

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

4, 5 Y 6 DE OCTUBRE DE 2017

FACULTAD DE BELLAS ARTES

ACTAS



Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

1º Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina - CIEPAAL: actas / Andrea Carri Saraví... [et al.]; compilado por Verónica Dillon ... [et al.]; dirigido por Daniel Horacio Belinche. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2017. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1538-2

1. Arte Latinoamericano. 2. Actas de Congresos. I. Carri Saraví, Andrea II. Dillon, Verónica, comp. III. Belinche, Daniel Horacio, dir.
CDD 709.8

Imagen de las Jornadas: Foto de Juan Carlos Romero (1995).
Cedida por Asociación Civil Archivo de Artistas Juan Carlos Romero.

Dirección de Diseño en Comunicación Visual y Realización: DCV María Ramos, DCV María de los Ángeles Reynaldi, DCV Agustina Fulgueiras y Lucía Pintos.

Diseño de sitio web: <http://www.gearcomunicacion.com.ar>
DCV Cristian Ladaga, DCV Rocío Dupuy y DCV Gisell Mazzeo.

Revisores: Lic. Ana Contursi, Lic. Ma. Florencia Serra, Lic. Luciano Bongiorno, Lic. Leticia Barbeito, Giuliana Paneiva, María Inés Gannon, Lucía Álvarez Pintado, Clarisa López Galarza y Francisco Alonso.

Compiladoras: Lic. Verónica Dillon, Prof. Graciana Pérez Lus, Pilar Labayen y Juana Solassi.

Octubre de 2017

El 1er Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina es propiedad del Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Diag. 78 N° 680, La Plata. Argentina. CUIT 30-54666670-7

<http://institutoarteargen.wix.com/unidadinvestigacion>

<http://www.fba.unlp.edu.ar/ciepaal/>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARIA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
PRESIDENTE**

Lic. Raúl Aníbal Perdomo

VICEPRESIDENTE ÁREA INSTITUCIONAL

Dr. Fernando A. Tauber

VICEPRESIDENTE ÁREA ACADÉMICA

Prof. Ana María Barletta

SECRETARIO DE CIENCIA Y TÉCNICA

Dr. Marcelo Fernando Caballé

SECRETARIO DE ARTE Y CULTURA

Dr. Daniel Belinche

FACULTAD DE BELLAS ARTES

DECANA

Prof. Mariel Ciafardo

VICEDECANA

Lic. Cristina Terzaghi

SECRETARIO DE ASUNTOS ACADÉMICOS

Prof. Santiago Romé

SECRETARIO DE PLANIFICACIÓN, INFRAESTRUCTURA Y FINANZAS

DCV Juan Pablo Fernández

SECRETARIA DE CIENCIA Y TÉCNICA

Lic. Silvia García

PROSECRETARIA DE CIENCIA Y TÉCNICA

Mag. Silvina Valesini

SECRETARIA DE PUBLICACIONES Y POSGRADO

Prof. María Elena Larrègle

SECRETARIA DE EXTENSIÓN

Prof. María Victoria Mc Coubrey

SECRETARIO DE RELACIONES INSTITUCIONALES

Prof. Sabrina Soler

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN PRODUCCIÓN Y ENSEÑANZA DEL ARTE ARGENTINO Y LATINOAMERICANO (IPEAL)

DIRECTOR

Dr. Daniel Belinche

SUBDIRECTORA

Lic. Verónica Dillon

COORDINADORA PEDAGÓGICA

Prof. Graciana Pérez Lus

EQUIPO TÉCNICO

Pilar Labayen y Juana Solassi

COMITÉ ACADÉMICO

Dr. Daniel Belinche

Lic. Verónica Dillon

Prof. Mariel Ciafardo

Lic. Silvia García

Dr. Eduardo Russo

Prof. Gustavo Basso

Dra. Leticia Muñoz Cobeñas

Lic. Fernando Davis

Lic. Guillermina Valent

Lic. Leticia Barbeito

Mag. Ma. Cristina Fukelman

Mag. Silvina Valesini

Lic. Alicia Filpe

Prof. Graciana Pérez Lus

Mag. Cristian Andrea Ladaga

Lic. Florencia Suarez Guerrini

D.I. Ana Bocos

Lic. Alejandro Polemann

COMITÉ ORGANIZADOR

Lic. Mariel Tarela

Lic. Florencia Melo

Prof. Leopoldo Dameno

Lic. Manuela Belinche

DCV María Ramos

Lic. Ma. Florencia Serra

Lic. Luciano Bongiorno

Lic. Fernando Severini

Ana Contursi

Mría Inés Gannon

Francisco Alonso

Giuliana Paneiva

Lucía Álvarez Pintado

Clarisa López Galarza

Juana Solassi

Pilar Labayen

Juliana Rojas

Eje 1: Panorama y perspectivas actuales del arte contemporáneo latinoamericano.

- 1.1.** La investigación en el diseño en comunicación visual. Repensando la disciplina de cara al futuro.
Andrea CarriSaraví – Valentina Perri
- 1.2.** Poner el trabajo a esperar.
Cecilia Cappaninni
- 1.3.** Espacio cultural Juana Azurduy.
Graciela Alicia Di María – María Marta Albergo
- 1.4.** Viento Sur Centro Cultural.
Graciela Alicia Di María – María Marta Albergo
- 1.5.** Poéticas Críticas. Imágenes–archivos en las obras de Eduardo Molinari.
Sofía DelleDonne – Paola Belén
- 1.6.** Ostraniene: hacia una ontología del arte como transformación poética del sentido y la experiencia.
Ana Contursi
- 1.7.** Tradiciones en la política cultural hemisférica. El concurso como institución y proceso legitimador del capital cultural musical.
María Paula Cannova – Ramiro Mansilla Pons
- 1.8.** La hora del paseo: temporalidades en promenade, intervención performática en la casa Curutchet.
Ramiro Mansilla Pons
- 1.9.** El dolor y su forma. Una aproximación a posibles reconfiguraciones compositivas a partir de estigmas sociales de la urbanidad contemporánea.
Estefanía Joulíá
- 1.10.** Una aproximación a los espacios autogestivos de La Plata: Awcache y sus antecedentes.
María Cristina Fúkelman – Jorgelina Araceli Sciorra
- 1.11.** “La democracia del símbolo”. El extrañamiento de la imagen cotidiana como estrategia crítica/política.
Guillermina Valent – Silvina Valesini

Eje 2: Consecuencias de la aplicación de políticas neoliberales en la enseñanza y la producción del arte en Latinoamérica.

- 2.1.** Artefactos, tecnología y poder.
Ricardo Romero
- 2.2.** Armar una elección inteligente. El directo televisivo, el modelo basado en derechos y la música popular en el retorno a la democracia en Argentina.
María Paula Cannova
- 2.3.** Desde el norte o en el sur. Una aproximación a las diferencias metodológicas y significaciones políticas en las historiografías musicales contemporáneas sobre Latinoamérica.
Martín Eckmeyer – Cecilia Trebuq – Julieta Dávila Feinstein – MaíaBarsanti
- 2.4.** AmutuyQuimey, belleza perdida. La educación intercultural desde el sur.
Patricia Ledesma
- 2.5.** Gestión empresarial de la cultura en los premios de artes visuales.
Danisa Gatica

Eje 3: La interdisciplina en las producciones artísticas.

- 3.1.** El maniquí como metáfora de la condición humana: de cómo las artes visuales y el diseño de indumentaria comparten códigos en común.
Félix María Cardozo Marecos
- 3.2.** Artes y divulgación científica. La potencialidad del arte como medio y plataforma para la divulgación.
María Julieta Lombardelli
- 3.3.** Relaciones entre lo proyectual y lo disciplinar en el marco del arte contemporáneo.
Gastón Bravo Almonacid – María Bibiana Anguio – EdicitaSarragoicochea – Gustavo José Damelio

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- 3.4.** La interdisciplina en las tesis de grado de producción en la Facultad de Bellas Artes (UNLP).
Leopoldo Dameno – Agustín Sirai
- 3.5.** Experiencia lindoneia – Niunamenos. Algunas reflexiones interdisciplinarias.
Daniel Martín Duarte Loza
- 3.6.** Canciones e imágenes aparecidas.
Graciela Fernández Troiano – Rosario Palma
- 3.7.** Color-sonido. Una experiencia integradora como aproximación metodológica a la interdisciplina artística.
Silvina Ortega
- 3.8.** Cerámica expandida. Pedagogías experimentales en la enseñanza universitaria.
Graciela Olio – Claudia Toro – Anabel González Alonso
- 3.9.** Géneros pictóricos. Influencias entre las artes visuales y el diseño de moda.
Mariel Ciafardo – Maité Soledad Rodríguez – CleliaCuomo

Eje 4: Materiales y tecnologías tradicionales. Transgresiones actuales.

- 4.1.** La influencia del potencial estético de las nuevas tecnologías digitales en los aspectos simbólicos de la lámpara “cadena de andrómeda” de Ross Lovegrove.
Mariano Aguyaro
- 4.2.** Del acto de escribir al gesto de la escritura.
Camila Bejarano Petersen
- 4.3.** Tecnologías del arte: la consideración del estilo en la era de la producción artística asistida.
Leila Daiana Llunez
- 4.4.** Materiales didácticos inclusivos. Una mirada desde el diseño.
Silvina Andrea Cristian Ladaga – Gisell Vanina Mazzeo – Rocío Dupuy – Danisa Mailén Di Tommaso
- 4.5.** La perspectiva en el dibujo de bocetos escenográficos.
Julia Mercedes Vazquez – José Hernán Arrese Igor
- 4.6.** Arte Gráfico y nuevos modos de convivio.
Rosana Barragán – Juan Ballaganba – Agustina Bianchi – Virginia Chiodini – Micaela Liberanone – Juan Pablo Martín – Carolina Rocco – Carlos Servat.
- 4.7.** Nuevas prácticas tradicionales. Proceso de construcción del vitral “Remolino y Pampa”.
Eugenia Castillo – Carlos Servat – María Eva Kolovcevic – Analía Donadío
- 4.8.** Rutas de influencia. Tiempos superpuestos en la obra “Signs and wonder” de Edmund De Waal.
Luján Podestá – Elena Ciochini – Angela Tedeschi – María Celia Grassi
- 4.9.** ¿Quién monta el rompecabezas?: La transgresión en el método y una postura frente a las “técnicas tradicionales”.
Guillermo Rojas Boelher

Eje 5: Las prácticas de producción artística en ámbitos de talleres académicos y otros.

- 5.1.** Ni una, ni fiel ni definitiva. Las imágenes en la época del verlo todo.
Cecilia Cappaninni – María Julia Alba
- 5.2.** Taller de iniciación al canto. La voz como instrumento básico en las consignas de las clases con ingresantes.
Verónica Benassi – Julio Schinca
- 5.3.** El auto-acompañamiento musical: experiencias didácticas.
Luciano Fermín Bongiorno
- 5.4.** Inmanencias: proyecto para una galería a cielo abierto.
Mariana Soibelzon – María Julia Alba – Juan Ignacio Gallerano – Antonio Zucherino – Pablo Morgante – Carolina Rocco – Francisco Úngaro
- 5.5.** Programa Transversal DEREV UNDAV.
Hugo O. Aramburu – Cecilia Schneider
- 5.6.** Lenguaje visual III: aprendizaje, servicio y redes vinculares entre Universidad y Comunidad.
Natalia Di Sarli – Yanina Hualde
- 5.7.** Aula acontecimiento. Diagramas: la palabra inaudita de los pizarrones de Rudolf Steiner 1919-1923.

Sara Guitelman

5.8. (Re)pensar la producción artística desde la educación no formal en talleres de extensión universitaria.

María Nazarena Mazzarini – Diego Nicolás Albo – Saira Allaltuni – Lucía Brunand

5.9. Práctica alfarera: ensayos entre el arte y las ciencias.

María Julia Alba – Leonora Kozubsky

5.10. Colombia también es “Tracción a sangre”; sociedades del espectáculo.

Carmen Cecilia Alvarez Mazo

5.11. Muralismo y pensamiento crítico: una propuesta de ejercicio crítico al interior de la propia cátedra.

La práctica y la enseñanza del muralismo como problema.

Irene Luparia

5.12. Aulas permeables.

Florencia Sanguinetti – Ana Otondo

5.13. Pasión, materia y fuego. Análisis de prácticas artísticas y docentes.

Mariel Tarela

5.14. Herramientas artísticas como elementos de transformación social.

Graciela M. Grillo

5.15. Oportunidades para la producción y circulación dramática: de la escritura teatral a la puesta en escena en la Diplomatura de Dramaturgia CCPU.

Brenda S. Berstein – Nicolás Lisoni

5.16. Las transformaciones epistemológicas y su relación con los planes de estudio en la educación universitaria. El caso de Procedimientos artísticos II.

Ana Otondo - Leticia Barbeito Andrés.

Eje 6: Condiciones formales de la música popular latinoamericana.

6.1. Pedagogía del auto-acompañamiento. Tres líneas posibles.

Luciano Fermín Bongiorno

6.2. Conceptos intrusos: genealogía histórica de la centralidad de la organización de las alturas en música popular o ¿Por qué la armonía sigue siendo tan importante para estudiar música popular?

Martín Eckmeyer – Leticia Zucherino – Guido Dalponte – Marianela Maggio

6.3. La práctica improvisada en el tango.

Manuel González

6.4. Uso y distanciamiento del rock en Charly García.

Diego Madoery

Eje 7: Patrimonio artístico, conservación y restauración.

7.1. La acústica del Salón Auditorio “Roberto Rollié” de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP a 80 años de su inauguración.

Gustavo Jorge Basso – María Andrea Farina – Luis Federico Jaureguiberri

7.2. Pasado y presente del patrimonio escultórico urbano de la ciudad de La Plata (1882-2016): una tentativa de periodización.

Luis Manuel Ferreyra Ortiz

7.3. Relevamiento diagnóstico de los grupos escultóricos y relieves de la fachada de la Legislatura Provincial. Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

Liliana Conles – Daniel Sanchez – Luis Manuel Ferreyra Ortiz – Virginia Bresniw – Luisina Anderson – Raphael Avellar Mercón de Vargas – Debora Fernandez – Facundo Cardoso – Juan Rosset

Eje 8: Arte y memoria en las producciones latinoamericanas.

8.1. El montaje y la estructura narrativa. El caso del nuevo cine latinoamericano entre los años '60 y '70.

Leonardo Benaglia

8.2. Memoria y olvido. Sobre los documentales realizados por hijos e hijas de desaparecidos.

Melissa Mutchinick

8.3. Aproximaciones a las poéticas del cine latinoamericano: Glauber Rocha y las retóricas de la “estética del hambre”.

Giuliana Paneiva

8.4. El cine de Sanjinés y la memoria del pueblo indígena boliviano.

Ana Clara Tosi – Rocío Huck

8.5. Proyecto treintamilveces/voces 30.000: memoria e infancia.

Julia Cisneros

8.6. Los '80 y las nuevas propuestas artísticas. Una aproximación a la obra de Guillermo Kuitca.

Sara Migoya – Paola Belén

8.7. Arte y Política: un acercamiento a producciones artísticas latinoamericanas vinculadas a la memoria.

Aurora Mabel Carral – Javier Alvarado Vargas

8.8. Identidad y memoria: un análisis preliminar del mito prehispánico en la producción musical académica colombiana.

Pilar Jovanna Holguín – Favio Shifres

8.9. La cita estructural en “Measure y Metamorfosis III” de Jaqueline Nova.

Alejandro Mejía Sánchez – Edgardo José Rodríguez

8.10. Tierra adentro.

Jonatan Emanuel Moraga

8.11. “Acción gratuita” de E. Vigo. Arte de archivo y su compromiso con la construcción social.

Valentina Valli

Eje 9: Arte, cuerpo y movimiento.

9.1. Corporeidad e intersubjetividad en la construcción del sentido musical: Análisis de la experiencia de interacción en la improvisación en jazz con dos saxofonistas.

Joaquín Blas Pérez – Matías Tanco – Isabel C. Martínez – Demian Alimenti Bel – Javier Dameson – Alejandro Pereira Ghina

9.2. Territorio Háptico. Arte a ciegas.

Juan Miguel Pita – Betina Tagliani

9.3. Teatro para niños, sobre bordes y fronteras conceptuales.

Germán Casella

Eje 10: Artes, géneros y sexualidades.

10.1. Sed de miasma y moción de desorden: fantasías patógenas de ayer y hoy en la Argentina.

Lucas Morgan Di Salvo.

10.2. Proyecto Tramas.

Silvina Alejandra García

10.3. La enseñanza de la historia del arte en perspectiva de género. Reflexiones desde el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP).

María Eugenia Busse Corbalán – María Noel Correbo – Lucía Gentile – Magdalena I. Pérez Balbi – Lucía A. Savloff

Eje 11: las corrientes pedagógicas y sus correlatos en la educación artística.

11.1. Herramientas para el estudio y la interpretación musical. Un nuevo texto para repensar la enseñanza Instrumental.

Karina Daniec – Alejandro Polemann

11.2. Incorporación de las funciones de la Universidad Pública a la propuesta de trabajo final de una asignatura de grado: extensión, producción interdisciplinaria e investigación.

María Mónica Caballero – Fernando Davis – Marcos Tabarozzi

11.3. Arte para la inclusión.

Verónica Barcena – Andrea Cataffo – Karina Daniec – Claudia Torres

11.4. La educación artística y musical en la educación inicial, primaria y secundaria: un estudio de caso en escuelas de La Plata, Berisso y Ensenada (Provincia de Buenos Aires).

Andrea Cataffo – Verónica Barcena – Karina Daniec – Claudia Torres – Nuria Alí – Lara Valdivia – Ayelén Ciappesoni

11.5. Las prácticas de la enseñanza en el nivel superior universitario. Experiencia intercátedras.

Patricia Belardinelli – Alejandra Catibiela

11.6. Taller a distancia. El desafío de la educación en línea en áreas proyectuales.

Ana Cuenya – Ignacio Desuk – Julia Gouffier – Mariana Rimoldi

11.7. Para enseñar hay que inventar un mundo.

Alicia Filpe

11.8. Surgimiento de las escuelas de educación estética en la Provincia de Buenos Aires.

Gustavo Alfredo Larsen

11.9. Posibles herramientas operativas para la enseñanza de los contenidos del lenguaje visual.

Leandro Mosco – Camilo Garbín – Patricia Medina

11.10. Arte y Educación: la cuestión de la profesionalización en la práctica profesoral.

Valentina Perri – Denisse Patrault – Mariana Kafa

11.11. Didáctica para una cultura proyectual en el aula. Aportes para la educación en diseño.

Ricardo Romero

11.12. Arte y matemática, escenarios multi e interdisciplinarios en el aula de la escuela secundaria.

Patricia Bozzano – Patricia Sánchez Pórfido

11.13. Formación de recursos humanos para la tercera transformación del cuero. Relevamientos y primera hipótesis.

Pablo Úngaro – Denisse Roskell

11.14. Formación de recursos humanos para la tercera transformación del cuero. Propuesta conceptual.

Pablo Úngaro – Denisse Roskell

11.15. Talleres de enseñanza artística situados: un aporte a la reflexión de la formación docente universitaria.

María Eugenia Zapparart – Daniel Santa Cruz

11.16. La formación de profesores, las prácticas de enseñanza y el voluntariado universitario.

Patricia Liliana Belardinelli – Luciana Barloqui Campos

11.17. Clínica de obra.

Leonel Fernández Pinola – Irene Ripa Alsina – Florencia Cugat

11.18. Diseño, identidad y desarrollo local. Cuero y cerámica en la cultura Rioplatense.

Pablo Úngaro

11.19. Concrete su poema de Edgardo Antonio Vigo. Un puente entre arte y pedagogía.

Inés Ward – Susana Pilaría – Mercedes Del Olmo

Eje 12: Producción artística y su circulación en redes sociales y web.

12.1. El cuerpo en los tiempos de la digitalización: la corporalidad ubicua.

Alejandra Ceriani

12.2. Poéticas del self: narcisismo, espejos y sobre-exposición en los tiempos de la transparencia. Un análisis de "Flashings in the mirror" de Jasper Ellings.

Darío Duarte Nuñez

12.3. La auto-presentación y difusión de espacios de arte de la ciudad de La Plata, en el perfil de la red social facebook.

Alihuén Alvarez – Danisa Gatica – Silvia Gonzalez

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 1: Panorama y perspectivas actuales del arte contemporáneo latinoamericano

1.1. LA INVESTIGACIÓN EN EL DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL

REPENSANDO LA DISCIPLINA DE CARA AL FUTURO

Andrea Carri Saraví - Valentina Perri

Seminario FM 2. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

En un mundo donde prima la cultura visual, los diseñadores deberíamos estar presentes en la mayoría de las producciones culturales. Sin embargo, en el imaginario social el diseño es algo banal, estético y poco trascendente. Proponemos aquí una revisión sobre la valoración del campo de conocimiento que nosotros mismos construimos. Un debate franco, una discusión propositiva hacia el interior de la disciplina, sobre nuestra formación, nuestro aporte al corpus conceptual, nuestra participación en eventos, seminarios y congresos, nuestro rol en la sociedad, nuestra propia responsabilidad en torno a ese imaginario sobre la disciplina. El Diseño se debe una base sólida de información y conocimiento específico, a partir de las contribuciones de un cuerpo de investigación propio. Investigación entendida como una de las formas posibles de reflexionar sobre las prácticas y los productos de diseño, como un método de producción de conocimiento disciplinar, que permita entender los fenómenos, ordenar y dar sentido a la experiencia.

Desde nuestro lugar, entendemos que la clave está en la formación, una formación constante y responsable a través de la articulación entre la teoría y la praxis del Diseño. Una formación que se manifiesta sobre dos caras (que indudablemente dialogan entre sí), como actores actuales y como formadores de futuros actores de este debate.

Nuestro compromiso es con los estudiantes, con los futuros diseñadores, que son los que tendrán pronto en sus manos la construcción de la teoría que la disciplina está necesitando.

Palabras clave

Diseño; estrategias; investigación

El discurso de la disciplina

Una disciplina académica o campo de estudio está definida y reconocida por las publicaciones académicas en donde se exponen los resultados de procesos de investigación, y por los círculos académicos, intelectuales y científicos a donde pertenecen los investigadores.

Cada campo de conocimiento tiene sus propios métodos de investigación, sus propios paradigmas, sus propios métodos de aprendizaje. Y aunque alguno de éstos cambie, el campo de conocimiento sigue existiendo. En el campo del Diseño el debate sobre el rol de la teoría, y su relación con la praxis, sigue siendo un punto de tensión. Una *discusión* sobre los fundamentos de la disciplina para entender su núcleo epistemológico.

Los más reconocidos referentes del Diseño en Comunicación Visual (o Diseño Gráfico, según el autor... otro punto de tensión) coinciden en la necesidad, como primer paso, de superar el paradigma formal que imperó en las escuelas de diseño, donde la reflexión se centró en las características formales y las relaciones compositivas de las producciones. El resultado fue (y aún hoy sigue siendo) un profesional que se inserta en el mercado y produce a partir del dominio de las técnicas vigentes. Esto dio origen al carácter ornamental con el que se ubica normalmente al diseño, y produjo enormes limitaciones para su enseñanza. Numerosas escuelas en el mundo se asentaron sobre la base de la habilidad plástica y técnica dejando afuera el papel que juegan los usuarios en el proceso de construcción de los artefactos. En la práctica del diseño, donde predominan la “creatividad y la experimentación” como ejes *naturales* del diseño, la teoría parece ser algo abstracto, poco útil o pertinente para el ejercicio disciplinar.

El diseño tendría que afrontar este escenario con una revisión conceptual que le permitiera salir de las fronteras donde generalmente se mueve, ya que los estudios tradicionales están aún hoy anclados en el análisis (y exaltación) de la noción de objeto, de la composición o de la forma, y esta debilidad conceptual no le permite proyectarse fuera de sus propios límites (Alejandro Tapia)

En consecuencia, coinciden en la necesidad de discutir los fundamentos de la disciplina. El universo de lo artificial está tan inserto en nuestra vida cotidiana, los artefactos inciden de tal forma en nuestra forma de relacionarnos con el mundo, condicionando los modos de interacción, que alcanzan, al decir de Tapia, un estatus “antropológico”. Si los productos, materiales y visuales, se encuentran en cada una de las acciones humanas como intermediario entre el hombre y su entorno, condicionando cada una de sus acciones –la forma en que nos sentamos, viajamos, leemos, comemos, e interactuamos con el otro– influyendo en nuestras formas de pensamiento, entonces el diseño se ubica más allá de la simple ornamentación o juego formal en sus producciones. Los objetos artificiales interpretan los escenarios, las ideas de la gente, los juicios colectivos, las luchas simbólicas, constituyéndose en una forma de objetivación e interpretación de las conductas sociales. Así entendida la disciplina, los diseñadores no son facilitadores neutrales de comunicaciones. Los valores, la ética y las conductas morales entran en juego en las producciones.

Tal como sucede con la reflexión sobre el papel de los medios de comunicación, frente a los cuales se ha reconocido la capacidad formadora de la conciencia que tienen sus emisores, el diseño puede considerarse como un dispositivo capaz de moldear, organizar y dirigir los comportamientos y la vida social. (Alejandro Tapia)

Entonces ubicamos al Diseño en Comunicación Visual en el horizonte de la cultura, más allá de su papel estético, y al diseñador como un operador cultural.

Sin embargo, las reflexiones y debates actuales sobre la cultura, la tecnología, el desarrollo social o la comunicación parecen no considerar al diseño como agente de cambio. El diseño parece haberse marginado del debate social y cultural de la vida contemporánea, y permanecer en ese espacio limitado en el que el paradigma formal encasilló a la disciplina. El desafío es establecer un diálogo hacia el interior de la comunidad de diseñadores, plantear acuerdos intersubjetivos que permitan reflexionar sobre la forma en que pueda contribuir productivamente, siendo un agente activo en el debate cultural, poniendo en juego la capacidad transformadora que la disciplina tiene sobre el espacio social. El discurso, entendido como conversación, debe darse dentro de la comunidad profesional, con el fin de hacer críticas constructivas, hacerse preguntas, abrir espacios de debate entre distintos puntos de vista, para desarrollar un mayor sentido del todo.

El Diseño debe, como otras disciplinas, formar una base sólida de información y conocimiento específico, a partir de las contribuciones de un cuerpo de investigación propio. Para ello es imprescindible que los diseñadores desarrollen técnicas de investigación, y que en los espacios de formación profesional, como es el caso de la UNLP, se introduzca a los alumnos en la investigación, en la construcción de conocimiento fidedigno y valioso que atienda a los factores humanos, sociales y ambientales que consideramos constituyen parte del núcleo epistemológico de la disciplina. Es justamente la universidad el espacio donde es esperable que se desarrolle con mayor fuerza el campo de investigación sobre el Diseño.

La investigación como camino

Una comunidad de investigadores madura se reconoce por la calidad del trabajo que realiza y el valor que tiene para la sociedad en general.

Investigación entendida como una de las formas posibles de reflexionar sobre las prácticas y los productos de diseño, como un método de producción de conocimiento disciplinar, que permita entender los fenómenos, ordenar y dar sentido a la experiencia, y cuyos resultados hagan un doble aporte: por un lado contribuir a ese corpus de conocimiento imprescindible para una disciplina, el conocimiento difundido. Un conocimiento que promueva la formación de *docentes críticos*, que lleven al aula la relación entre la teoría y la praxis del diseño, y también *gestores de diseño* que puedan comprometerse en políticas de macrodiseño como un factor muy importante en la planificación económica nacional para la competitividad (el diseño es una potencial herramienta constructiva para las economías de los países en vías de desarrollo... en los comienzos del siglo XXI el diseño debería ocupar un lugar central).¹

¹ Prof. John Heskett "Diseña México. Por una política nacional de Diseño" Ed. Cámara de Diputados. México, 2008.

Y por el otro, la investigación para la praxis disciplinar, el conocimiento aplicado, contribuyendo a la formación de profesionales que no se sustenten en el dominio de las técnicas, sino que puedan articular teoría y praxis de manera crítica y reflexiva.

Los problemas de los usuarios no pueden resolverse por intuición, experiencia personal o conocimientos generales. (Jorge Frascara)

En muchas ocasiones una mala solución de diseño es atribuida a una mala envoltura visual, más que una mala adaptación a los complejos contextos sociales, económicos, políticos y psicológicos. Sin una buena base de investigación (no como una mera recopilación de información, o análisis y síntesis, sino en base a modelos, testeos y aportes de otras disciplinas) no se puede hablar de eficacia, fidelidad comunicacional o satisfacción de los requerimientos del usuario.

En la actualidad son escasas las experiencias como fue en su momento la Revista tipográfica,² que presentaba temas específicos en notas de altísima calidad y profundidad, o como es en este momento FOROALFA,³ integrado por una vasta lista profesionales y docentes, que contribuyen comunitariamente a promover la reflexión y el debate en el campo del diseño.

Esperamos, para los espacios de formación disciplinar, un proceso de diseño rico en información, contextualizado, responsable cultural y socialmente, y orientado a la comunicación para que realmente se constituya en disciplina (Winkler, 1997: 256).

La investigación en diseño

El proceso de transformación educativa iniciado en nuestro país desde hace varias décadas tiene su correlato en la Facultad de Bellas Artes.

Revisión de incumbencias, planes de estudios, dinámica de aprendizaje, nuevos modos de construcción de conocimiento.

Este proceso se sustenta en experiencias, trabajos de investigación, documentos, relevamientos, análisis de reglamentaciones y normativas que aportan lo necesario para la revisión y crítica de los mismos, posibilitando la detección de problemas o nodos problemáticos y el abordaje innovador de los mismos.

La necesidad de reconocer críticamente los nuevos escenarios de intervención y las grandes incertidumbres de la contemporaneidad, sumado a los desafíos de este nuevo siglo, ha significado que las Instituciones educativas se encuentren abocadas a efectuar distintas transformaciones a pesar de sus limitaciones y dificultades así como la inercia del statu quo de sus estructuras.

² **tipoGráfica** Comunicación para diseñadores. Publicación argentina editada entre los años 1987 y 2007, dirigida por Rubén Fontana, se ubicó entre las cinco mejores revistas de diseño del mundo. En los últimos años se dedicó principalmente a la producción en América Latina (sobre todo Argentina, Brasil, Chile y México).

³ **FOROALFA** Diseño + Reflexión + Debate, es un espacio digital de referencia sobre el Diseño construido por la comunidad profesional, con un equipo internacional de editores para garantizar la calidad del material editado. Más de 150 representantes argentinos colaboran en su construcción.

La Universidad ha mantenido y mantiene una relación dialéctica (relación entre contrarios) con un contexto sociocultural en constante transformación, y a su vez, por pertenecer indistintamente a un marco regional y al mismo tiempo a un universo general de conocimientos (de ciencias proyectuales y artes), por su contenido ético y crítico en la construcción de conocimiento y en la formación de profesionales calificados, críticos y responsables, no puede dejar de afrontar el desafío de prever los posibles escenarios futuros.

En busca de la optimización académica y con el objetivo de una actualización nos enfrentamos a una permanente revisión que va más allá de redefinir la currícula, recorridos académicos o correlatividades, sino entendida como una realidad interactiva donde se alude a lo que realmente sucede con los alumnos como consecuencia de las acciones de enseñanza, involucrando docencia, investigación y extensión, universidad y región, sujeto y comunidad.

El conocimiento de las mutaciones en la historia de la humanidad nos genera una reflexión sobre el sentido de ser dentro de este sistema y es una oportunidad para renovar los valores de la consciencia, tomando las influencias como relativas y no como condicionantes. Esta reflexión que compartimos nos estimuló a replantear nuestra cosmovisión en el trabajo del aula:

Somos capaces de recuperar la visión holística hacia nosotros mismos y en relación con los demás, o sea una visión global, en considerar un sistema, organización o individuo como un todo, para así comprender cómo encajan sus partes entre sí. Esta capacidad nos abre a una relación con el alumno y el contexto en un sentido de diálogo profundo.

Somos generadores y emprendedores de reflexiones y experiencias autónomas, sabiendo que incluso los errores son una apertura a nuevos planos de conocimiento.

Los equipos más eficaces e innovadores son aquellos que se sienten cómodos para decir lo que piensan, tomar riesgos, cometer errores, hacer cualquier pregunta y quedar vulnerables ante los demás, sabiendo que no sufrirían otra consecuencia que el crecimiento grupal. (Daniel Low. Universidad de Trento. TED)

Nuestra actitud es tanto generalista como especialista y nuestros conocimientos se integran e interactúan fluidamente con otras disciplinas. Conservando una visión crítica, pero flexible ante cualquier estructura formal.

Producimos nuestros propios discursos y visiones que definen nuestra identidad, la que debe reflejarse en la identidad pedagógica de la institución donde trabajamos. Así planteamos lo siguiente:

- Con los alumnos somos actores del mismo proceso y compartimos alternadamente el protagonismo de la construcción del conocimiento. La motivación es el motor de todo proceso de aprendizaje y para lograr esa motivación es necesaria la autonomía, el valor que se le asigna a cada cosa (apropiación) y la competencia para desarrollar las actividades.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Quebrado el paradigma sujeto= objeto, somos mediadores entre la objetividad el proceso y la subjetividad de la experiencia
- En este camino, se plantea una relación docente-alumno que desinstala la presión preexistente de este vínculo desde el punto de vista de la evaluación – aprobación de todas las cuestiones abordadas.
- A través de esta reflexión transformamos al consumidor en usuario y al producto en ambiente, lo que crea un nuevo orden en la relación con el contexto.
- Somos acto y potencia para desencadenar el deseo de aprender juntos sin dejar nunca de lado el compromiso social que nos impone el formar parte de una Institución que forma profesionales críticos en forma gratuita.
- Instalamos la argumentación y la actitud crítica como contrapunto metodológico en la discusión disciplinar.
- El objetivo específico de estudio se postula como el universo de los signos visuales cuya función primaria es comunicacional.
- La metodología de trabajo, para la generación y producción de comunicaciones visuales es la proyectación; y el abordaje metodológico para la generación de conocimiento es la investigación.
- El cambio de conductas es un tema que le compete a la educación y paralelamente facilitar marcos referenciales de validación es un tema que le corresponde al campo de la investigación científica.

El ejercicio de la disciplina implica una gran responsabilidad social en cuanto a preservación, desarrollo y enriquecimiento de la cultura y una visión crítica de su realidad nacional e internacional de modo que permita desarrollar y ejercer funciones predictivas sobre los efectos sociales y económicos resultantes, directa o indirectamente, en relación a los diferentes mensajes visuales que produce. Entendemos además que el diseñador es un organizador de la información que debe transmitirse, tomando conciencia del aporte cualitativo al contexto y el posicionamiento ético y ecológico tanto en la emisión de mensajes como en la ejecución material de los mismos.

[. . .] Somos una generación de profesionales que ya no creemos en las grandes utopías, puesto que somos testigos de su derrumbe. (Dra. Marta Zatonyi)

Experiencia áulica

Luego de largos procesos educativos en los cuales se priorizó el “saber hacer”, antes que el pensamiento crítico, proyectual y planificador, nos encontramos con grandes dificultades

para articular contenidos teóricos, metodológicos y contextuales en la toma de decisión y la argumentación objetiva del proyecto.

En el camino recorrido nos enfrentamos a limitaciones lingüísticas, falta de lectura, desconocimiento de teorías tanto disciplinares como de disciplinas afines.

La estrategia pedagógica implementada consiste en el desarrollo de un proyecto de investigación científica que reflexione sobre las prácticas y los productos de Diseño en

Comunicación Visual, revalorizando todos los conceptos antes dichos. El fin es la construcción de conocimiento disciplinar fidedigno y valedero, a partir de pautas o patrones que estructuran el proceso y encuadran la teoría, manteniendo la noción de un todo.

Se propone la elección de un tema a partir de la observación de una problemática de Diseño o de un producto de Diseño en Comunicación Visual, relevante y significativo, que se encuadrará según:

1| campo de intervención disciplinar pertinente.

- Identidad
- Editorial
- Entorno urbano
- Comunicación audiovisual
- Packaging
- Diseño de Información

2| ejes conceptuales que enmarquen el proyecto

- Diseño / Entorno social
- Diseño / Medios (Mass Media) / Sociedad
- Diseño / Educación / Contextos
- Diseño / Sistemas simbólicos / Cultura
- Diseño / Marketing / Consumo

La elección de un campo de intervención y de los ejes conceptuales asegura el tratamiento de temáticas específicas de nuestra disciplina, atravesadas –claro está– por otras, pero indudablemente resultantes de nuestra competencia.

A partir de estos conceptos, sumado a las palabras clave que delimitan el trabajo y de los objetivos planteados, se concreta con mayor claridad la construcción del marco teórico que argumentará el desarrollo del trabajo, a la vez que orienta al alumno en la búsqueda bibliográfica, el análisis y exposición de enfoques y teorías, ya sean de nuestra o de otras disciplinas que contribuyan a la comprensión del fenómeno observado u objeto de estudio (contexto, audiencia y caso), sin juicios de valor y con el justo rigor terminológico, para llegar a una conclusión o construcción de **conocimiento disciplinar**.

Desde una mirada macro respecto del *discurso* de la disciplina, que considera que desde la investigación “debemos ser capaces de generar estudios más profundos, relacionados con la forma en que el diseño puede contribuir productivamente a mejorar la sociedad” (Mangolin, 2005:21), se propone abordar temas que atiendan a problemáticas que reflexionen sobre el quehacer de la disciplina, y la influencia (aporte) de las comunicaciones visuales para mejorar la calidad de vida de la gente, o a la reflexión crítica del colectivo de diseñadores. Poner en escena posicionamientos éticos respecto de la disciplina y de los diseñadores como agentes culturales, formados en el marco de la universidad pública y gratuita.

Un ejemplo de ello lo constituyen los innumerables objetos de la cultura material y visual que perduran en nuestra sociedad que en la actualidad son puestos en tela de juicio por su relación con la cultura patriarcal (que no es privativa de nuestro país, ya que esta concepción cultural se extiende a casi todo el planeta). Revisar las prácticas para entender cómo el patriarcado se esconde sin que muchas veces lo notemos, en nuestras prácticas cotidianas (profesionales y no profesionales), instalándose en las producciones de la cultura visual y material. Se trata de tener una mirada crítica y reflexiva para no perpetuar prácticas de género desde un lugar de supuesta inocencia.

Así, si bien los temas sobre los cuales los alumnos desarrollan el trabajo de investigación, son elegidos por ellos a partir de ese marco que constituyen campo y ejes, siempre aparece el contexto, el tiempo y el espacio en el que estamos inmersos, aquellos escenarios donde fluctúa el quehacer cotidiano de los alumnos, y donde surgen temáticas de género, violencia simbólica, discriminación y otras grandes problemáticas sociales que se manifiestan también en las producciones visuales.

El trabajo se desarrolla en equipos. El *grupo* como estructura de aprendizaje, desde la perspectiva didáctica, se conforma por personas que interactúan en un espacio y tiempo determinado para alcanzar aprendizajes a través de la interacción de sus miembros. Con roles a veces diferenciados, aportes y miradas desde diferentes perspectivas, el grupo enriquece y potencia el intercambio, el debate y la calidad de la producción.

También están presentes actividades complementarias de carácter individual, con objetivos de aprendizaje más cortos, que permiten aproximarse al alumno como individualidad, sus intereses, mecanismos de reflexión, sus potencialidades, evitando el anonimato que algunas veces conlleva el trabajo grupal.

El docente cumple el rol de tutor, a partir de la planificación de las etapas que debe cumplir el proceso, además de ser un estímulo y una asesoría, tanto para la apoyatura teórica y metodológica, como para la construcción de un corpus bibliográfico y documental de base y de consulta. Debe enseñar a reflexionar sobre las problemáticas del proyecto, atendiendo a situaciones particulares, específicas en cada caso, construyendo a cada momento la situación de enseñanza en un ida y vuelta permanente entre ambos protagonistas (docente y alumno).

El alumno, por su parte, debe comprometerse activa y responsablemente en el proceso como sujeto de aprendizaje, puesto que este proceso es indefectiblemente un *proceso personal*. Un trayecto que no puede llevarse mecánicamente o anticiparse en su totalidad.

Debe, por el contrario, entenderse como un “itinerario en situación”, un camino, un recorrido en construcción permanente, que implica a sujetos en situación de acompañamiento.

En ese proceso, entra en contacto con los espacios de conocimiento que se relacionan con una determinada situación problemática, estableciendo relaciones con autonomía. Y es justamente a partir de una base disciplinar adecuada que le es posible construir relaciones vinculadas con conocimientos precedentes para alcanzar nuevos conocimientos de nuestra disciplina.

La realización del proyecto conlleva un conocimiento de los contextos en donde se desarrolla el fenómeno, marcos teóricos que aporta la teoría propia de la disciplina y un conocimiento del método de investigación a desarrollar, aplicados a un determinado caso o problema, para una audiencia específica. Teoría e investigación en un mismo proceso.

Las evaluaciones de avance se realizan desde lo formal a partir de entregas periódicas. Parte de las pautas que indefectiblemente requiere el proceso como *trayecto académico con acreditación final*.

En la mayoría de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, en el campo de la didáctica, el concepto de evaluación es complejo y está sujeto a múltiples interpretaciones. A pesar de que se trata de una práctica antigua, extendida en los sistemas educativos, es un concepto polisémico, reinterpretado y arraigado en diferentes concepciones sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la vinculación de las instituciones educativas y la sociedad. En tal sentido, cabe aclarar que evaluar no es medir, calificar, corregir u otorgar notas.

En la práctica, consideramos un concepto más amplio según el cual la evaluación implica un conjunto de prácticas, un proceso amplio y complejo. No como un apéndice de la enseñanza, sino parte integral del proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje, desempeñando funciones de diagnóstico, corrección, comprobación y prevención de necesidades, de sopesar lo hecho, de revisar, reflexionar y construir permanentemente. La enseñanza está atravesada por prácticas evaluadoras desde el momento que el aula es un recinto evaluativo en el cual se valoran conocimientos.

Dado el carácter propedéutico de la asignatura, cada avance del proyecto depende de la aprobación de las etapas anteriores.

Los trabajos de investigación hechos por los alumnos han dado como resultado interesantísimas producciones teóricas que han encontrado en las **JEIDAP** (Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales) organizadas por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) un espacio sumamente constructivo para ellos, que incluye la experiencia de la participación en un evento científico que discute sobre la propia disciplina, que permite el intercambio con los pares y que posibilita la divulgación de sus propias investigaciones.

Revisando nuestras propias prácticas

La enseñanza es como un constructo, resultado de la relación entre el docente, el sujeto que aprende, y también el conocimiento que entra en juego.

Como parte de esa construcción, entendemos la formación del alumno, no desde una concepción dependiente-aplicacionista que produce un quiebre entre teoría y práctica, sino como un lugar donde teoría y práctica se entrelazan, enriqueciéndose mutuamente. Y de esa misma manera concebimos nuestra propia formación como docentes, aproximándonos a diferentes concepciones teóricas que transforman nuestras prácticas, y revisando permanentemente nuestras prácticas para modificar ideas en una espiral dialéctica transformadora.

Prácticas y teoría articuladas permanentemente.

Esta articulación nos lleva a analizar problemas, hacer conjeturas, deliberar sobre las acciones **de los alumnos**, reflexionar sobre el sentido de esas acciones. Y al mismo tiempo reflexionar sobre la propia práctica, **nuestro accionar docente**, una mirada retrospectiva que revise la acción y transforme la enseñanza desde una profesionalidad crítica.

Como insumos para estas reflexiones hacia el interior de la asignatura, hemos implementado dos encuestas, que realizan los alumnos de forma anónima. Una al inicio de la cursada, que nos permite evaluar saberes previos, intereses, y la mirada que, sobre la disciplina, la investigación, y la teoría del diseño traen consigo. La segunda, al finalizar la cursada nos permite ver el interés que despierta en los alumnos, el ejercicio de la construcción teórica, la aproximación a referentes conceptuales del Diseño, la capacidad para reflexionar sobre las prácticas disciplinares y el interés sobre el quehacer teórico como finalidad y no como camino hacia la praxis. Por otro lado, nos permite revisar cómo perciben ellos el acompañamiento docente, nuestra capacidad de poner a su disposición teorías y mecanismos de reflexión y análisis que les posibiliten transitar este trayecto de manera productiva. Encontramos en ambas datos reveladores.

Presentamos aquí algunos de sus aportes:

1/ Antes de cursar la asignatura y desarrollar por primera vez un proyecto de investigación científica:

- Ante el pedido de calificación para una asignatura que aborda la construcción teórica de conocimiento disciplinar, el 25 % de los encuestados la calificó como “muy útil” y el 41,7% como “útil”, el 8,3% dijo “en parte” y el 25 % restante la calificó como “de poca utilidad”.

2/ Después de haber cursado la asignatura

- El 61% de los alumnos calificó el aporte de la asignatura como muy útil, en tanto casi el 18 % lo consideró útil. Eso da un total de 79% de alumnos que ve positivo el aporte de la asignatura.

- El 55% contestó que había cambiado su mirada respecto de la Teoría del Diseño y el 50% reconoció que luego de haber realizado una primera aproximación a la

investigación científica consideraba como posible su participación futura en distintos proyectos de investigación con el objeto de realizar aportes disciplinares.

- El 78,3 % de los encuestados reconocieron que les resultó difícil abordar el proyecto y que resultó positivo el acompañamiento del cuerpo docente.
- Sobre la pregunta si se dedicaría personalmente a la investigación, un 46% respondió que sí (contra el 25% inicial). Estas son algunas de las razones:

Porque me parece necesario estar en constante avance con la satisfacción de las necesidades de los usuarios y las sociedades para con la comunicación. Además de poder aportar nuevas tecnologías aplicables en la profesión.

Para que la práctica profesional tenga fundamentos lógicos y no sean piezas gráficas basadas en arbitrariedades subjetivas personales

Realizando una correcta investigación en el campo que se desea transmitir el mensaje, el impacto del mismo va a ser mayor que sin una investigación previa

Porque el DCV es una disciplina intelectual más que gráfica, requiere de investigación pertinente para dar con las necesidades del usuario.

No lo veo posible para mí. Si es importante para poder entender y desarrollar el trabajo que se esté realizando

Cada proyecto rodea un tema que debe ser indagado de alguna manera para abordarlo con criterio, coherencia y funcionalismo. La investigación científica genera un campo de saberes necesarios para cada proyecto.

Porque aumenta las herramientas y las temáticas posibles. Ayuda a ver las cosas desde otra perspectiva

La investigación y la incorporación de conocimiento son necesarias para el crecimiento del diseñador y sus proyectos.

Porque en el DCV hace falta la elaboración de un conocimiento propio de la especialización y puede servirse de la investigación científica para ello

Para entender al comitente y usuarios

Porque para entender las problemáticas actuales hay que realizar un estudio sistemático de las mismas, basados en la recopilación de datos como sustento teórico.

Porque es necesario indagar en las experiencias de los usuarios frente a distintas problemáticas que se les presenta, para poder desarrollar correctamente una nueva experiencia para ellos

Sería interesante poder hacer un seguimiento del desenvolvimiento profesional de estos alumnos, que han transitado por nuestras aulas, como forma de evaluar el impacto que la introducción en la investigación como modo del conocer haya producido en ellos. Poder *visualizar* en sus argumentaciones los rastros de nuestro quehacer. Poder verificar si alguno de ellos se dedica, en el futuro, a la reflexión teórica. Una mirada más a largo plazo, pero en el mismo sentido que la hecha al final de la cursada, que nos permita revisar nuestro camino. Por ahora son semillas puestas con dedicación en suelo fértil...

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Entendemos que cada campo disciplinar está en permanente reconfiguración, así como sus reglas de producción de conocimiento que hacen que ese nuevo conocimiento sea válido. Y el Diseño como disciplina académica no escapa a esta configuración

Hasta acá llegamos por ahora, renovando el compromiso inicial que tenemos con los estudiantes, los futuros diseñadores, que son los que tendrán en sus manos la construcción de la teoría que la disciplina está necesitando.

Hasta acá llegamos por ahora, sólo como una parada en el camino, para respirar profundo, reflexionar, y continuar adelante...

Bibliografía

- Aicher, Otl (1994). *El mundo como proyecto*. Barcelona- España: Editorial Gustavo Gili.
- Araujo, Sonia (2013). "Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Enfoques, criterios y prácticas para favorecerlo." Conferencia en el marco del Programa de actualización y formación pedagógica y profesional. La Plata, 24 de octubre de 2013.
- Barret, Edward y otro (1997). *Medios contextuales en la práctica cultural*. Multimedia 5 / Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Frascara, Jorge (1997). *Diseño gráfico para la gente. Comunicación de masas y cambio social*. Buenos Aires: Ed. Infinito.
- Frigerio, Ma. del Carmen y otros (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño. Reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU*. Buenos Aires: Ed. FADU.
- Heskett, John y otros (2008). "Diseña México. Memorias del foro por una política nacional de diseño en México". Compilación. México: Ed. Cámara de Diputados.
- Jacobs, H. y otros (2002). "Diseño hfg ulm, América Latina, Argentina, La Plata (5 documentos)". La Plata: Ed. Los Autores.
- González Ochoa, César (2007). *El significado del diseño y la construcción del entorno*. Colección Teoría y Práctica. México D.F.:Ed. Designio.
- Mangolin, Víctor y otros (2005). *Las rutas del diseño. Ensayos sobre teoría y práctica*. Colección Temas. México D.F.:Ed. Designio.
- Pruzzo, Vilma (2011). "Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente". Revista *Praxis Educativa*. Vol.XVI, N°14.UNLPam.
- Tapia, Alejandro (2004). *El diseño gráfico en el espacio social*. Colección Teoría y Práctica. México D.F.:Ed. Designio.
- Winkler, Dietmar (1997). "La práctica y la educación del diseño: más allá del modelo Bauhaus". En *Diseño gráfico para la gente..* Buenos Aires: Ed.Infinito.

1.2. PONER EL TRABAJO A ESPERAR

Cecilia Cappaninni

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: Lo político-crítico en el arte argentino actual: el rostro de lo indecible. Con el advenimiento de la democracia y en el contexto del capitalismo cultural, toma fuerza la reflexión acerca de las cuestiones éticas y estéticas que involucran ciertas producciones artísticas argentinas. Especialmente aquellas que ponen en el centro de la escena las relaciones entre lo artístico y lo social, saliendo al encuentro de sectores que tradicionalmente se encontraban excluidos de la esfera del arte. En *Línea de Producción*, Paula Massarutti construye una ficción junto con los operarios de la fábrica de ladrillos Ctibor, en el marco de la residencia de Arte e Industria realizada en 2014 en las instalaciones de la fábrica en la ciudad de La Plata. A partir del análisis de los tres videos que componen esta propuesta artística: *Línea de Producción*, *Funcionar* y *Posdata*, el objetivo es indagar la relación entre arte y política, destacando los mecanismos de (auto) representación que se ponen en juego entre los gestos laborales que cotidianamente se despliegan en la fábrica, la memoria visual y corporal de esos gestos, y su ficcionalización para la puesta en escena.

Palabras clave

Arte y política, (auto) representación, trabajo-ficción

El trabajo de la ficción

En *El espectador emancipado*, Jaques Rancière plantea que la ficción no es la creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real, sino “el trabajo que produce disenso, que cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación” (Rancière, 2010:66-67). En *Línea de Producción*, Paula Massarutti construye una ficción junto con los operarios de la fábrica de ladrillos Ctibor, en el marco de la residencia de Arte e Industria realizada en 2014 en las instalaciones de la fábrica de ladrillos en la ciudad de La Plata.

Paula les pide a los operarios que hagan de sí mismos, “que hagan, para ella, los gestos de su oficio” (Obeid, 2015). Lejos de la intención de hacer visible una determinada situación social buscando documentar, conmover o estetizar las condiciones de trabajo, la artista

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

pone en el centro de la escena a los obreros actuando su propia condición de trabajadores fabriles, pero sin la maquinaria. En el primero de los tres videos *-Línea de producción-* hay

algo que falta. Afuera, con una montaña de tierra colorada detrás, dos operarios realizan movimientos coordinados y ordenados. Una placa negra interrumpe la acción, y luego vemos el interior de la fábrica. Los mismos hombres ajustan algo o desenroscan, no hay palabras, no los escuchamos hablar, pero sí oímos el ruido de las máquinas –que no están-. Hacen de memoria sus movimientos de todos los días, lo mismo que probablemente han hecho por años, no son movimientos torpes ni sueltos, se trata de un conjunto de movimientos organizados, regulares y precisos, dispuestos en un espacio-tiempo pautado, aprendido, ensayado -movimientos-engranaje tal vez-, “los obreros juegan de memoria con sus actividades, haciendo una coreografía” dice Leopoldo Estol una nota que escribe para Radar. (Estol, 2015). Y sin embargo las diferencias entre esos cuerpos cotidiana y laboralmente automatizados, llaman la atención. ¿Qué es lo que mueve a lo que se mueve? Uno de los cuerpos se balancea de pies a cabeza, el otro de la cintura hacia arriba. Las cuatro manos no hacen exactamente lo mismo, a veces sostienen, a veces alisan, por momentos cargan o simplemente encajan, otras veces los movimientos son invertidos casi en espejo, pero cada uno, cada tipo de movimiento y cada parte del cuerpo que lo realiza, ponen en acto un ritmo particular. Y *en realidad*, no están haciendo *nada*.

Si en *Línea de producción* hay una movilización de los gestos cotidianos, en *Funcionar*, otro de los videos producidos junto con los operarios, vemos la cinta transportadora y es la monotonía de los sonidos en la fábrica lo que se mueve. Son los sonidos que ellos mismos reproducen con sus voces y las manos que siguen controlando el movimiento. Mientras hacen sonidos, prestan atención a lo que hacen sus manos y al mismo tiempo continúan hablando. En *Posdata* un operario dibuja con una tiza en el suelo, el diagrama de la línea de producción. Nadie relata las acciones, nadie *tiene voz*, los videos se construyen con las imágenes de los obreros dispuestos a diagramar una ficción que los narra y lo exhibe en primer lugar ante a la cámara, pero al mismo tiempo, frente a sí mismos y a nosotros. Se conjuga la reproducción de las imágenes escenificadas, capturadas y montadas con la reproducción del movimiento, las imágenes autopercibidas y ficcionalizadas de los obreros en cuanto tales, y nuestras imágenes naturalizadas acerca de lo que significa ser un obrero fabril. ¿Cómo se ficcionalizan los gestos cotidianos? ¿Cómo se ficcionaliza el recuerdo de esos gestos en la memoria visual y corporal?

Lo real es siempre el objeto de una ficción, es decir, de una construcción del espacio en el que se anudan lo visible, lo decible y lo factible (...) Tampoco la relación del arte con la política es un pasaje de la ficción a lo real sino una relación entre dos maneras de producir ficciones (Rancière, 2010: 77).

Tras la crisis de las formas de representación en las últimas décadas y el *giro social* del arte en Argentina luego del 2001, el regreso de la materialidad *representable* (Grüner, 2004) hacia lo real de las relaciones sociales y a la exhibición (Amado, 2010) se hace sentir. Paula Massarutti se pone en contacto con diferentes grupos de personas nucleados en sitios específicos: los operarios de la fábrica, los habitantes de la villa 31, las trabajadoras del archivo de la UNLP, los empleados del Museo de Bellas Artes de la Plata, entre otros, e indaga las relaciones entre los sujetos y las subjetividades que las imágenes y los dispositivos visuales activan. Tanto la idea de comunidad como las conexiones que se

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



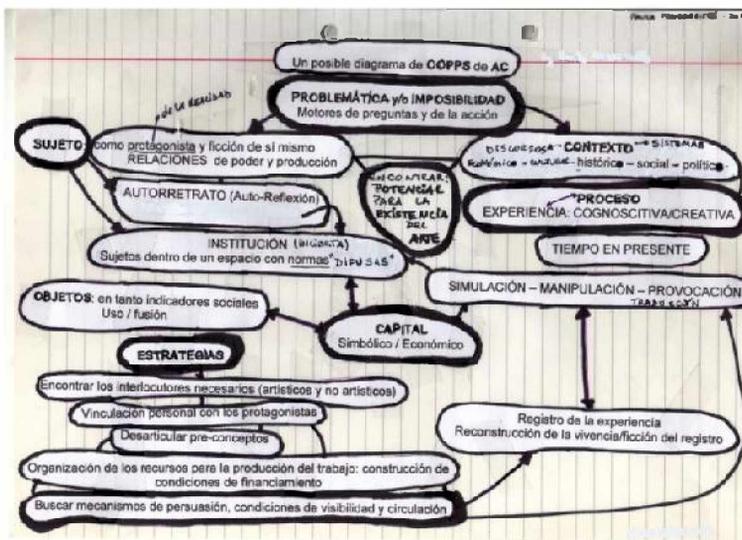
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

producen en un espacio en el marco de lo establecido y por sobre él, son aspectos centrales en sus producciones. En ese sentido, el extrañamiento y la (re)ficcionalización de la mirada en un tiempo presente, junto al análisis de la singular (auto) representación de los distintos

actores en la misma acción de habitar los espacios comunes, son algunos de los modos en los que Paula investiga e indaga cómo un modo de ver y de estar en un espacio lo constituye como tal. Ella dice que busca apropiarse “de los recursos de cada lugar para probar o crear vínculos que generen nuevas formas de percibir el entorno. Para esto utilizo dispositivos que yo misma invento a partir de la observación del contexto y la interacción con las personas. A través de esta puesta en escena busco como resultado que la obra interactúe con la vida”. (Massarutti en Bola de Nieve). Siguiendo a Ana Amado, se trata de asumir cotidianamente la ficción de una identidad laboral: ser obrero.

De esta manera el *como sí*, sumado al *hacer de uno mismo* transforma el espacio expositivo habitualmente designado para producir metáfora. Según Massarutti esto “formularía una ficción que es realidad”. Es ese sentido retoma a Josefina Ludmer con su concepto de *realidadficción*: “Estás escrituras (postautónomas) no admiten lecturas literarias; esto quiere decir que no se sabe o no importa si son o no literatura. Y tampoco se sabe o no importa si son realidad o ficción. Se instalan localmente en una realidad cotidiana para fabricar presente y éste es precisamente su sentido”. (Ludmer en Massarutti, Bola de Nieve).

Asimismo en la obra *Un posible diagrama de OOPPS de AC* (2011) (de Obras o Prácticas de Producción Simbólica de Arte Contemporáneo), Paula analiza las potencialidades del arte en la actualidad, sus condiciones de producción, de distribución y de consumo, su criticidad, entre otras cosas, y define al sujeto como protagonista de la realidad y ficción de sí mismo, en el marco de relaciones de poder y producción”, además propone pensar el “autorretrato como auto-reflexión.”



Un posible diagrama de OOPPS de AC (2011)

Presencias y ausencias

Línea de producción activa un dispositivo en el seno de un dispositivo -hegemónico- aún mayor: la fábrica. Las relaciones de producción y de poder, los lazos sociales allí

desplegados son una parte fundamental del conflicto que tejen los videos. Si sostenemos que las imágenes son solamente aquello que muestran y nos negarnos entonces a considerar ese *fuera de campo*, caemos en la ilusión de una representación desligada de los contextos sociales de producción de significado. En todo caso sería interesante pensar qué se *produce* en esta *línea de producción*, y preguntarnos si los efectos y líneas de subjetivación que como dimensiones del sí mismo se articulan en estas obras, residen en la posiciones que adoptan los operarios, la cámara y Paula dentro del dispositivo-fábrica. Paula dice: “Hace dos años que venía buscando armar una obra a partir de una fábrica, pero no se daba. La fábrica de ladrillos platense Ctibor realizó una convocatoria y me abrió las puertas. Las dificultades volvieron a la hora de mostrar. La gerencia no entendía nada, no los culpo. A veces olvidamos nuestra formación, nuestros años y años mirando y haciendo arte contemporáneo.” (Massarutti en Estol, 2015).

Claire Bishop acuña el concepto de *performance delegada* para referirse a un tipo de obras que aparece en la década del noventa y es característico del arte contemporáneo. La autora define la “delegación” como “el acto de contratar a no profesionales o a especialistas, remunerados o no, para asumir la tarea de estar presentes y ejecutar acciones en nombre del artista en un tiempo y un espacio particulares”. Entre los formatos que analiza, se encuentra aquel en el que se solicita a los participantes desempeñar acciones según “sus propias identidades”. Los videos aquí analizados, no muestran los pactos y acuerdos entre la fábrica, la artista y los obreros -algo que sí se pone de manifiesto por ejemplo en las obras de Santiago Sierra dedicadas hace ya algunos años al mundo del trabajo-. Eso no significa que en las obras de Massarutti el espacio de trabajo se muestre carente de reglas, sino que precisamente lo que se reproduce son *las reglas del trabajo*. No se las relata, no se habla de la precariedad del trabajo, sino más vale del trabajo como actuación o representación. Lo que según Amado involucra pensar “la representación como trabajo y el trabajo como representación” poniendo de manifiesto las identidades de los participantes como trabajadores.

Lo que vemos es la inscripción de las huellas del trabajo cotidiano en los cuerpos y rostros. Son los gestos corporales los que representan la memoria ficcionalizada de eso que no está presente, de esas relaciones laborales con la maquinaria que los videos “sacan de escena”. Son los “movimientos humanos visibles (los que) representan los movimientos ausentes e invisibles de las mercancías y del capital” (Farocki, 2013: 202).

¿Qué fragmento de *lo que hacen de sí mismos* coincide con el imaginario estereotipado del obrero fabril en la sociedad? Si por un lado, se establece un juego con el código visual que hegemonizó y sobrecodificó la representación de los trabajadores en la historia de la cultura y de las imágenes bajo la lógica de la movilización, la organización o la multitud, por otro lado lo que los videos nos proponen, es una distancia en el sentido y en la reacción a partir de producir una nueva trabazón entre la forma de percibir, ser afectado y producir sentido. No sabemos bien si es un retrato de los otros o una forma de mirar a los demás. ¿A qué rostridad de poder responden los cuerpos presentados a través de sus movimientos

planificados? ¿Qué efectos transportan esas cadenas humanas agenciadas en una fábrica? (Lemus, 2015). Pensadas como reconfiguraciones del acontecimiento bajo otro régimen de percepción y significación, estas escenas podrían ser capaces de ejercer nuevas rupturas en el tejido de lo sensible, algo que incide en el poder sin que esté dirigido directamente al poder. Si la política para Rancière está en la capacidad de la imagen para alterar el sentido

común de lo que es ser por ejemplo, un obrero, y producir disenso modificando el territorio de lo posible y la distribución de capacidades e incapacidades; la pregunta que con este autor podemos hacernos es: ¿Qué capacidades interpelan estas imágenes? ¿Cómo agenciar esas capacidades en/con un régimen de lo común? En ese sentido, el arte crítico o político no es el que enuncia un reclamo por los partidos o los movimientos sociales, sino el que replantea los modos de percibir lo que es común en la sociedad, los modos de enunciarlo, de representarlo y de comunicarlo. Esa intervención en el sentido de lo común sería el acto político decisivo.

Poner el trabajo a esperar

El instante engendra la forma y la forma deja ver el instante
(Valery).

Uno de los textos de sala toma una cita de Simone Weil, una profesora de filosofía proveniente de una familia burguesa acomodada, que deja su vida académica para ingresar a trabajar en diferentes fábricas. “No es sólo preciso que el hombre sepa qué hace, sino que, a ser posible se dé cuenta de lo que hace, que se dé cuenta de la naturaleza modificada por él. Que para cada cual su propio trabajo sea un objeto de contemplación.” (Obeid, 2015). Para ella no es lo automático lo que caracteriza la condición del trabajo sino el esfuerzo que implica la imposibilidad de hacer una cosa distinta a las que ya se hace. En *La condición obrera*, plantea que el esfuerzo es un principio de movimiento hacia un punto en el cual no se está, o hacia el mismo punto de inicio. Pero un movimiento lo es por todos los movimientos que hacen que se produzca ese movimiento y por todos los instantes en que se ha producido el mismo movimiento, exactamente el mismo, y siempre distinto. Es, en *Línea de producción*, una simultaneidad de movimientos combinados, esperados para ellos, conocidos, sabidos, automatizados para la mirada extranjera. En todo caso en esos gestos de los obreros de Ctibor lo que irrumpe es la inutilidad de una combinación de movimientos que no producen nada: improductividad del gesto, ni por exceso, ni por lentitud, sino porque no hay producto. ¿Entonces hay trabajo? Los músculos concentrados en hacer ciertos movimientos en el momento justo, para hacer lo que está al borde de producirse pero no se produce: el movimiento hace algo que todavía no es, y que no será.

Un mecanismo que no se detiene nunca, una obra cuyo modo de producción tensiona el modo de producción en que se asienta: el de la fábrica. Lo tensiona pero no lo suspende. No se suspende la lógica productiva sino que se adentra en esa misma lógica en la que los operarios, esta vez, ponen el trabajo a esperar. “Vemos a obreros que han interiorizado un procedimiento productivo. No sorprende, duele un poco pensar en la monotonía de fabricar ladrillos. Paula lo señala de otro modo: “El trabajo se hace carne”. (Estol, 2015). ¿Qué modifica el movimiento de los obreros, qué lo hace diferente esta vez?

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Es un buen ejercicio: hagan sus gestos cotidianos. Lleven la atención a cada movimiento que hacen para hacer lo que están acostumbrados a hacer pero sin los objetos. ¿Cómo imitar un gesto cotidiano sin recurrir a la imagen corporal que uno tiene de sí mismo, esa imagen personal y laboral construida? Debemos situarnos en la base del automatismo, ¿cuándo algo del hábito, de la costumbre aprendida se vuelve automático? Si sacamos de la escena los objetos, sus usos y funciones, queda el gesto repetido, una posición acostumbrada, anticipada, prevista, ejercitada durante años, lo de siempre, lo mismo.

Queda también el espacio que cada cuerpo ocupa en el lugar asignado. Nada se desmarca o se desnuda, sino que se subraya lo que ya sabemos, los puestos asignados en el reparto de las capacidades. Tal vez con eso se deja ver la presencia latente de un régimen de expresión dentro de otro. Porque al mismo tiempo se trata de un movimiento para la cámara, que a su vez se mueve. Entonces el trabajo se vuelve objeto de contemplación o se hace carne, en todo caso cabe preguntarse por el tipo de atención que requiere cada uno y por la redistribución de lo sensible que habilita.

Bibliografía

- Amado, Ana. (2010). "Arte participativo. El trabajo como (auto)representación". *Significação. Revista de Cultura Audiovisual*, (34), pp.87-102. São Paulo: Universidad de São Paulo.
- Bishop, Claire. (2010) "Cuaderno: Performance delegada: subcontratar la autenticidad". *Otra parte. Revista de letras y artes*, (22).
- Grüner, Eduardo. (2004). "El conflicto de las identidades y el debate de la representación". *Revista La Puerta*, (1). La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Farocki, Harun. (2013). "Trabajadores saliendo de la fábrica". En: *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Lemus, Francisco. (2015). "Vivir juntos". Texto de sala de la Muestra *Línea de producción* de Paula Massarutti. CABA: Centro Cultural de **la Memoria Haroldo Conti (ex ESMA)**.
- Rancière, Jacques. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Obeid, Leticia. (2015). "Los gestos diarios". Texto de sala de la Muestra *Línea de producción* de Paula Massarutti. CABA: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti (ex ESMA).

Referencias electrónicas

- Estol, Leopoldo. (2015, 21 de junio). "Hombres y engranajes". En suplemento *Radar*, *Página 12*. [en línea]. Consultado el 10 de mayo de 2017 en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-10696-2015-06-21.html>
- Bola de Nieve. «Paula Massarutti» [en línea]. Consultado el 11 de mayo de 2017 en <http://boladenieve.org.ar/artista/950/massarutti-paula>

1.3. ESPACIO CULTURAL JUANA AZURDUY

EXPLORACIÓN Y ANÁLISIS DE LA CIRCULACIÓN DEL ARTE CONTEMPORÁNEO EN ESPACIOS
ARTÍSTICOS AUTOGESTIONADOS DE LA CIUDAD DE LA PLATA (2010-2016)

Di María Graciela Alicia - Albero María Marta

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo surge como transferencia de los avances alcanzados en nuestro proyecto inscripto dentro del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de La Nación. En la ciudad de La Plata durante los últimos años han proliferado prácticas asociativas que generaron, como resultado, la aparición de nuevos espacios de formación, producción y difusión artística y cultural en coexistencia con los ámbitos de circulación y difusión institucionales y gubernamentales: Estos sitios culturales cumplen hoy un rol de contención y creación de ámbitos alternativos de acceso popular. Como resultado de esta observación y en una primera etapa de indagación nos encontramos abocadas al relevamiento de estos espacios artísticos culturales emergentes, en su mayoría autogestionados, constituidos como nuevos lugares de sociabilidad con inserción barrial, tendientes a la participación colectiva

En esta ocasión, el objeto de estudio está focalizado en el registro y análisis de un caso relevante dentro del campo cultural platense: el espacio cultural Juana Azurduy. Con la finalidad de reflexionar sobre su trayectoria, las actividades que realiza y el vínculo con la comunidad, el presente trabajo combina distintas herramientas de construcción de datos y análisis tales como testimonios, fuentes de información y textos referentes al tema abordado.

Palabras claves

Colectivo cultural; comunidad barrial; espacio de sociabilidad; actividades artísticas

El espacio cultural Juana Azurduy⁴ remonta sus comienzos hacia del mes de febrero de 2014 cuando un colectivo de jóvenes, en su mayoría estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, deciden concretar su proyecto cultural en una vivienda ubicada en la avenida 7 entre 61 y 62 de nuestra ciudad.

⁴ Revista diaria Integración Nacional, 2017: “Mujer prócer de la Independencia argentina, que luchó junto a su marido, el jefe revolucionario Manuel Padilla al lado de Güemes y de Belgrano, mereciendo que por sus méritos el creador de la Bandera la nombrase Teniente Coronela del Ejército del Norte y le legase su sable. Sin embargo, por su condición de “boliviana”, y por ende, de “extranjera”, la historia consagrada ha oscurecido su figura y su concepción de Patria Grande, al igual que han hecho con el “uruguayo” Artigas. 200 años de la Victoria de Juana Azurduy (1780-1862), heroína de la Revolución Americana.”

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Natalia, gestora del espacio, nos comenta al respecto: “Elegimos el nombre Juana Azurduy porque tanto en la educación estudiantil y en el centro cultural somos muchas mujeres y vemos cómo las mujeres a lo largo del tiempo estamos ocupando diferentes lugares de poder, lugares de distintas luchas y protagonismos, y consideramos que nos sentimos representadas, por diversas mujeres a lo largo de la historia, desde Juana Azurduy en la liberación de la Patria Grande, pasando por Evita y Cristina”.

El espacio es un colectivo que entiende a la cultura integrada a la realidad histórica social del contexto, considerando al arte en todas sus formas populares, música, canto, baile, pintura o teatro y a la cultura en general como un puente necesario para el cambio social. La acción barrial se complementa a través de charlas/debates, talleres y cursos



Figura1: Fachada Espacio cultural Juana Azurduy - calle 63 n°1261 entre 20 y 21

Arrancamos varios estudiantes de la Facultad de Bellas Artes, que en estos años hemos avanzado en la carrera, somos militantes políticos, de la Facultad de Bellas Artes, de la Agrupación Alba y del centro estudiantes por el cambio. Consideramos que necesitábamos expandir nuestra militancia, llevarla a los diferentes barrios, quisimos diversificar nuestra militancia y garantizar el acceso a la cultura, el derecho a la cultura de los chicos en los distintos barrios, seguir creciendo como colectivo político y cultural. Nos organizamos en este espacio que trasciende lo que es la Facultad y justamente es un ámbito interdisciplinario. Arrancamos los mismos militantes de la Universidad, de la agrupación estudiantil y de a poquito, a pulmón fuimos creciendo y eso generó esta idea de contagiar todo lo que hacemos para que la gente se quiera sumar. El espacio es abierto al público.

No queremos cobrar entradas... Cualquier muestra o recital, fechas donde tocan bandas, intentamos que sea gratuito.⁵

Apostaron a crecer mediante sus canales de autogestión⁶ y años después, el 22 de octubre de 2016, se trasladaron a un nuevo espacio situado en la calle 63 n°1261 entre 20 y 21. Aquí instalaron un buffet con servicio de barra y comida que les ofrece una pequeña ayuda económica a través de las consumiciones.

La Organización

A medida que fueron creciendo como colectivo y en cantidad de personas, pudieron constituirse a partir de sus perfiles profesionales. Fijaron, junto con Natalia, el grupo de gestión - área de organización de las actividades del centro- y a su vez, otro grupo interdisciplinario de comunicación integrado por estudiantes de periodismo y comunicación social, de la Universidad Nacional de la Plata. Además participan otros graduados y estudiantes de diseño y comunicación visual, estudiantes de artes audiovisuales, quienes realizan las producciones, el registro audiovisual y los álbumes que suben a la página de Facebook.

Constantemente están evaluando si los modos de comunicación tienen una buena recepción, si la gente entiende o no lo que pretende transmitir, como un desafío para lograr cada vez, que concurra más gente al lugar.

Florencia y Verónica son las responsables de la comunicación desde la planificación. Una comunicación vinculada con la gestión. No la consideran una gacetilla, o un informe, sino como un trabajo entre todos. Tienen una comunicación interna que la elaboran de manera externa con los vecinos. Utilizan la cobertura de las redes como facebook, twitter, instagram, mail, la página web que está reconstruyéndose y también el chat dado que su postura es recibir un mensaje y responderlo, tener una relación con quien escribe y analizar sus propuestas. Modificaron la lógica del volante porque en los inicios comenzaron trabajando con un público joven y en la actualidad incorporaron dos rangos de edad diferente, desde niños pequeños hasta adultos mayores quienes encontraron en el centro un lugar para expresarse, tomar mate y comunicarse. Convocan a través del centro de estudiantes, de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes y por las redes sociales para difundir sus actividades y lograr plasmar los objetivos buscados tanto en el propia sede del centro cultural como en otros ámbitos sociales (centros de jubilados, escuelas, entidades barriales, etc.) Tratan constantemente de realizar muchas actividades por mes. Las coordinan como para tener, como mínimo, 15 días previos de difusión para poder diseñar la convocatoria. En ese sentido tienen una imagen y una estética propia.

También difunden mediante cartelería en la vereda, donde está toda la información de las actividades que desarrollan, pasacalles, radios y diarios. Tratan de utilizar todas las herramientas de comunicación. El barrio tiene mucha gente grande, entonces quieren atraerlos con el volantito debajo de las puertas y el afiche.

⁵ Primera entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 14 de septiembre de 2016

⁶ Fallacara, Malena, Trabajo y autogestión: aportes para pensar modos alternativos de producción, consumo y comercialización, 2012: "Una forma de organización donde los propios trabajadores definen colectivamente bajo qué normas y reglas se regula la producción, qué organización toma el proceso de trabajo y cómo es la relación con el resto de la sociedad. En síntesis, autogestión significa que los trabajadores colectivamente deciden, definen y llevan a la práctica todo aquello que compete a su trabajo"

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Es un espacio que se brinda constantemente para todo el desarrollo, no solo de la cultura sino para discutir en qué país vivimos y seguir proyectando hacia futuro. Así que en ese sentido fuimos creciendo y arrancamos siendo los mismos y ahora trasciende y constantemente se suma gente. Tenemos una identidad política clara. Somos Kirchneristas pero consideramos que este espacio es abierto a la sociedad general, justamente es un Centro Cultural, entonces queremos incluir a todos sin dejar de decir lo que pensamos, compartiendo, tratando de generar ese intercambio. Por eso a través del arte queremos fomentar las fechas patrias, convocar a un 25 de mayo o un 9 de Julio, llenar la calle de banderas argentinas, comer locro y garantizar que venga la gente gratis, que pueda comer su comida típica a un precio accesible y todo eso es política.⁷

Vínculo con la comunidad

Tratan de investigar a fondo el barrio, hacen un relevamiento y se adaptan a las propuestas que traen los vecinos, intentan incluirlos al espacio y lograr sumar a la mayor cantidad posible de personas.

Al mercado viene una vecina que le interesa toda la parte de comida saludable, de generar conciencia en la alimentación. Trae golosinas y cosas que ella le hace a sus nietos, prepara una degustación para que los vecinos vean que pueden consumir otras cosas y además les vende pero no desde un lugar lucrativo sino para generar conciencia.⁸

Abren diferentes talleres durante la semana, algunos son cursos de la secretaría de Extensión de la Facultad de Bellas Artes, otros son talleres que coordinan ellos mismos con diferentes profesores que se acercan, o que ellos convocan. Los cursos son pagos, tratan que sean accesibles. Esa es la posibilidad que encontraron para poder pagar el alquiler y los servicios. Incorporaron talleres de decoración de interiores, de artes audiovisuales, de edición de videos de *motion graphics*, programas de computación, talleres de indumentaria, de ambientación y de encuadernación.

La primera sede contaba con cuatro habitaciones, una cocina, dos baños, dos patios chicos y un garaje. Dos de las habitaciones destinadas a cursos, una con capacidad hasta 30 personas y otra más pequeña. Tenían el equipamiento necesario para que las bandas pudieran tocar como equipo de sonido y gente que hacía la asistencia técnica; para los talleres computadora, cañón y cámara y rieles para montar las exposiciones. Tenían además un equipamiento para hacer los shows.

Organizaban, en oportunidades, muestras de varios alumnos de la Facultad de Bellas Artes, con curaduría a cargo de alumnos avanzados de artes plásticas o de historia del arte que conjuntamente con los expositores, observaban las obras, los formatos, las dimensiones, los soportes y definían, en base a las condiciones del lugar físico, cómo se podían exhibir, según las temáticas o los géneros presentados. Realizaban también ferias de arte y diseño de emprendedores no con el propósito de un lucro particular sino para fomentar y difundir.

⁷ Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017

⁸ Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017



Figura 2: Primera sede del espacio Juana Azurduy - avenida 7 entre 61 y 62

Una de las actividades en la sede fue la Muestra itinerante de grabado, que provenía del espacio cultural Haroldo Conti, “30 mil no es un número”, realizada el 23 de marzo de 2015 en el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Los artistas Jorge Pérez y Héctor Casalini, artistas militantes que desde los 90 vienen trabajando desde el arte, denunciando y reclamando,

querían dar una dimensión gráfica del genocidio, mediante la repetición de una imagen para sembrar vida donde hubo muerte y memoria donde quisieron imponer olvido. Explicaron la propuesta, el modo de hacerla. Y luego montaron la obra. Fue muy fuerte, todos aportamos en esa memoria colectiva grabando y estampando pequeñas siluetas de pañuelos o siluetas de personas para sumarnos a esta muestra que recorrió el país y que tiene como objetivo llegar a los 30 mil grabados. Entonces, acá se expusieron todas esas hojas con muchas siluetitas y uno ahí toma dimensión de lo que es el número 30 mil cuando lo ves y recorrés habitaciones. Nosotros acá llegamos a los 22 mil. Esa misma muestra va otro espacio y se va completando hasta llegar a los 30 mil”. Una construcción abierta al público y de carácter participativo.⁹

⁹ Primera entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 14 de septiembre de 2016



Figura 3: 30 mil no es un número- Muestra Itinerante- Jorge Pérez y Héctor Casalini

Fue una muestra en la que se realizó grabado en vivo con la participación de cada uno de los espectadores, quienes hicieron propia la muestra y formaron parte de ella. Había sellitos de pañuelos y carbónicos para traspasar las siluetas a la hoja. Las obras eran simples formalmente pero lo impactante y lo que ellos querían transmitir era la toma de dimensión de lo que significa 30 mil personas, entonces 30 mil no es un número, 30 mil son personas, son desaparecidos. El público que transitaba por las habitaciones veía los afiches con cada uno de los pañuelos y debajo un número de serie que iba sumando e informando la cantidad. En el Juana llegó a 22 mil para seguir sumando en las próximas muestras itinerantes. Lo que importaba fue el proceso, el espectador participando, sintiendo, sumando ausencias.¹⁰

Hacia fines de setiembre de ese mismo año fue invitado a dar una charla Gustavo Sala, artista productor de historietas con humor político, y se efectuó una muestra colectiva de ilustraciones e historietas. Fue una convocatoria abierta, participaron varios alumnos de la Facultad de Bellas Artes con dos o tres obras cada uno.

¹⁰ Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy, 2017: "Todos podíamos participar. Gente que no conocíamos participó. Primero hubo una explicación del artista de cómo era la técnica y empezamos a estamparnos remeras o postales. Esas fechas que tienen tanta carga política son como mini actitos. Lo que pasa que ahora viene gente que no es de nuestro ámbito político entonces tratamos de ser inteligentes en cómo comunicar eso".

El viernes 24 de junio de 2016, el Juana invitó a Manuel Sadoski a participar de la noche del rock nacional: Quisieron en esta oportunidad reflexionar sobre el rock nacional y poner en discusión el estado actual de las industrias nacionales.¹¹

En el marco del día internacional del orgullo lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero (LTGB), expuso Edgar de Santo (fines de junio- comienzo de julio de 2016), artista y docente de la facultad de Bellas Artes, sus obras de fotografías y poesía visual #Rabia #Casibeso #Chongos, “eso lo coordinamos con anticipación, justamente en una fecha que creíamos adecuada que Juana se tenía que manifestarse en apoyo a esa temática y buscamos a un artista que esté relacionado con ese tema”. La diseñadora del centro cultural y Edgar, se juntaron y generaron la estética para la muestra. Comenta Natalia en la entrevista: “tratamos de cuidar todos esos detalles, no queremos dejar nada librado al azar, tratamos de mantener una línea, un criterio definido”.



Figura 4: Fotografías y poesía visual #Rabia #Casibeso #Chongos – Edgar De Santo

El artista conoció el espacio, decidió la cantidad de obras en base a las paredes que tenía la sala principal y escribió el texto curatorial.

El Juana Azurduy propone trabajar diferentes ejes dentro de las distintas manifestaciones artísticas y lo que buscó en esa oportunidad fue abordar el tema de la diversidad sexual, eso era lo que les interesaba. Trabajan sobre todo desde ciertos ejes o contenidos que quieren transmitir y abordar.

En el mes de noviembre de 2016 fue invitado Amadeo Gonzáles, ilustrador, historietista y músico autodidacta peruano, quien proyectó sus obras, comentó sobre su producción y realizó música en vivo. Más tarde hubo una variedad de circo.

Otra actividad en el centro cultural consistió en el abordaje del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia para la fecha del 24 de marzo del 2017. Quisieron decirle a todo el

¹¹ Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy, 2017: “Dijimos noche de rock nacional, tocaron grupitos, bandistas, solistas de la facultad para generar un espacio donde los nuevos artistas tuvieran un lugar donde tocar gratis y además para complementar dijimos bueno hagamos una muestra de un compañero de la facultad que le encanta pintar retratos de cantantes del rock nacional”

barrio que son 30.000 como respuesta a lo manifestado por el presidente quien había dicho que eran ocho mil y pico y para poner en discusión ciertos temas. El abordaje del tema fue invitar a una madre de plaza de mayo a contar su experiencia, luego se realizó una muestra fotográfica y una intervención teatral.

Algo que identifica al centro Juana Azurduy es el hecho de lo multidisciplinario. Si tocan bandas, también hay una muestra, audiovisuales o pintura en vivo. Tratan de evitar una única actividad artística. La idea es que no sólo toquen bandas sino que también se realicen exposiciones de cuadros, fotografías, etc. En ese caso se contactan directamente con los artistas. El espacio está abierto para todos.

A nuestra sede anterior concurría gente joven del ámbito universitario, de la facultad, mientras que en el nuevo espacio vienen familias con los nenes que corretean. Comenzamos las actividades a las nueve de la noche y terminamos a las dos o tres de la mañana. Viene gente grande, tenemos una familia que le decimos son los tíos del Juana, son compañeros peronistas militantes de toda la vida y son como los padrinos del lugar, vienen siempre a todos los mercados, caen con facturas, tomamos mate... viene la gente a charlar, a tomar algo, es otra cosa. Se suman los vecinos. Tenemos clases de apoyo que recién las estamos difundiendo. Fue una propuesta de una vecina, profesora de matemática y física, quien quiere dar un apoyo a nivel primario para los nenes.¹²

El primer espacio donde funcionó en centro ya no les servía ni siquiera para cursos teóricos porque era una pequeña casa y las dimensiones de las aulas eran muy chicas. El nuevo emplazamiento, aunque también es una casa, tiene proporciones distintas, con aulas independientes y un enorme galpón. Fue un gran trabajo planificar los horarios y las necesidades de cada aula. Clasificaron las actividades, los cursos que son teóricos para saber dónde ubicar el cañón, el pizarrón, dónde las mesas y las sillas. En otra aula hacen teatro, yoga, donde está el piso de goma y el amplificador para que cada profesor conecte su mp3 o celular. Al ampliar el espacio pudieron diversificar las actividades.

Vienen nenes a aprender materias de la primaria, hay clases teóricas, hay ensayos de obras de teatro, de gente que hace acrobacia, empezamos a alquilar el galpón como sala de ensayos para cubrir baches, huecos entre cursos.¹³

Intentan generar ámbitos de inclusión. Los padres cuando llevan a sus hijos, permanecen en el centro, intercambian ideas con otros padres, hablan de política, charlan, toman mate, y comienzan ellos también a sentir el lugar como propio. Son cuestiones simbólicas. Algunos buscan excusas para formar parte, charlar y manifestar su pensamiento. La gente quiere encontrarse con sus pares.

Las actividades apuntan a provocar alegría como los ciclos de stand up, la variedad de circo y todo aquello que rompa la cotidianidad. Tratan de transmitir esa idea.¹⁴

El colectivo Juana Azurduy, desde una voluntad política, pretende derribar algunos mitos y se preocupa por conocer el pensamiento de la gente sobre aquellos que tienen actividad política.

¹² Primera entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 14 de septiembre de 2016

¹³ Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017

¹⁴ Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017: "Desde la alegría y también desde el humor, la ironía se puede hablar, de hecho los artistas, cada uno de los que vienen, tienen la libertad de decir lo que quieran y oh casualidad que en el ámbito de la cultura estamos en contra de estas políticas y surge naturalmente y tiran algún chiste y la gente se ríe y bueno nos reímos para no llorar por lo que pasa pero también como lugar de catarsis.

Les interesa abordar, desde el sentido común, el inconsciente colectivo. Hablan de contenidos, de “sembrar cultura”, del propósito de comunicar ciertos temas que les parecen importantes y recurren al arte como herramienta, como una manera de llegar y de transmitir a la gente el cambio de conciencia que pretenden.

Generan cronogramas culturales por fuera del lugar físico. Van a barrios y escuelas para realizar distintas actividades tales como espectáculos de circo, festejos del día del niño en escuelas, y trabajos de extensión.

Quisimos diversificar nuestra militancia y garantizar el acceso a la cultura, el derecho a la cultura de los chicos en los diferentes barrios. Nosotros hacemos muchísimo trabajo territorial en ese sentido. Fuimos a una escuela secundaria dimos talleres con estudiantes de artes audiovisuales, taller de fotografía, también hemos hecho murales en centros de jubilados en diferentes barrios, siempre convocando a los alumnos de la facultad para que se sumen a participar.¹⁵

Coordinan una agenda para festejos y espectáculos, tratando de fomentar la inserción y participación en estas actividades. Desde la Juana coordinaron con el Ministerio de Cultura de la Nación durante el 2015, espectáculos para los barrios: El Ministerio articulaba entre los trabajadores del arte y la cultura y los diferentes territorios, espectáculos gratuitos para chicos, en clubes, barrios y escuelas. También implementaron diferentes charlas en facultades, clubes y centros culturales. Fueron invitados a exponer Víctor Hugo Morales, Felipe Piña y Cynthia García.

Trabajaron con el PAMI (Plan de Asistencia Médica integral del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados), los centros de jubilados y la cátedra libre de circo social de la Universidad. Este último fue un proyecto que el centro cultural elevó al Consejo Superior de la Universidad donde se aprobó y el grupo de trabajo de esa cátedra quedó a su cargo. Las actividades ya se llevaban adelante desde el año 2015, recorriendo barrios, festejando el día del niño, siempre llevando espectáculos infantiles y en vacaciones de invierno obras de títeres coordinadas con un grupo de titiriteros de La Plata.

Otro proyecto, desarrollado durante dos años, se llamó “sembrando cultura” y consistió en abordar lo interdisciplinario e intergeneracional articulado desde UPAMI¹⁶ para implementar talleres en los centros de jubilados. En “Corazones Unidos de Tolosa” se hicieron murales y se pintó la fachada de la sede. El boceto y diseño de estas obras nació a partir de las propuestas de los propios jubilados quienes lograron transmitir el espíritu del lugar.

En el centro de jubilados 20 de junio de Tolosa se festejó el día del niño para que los abuelos pudieran concurrir con sus nietos. Finalmente en el año 2016 desarrollaron el proyecto de relatos colectivos en la sede del PAMI de los Hornos y abordaron además un taller sobre lectoescritura y alfabetización donde le enseñaron a leer y escribir a mujeres entre 80 y 90 años.¹⁷

¹⁵ Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017

¹⁶ Universidad Nacional de las artes: Programa UPAMI, 2017: UPAMI es un programa integral que crea un espacio universitario específico para los adultos mayores, con el objetivo de promover el crecimiento personal, mejorar la calidad de vida y hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el desarrollo de valores culturales y vocacionales. Además posibilita la adquisición de destrezas y habilidades para afrontar nuevas demandas, recupera y valora saberes personales y sociales, estimula el diálogo intergeneracional y facilita la inserción al medio socio comunitario.

¹⁷ Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017: “Nos interesó abordar esas realidades, filmar el manejo de la clase, la lógica del aprendizaje y también instancias individuales donde cada una de ellas pudiera contar sus experiencias, que pasó en sus vidas para que dejen de

Vínculo con los otros centros culturales

A partir del año pasado impulsaron el proyecto de la ordenanza 11301, referida a los espacios culturales alternativos. Desde el Juana se generó una red de espacios culturales.

Ahora por suerte lo que vendríamos hacer los espacios culturales alternativos de la ciudad estamos organizados, a pesar de nuestras diferencias políticas, tenemos un grupo de trabajo de coordinación de las tres agrupaciones de centros culturales y tenemos una agenda común, única. Seguimos luchando por la reglamentación de esta ordenanza y ya armamos lo que vendría a ser una federación de centros culturales de La Plata. Calculamos, a partir de un relevamiento que hicimos, que hay aproximadamente 80 centros culturales en la Plata y el objetivo de esta ordenanza es que cada vez haya más, más centros culturales que es algo que nos identifica como tantas otras cosas en esta ciudad y que hay que potenciarlo. Nos organizamos en esta red para generar una agenda común de difusión de ciertas actividades y coordinar otras cuestiones. No ser competencia en ese sentido, poder coordinar las actividades, difundirlas y además generar un proyecto de ordenanza, el que fue presentado en el Consejo Deliberante a través de los concejales del Frente para la Victoria Nacional y Popular y a través de diferentes reuniones de comisiones que se dieron en la municipalidad: comisiones de cultura, de finanzas. Se presentó, se votó por unanimidad y lo que estamos exigiendo ahora es que se reglamente.

Participaron también desde la red de espacios culturales en la reglamentación. La escribieron junto al secretario de cultura de la Municipalidad Gustavo Silva, “pero ahora estamos en una instancia de vulnerabilidad en ese sentido porque lo que vemos es que no se respeta esa ordenanza y últimamente se ha clausurado varios centros culturales”¹⁸

La ordenanza en una primera instancia genera un cambio de paradigma en lo que es un espacio cultural. Anteriormente, con la ordenanza del 2008, los centros culturales tenían que habilitarse como comercio. La nueva reglamentación genera un reconocimiento por parte del estado municipal que el propósito principal es el desarrollo y difusión del arte y de la cultura. Con esta ordenanza, lograron diferenciarse de un comercio, de un bar y generar una habilitación como centros culturales.

Logramos poner al Estado en un rol activo, pensando desde el punto de vista de la contención y de brindar herramientas a los espacios, no solamente con decir: “bueno tiene que cumplir con la Ley Nacional de Bomberos, tienen que tener tantos matafuegos, salidas de emergencias, señalética. (...) en ese sentido el desafío es mutuo y el Estado también nos tiene que brindar herramientas para que podamos estar habilitados, comenta Natalia.

Concluyendo, el colectivo cultural Juana Azurduy centra su interés en la acción social inclusiva y la inserción barrial. A través de talleres y otras actividades artísticas, organizan espacios de encuentro comunitario como herramienta de transformación social que integre la diversidad multicultural y permita que las nuevas manifestaciones artísticas tengan un lugar donde exponer y difundir sus producciones.

“Como organización entendemos que la batalla se da de forma colectiva, rompiendo con la concepción elitista, individual y mercantilista de la cultura y el arte.”¹⁹

lado ese derecho. Fue muy emocionante. Veías unas viejas que eran un ejemplo de fuerza. No es casualidad que justo fueran mujeres.”

¹⁸Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017

¹⁹Primera entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 14 de septiembre de 2016

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

Fallacara, Malena, “Trabajo y autogestión: aportes para pensar modos alternativos de producción, consumo y comercialización”, en Revista del CCC - enero / agosto 2012, n° 14/15.

Disponible en Internet: www.centrocultural.coop/revista/articulo/320/

<http://Facebook.com/espacio.juana.azurduy>

Revista diaria Integración Nacional, marzo de 2017 - <http://rinacional.com.ar/sitio/200-anos-la-victoria-juana-azurduy-1780-1862-heroína-la-revolucion-americana/>

Primer entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 14 de septiembre de 2016.

Segunda entrevista a Natalia Roche, gestora del Espacio cultural Juana Azurduy el 19 de mayo de 2017.

Universidad Nacional de las artes: Programa UPAMI:
http://www.una.edu.ar/contenidos/programa-upami_12420

1.4. VIENTO SUR CENTRO CULTURAL

Albero María Marta - Di María Graciela Alicia

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo surge como transferencia de los avances parciales alcanzados en nuestro proyecto de investigación “Exploración y análisis de la circulación del arte contemporáneo en espacios artísticos auto gestionados de la ciudad de La Plata (2010-2016)”, inscripto dentro del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de La Nación y aceptado por el Departamento de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

En la ciudad de La Plata, durante los últimos años surgieron nuevos espacios artísticos y culturales en coexistencia con los ámbitos de circulación y difusión institucionales y gubernamentales. Como resultado de esta observación, y en una primera etapa de indagación, nos encontramos abocadas al relevamiento de estos espacios artísticos, en su mayoría autónomos, concebidos como alternativa a los espacios tradicionales preexistentes y cuya propuesta consiste en situar en escena una nueva generación de productores culturales.

En esta ocasión, nuestro objeto de estudio está focalizado en el registro y análisis del espacio artístico platense Viento Sur, situado en calle 10 entre 39 y 40 n° 385 de nuestra ciudad.

El equipo de investigación realizó entrevistas a una de las integrantes de la comisión del Centro, Sabrina Soler con el propósito de recabar información.

Palabras clave

Espacio autónomo; autogestión; cooperativismo; alternativo

Este trabajo se propone indagar en el escenario local de espacios culturales focalizándose en el estudio del espacio “Viento Sur Centro Cultural”, entendiéndolo como un caso relevante dentro del campo artístico platense, con la finalidad de reflexionar sobre su historia, las actividades que realizan, el modo de financiamiento y el vínculo con la comunidad.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Figura 1 Fachada Centro cultural Viento Sur 10 entre 39 y 40 n° 385

Desde los orígenes al presente: los inicios y las actividades en la actualidad

El espacio abrió sus puertas durante el año 2012. Anteriormente funcionaron como una Unidad Básica Peronista en otro lugar dónde fueron gestando la idea del centro cultural, por eso en cuento tuvieron la oportunidad se mudaron a 10 entre 39 y 40 n° 385. Este espacio fue concebido desde el inicio como lugar de intercambio cultural, otorgándole al barrio y sus alrededores varias propuestas de talleres para la comunidad, lo que les permite el sustento y salida laboral a quienes los dictan.

Nosotros nos empezamos a conformar hace cuatro años si bien hubo intentos previos a este espacio con el objetivo de que sea un espacio digamos para los vecinos, para conocerse en la ciudad de La Plata y conformarse como centro cultural, nunca se llevó a cabo. Cuando empiezo a ser parte de la organización del centro cultural, yo y otros compañeros más, por la experiencia de caminar la Facultad de Bellas Artes y tener una mirada más amplia que otros actores del centro cultural, le encontramos la vuelta. Eso fue hace cuatro años atrás. Fue todo un aprendizaje. En ese momento empezamos a mirar de que manera los otros centros culturales se conformaban, que era lo que tenían, que propuestas, íbamos, no copiando, pero mirando que hacían el resto. Empezamos a mirar muchos talleres en los que circulaban un cierto número de personas del barrio y no tanto del barrio sino de distintas facultades.²⁰

La organización se basa en dos equipos de trabajo, uno es el de Planificación cuya comisión está integrada por Sabrina Soler, Francisco José Cheves, Tamara Vera y Joaquín Sandoval. La otra comisión dirigida por Rocio Saintout, Federico Pereyra y Andrés Josue Agratti, quienes se encargan de lo Financiero, la Infraestructura y los eventos culturales.

Lo que caracteriza a éste grupo de trabajo son las diferentes miradas gracias a la formación interdisciplinar, Francisco José Cheves, Rocio Santiuk y Joaquín Sandoval provienen de la Facultad de Periodismo y Comunicación; Federico Pereira junto con Tamara Vera de la carrera de Ciencias Jurídicas y Sociales; Sabrina Soler de la carrera de Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes y Andrés Josue Agratti de la carrera de Arquitectura. Las edades de los integrantes van desde 24 hasta los 35 años.

²⁰ Entrevista realizada por el equipo de investigación a Sabrina Soler el 3 de abril de 2017.

A su vez, dentro del centro funcionan dos colectivos, el Colectivo InVisible y el otro El Viento - Colectivo de artistas.

Colectivo InVisible, cuya propuesta es visibilizar las problemáticas sociales que los medios de comunicación no muestran. Integrado por periodistas, fotógrafos y diseñados. Se definen a sí mismos desde su página de facebook.

Somos lo que nos pasa, nos pasa que te queremos contar, te queremos contar lo que pasa, lo que pasó y lo que puede pasar. Nos pasa lo que no se ve, no se ve lo que no se muestra. Pero también pasó que nos vimos, y ahora nos pasa que te queremos escuchar, que te queremos ver, pasa que dejamos de ser un secreto. Pasa que nos cansamos y activamos, tomamos las herramientas que nos da la calle, el barrio, la facultad, el laburo y nuestro día a día para comunicar lo invisibilizado.

Nos organizamos y nos comprometemos con nuestra realidad, queremos dar luz a las realidades dinámicas, caóticas pero sobre todo, invisibles que yacen en los rincones que los medios deciden no mostrarte.²¹

El viento - Colectivo de artistas, donde a su vez participa Sabrina Soler, una de las gestoras del Centro Cultural. Este colectivo integrado por alumnos y egresados de la Facultad de Bellas Artes, tiene una fuerte toma de partido ante las políticas neoliberales del actual gobierno de Mauricio Macri. Por lo tanto, acompañan con sus intervenciones en el espacio público, performance, exposiciones y marchas a diferentes grupos sociales y políticos que representan las problemáticas actuales como por ejemplo la liberación de Milagros Sala; acompañan la lucha docente; conmemoran la última dictadura militar y repudian la violencia de género accionando por Ni una Menos, entre otros temas.

Estos colectivos funcionan dentro del espacio, utilizándolo para sus eventos pero no forman parte de la organización del mismo. Sabrina comenta sobre la participación de los artistas dentro del espacio:

ahora empiezan a involucrarse un poco más porque hay una realidad que nos atraviesa a todos. Por ahí tuvo que ver que yo soy parte de los dos espacios y empezamos a ver que está bueno que todos seamos parte de las problemáticas.²²

Modos de sustento y actividades: Aporte Interno

El espacio se sustenta en general con un aporte interno de carácter mensual. El mismo, no es obligatorio sino que sería el equivalente a un bono contribución. No tiene un valor específico, es a voluntad. El Aporte Interno se solicita por medio de una carpeta de presentación donde se expresa quienes son, qué hacen y cuáles son sus objetivos. De ésta colaboración participan vecinos, instituciones y militantes del centro pero son éstos últimos quienes más contribuyen por hacer uso de las instalaciones.

Otra forma alternativa que tienen para aportar los colectivos que participan en el espacio es a través de la organización mensual de diferentes actividades en el lugar, puede ser a través de una rifa, venta de pizzas y empanadas, etc. Estas actividades no son necesariamente fijas aunque todos los meses realizan alguna para juntar dinero.

Cada colectivo que convive en el espacio maneja sus propias finanzas. Se prevé cuanto dinero van a necesitar para llevar a cabo un determinado evento y en función de eso

²¹ https://www.facebook.com/pg/Colectivo-Invisible-1041703089257493/about/?ref=page_internal

²² Entrevista realizada por el equipo de investigación a Sabrina Soler el 3 de abril de 2017.

realizan una actividad previa para juntar dinero. Al respecto, comenta Sabrina *El objetivo político y el económico van de la mano. Armamos un presupuesto entre nosotros y siempre pensando que de ese objetivo económico tiene que salir una parte para el centro cultural.*

El porcentaje mayor del dinero ganado es el que queda para el espacio, ya que es lo que conlleva más gastos. Dependiendo de la actividad, puede quedar hasta un %80 para el lugar y el resto para la actividad del colectivo.

Modos de sustento y actividades: Talleres

Al comienzo no tenían metas claras en relación al espacio, pero sí la firme decisión de abrir un centro cultural para que el barrio se apropie, por eso durante el 2012 se armó una convocatoria abierta para quienes estuvieran interesados en dictar talleres. Desde el inicio y hasta el 2016 inclusive, brindaron el lugar a los artistas o docentes como un espacio alternativo más. El objetivo del 2017 es el cooperativismo y esto se visualiza con la incorporación del taller de Moldería.

En relación a los porcentajes hay un acuerdo personal con cada docente ya que evalúan la asistencia mensual de cada taller y en función de eso el tallerista aporta un porcentaje que nunca supera el %30. *Si hay un tallerista que tiene menos alumnos bueno, lo charlamos. De hecho el año pasado hemos tenido una tallerista que no dejaba nada en el centro cultural, pero bueno no la vamos a dejar afuera. Ella colaboraba mucho con actividades.*²³

Hay algunos talleres que se mantienen desde el inicio del centro y otros no. Antes había percusión, dibujo, ilustración, pintura, boxeo, karate, break dance, guitarra, no están más, pero por decisión de los docentes.

Los cursos que se mantienen desde sus inicios son: Tela, dictado por Lucio Cabadas y el taller de Milonga Sur, dictado por Paula Morales.

Los que abrieron durante el 2017 son: Danzas Folklóricas dictado por Gisela Quintana, quién a su vez es profesora de la Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas “José Hernández”.

El mencionado Taller de Moldería corte y confección dictado por Thaby Analía y Somos Hip Hop dictado por Josué Andrés.

Hoy en día, ante el propósito cooperativista, ya no abren convocatorias para talleres ya que éste fin va más allá de prestar el espacio para sustentarse. El taller de costura no enseña a coser como fin último, sino a armar una cooperativa de trabajo.

Comencemos el año laburando y defendiendo la cultura!! Autogestión, trabajo, solidaridad, cooperativismo y el encuentro entre vecinxs!!! consultanos, escribinos, acercate y propone!!! Aun quedan lugares en la grilla de Viento Sur!!! Construyamos este espacio entre todxs!!²⁴

Hasta ahora, pasar la gorra era un sistema de recaudación exclusivo de músicos y artistas callejeros. Sin embargo, el taller de Rimas, Somos Hip Hop y el de Moldería, corte y confección son a la gorra, o sea un pago a voluntad del alumno, esto implica una apertura de integración cultural donde el pago de una cuota no restringe la accesibilidad.

La frase que acompaña la imagen de difusión del curso de moldería de su página de facebook muestra ésta apertura a la equidad, igualdad y solidaridad que son los pilares del cooperativismo.

²³ Entrevista realizada por el equipo de investigación a Sabrina Soler el 3 de abril de 2017.

²⁴https://www.facebook.com/pg/Viento-Sur-Centro-Cultural-420875761423500/photos/?tab=album&album_id=725552717622468

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Los vientos del Sur vienen soplando con fuerza...
Defendiendo la autogestión y el aprendizaje abierto a los oficios...
¿No tenes experiencia en la costura? Acercate...
¿Tenés experiencia? Acercate...
Sumate a este espacio de descubrimiento colectivo...²⁵

En relación al trabajo con el tallerista, Sabrina comenta, *...apuntamos a que tenga otra mirada más social, cooperativismo, de pensarse con el otro y no que sea un beneficio propio. Se habla mucho con el tallerista y siempre llegamos a un acuerdo, siempre.*

Otra actitud que los diferencia de otros espacios autogestivos es que acompañan al docente a que se asiente en el tiempo, para que se haga conocer y así generar intereses y los alumnos se acerquen. No le exigen para la apertura de los cursos que ya tengan alumnos.

Eventos y Jornadas de concientización

Cómo ya se mencionó anteriormente, en el centro se realizan diversas actividades con el fin de juntar dinero como bingos familiares, peñas, milongas; por cuestiones relacionadas a la investigación se relevará sólo a aquellos eventos que estén en relación con las artes plásticas y con las temáticas que como agrupación defienden y buscan visibilizar.

Por cuestiones edilicias y teniendo en cuenta los múltiples usos simultáneos de las instalaciones, es que en general no realizan exposiciones de arte plástica en sí mismas, sino que éstas se encuadran en el marco de un evento que trata sobre una temática en particular priorizando lo multidisciplinar.

El 10 de junio se llevó a cabo el evento “Somos Cuerpo” 1ra edición!, realizado por el Colectiva Creadoras.



Figura 2 detalle de flyer invitación

Para el armado de dicho encuentro, el colectivo se contacta con el centro cultural iniciando la gestión para realizar un evento en el espacio. Producto de éste acercamiento se dieron cuenta que tenían mucho en común, lo que facilitó la producción de la jornada artística y sus posibles réplicas por eso el nombre menciona la 1ra edición.

El centro cultural se vio desbordado por el éxito de la convocatoria, el público en su mayoría de la Facultad de Humanidades y de Bellas Artes. La temática sobre género es un tema muy

²⁵<https://www.facebook.com/420875761423500/photos/a.725552717622468.1073741854.420875761423500/725552774289129/?type=3&theater>

en boga desde el año 2015 en el que se inició la campaña Ni una Menos contra la violencia de género. Ni Una Menos es un grito colectivo contra la violencia machista. Surgió de la necesidad de decir “basta de femicidios”, porque en Argentina cada 30 horas asesinan a una mujer sólo por ser mujer. La convocatoria nació de un grupo de periodistas, activistas, artistas, pero creció cuando la sociedad la hizo suya y la convirtió en una campaña colectiva. A Ni Una Menos se sumaron a miles de personas, cientos de organizaciones en todo el país, escuelas, militantes de todos los partidos políticos. Porque el pedido es urgente y el cambio es posible, Ni Una Menos se instaló en la agenda pública y política²⁶.

Para decir #NiUnaMenos se necesita deconstruir el patriarcado; esto trajo aparejado que muchas instituciones, incluidas Viento Sur, se apropiaran de esta problemática para generar espacios de reflexión y visibilización alentando a las mujeres a sumarse.

Todas las actividades estuvieron desarrolladas y organizadas por el colectivo que consistió en: Apertura Afro 18:00hs. Taller de Danza de Raíz Afro “Sentir el Pulso, Disfrutar el Ritmo. Explorando nuestra femeneidad” - Coordinado por Victoria Cafferata

Expusieron desde las 20:00hs:

Mery Buyanovsky (música); Mel Parodi (poesía); Guillermina Ve (performance); Antonia Navarro y Lucía Pazos “iemanya” (música); Lai Lu y Delfina Fawna “Espíritu del valle” (performance); Guada Lopez María Agüero Quillen Tozonotti (acrobacia y música en vivo); Jaque Lina (música); Lucía Schwartzman (poesía); Camila Vaca Montes (danza del vientre); Laura Kowalski (dibujos); Yam Viento (pinturas); Abril Rumi (fotografías); Malatana Ph (fotografías). Cierre a puro baile con Ma Tiela Suto - Música AfroColombiana. Hasta la 1AM



Figura 3 Taller de danza afro: “Sentir el pulso, disfrutar el ritmo. Explorando nuestra femeneidad”. Fotografía de Fernanda Giordano

²⁶<http://niunamenos.com.ar>

La función del centro cultural fue la logística, que consistió en la preparación del espacio, convocar gente, armar el buffet con comida y bebida, esa recaudación siempre es para el centro cultural. Además, los acompañaron durante toda jornada en lo relativo a la seguridad, controlaron el volumen de la música porque había actividades en los que el sonido aumentaba para evitar conflictos con los vecinos y posibles denuncias a control urbano.

Si bien se dividieron las ganancias, la gestión del centro cedió el control del cobro de las entradas al colectivo, para de una manera simbólica, fomentar la confianza y fortalecer los lazos entre los grupos. El valor de la entrada era de \$50.

La difusión se realizó por medio del facebook y la misma estaba acompañada por el siguiente escrito que actúa como texto curatorial de la jornada.

Nuestrxs cuerpxs tienen recovecos, laberintos y pasillos por los que transitan las emociones, ideas, penas y alegrías de nuestra humanidad. A través de ellxs vivenciamos el contacto con lo externo y con quiénes nos rodean, así como también lo que nos habita internamente. Llevan preguntas grabadas y trabas que se destraban cuando nos permitimos bucear en profundidad. Nuestrxs cuerpxs son políticxs. Pero no son territorio de conquista: lxs queremos como tierras fecundas de placer, alegría, cuidado y encuentro.

Es nuestrx cuerpx la que pulsa una cuerda, canta una melodía, pinta, danza y se expresa. Así llega a lxs otrxs, que vibran con ese mensaje. El ciclo se repite, para volver a reinventarnxs una y otra vez. ¿Por qué hablar de esto?

“Una relación amable con el cuerpo, el gozo de la caricia, la sensualidad y el autocuidado no tienen demasiada buena prensa” – Dolores Juliano Corregido, antropóloga argentina.

Nos han criado con prejuicios e ideas nocivas sobre nuestrxs cuerpxs. Maquinarias diseñadas para trabajar, producir y procrear. Tierras de la violencia y la culpa, el desconocimiento y la incompreensión. Primero fue la negación y el “de eso no se habla”, luego el “deber ser”, 90-60-90 y el consumo sin miramientos. ¿Nuestras pieles son esto? Creemos que no, y es desde el arte que buscamos transmitirlo. Si le cuerpx es, con toda la carga simbólica que le rodea, una manera de ser y estar en el mundo, un manifiesto, una presentación, deseamos que sea un canto al placer y al cuidado. Una invitación a correr todos los límites y construir nuevas formas de vivirnos, desde la dicha y la libertad. Un puntapié para deconstruir todo lo que nos dijeron, lo bueno y lo malo, lo lindo y lo feo, lo “normal” y lo monstruoso. ¿Qué querés que sea tu cuerpx de hoy?

Te invitamos a una noche creada para habitarlos en sororidad, a contactarnos con el deseo, la expresión y la fuerza que salen de nuestrxs cuerpxs cuando les permitimos ser en libertad.

Es importante resaltar que anterior a este evento, durante el mes de junio, se realizaron talleres de debate Deconstruyendo el Patriarcado, los mismos se desarrollaron sin vinculación con el colectivo, pero ambas actividades desarrolladas en el mismo espacio dan cuenta del interés por ésta temática.

El 25 de marzo en conmemoración del 41º Aniversario de la última dictadura militar argentina (1976-1983), el colectivo de arte El Viento, organizó una jornada artística con diversas actividades que buscaron la apropiación del pasado reciente, a través del arte y desde una mirada crítica del presente. Se llevaron a cabo performance, danza, bandas en vivo. Todos los años hacen algo en conmemoración a esa fecha y además acompañan en las marchas.

23 marzo de 2016, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Bajo el lema “La organización vence el tiempo” el Colectivo El Viento realizó una *performace* donde la invitación era efectuar una acción lúdica, para no movilizar al espectador desde la tristeza, sino por el contrario dar un mensaje esperanzador queriendo demostrar que si el pueblo se une puede resistir. Crearon espacios de juegos que hacían referencia a la última dictadura cívico-militar por ejemplo uno de ellos era un metegol haciendo alusión al mundial de Fútbol que se realizó en la Argentina durante 1978. Hubo *performances*, exposiciones fotográficas, danzas, serigrafía, música y gastronomía. La *performance* principal consistía en que los artistas seleccionaban público al azar para trasladarlos a la Carpa de la Memoria que estaba en otra habitación, allí había videos, para visualizar algunos de ellos el público debía recostarse horizontalmente, no eran imágenes literales de la dictadura sino que hacían referencia a ella.

La ficción simbólica del secuestro hizo que los espectadores perdieran de vista el marco artístico. El público espontáneamente armó una ronda que luego ellos llamaron Ronda de las Madres, ya que apelaron violentamente a los actores que “secuestraban” a sus acompañantes. Esta separación y traslado del público a otra habitación, generó un efecto de tanta angustia y de resistencia para con los actores que tuvieron que finalizar la acción antes de tiempo. El nerviosismo fue tan grande que los propios actores sintieron miedo ante la vehemencia del público. Sabrina comenta *No lo pudimos controlar, se nos fue de las manos... A la gente le agarró tanta angustia que se puso violenta con nosotros y tuvimos que cortar todo.*²⁷



Figura 4 *performance por Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia*

En un balance posterior a la fecha, más allá de que la repercusión que buscaban era otra, les pareció que todo lo que aconteció durante esa noche fue maravilloso ya que nunca pensaron que el público podía llegar a compenetrarse de ese modo porque no era público que había sufrido la dictadura Militar o que estuviera en relación con los desaparecidos.

²⁷ 3er Entrevista realizada a Sabrina Soler, 27 de junio de 2017.

El colectivo buscó otro resultado en el público, pero aludiendo al filósofo Jacques Rancière, hay un hecho que está dado como innegable y que es el lugar de independencia del espectador con respecto a la obra de arte. En ese caso, para él, producir una obra no es producir su efecto. Ni siquiera pensar su efecto. Hay un espectador, que está emancipado con respecto a esa relación.



Figura 5 performance con Paloma Giles

Vínculo con la comunidad

La relación con el barrio es muy difícil; realizaron diagnósticos basados en entrevistas y concluyeron que la mayoría no coincide ideológicamente con la propuesta del centro cultural y además al ser gente de la tercera edad les disgustan las actividades que conlleven música. *Imposible. Cuesta mucho. Hay vecinos puntuales que nos hacen la vida imposible. Llamamos a control urbano porque son gente grande. Les molesta el ruido.*

En cuanto a los espacios cercanos, tratan de tener contacto y articular con El Salón Centro Cultural, calle 40 N 790 e 10 y 11 y El Espacio diag 78 esq. 6. Tienen buen dialogo y quisieran realizar actividades en conjunto pero esto suele ser una tarea compleja porque las agendas son diferentes.

En lo tocante al resto de los espacios autogestivos, tratan de fortalecer sus lazos con ellos y todos los trabajadores de la cultura platense para hacer frente a la políticas de ajuste y censura en contra de los espacios heterogéneos, autogestivos y de encuentro.

Es preciso mencionar como un antecedente de esta necesidad de organización, el surgimiento de la Red de Centros Culturales, que en el año 2008 promovió la realización de una ordenanza que nunca llegó a implementarse. Posteriormente, en el transcurso del 2015, un año caracterizado por un intenso debate político partidario surgió, en un gran porcentaje de espacios culturales, la necesidad de organizarse en coordinadoras: Red de Espacios Culturales, RECA (Ronda de Espacios Culturales Autogestivos) y UCECAA (Unión de Centros Culturales Alternativos y Artistas de La Plata).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prueba de esta construcción colectiva, entre otras, cabe resaltar la del pasado 24 de mayo donde se realizó el Tercer Cabildo Abierto de la Cultura en Plaza Moreno bajo el lema “Cabildo Abierto de la Cultura”.

Invitamos a todxs lxs tallerista, malabaristas, músicxs, murgas, teatrexrs, bailarinxs, a todx artista y a todxs lxs que quieran disfrutar y compartir nuestro hacer, a sumarse a las actividades para tomar el espacio público en modo de protesta, para exigir el cumplimiento de los compromisos asumidos por el ejecutivo municipal; defender la educación pública exigiendo edificio propio y dignos para los terciarios artísticos de la ciudad; y también, a su vez, como modo de compartir con la comunidad lo que hacemos día a día.²⁸

Participaron el Frente Multicultural; la Escuela de Danzas en lucha por un edificio digno; el Centro de Estudiantes en Lucha EDTA; la Red de Carnavales Independientes y Autogestivos; la Ucecaa La Plata; la Red de Espacios Culturales RECA.

Había mucho diálogo, eso hay que resaltarlo porque no pasa muy seguido de dejar las diferencias políticas de lado, luchar por algo en común... Se dejó todo de lado para ir por la habilitación. Se presenta el proyecto igual nosotros seguimos en contacto con todos, o sea, sigue la comisión y ahí salió, creo que fue antes del balotaje (del 2015) se armó el Cabildo Abierto y se siguieron. De ahí se continuaron haciendo pero ahora que tenemos otro intendente, lo que fue control urbano y la policía no nos permitió armar el mismo Cabildo que aquella vez, para nada. El anterior estuvo muy bien organizado, hubo feriantes, hubo de todo. Este año no nos permitieron hacer uso de la plaza, de hecho nos corrieron.²⁹

El festival y las bandas programas pudieron tocar, pero control urbano no les permitió armar las mesas con volantes y folletos de cada centro. Si bien tenían los permisos pertinentes, ésta actitud los desorientó, no entendían qué pasaba por lo tanto se desorganizaron. Por ese motivo levantaron las mesas. *Un secretario nos iba a atender ese mismo día, se fueron pasando las horas y no nos atendió, mientras tanto, no les permitían poner sus mesas en la plaza. Vos tampoco podés arriesgar a los compañeros, uno no sabe lo que puede llegar a pasar.*³⁰

Concluyendo, Viento Sur Centro Cultural centra su interés actual en el cooperativismo y en el compromiso con la construcción y la defensa de nuestra identidad, de nuestras tradiciones, de nuestra historia y nuestra cultura. La cultura es trabajo, es un pilar fundamental para las sociedades. Se apuesta a la permanente construcción de la cultura para transformar la realidad. Activar la memoria, reconstruida a partir de múltiples miradas traducidas en prácticas artísticas y culturales.

Bibliografía

Rancière Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
Primera entrevista a Sabrina Soler, gestora de Viento Sur Centro Cultural, 3 de abril de 2017.

²⁸ Detalle de la Información sobre el Evento de facebook 3er Cabildo Abierto de la Cultura <https://www.facebook.com/events/121321798442336/>

²⁹ 3er Entrevista realizada a Sabrina Soler, 27 de junio de 2017.

³⁰ 3er Entrevista realizada a Sabrina Soler, 27 de junio de 2017.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Segunda entrevista a Sabrina Soler, gestora de Viento Sur Centro Cultural, 5 de abril de 2017.

Tercera entrevista a Sabrina Soler, gestora de Viento Sur Centro Cultural, 27 de junio de 2017.

Info Lítica, la información que buscas, 31 de agosto de 2016 <http://infolitica.com.ar/cabildo-abierto-cultura-clausura/>

<https://www.facebook.com/events/121321798442336/>

<https://www.facebook.com/Viento-Sur-Centro-Cultural>

<https://www.facebook.com/ColectivaCreadoras/>

<https://www.facebook.com/Colectivo-Invisible>

<https://www.facebook.com/Artistas.Colectivo>

<http://niunamenos.com.ar>

1.5. POÉTICAS CRÍTICAS

IMÁGENES-ARCHIVOS EN LAS OBRAS DE EDUARDO MOLINARI

Sofía Delle Donne - Paola Belén

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Es innegable, atravesamos el boom del archivo. En el circuito artístico, productores, gestores, instituciones, coleccionistas y visitantes se vuelcan a los documentos masivamente. En este escrito rastreamos, específicamente en el arte contemporáneo argentino, los modos de hacer que involucran lo crítico y lo político al utilizar el acervo de imágenes como material poético a partir del abordaje de dos obras del artista argentino Eduardo Molinari: *El camaleón* (2011) y *A.I.A (Agencia de Investigaciones Artísticas)* (2016). Para ello contemplaremos las estrategias de producción que atañen al develamiento -desde márgenes contrahegemónicos- de los efectos de representación impuestos y al cuestionamiento a las figuras de poder (Richard, 2007).³¹

Palabras clave

Arte argentino; archivo; poéticas críticas; Eduardo Molinari

Arte y archivo

Rolnik (2010) nos advierte sobre el furor de archivo en la práctica artística. Su análisis resulta interesante para pensar los modos en que el neoliberalismo opera en la construcción de lo que es posible decir, catalogar y mirar. A razón de ello esboza una suerte de advertencia sobre el deseo archivístico que impulsa el sistema del arte. Éste se presenta como canónico y hegemónico, al mismo tiempo que atravesado por las cualidades modernas de valor y calidad artísticas. Es así que toma la *crítica institucional* (1960-1970) como caso específico para realizar un análisis situado de la problemática.

Las obras que se encuentran dentro de esta categoría internacional remiten al poder del *sistema del arte* y lo consideran como objeto de sus investigaciones. Es así que, las mismas imágenes producidas dentro de dicho circuito logran cuestionarlo y, según las ocasiones, proponen modificarlo. A partir de ello se diluyen los límites entre militancia y práctica

³¹ La ponencia se inscribe en la Beca EVC-CIN 2017, dirigida por Silvana Valesini y Paola Belén, y en el proyecto de Incentivos “Lo político-crítico en el arte argentino actual: El rostro de lo indecible”, bajo la dirección de la Lic. Silvia García

artística, actividades que habían permanecido autónomas entre sí. Ahora bien, este tipo de estrategias son las que comienzan a generar el interés de ser archivadas. Los grandes

conglomerados del mercado artístico son los que reclaman la potestad sobre aquellas obras que, específicamente, corresponden a experiencias de *crítica institucional* en contextos donde se instauraron regímenes autoritarios, y/o gobiernos militares en Latinoamérica.

El caso que cita Rolnik nos ayuda a pensar en las estrategias que pone en juego el mercado del arte neoliberal. Los centros de poder ya no necesitan reprimir las culturas de la alteridad,³² al contrario, necesitan asimilarlas para introducirlas en el mercado y así lograr su desactivación y su potencia transformadora.

Actualmente dicho interés está encabezado por dos sectores opuestos. En primer lugar, determinados artistas, bajo condiciones particulares de producción, vuelven hacia las obras de la *crítica institucional* como referencia para reactivar su potencia poética-política. En segundo lugar, otro campo de fuerzas requiere adquirirlas e incorporarlas como un bien de valor y no como una experiencia posible de ser reactivada. Este sector pugna para que no se reanuden en el presente más que como fetiches del mercado.

La autora evidencia los factores que generan el deseo, compartido por estos dos sectores, de archivar estas producciones, aunque los fines de conservación o posesión sean diferentes. Por empezar señala que, en el presente de Latinoamérica, están dadas las condiciones para la reanudación de la vida pensante interrumpida por el trauma, consecuencia del terrorismo de Estado. Prosiguiendo, hace foco en varios sucesos políticos en Latinoamérica: en primer lugar, la elección de Lula en el 2002 por la cual un obrero llega a Presidente. Así mismo sucede que un integrante de los pueblos originarios logra la Presidencia de Bolivia y un afroamericano la de Estados Unidos. Añadamos a ello que en Argentina accede al gobierno nacional un militante peronista que se opone al neoliberalismo y abandona el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) alentado por Bush, para promover en su lugar la Patria Grande en Argentina. Luego asume una mujer que gobierna por dos períodos democráticos consecutivos. En términos micropolíticos,³³ estos sucesos tienen “el poder de promover un desplazamiento del lugar de la humillación en el cual se encuentra la mayor parte de la población del país, donde el prejuicio de clase tal vez sea la causa del trauma colectivo más violento de todos” (Rolnik, 2010: 127). La autora enfatiza que la fuerza de estas activaciones resulta tan potente que puede tener efectos irreversibles, independientemente de los rumbos macropolíticos de estos gobiernos.

A todas estas consideraciones Rolnik agrega la plena instalación del capitalismo financiero a escala internacional, lo cual motiva a los artistas a problematizar nuevamente la relación entre poética y política. Ahora bien, en este punto adquiere mayor sentido las consideraciones de la autora para nuestro escrito. Si el interés por archivar ciertas prácticas evidencia una lucha de fuerzas enemigas, ¿es casual que aparezcan producciones a partir de archivos? Esto nos obliga a preguntarnos, ¿de qué modo las producciones contemporáneas

³² Rolnik (2010) explicita que la modernidad occidental se cimienta sobre la represión de las culturas que componen su alteridad, incluso en su propio interior, mediante distintos procedimientos. Ejemplifica con el accionar de la Inquisición como práctica de tortura masiva y la expulsión de culturas de África y de la península ibérica cuyo refugio termina siendo la América recién conquistada.

³³ Rolnik (2010) define la micropolítica en relación intrínseca con la macropolítica. Esta última encarna los conflictos de lo real visible y decible. Del lado de lo micropolítico, se encuentran las tensiones entre dicho plano y lo correspondiente al diagrama de lo real sensible, invisible e indecible. Es aquí donde se produce el arte. Además, es donde, dentro de las cartografías dominantes, se producen colapsos de sentido cuando los regímenes de representación quedan estrechos o inadecuados. Por ello, a partir de crisis de subjetividad, los sujetos nos vemos forzados a crear, dibujando nuevamente otros espacios.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

a partir de archivos logran potenciar lo crítico y lo político en el arte? ¿Cuáles son las estrategias implementadas?

Los casos

A modo de remitirnos a casos concretos que trabajan la imagen a partir de la relación entre arte y archivo realizaremos una breve introducción a cada obra seleccionada.

A.I.A. (Agencia de Investigaciones Artísticas) (2016) de Eduardo Molinari fue presentada en Fundación Proa. Forma parte del proyecto colectivo “VICEVERSA: Vecina, turista, profesional y errante”, seleccionado en 2015 por dicha Fundación para su programa Espacio Contemporáneo. El guion curatorial se organiza en torno a la asignación de roles a cuatro artistas que tipifican posibles modos de interacción con el público, articulando obras y recorridos, que aparecen enunciados en el nombre de la muestra.

Específicamente en *A.I.A.* las imágenes producidas a partir de collages son desplegadas a modo de documentos que interrogan y cuestionan los límites entre las instituciones artísticas y el contexto social. Docente, artista e historiador, Molinari encarna al Profesional, y toma como objeto de sus pesquisas algunos registros del archivo Proa de cuatro exposiciones realizadas en la institución. Una de ellas, por ejemplo, interroga al propio marco institucional, poniendo en relación la inauguración de la serie de *Wall Drawings* de Sol LeWitt (considerada un hito en la historia de PROA), en diciembre de 2001, con los incidentes que culminaron con el estallido social de ese mismo mes en Argentina, apenas cuatro días más tarde del evento. De este modo el artista “sitúa esa cercanía incómoda y pone en el tapete la conciencia política de su tiempo” (Estol; 2016).

La modulación del espacio recrea una suerte de estética de lo administrativo: archivos, collages, fotografías personales y otras de circulación corriente en los medios de comunicación; tapas de libros, un armario metálico, una mesa de trabajo, conviven recreando una oficina temporaria, próxima a la confitería.



Eduardo Molinari. *A.I.A.* (2016). Imágenes generales de la instalación. Fotografías toma directa de la exhibición en Fundación Proa

Surge como tal en el 2001, año de crisis política, económica, social e institucional en Argentina. Se trata de un archivo en proceso constante conformado por copias del Archivo

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

General de la Nación, documentos propios nacidos a partir de “caminar como una práctica artística estética” y archivos basura, publicidades o fragmentos de los medios masivos de

comunicación. El corpus de documentos que lo constituye es utilizado en diversas obras, una de ellas es *El Camaleón*, presentada en el año 2011 en la muestra colectiva Taller Central, en el Museo de Antioquia (Colombia). En esta instalación el artista busca desacomodar la percepción habitual de las imágenes aplicándoles diversos procedimientos poéticos para desenmascarar las maquinarias hegemónicas del poder que se ejecutan sobre nuestra cotidianeidad.



Eduardo Molinari (2011). Imágenes/documentos vinculados a la estrategia de dominación *levitación*. Fotografía tomada del blog del artista. Exhibición en el museo de Antioquia

Lo crítico en el arte y el archivo como modo de enunciabilidad

Para proseguir con nuestra propuesta retomaremos a Nelly Richard (2007) que reflexiona acerca de los intentos de realizar acciones críticas al neoliberalismo desde prácticas artísticas que se valen de los mecanismos propios de la vanguardia. Específicamente, la autora analiza los modos de representación de la Escena de Avanzada.³⁴

Prefiere catalogar esas experiencias como *prácticas críticas de la representación* en oposición al llamado *fin de la representación*. En este sentido nos invita a considerar algunos aspectos para poder utilizar dicha clasificación. Se trata de un modo de hacer desde los márgenes contrahegemónicos que logra escapar de la poética impuesta por el mercado, para denunciar lo fallido en la relación de reflejo, puro y transparente, entre realidad y arte. La llamada *Crítica de la representación*,

³⁴ Categoría utilizada para nombrar a ciertas producciones realizadas luego del golpe militar a Salvador Allende en Chile, el 11 de septiembre de 1973.

apela al develamiento de los *efectos de representación* con los que determinadas hegemonías culturales buscan naturalizar lo real-social para mantener fija e inamovible la relación entre *significante* y *significados*. Y también al cuestionamiento de las figuraciones del poder a través de las cuales un referente de autoridad (político, ideológico, simbólico,

sexual, etc.) ejerce el privilegio de la “representación”, monopolizando el derecho a nombrar, clasificar, de otorgar identidad, etcétera (Richard, 2007: 74).

Por su parte, Foucault (1969) afirma que el archivo otorga un orden a las cosas dichas, evita el azar y la linealidad, agrupa, recompone y propone relaciones basadas en singularidades específicas. En este sentido, utilizarlo poéticamente puede convertirse en un mecanismo del arte para escapar a las formas impuestas y desacomodar la relación fija entre *significante* y *significado* de la que nos habla Richard.

Para definir la noción de archivo Foucault deja de lado las cosas dichas o las personas que las han puesto en acto. En cambio, propone buscar las regularidades específicas que lo ordenan atendiendo al “sistema de la discursividad, a las posibilidades y a las imposibilidades enunciativas que éste dispone” (Foucault, 1969: 219). Este recurso se convierte en la ley de lo que puede ser dicho o más bien en “el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (1969: 219). Es una práctica de reglas que permite a los enunciados subsistir y modificarse regularmente. En tal sentido, el archivo otorga al acontecimiento su enunciableidad, define el modo en que las cosas se nos presentan actualmente y define su sistema de funcionamiento.

Abordaremos entonces los casos seleccionados desde los ejes que Richard traza para definir la criticidad de las prácticas de representación y teniendo en cuenta la noción de archivo foucaultiana. Estos aspectos serán esenciales para abordar el análisis de las dos obras de Eduardo Molinari. Se buscará analizar cómo el archivo, creador de la capacidad de enunciar, en tanto práctica poética de representación, propicia la interpelación crítica del espectador, rasgando las “superficies demasiado lisas con marcas que abran huecos (de distancia y profundidad, de extrañeza) en la planicie de la comunicación ordinaria” (Richard, 2013:104).

Poéticas críticas y práctica de archivo

De lo enunciado por Richard retomaremos dos estrategias poéticas que se utilizarán a modo de ejes para poner en diálogo con las producciones de Eduardo Molinari. Una de ellas focalizará en las acciones críticas al neoliberalismo y el develamiento de la representación, la otra se centrará en el cuestionamiento a las figuras de poder.

Para comenzar con la primera estrategia, utilizaremos la obra *El Camaleón* que se exhibió en el *Encuentro Internacional de Medellín 2011: Enseñar y aprender, los lugares del conocimiento en el arte*. Esta edición propuso focalizar en el potencial pedagógico de las prácticas artísticas colaborativas y comunitarias. Fue impulsado por el Museo de Antioquia, autodefinido en su propia página web como una institución hegemónica. Añadamos que es una institución privada sin fines de lucro que funciona a través de mecenazgos, entre los más importantes se encuentran Fernando Botero y la Alcaldía de Medellín. En la página web el Estado aparece como *aliado institucional* a través del Ministerio de Cultura. Por último, se detallan *adoptantes de salas*: empresas colombianas y multinacionales que apoyan económicamente diferentes sectores del museo. Aparece aquí un primer interrogante, ¿la

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

financiación a través del mercado le permite a la producción de Eduardo Molinari actuar desde márgenes contrahegemónicos?

Nelly Richard (2007) propone que el arte latinoamericano se sitúe en un tercer espacio que conjugue la especificidad crítica de lo estético y la dinámica movilizadora de la intervención artístico-cultural. De este modo, es posible saltar el binarismo entre la autorreferencia del arte y el arte socialmente comprometido. Esta tercera posición sería la ubicuidad y la

oblicuidad del margen “en su doble capacidad de desplazamiento y emplazamiento táctico” (2007: 92). Se trata del empoderamiento del arte latinoamericano para ejercer una *diferencia diferenciadora*, y no *diferenciada* (por otros y de modo pasivo) tal como enuncia Richard.

Podríamos analizar que, posiblemente, la creación de un evento internacional desde la periferia convoca a Medellín a posicionarse desde un margen contrahegemónico, estableciendo un lugar de exhibición a partir de reglas propias, evitando las expectativas del centro. En este contexto se expone *El Camaleón*.

Dicha obra, que es una instalación al mismo tiempo que una publicación literaria, realiza una selección de archivos a los que se les aplican procedimientos poéticos para desenmascarar las maquinarias hegemónicas del poder que se ejecutan sobre nuestra cotidianeidad. Las constelaciones de imágenes son ordenadas con la intención implícita de romper la linealidad histórica para ser parte de otras historias, de nuevas creaciones de sentido. De este modo se apuesta por un pensamiento crítico respecto a las narrativas históricas dominantes mediante la utilización de un lenguaje poético.

Es así, que el montaje funciona como un procedimiento de eje central en la construcción de imágenes. Molinari selecciona diferentes archivos intervenidos que conforman la totalidad de un circuito a transitar. Son diferentes imágenes que en su origen no coincidieron temporalmente, tampoco en su soporte, ni en su circulación.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Eduardo Molinari (2011). Fragmentos de la instalación. Fotografías tomadas del blog del artista. Exhibición en el museo de Antioquia

Al montar estas diferentes visualidades, Molinari permite activar una mirada crítica que se pone en juego cuando el espectador se deja sorprender. También permite crear una constelación, en el sentido benjaminiano,³⁵ a través de documentos poéticos que develan los trucos de magia que nos atraviesan “en nuestras vidas contemporáneas al interior del semiocapitalismo”³⁶ (Archivo Caminante, 2011: s/p).

Además de ello, la apuesta por producir desde márgenes contrahegemónicos, justamente, se lleva a cabo implementando estrategias que develan los mecanismos de dominación. La instalación se divide en cuatro consignas identificadoras de las diferentes imágenes-montajes. Se trata de trucos de magia que intentan mantenernos en una vida ilusoria, alejándonos de vincularnos críticamente con ella. Los cuatro conjuros son: invisibilización, levitación, camuflaje y disfraz.

³⁵ Las constelaciones de imágenes, según Walter Benjamin, son ordenadas con la intención implícita de romper la linealidad histórica para ser parte de otras historias, de nuevas creaciones de sentido.

³⁶ Eduardo Molinari (Archivo Caminante, 2011) comprende el semiocapitalismo, siguiendo el concepto de Franco Berardi Bifo, como el modo de producción predominante en una sociedad en la que todo acto de transformación puede ser sustituido por información y en la que el proceso de trabajo se realiza a partir de la recombinación de signos. Dicha labor se vuelve el ciclo principal de la economía y la producción de valor económico es el criterio de valoración de la producción de signos, sin importar centralmente el significado de los mismos.

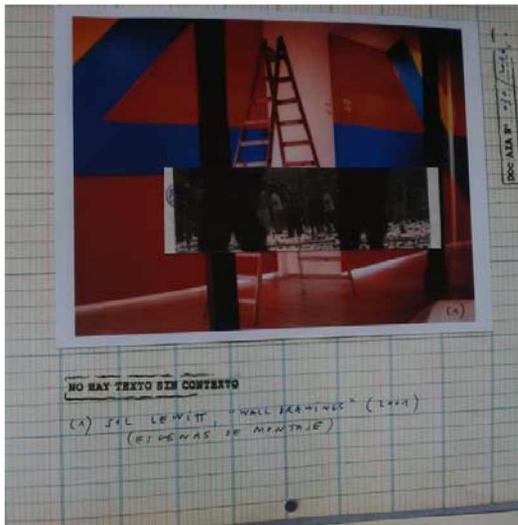
Estas categorías dotan a la instalación-archivo de una mirada específica. Los visitantes podemos acceder a ella mediante las interpretaciones significantes que el artista efectúa sobre las imágenes. Estas calificaciones esquivan las nociones de calidad y/o valor que estarían apegados al canon modernista, según Richard. En su lugar crean nuevos agrupamientos de imágenes para desmontar el sometimiento visual de la mirada organizada por los grupos dominantes de poder.

En este caso, Molinari también trabaja desde márgenes contrahegemónicos porque resiste a los procesos de sociologización y antropologización del arte que reclama el centro, el cual insiste “más en la politización de los contenidos que en la autorreflexividad crítica de la forma, en la expresividad denunciante y contestataria de los significados que en la retórica signifiante de las poéticas del lenguaje” (Richard, 2007: 79). Frente a ello, *El camaleón* nos invita a reflexionar desde la forma, aquella que presenta la obra sin caer en exposición de información propia del efectismo denunciante que reclama el centro a la periferia.

Ahora bien, ¿cómo debe hacer el arte para escabullirse de la imagen-mercancía y de la *intercambiabilidad neutral de los signos*, para trabajar con el *deseo singular de una potencia de significación*? (Richard, 2007: 85).

Evidentemente la respuesta está en la elaboración de formas propias. El montaje que utiliza Molinari en sus producciones es una variable que repite en varias obras. En *A.I.A* vuelve a proponer el armado de su obra-archivo a partir de conceptos ejes que categorizan las imágenes y les adjudican la potencia de significación. “No hay texto sin contexto”, “Naturaleza e ideología” y “Fascismo y posmodernidad” son las consignas bajo las cuales el archivo se ordena. Esto, en términos focaultianos, no es más que concederle una ley al acervo y propiciar un régimen de enunciabilidad.

En la imagen fichada como Doc. A.I.A 030/2016 Molinari cataloga el collage que presenta bajo la etiqueta “No hay texto sin contexto”.



Eduardo Molinari. *A.I.A* (2016). Doc 030/2016. Fotografía toma directa de la exhibición en Fundación Proa

Como ya mencionamos, en este caso, superpone dos imágenes. Por debajo queda una fotografía que muestra la realización de los *Wall Drawings* (dibujos murales) que Sol Lewitt realizó en Proa durante la exhibición de sus obras en esa institución en 2001. Encima coloca otra que evidencia la represión ocurrida durante el estado de sitio en diciembre del mismo

año en Argentina. El artista toma la decisión de poner en diálogo las imágenes bajo una estética de archivo. Además de ello, le asigna la etiqueta ya mencionada.

Recordemos que la inauguración de la muestra se da en el marco del estallido de la crisis neoliberal del 2001. Los eventos más violentos convivieron con la apertura y estadía del artista *internacional* en un país que evidenciaba ser *periférico*. Sin embargo, un sector determinado podía ejercer la función-centro mediante la inversión millonaria de una institución privada como lo es Fundación Proa y así gozar de mostrarse ajeno a los sucesos catastróficos. Frente a ello, la crítica de arte Alicia de Arteaga exponía en la bajada de una nota que titulaba 2001: *el año del arte*:

A contrapelo de la profunda crisis económica y social, la agenda de museos, galerías y artistas plásticos locales y extranjeros tuvo una intensidad y una riqueza inusitadas durante el difícil 2001. Los responsables de este florecimiento coinciden en que las mejores respuestas frente a la escasez son el talento, la imaginación y la audacia (de Arteaga, 30 de diciembre 2001).

A lo que añade: “Suena paradójico. La ciudad se despide de un año pésimo en lo económico y lo social, pero excepcional en el terreno de la cultura.” (de Arteaga, 30 de diciembre 2001) Tal vez esto es a lo que Nelly Richard se refiere cuando asevera que “las instituciones culturales metropolitanas interesadas en reciclar memorias y contextos locales le confieren al arte periférico” un modo de ser, desde la función-centro, que consiste en reservarse el derecho a la identidad y sólo le confieren a la periferia el uso de la diferencia, pero siempre en relación con el centro como realidad única. Quizás por ello la Fundación Proa o de Arteaga no logran articular la crisis económica del país con la crisis cultural y sólo se permiten mirar lo que el centro establece desde sus contratos hegemónicos de valor artístico. En este caso, la exhibición de un artista consagrado en la periferia.

Por su parte, desde la imagen, Molinari logra problematizar esta tensión escapando a los reclamos del centro, paradójicamente exponiendo en una Fundación financiada por una multinacional de gran poder económico-político. Es así, que puede poner en práctica aquella otra estrategia poética-crítica que seleccionamos de los expuesto por Richard: el cuestionamiento a las figuras de poder. En A.I.A Molinari puede ubicarse tácticamente desde la ubicuidad y la oblicuidad del margen en la institución Fundación Proa, lo cual le permite no abandonar posiciones y ser parte de la exhibición, sin dejar de lado la poética crítica, que incluso temáticamente refiere a la historia de la misma institución en donde expone.

Consideraciones finales

En la ponencia presentada nos propusimos abordar dos preguntas ejes a partir del denominado boom del archivo: ¿de qué modo las producciones contemporáneas a partir de archivos logran potenciar lo crítico y lo político en el arte? ¿Cuáles son las estrategias implementadas?

Las mismas han sido puestas en diálogo con dos producciones del artista Eduardo Molinari y este encuentro permitió reconocer las estrategias poético-críticas implementadas en dos obras-archivo. Es así, que tratamos de evidenciar los modos de producir desde márgenes contrahegemónicos y de develar los efectos de representación impuestos, como así también el cuestionamiento a las figuras de poder. En tal sentido, cobran especial relevancia las estrategias desde la ubicuidad y oblicuidad del margen: al situar la

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

producción, al establecer relaciones nuevas entre imágenes que desalienten la lectura ya establecida y al crear nuevas formas de ordenar los acervos y los documentos propiciando sistemas de enunciabilidad propios e identitarios. De este modo, creemos que Molinari logra asumir la alteridad como una diferencia activa, capaz de producir para el mercado sin insertarse como fetiche dentro de él.

Bibliografía

Foucault, (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.

Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. México: Siglo XXI editores.

Rolnik, S. (2010). «Furor de archivo». *Errata.Revista de Artes Visuales* n° 1 [en línea]. Consultado el 15 de abril de 2015 en <<http://revistaerrata.com/ediciones/errata-1-arte-y-archivos/furor-de-archivo/>>

de Artega, A. (2001, 30 de diciembre). «2001, el año del arte». En *La Nación* online. Disponible en <<http://www.lanacion.com.ar/212342-2001-el-ano-del-arte>>

Archivo Caminante. (2011). «El Camaleón 6: Archivo Caminante en MDE11.». *Archivo Caminante* [en línea]. <<http://archivocaminante.blogspot.com.ar/search/label/El%20Camal%C3%A9on?updated-max=2011-10-11T16:38:00-07:00&max-results=20&start=12&by-date=false>>

1.6. OSTRANENIE: HACIA UNA ONTOLOGÍA DEL ARTE COMO TRANSFORMACIÓN POÉTICA DEL SENTIDO Y LA EXPERIENCIA³⁷

Ana Contursi

LABIAL/IPEAL/FBAy CieFI/IdIHCS/FaHCE – UNLP

Resumen

¿Cuáles son las particularidades y las potencias del trabajo artístico a la hora de abordar temas sensibles, social y políticamente hablando? ¿En qué se diferencian estos abordajes respecto del campo de lo comunicacional y lo meramente informativo, declamatorio o programático? ¿Cuál es la política específica del arte en relación a su proclamada autonomía? ¿Cuáles son sus efectos posibles en torno de los fenómenos de significación y producción de sentido y experiencias? Estas son algunas de las preguntas que se intentan responder en el presente escrito, echando mano de la centralidad que las metáforas, tan importantes en la labor poética, tienen en todo proceso cognitivo y recuperando algunas nociones clásicas, pero sorprendentemente actuales para el pensamiento contemporáneo sobre el arte y sus políticas, como extrañamiento, desautomatización y singularización, proporcionadas por las reflexiones y los estudios fecundos llevados a cabo por el formalismo ruso en el primer cuarto del siglo xx.

Palabras clave

Política del arte; metáforas; desautomatización; extrañamiento

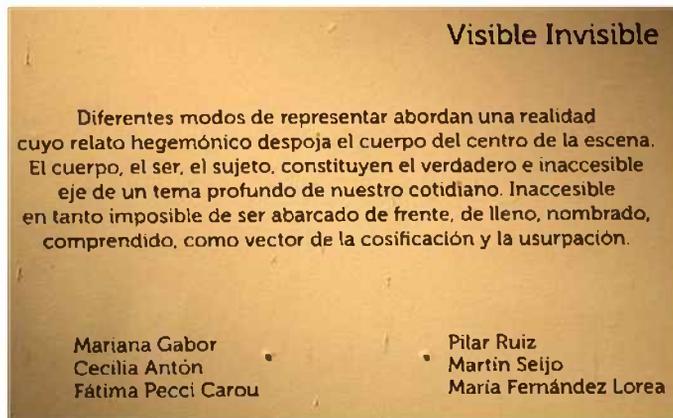
“El repudio del arte a la empiria (que está en su concepto, no es una mera escapatoria, sino una ley inmanente del arte) sanciona la preponderancia de la empiria. (...) La fractura estética no puede prescindir de lo que queda fracturado. La imaginación, de lo que ella se representa.”
(Adorno)³⁸

El régimen estético del arte instaura la relación entre las formas de identificación del arte y las formas de la comunidad política de una manera que recusa de antemano toda oposición entre un-arte autónomo y un arte heterónimo, un arte por el arte y un arte al servicio de la política, un arte del museo y un arte de la calle. Porque la autonomía estética no es la autonomía del “hacer” artístico que el modernismo ha celebrado. Es la autonomía de una forma de experiencia sensible. Y es esta experiencia la que aparece como el germen de una nueva humanidad, de una nueva forma individual y colectiva de vida”
(Rancière)³⁹

³⁷ Una versión ampliada del presente trabajo es “De la metáfora como forma política: sobre el mostrar/decir del arte en torno de la trata de mujeres” a publicarse próximamente Artes la Revista, N° 15, Facultad de Artes, Universidad de Antioquía, Colombia (en prensa); y una versión parcial que incluye un análisis de obra a la luz de los mismos planteos conceptuales es “Lo que puede el arte frente al documento: sobre *La cama* como intervención política desde la metáfora en el problema aberrante de la trata de mujeres”, ponencia presentada en las V Jornadas Internacionales de Historia, Arte y Política, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Centro, 22, 23 y 24 de junio de 2016.

³⁸ Adorno, {1970} 2004: 10 y 12.

¿De qué manera las metáforas del arte pueden contribuir a activar, transformar y producir sentidos-sobre el mundo en general? ¿Y en torno de conflictos particulares? ¿Y en torno de la trata de mujeres? Teniendo el histórico y ya clásico debate sobre la autonomía del arte⁴⁰ como telón de fondo, esas son mis preguntas-guía. Cabe confesar que parto, con Adorno y con Rancière, de la presunción de que el corazón de lo artístico se ubica justamente en la tensión entre su carácter subsidiario respecto del mundo que lo rodea y constituye, y su capacidad de desapego, de suspensión y negación, de esa misma exterioridad. Por ello, la “manera” sobre la que se interroga en la pregunta es sospechada, desde el inicio, como ambivalente e impura, como artística y comunicacional a la vez, como muda y elocuente al mismo tiempo. Cuando unx entraba en *Visible Invisible*, en su puesta en el Centro Cultural Paco Urondo,⁴¹ se encontraba con la siguiente leyenda, una de las pocas referencias escritas en toda la muestra:



Texto que se encontraba al ingresar en la muestra en el Paco Urondo. Fuente: Toma directa de la autora, Julio de 2016.

Me interesan aquí las pistas que ese texto introductorio daba a lxs espectadorxs. Al menos tres datos pueden informar algunas consideraciones sobre el trabajo del arte que quiero

³⁹ Rancière, {2004} 2011: 44

⁴⁰ La querrela entre los amantes o detractores del arte por el arte por un lado (un arte desligado de cualquier preocupación extra-artística, asumido como impotente e impropio frente a los vaivenes sociales y a las agendas políticas de la historia) y un arte político, comprometido y crítico por el otro (históricamente atado al tratamiento de los temas capitales del conflicto social) cae ya fuera de lugar si adscribimos a las tesis que Rancière propone respecto de la conformación del arte en cuanto tal (tal y como lo conocemos y concebimos hoy) y de su tensión y dialéctica inmanente entre interioridad y exterioridad, emergida en los momentos culminantes de la modernidad decimonónica. Cfr.: “Problemas y transformaciones del arte crítico”, en *El malestar de la estética*, *Ibidem op. cit.*: 59-78; “Las paradojas del arte político”, en *El espectador emancipado*, {2008} 2011: 53-84; y “Política de la literatura”, en *Política de la literatura*, {2007} 2011: 15-54.

⁴¹ La exposición se llevó a cabo en el Centro Cultural Paco Urondo dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en CABA, Julio de 2016. Estuvo compuesta por lxs siguientes artistas y obras: Mariana Gabor, responsable general de la idea, con la instalación sonora “La cama”, dos pinturas en gran formato, “Desierto ocular” y “Se trata de nosotras”, la escultura cerámica “La Cardona” y el video “Visible Invisible”; Cecilia Antón, con su ensayo-investigación fotográfico “Esclavas 2.0”; Fátima Pecci Carou, con una serie pictórica titulada “Paraíso de ángeles”; Pilar Ruiz, con la pieza teatral en sala “En el fondo”; y Martín Seijo junto a María Fernández Lorea con la *performance* “Prostituyentes II”, comunicando el interior de la muestra con la vía pública.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

realizar en términos de ruptura, extrañamiento y apertura. En primer lugar, en la leyenda se hace explícita la voluntad artística de “representación”: hay un tema que se dice inaccesible, difícil, problemático, que quiere ser representado, puesto en escena, fuera de los marcos hegemónicos, digamos comunes y normalizados, a los que estamos acostumbrados sobre la cuestión. Luego, se dice que esa hegemonía será desplazada al traer *el cuerpo* (el ser, el sujeto) a la escena, ya que parece ser el elemento silenciado por la naturalización de las aberraciones que se ciernen sobre él, objeto de los tormentos. Por último, se asume como imposible el acceso a todo ello de manera directa, se alude a la necesidad de un rodeo, un acceso lateral a la realidad que no puede abordarse de frente. Representación, corporalidad y rodeo parecen ser las claves de la operación poética general de la propuesta expositiva hecha conciencia, en este caso, por la mirada de los artistas. Pero, veremos, se trata de una coordenada muy visitada y a veces olvidada en el pensamiento sobre las funciones y particularidades del hacer en el arte. Ya el formalismo ruso pudo reflexionar sobre ello detalladamente a comienzos del siglo XX y abrir algunas vías para reconocer las potencias de desmarcación y ruptura que devienen centrales en la experiencia estética proporcionada por lo artístico.



Cecilia Antón: “Pollera perteneciente a “Peli” Mercado”, La Rioja, 2012, de la serie *Esclavas 2.0*; fotografía digital de toma directa. Una metonimia hace presente la ausencia de una niña que ha sido secuestrada y se instala en la imagen en la forma de un enigma que hay que resolver: ¿Dónde está Peli? ¿Por qué no está más en su casa? ¿Por qué no usa más su pollera? Fuente: toma directa de la autora, Julio de 2016

Ostranenie: la representación artística como extrañamiento y desautomatización en el marco común del pensamiento metafórico

Cuando se piensa en la manera en que la humanidad se vincula con su entorno y produce lo que llamamos cultura, en términos generales, sucede lo que desde la sociolingüística ha sido conceptualizado como la conformación de “campos metafóricos”. Estos guían la expresión y la interpretación de los fenómenos y afectan, por lo tanto, la “visión de mundo” de lxs sujetxs. La construcción y uso de metáforas en la conformación y despliegue de una determinada experiencia cumplen un rol fundamental, constitutivo de esa interacción (Millán y Narotsky en Lakoff y Johnson, {1980} 1998: 12). Como recuerda Daniel Belinche en *Arte, poética y educación* (2011:14), ya Aristóteles en su *Retórica* había reconocido que a través de las metáforas podemos conocer, relacionar elementos de nuestro entorno e interpretar esos elementos y esas relaciones. En un sentido general el pensamiento es de naturaleza metafórica, por lo que “la metáfora es intrínseca a las operaciones intelectuales humanas, y está tan cerca del espectro afectivo y psicológico que es indiferenciable.” (Belinche, *Ibidem*: 25).

En tanto realización, consiste en el procedimiento de nombrar, designar o entificar una cosa o imagen mediante el nombre, la imagen o las propiedades de otra cosa, y por ello puede decirse que tienen un valor epistémico, ya que cumple una función elemental en la construcción de conocimientos, y un valor pragmático, ya que orienta decisivamente la forma en la que actuamos. Se trata de una construcción que siempre implica un desvío, en términos de *sustitución*, una *apropiación* de algún sentido ajeno y un *reemplazo con ensanchamiento* respecto del significado originario en pos del producido en la combinación de los dos términos que se implican en la metaforización (*Ibidem*: 20).

En este sentido, los “campos metafóricos” son redes semánticas construidas en torno a una metáfora base a partir de la cual se organiza y desprende toda una serie de implicaciones de sentido que guían el pensamiento y la acción. Los autores de *Metáforas de la vida cotidiana*, el lingüista George Lakoff y el filósofo Mark Johnson, han proporcionado un buen ejemplo de esto llamando la atención sobre la metáfora estructural de la cultura occidental “Una discusión es una guerra”, a partir de la cual deviene todo un campo de apreciación y conceptos mediante los que concebimos y practicamos las discusiones: una afirmación puede ser *indefendible*, un argumento puede ser *atacado o vencido*, una crítica puede *dar en el blanco*, en fin, una discusión puede ser *ganada o perdida*.

Y no solo se trata de significados, sino que efectivamente actuamos y sentimos esas metáforas: *defendemos, atacamos, damos en el blanco, ganamos y perdemos* discusiones. (Lakoff y Johnson, {1980} 1998: 40). En el cuadro 1 de la siguiente página puede verse graficado este ejemplo ilustrativo.

Ahora bien, aunque tradicionalmente se ignoró o se subestimó esta capacidad en el campo de la vida cotidiana, reservando para el ámbito restringido de la poesía estos mecanismos y realizaciones, o más, reservando lo poético y la capacidad de producir metáforas para el campo del arte como lugar exclusivo de las posibilidades creativas, ya a comienzos del siglo XIX el lingüista ucraniano, filólogo, crítico y teórico de la literatura, Alexander Potebnia, definía el arte como el pensamiento por medio de imágenes y ponía en relación la prosa y la poesía como, en primer lugar, “maneras de pensar y conocer, de agrupar objetos y

acciones heterogéneas y explicar lo desconocido por lo conocido” (citado en Shkovski, {1929} 1991: 55).

Cuadro 1:

Metáfora estructurante del pensamiento y la acción	“Toda discusión es una guerra”
Sustitución léxica	de “discusión” a “guerra”
Apropiación semántica	de “lo bélico” (antagonismo)
Reemplazo léxico con ensanchamiento semántico	de una “simple conversación” a “un combate”

Procedimiento Realización cognitivo metafórica

Pero entonces, se hizo pertinente la pregunta por la diferencia entre las metáforas (pensamiento por imágenes) en la vida cotidiana y el desarrollo de esa capacidad en el marco de las intencionalidades artísticas, así como la distinción de los elementos que separan los sentidos y efectos viabilizados por el arte de los puestos en funcionamiento por la comunicación. En este punto, el formalismo ruso supo advertir cómo los procedimientos del arte eran el sitio de esa distinción. Viktor Shklovski realizó su crítica a las definiciones de Potebnia estableciendo para el arte una finalidad de *desautomatización* respecto de las prácticas y experiencias, acostumbradas y naturalizadas, automatizadas, de la cotidianeidad: “Todo el trabajo de las escuelas poéticas no es otra cosa que la acumulación y revelación de nuevos procedimientos para disponer y elaborar el material verbal,⁴² y consiste mucho más en la disposición de las imágenes que en su creación.” (Ibídem: 56). Esa atención sobre la *disposición* es lo que caracteriza el trabajo del arte, ya que, a través de las diferentes técnicas y procedimientos metafóricos, sus imágenes producen la disrupción, la suspensión, el trastocamiento de las prácticas perceptivas a las

⁴² Si bien los formalistas se encargaron de estudiar especialmente fenómenos literarios, y por ello su reflexión sobre el lenguaje es central, creemos que las conclusiones y formulaciones generales a las que arriban pueden ser extendidas a todo arte.

que estamos acostumbradxs: “Igual que las imágenes visuales o la música, la literatura, el arte puede partir de una formulación incorrecta o ambigua en términos de comunicación. Es justamente esa ambigüedad lo que la vuelve valiosa estéticamente. El arte no da certezas, no es tranquilizador, perturba, genera incertidumbre.” (Belinche, *ibídem*: 19). En el razonamiento de Shklovski será central, entonces, la distinción entre pensamiento práctico y poesía:

El pensamiento práctico tiende a la generalización, a la creación de las fórmulas más amplias, universales. En cambio, el arte, “con su sed de lo concreto” (Carlyle) se basa en el escalonamiento y fraccionamiento incluso de aquello que ha sido dado como general e íntegro (Shklovski, citado en Sanmartín Ortí, 2006: 21).

Para el teórico ruso, las imágenes (metafóricas) pueden servir como medio práctico para pensar, o, en su uso artístico, como un medio para reforzar y prolongar la impresión (Shklovski, {1929} 1991: 56). Se trata aquí de una segunda oposición central en el devenir del pensamiento formalista,⁴³ la de *reconocimiento vs visión* (o racionalización vs impresión). Si el primero corresponde a la esfera de la comunicación y los sentidos automatizados que se desligan de las formas (ya que las leyes de la percepción nos permiten reconocer totalidades a partir del contacto fugaz con fragmentos y partes), la *visión* alude al campo de las *impresiones* (duraderas y pregnantas en lugar de fugaces) que las formas pueden ejercer sobre nuestra percepción. Es aquí donde el arte y las experiencias que provoca trascienden cualquier racionalidad comunicacional y pulsan la esfera de lo afectivo en la que el cuerpo y la singularidad de las imágenes cobran un papel protagónico, en pos de trastocar las formas acostumbradas de experimentar el mundo; en palabras de Adorno:

Las obras de arte están vivas en tanto que hablan, de una manera que está negada a los objetos naturales y a los sujetos que las hicieron. Hablan en virtud de todo lo que es individual en ellas. (...) Sin embargo, la comunicación de las obras de arte con el exterior, con el mundo, ante el que se cierran por suerte o por desgracia, sucede mediante no-comunicación; en esto se revelan quebradas ({1970} 2004: 14).

Pau Sanmartín Ortí, en su tesis doctoral sobre el Formalismo ruso y su concepto de desautomatización, advierte la coincidencia entre algunas formulaciones de la “estética de la negatividad” del teórico de Frankfurt con las propuestas de Shklovski que no dejan de llamar la atención. Adorno, en su *Teoría estética* (*ibídem op. cit.*) interpretó “la experiencia estética como la vivencia de la realidad al margen de los mecanismos habituales de la comprensión” (Sanmartín Ortí, 2006: 33) y la caracterizó “como la negación de la repetición automática en que consiste el placer extra-estético.” (*ibídem, op. cit.*). Para Adorno, la representación artística no busca identificar, reconocer, determinar, etc. sino

⁴³ Con Belinche (2009: 35), reconozco en el enfoque y las formulaciones del formalismo de comienzos del siglo XX el doble valor de, por un lado, haber dado batalla a las corrientes positivistas enamoradas de los métodos y categorías de las ciencias naturales para el estudio de los fenómenos literarios y artísticos; y, por el otro, haberse alejado del fuerte énfasis subjetivista de la estética romántica centrada en categorías interpretativas de corte psicológico y filosófico. Este doble rechazo dejó a los formalistas en un interesante lugar intermedio que, desde mi punto de vista, permite atender tanto a los aspectos más objetivos, formales, procedimentales de las obras y el trabajo artístico sin descartar su faceta experiencial ni los posibles efectos subjetivos y simbólicos de la expectación. La tensión entre uno y otro polo en el funcionamiento del arte resulta por demás interesante y pertinente desde una perspectiva que pretenda ser dialéctica, es decir, relacional y compleja.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

que se acerca a los objetos a través de una distancia en la que se suspenden las identidades establecidas. Ese es su quebramiento. Él utilizó la noción de automatismo para diferenciar el modo de comprensión estético del no estético, y esto no en función de su objeto de comprensión (el tema, el referente, etc.), sino a partir de los diferentes modos de ejecutarse la tarea cognitiva. Aquella distinción, entonces, entre reconocimiento y visión, sirve para pensar el trabajo epistémico del arte en términos de *extrañamiento*. La *ostranenie* (extrañamiento en ruso) conceptualizada por Shklovski en 1916/7 sirve, junto a la singularización, a los fines de la desautomatización de la percepción que puede operar el arte. La experiencia estética posibilitada por las obras artísticas es, desde este punto de vista, una manera lateral y disruptiva, de pensar, mirar, nombrar y conocer los objetos del mundo: “La extrañeza es un momento del arte; el que percibe el arte de un modo no extraño, no lo percibe.” (Adorno, citado en Sanmartín Ortí, *ibídem*, op. cit.: 34). Las metáforas utilizadas por el arte, sus formas y rodeos, constituyen el meollo de sus efectos posibles y nos llevan, afortunadamente, de las preguntas ontológicas acerca de *lo que el arte es*, hacia interrogantes más complejos, que no encuentran respuestas categóricas pero que piensan *lo que el arte hace* en relación a las tensiones siempre latentes entre ciertas leyes y estructuras internas (lo artístico) y el mundo del que surgen y sobre el que se despliegan. Así como le sirvió en su momento a Adorno esta forma de concebir el arte para pensar en las atrocidades sociales irrepresentables, la misma forma de concebirlo puede servirnos para reflexionar sobre lo que puede el arte en torno al fenómeno aberrante de la trata de mujeres y niñas. Y también parece haberles servido a los artistas de *Visible Invisible* para ofrecernos una política estética que no intenta avasallarnos con interpretaciones acabadas ni mensajes pre-digeridos, sino que nos presenta la escena confusa y compleja de un fenómeno aberrante que puede interpelar a cualquiera desde su propio cuerpo y sus propias apreciaciones, gracias al cariz testimonial felizmente introducido en la propuesta. Aquel pesimismo adorniano que llevaba a pensar que luego de cualquier holocausto⁴⁴ no puede haber poesía, parece invertirse a partir de sus propios argumentos si pensamos que la inmovilidad producida por el trauma y por el extrañamiento del horror solo puede ser removida e interrumpida por otro extrañamiento que permita construir lo no existente. Aquella voluntad declarada por los artistas de *Visible Invisible* de “representar” mediante un rodeo un tema que no puede abordarse de frente cobra ahora un sentido claro para nosotros.

Bibliografía

- Adorno, Th. W: (1970). *Teoría estética. Obra completa, 7*, Madrid: Akal, 2004.
- Belinche, Daniel: *Arte, poética y educación*, La Plata: Secretaría de Posgrado y publicaciones de la Facultad de Bellas Artes, 2011.
- Chateau, Jean (1972). *Las fuentes de lo imaginario*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Didi-Huberman, Georges: Entrevista: *Las imágenes son un espacio de lucha*. En blog Público. Es/Fuera de lugar/183.

⁴⁴ Nos permitimos trasladar el sentido específico del holocausto judío al que se refería Adorno en el marco de la aberración nazi a un sentido metafórico general en el que cualquier aberración social que implique la matanza de personas (genocidio, masacre, esclavitud, etc.) puede designarse como holocástica.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Ducrot, Oswald y Todorov. Tzvetan (1972). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- Entel, Alicia (1999). “Capítulo IV. Mirada, “aura” y fotografía”, en *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Foucault, Michel: (1966). “Capítulo II. La prosa del mundo”, en *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.
- Marx, Karl (1843). “Sobre la cuestión judía”. En *Antología*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.
- Millán, José Antonio y Narotsky, Susana (1998). “Introducción”, en Lakoff, George y Johnson, Mark, *Metáforas de la vida...* Ibídem, op. cit.
- Sevilla Bayón, Nuria: (2013). “La trata de personas, situación y perspectivas en América Latina”, Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH). Madrid. Disponible en línea: <https://iecah.org/index.php/articulos/2263-la-trata-de-personas-situacion-y-perspectivas-en-america-latina>
- Ranciére, Jacques: {2004} *El malestar de la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2011.
- {2007} *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2011.
- {2008} *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2011.
- Sanmartín Ortí, Pau: (2006). *La finalidad poética en el formalismo ruso: el concepto de desautomatización*. Tesis doctoral. Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en línea: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fll/ucm-t29437.pdf>

1.7. TRADICIONES EN LA POLÍTICA CULTURAL HEMISFÉRICA

EL CONCURSO COMO INSTITUCIÓN Y PROCESO LEGITIMADOR DEL CAPITAL CULTURAL MUSICAL

María Paula Cannova - Ramiro Mansilla Pons

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

La diplomacia cultural, las políticas de promoción musical y la competencia fueron elementos de peso para el Interamericanismo musical, cuya pretensión de dominio hemisférico bajo orientación de los EE.UU. se presentó mediante una unidad del continente presentada como necesaria. A través de la promoción de las actividades musicales en los países miembros de la Unión Panamericana y luego de la Organización de Estados Americanos, con el patrocinio o difusión de certámenes se establecieron modalidades de legitimación de un determinado capital cultural musical relativo tanto a la innovación universalista como a la permanencia de los nacionalismos locales. Entre 1957 y 1973 el Boletín Interamericano de Música reunió la información relativa a la actividad musical académica de los países miembros con delegados nacionales. La lectura crítica de estos documentos propone analizar las formas en las que el Interamericanismo en música se interesó por el concurso como instrumento de validación del canon musical durante la Guerra Fría. Este recurso al certamen se instaló a través de la afirmación de los países miembros como pertenecientes a la tradición occidental, de la negación del masivo desarrollo de la música popular y de la asimilación de la innovación sonora a los nacionalismos latinoamericanos.

Palabras clave

Interamericanismo; música; concursos; canon; política cultural

En 1957, el compositor chileno Domingo Santa Cruz escribía en la revista Musical Chilena en relación a los festivales musicales latinoamericanos. A propósito del Festival de Montevideo, realizado ese mismo año, reflexionaba sobre uno de los mecanismos existentes en la organización del mismo: el concurso. Al respecto decía:

Los concursos, en la forma como se realizó en Montevideo, parecen ser los más serios: un jurado de selección primero y luego otro de premios que resuelve escuchando la música. No son necesarios premios de un valor descomunal y en cambio, sí, que estos estén en mayor número. Hay quienes insisten en que todos deben ser iguales; personalmente no comparto esta idea como dogma, siempre que las diferencias no sean desproporcionadas (Santa Cruz, 1957: 41).

La necesidad de legitimar, destacar, reconocer las valoraciones estéticas que se realizan de la labor compositiva o de la realización musical de tipo performática posee entidad histórica de larga duración. Entre otros factores, esto colabora con su institucionalización y, lo que no es menor, con su naturalización en tanto procedimiento de conformación del canon, ya que “... los sistemas de premios, becas, recompensas: en ellos, a través de la selección de jurados, de los géneros, a través de la historia de lo anteriormente premiado cristaliza una idea de excelencia que actúa sobre la producción siguiente” (Omar Corrado, 2204/2005: 24). Por lo tanto, la apelación de Santa Cruz a la seriedad de la forma del concurso en el caso de aquel festival de Montevideo apela a la neutralidad de la valoración, algo que desde el inicio resulta inconsistente.

Pero no es el campo del arte o el específicamente musical el único dominio en el que el concurso se instala como instrumento legitimador. Uno de los estados en los que el capital cultural puede presentarse es el que representa un grado de institucionalización sostenido (Bourdieu, [1979] 1987). En las escuelas, en las organizaciones académicas o científicas, entre otras asociaciones, se establecen mecanismos de legitimación que validan aspectos inherentes al campo disciplinar o al conjunto de saberes socialmente significativos. Ese cuerpo organizado del campo disciplinar que actúa en las entidades académicas o el propio estado institucionalizado en la escuela, opera mediante recursos que certifican saberes que consideran valiosos. Al hacerlo también prescriben o desestiman volviendo invisibles sobre los saberes que no resultan de su interés. Dichos recursos poseen mecanismos de postulación como los concursos en los que el reconocimiento destaca las competencias o habilidades valoradas presentes en los propios sujetos o en los rasgos atribuidos a los productos de su actividad. La distinción que supone el premio, el vencer en un concurso o en un certamen instala una afirmación sobre esa posesión de competencias valoradas, constituyéndose positivamente mediante el galardón.

La profusión de concursos de composición e interpretación musical en Latinoamérica durante la primera fase de la Guerra Fría tuvo en el Boletín Interamericano de Música (BIM) un órgano específico de difusión y datación. Los corresponsales de cada país que escribieron en el órgano de difusión de la actividad musical de la Unión Panamericana y a partir de 1948 de la Organización de Estados Americanos. El estudio de los procesos de legitimación de la producción musical latinoamericana en el marco del Interamericanismo encuentra en el concurso un mecanismo de institucionalización del canon que la política cultural hemisférica de los EE. UU. legitimó.

La promoción de los concursos de música en el Boletín Interamericano de Música

En 68 números del BIM analizados, se anuncian 123 concursos realizados en Latinoamérica, EE.UU. y España,⁴⁵ en conjunto con los festivales de Música de las Américas y España en 1964, 1967 y 1970. 65 concursos son de carácter internacional, mientras que 37 tienen un alcance nacional. En las secciones del BIM destinadas a cada país aparecen la mayoría de los concursos nacionales de música destacando a los artistas premiados. Poco más de la mitad

⁴⁵ España es desde 1971 observador permanente en la Asamblea General de la OEA. La incidencia de esta situación en el campo musical ha sido datado en el trabajo “Las revoluciones y los surcos. Política cultural hemisférica y edición fonográfica” de Ramiro Mansilla Pons y otros.

de los concursos anunciados ya están finalizados, de modo que la función que cumple su aparición en el BIM es la de testimoniar el hecho mismo del concurso, sus resultados y

eventualmente difundir su existencia. En dichos anuncios la conformación del jurado no siempre está disponible, excepto en 80 de los casos registrados. En las convocatorias abiertas esta información resultará importante para los postulantes, por los indicios de las técnicas y/o estilos deseables en los participantes por parte del jurado, así como incompatibilidades legales que pudieran existir.

Estados Unidos lidera la cantidad de concursos anunciados, siendo 37 competencias registradas. Luego se ubica Brasil con 25, Uruguay y Venezuela con 12 anuncios. Argentina testimonia 8 casos; Chile y España: 5; México: 3; Colombia: 2; y los restantes tienen sólo uno. No hay anuncios sobre concursos en Paraguay ni Cuba, país que no forma parte de la OEA desde 1962 por defender soberanamente su forma de organización política.

Los concursos para composición y para piano son los más habituales, con 43 y 38 anuncios respectivamente. Aparecen también anuncios de 12 concursos para canto lírico, 4 para instrumentistas de orquesta, 3 para coro y 2 para directores de orquesta, mientras que para guitarra, arpa y violín hay solo 1 en cada categoría.

Los concursos recurrentes

Algunos concursos poseen una presencia notoria a lo largo del Boletín. Las convocatorias a sus ediciones aparecen reiteradas veces, así como también se otorga un considerable espacio a los resultados.

El *Concurso de Piano Ciudad de Montevideo* tiene varias ediciones. El primero de 1963 y alcance nacional lleva el nombre de *Concurso Eliane Richepin*, ya que esta pianista francesa lo organizó (BIM, 42). Los galardonados fueron Homero Francesh y Marta Senra, quienes actuaron con la Orquesta del SODRE. El presidente del jurado fue Paul Bonneau. En un extenso escrito de casi dos páginas situada en un apartado especial (BIM, 49), se convoca a la segunda edición para 1966. En este caso se lo denomina *Primer Concurso de Piano Ciudad de Montevideo*, y no se hace mención a la anterior edición. Ahora con la organización y el patrocinio de la Asociación Eliane Richepin, del Consejo Nacional de Gobierno, del Consejo Departamental de Montevideo, de la Comisión Nacional de Turismo y del Servicio de Radiodifusión del Estado, el concurso posee alcance internacional, presidiendo el jurado el Director del Conservatorio Nacional de Música de París de aquel entonces, Raymond Gallois-Montbrun. El repertorio está integrado por obras europeas del siglo XIX habituales en los concursos del instrumento, donde solo en la instancia final es posible incluir “una obra de un compositor nacido después de 1900” (OEA, 1965 n° 49; 30), además de elegir alguna de Mussorgsky, Balakirev, Bartok, Granados, Villa-Lobos o Gershwin, siendo estos dos últimos los únicos compositores americanos mencionados y valorando, según las características que unifican a los compositores de la lista confeccionada, los rasgos nacionalistas de sus músicas. El rasgo prototípico del repertorio pianístico del siglo XIX parece ser una constante según documenta Mirna Azevedo Costa en su análisis de los concursos nacionales de piano en Brasil. Dado lo observado en el caso del concurso de Montevideo, pareciera no limitarse al país continental. La autora explica que la tendencia en los concursos de piano es la presencia del canon musical, dado que “...como este é um

campo onde o que importa é o reconhecimiento através de premiações, os candidatos procuram escolher peças já “consagradas”, ou seja, peças que certamente agradarão à

banca examinadora”⁴⁶ (Azevedo Costa, 2013: 379). En un pequeño comunicado se señalan los resultados de la edición (BIM 54), siendo para el estadounidense Robert Hamilton 1er premio, para el francés Claude Maillols el 2do y para el argentino Aldo Antognazzi el 3ro. En el boletín siguiente (BIM, 55), bajo el título de ‘Finalistas del Concurso Ciudad de Montevideo’, se repite esta información, aunque sólo se señala que el estadounidense fue el ganador. Recién en el Boletín n° 72 se anuncia la nueva convocatoria para el año 1969, incluyendo la información de las bases y los premios. El Concurso *Internacional de Música Dimitri Mitropoulos para Directores de Orquesta* se impone con mayor jerarquía en la especialidad. Inaugurado en 1962 en honor al director de orquesta griego naturalizado estadounidense, el concurso es organizado por la División de Mujeres de la Federación Filantrópica Judía de Nueva York (BIM, 32) en el apartado referido a las actividades de Estados Unidos, indicándose las fechas y los premios. La vinculación filantrópica de las fundaciones norteamericanas en el período ha sido objeto de estudio en el contexto de la investigación⁴⁷ al que este trabajo pertenece, destacándose la relación de dicha institución con la diplomacia cultural de la Guerra Fría y las políticas hemisféricas en el continente (M. P. Cannova, 2016). En el BIM 36, en el apartado referido a las actividades de Argentina, se comenta que el director Pedro Ignacio Calderón fue uno de los vencedores del concurso – junto al italiano Claudio Abbado y al checoslovaco Zdenek Kosler–, dirigiendo a la Filarmónica de Nueva York en el Carnegie Hall y accediendo a un premio que incluyó un contrato como director auxiliar de Leonard Bernstein ante el organismo. El jurado estuvo integrado por Leonard Bernstein, Richard Burgin, Frank Brief, Juan José Castro, Carlos Chávez, Eleazar de Carvalho y Camargo Guarnieri. La segunda edición del concurso es convocada en el Boletín n° 43, en el apartado de ‘Concursos Internacionales’, incluyendo las bases generales. En el BIM 45 se anuncian únicamente los ganadores: Lawrence Smith y James DePreist, estadounidenses; Niklauss Wyss, suizo; Jacques Houtman, francés; Edo DeWaart, holandés, y Ricardo del Carmen, guatemalteco. Curiosamente, en la sección destinada a Guatemala dicha información no aparece en ningún número posterior. Tampoco hay menciones de los premios ni de los jurados. La tercera edición se registra en el BIM 49 en un apartado especial de tres páginas donde se detallan exhaustivamente las bases y condiciones, así como también los premios y el repertorio –obras de Berlioz, Beethoven y Debussy–. Es singular el dato de que, para participar, “los candidatos deben obtener autorización para representar a su país, de un organismo cultural o de una institución pública o privada con autoridad en materia musical” (OEA, 1965 n° 49: 30). Tanto la extensión de esta difusión del concursos convirtiéndola en un artículo, como la cláusula de autorización nacional demuestran que esta actividad, la competencia internacional, reviste un interés importante en la política cultural de la División Música de la OEA. En BIM 52, bajo el título de ‘Ganador del Concurso Dimitri Mitropoulos’ aparece un breve artículo –sin firma– donde se comenta que el chileno Juan Pablo Izquierdo fue uno de los cuatro

⁴⁶ “...como este es un campo donde lo que importa es el reconocimiento a través de premios, los candidatos buscan elegir piezas ya “consagradas”, es decir, piezas que ciertamente agradarán a la mesa examinadora” (Traducción de la autora).

⁴⁷ Este trabajo se inscribe en el proyecto I+D del programa de incentivos “Silencios retardados en sonoridades permanentes” dirigido por Ma. Elena Larrégle, B318.

ganadores, accediendo al mismo contrato con la Filarmónica de Nueva York que sus predecesores. Se añade también una muy pequeña biografía del chileno, señalando logros académicos y premios. Este espacio dedicado a Izquierdo contrasta con la omisión del triunfo de Ricardo Del Carmen en la edición anterior. La cuarta edición aparece convocada

en el Boletín nº 56, donde en dos páginas y media se explican las bases y condiciones, los premios y el repertorio, ahora notablemente ampliado, con la inclusión de numerosos autores del siglo XX, y considerando especialmente a los estadounidenses Samuel Barber, Charles Ives y Aaron Copland. La elección de un repertorio únicamente norteamericano instala una centralidad expresa en la condición nacional sin precedentes en el mismo certamen. No hay, sin embargo, ningún compositor latinoamericano, y tampoco hay en los números siguientes información referida al resultado. Finalmente, la quinta edición de 1968 es detallada en una extensa convocatoria de tres páginas aparecida en el BIM 62. En este caso se amplía el repertorio agregando obras de Boulez, Malipiero, Dallapiccola, Bloch, Roussel y Ginastera, único compositor latinoamericano incluido entre figuras salientes de la segunda vanguardia europea de mediados del siglo XX.

Por último, el *Concurso Internacional de Canto de Río de Janeiro* es otro de los concursos harto referenciados. Organizado por la Sociedad Brasileña de Realizaciones Culturales y patrocinado por la Secretaría de Turismo del Estado de Guanabara, el concurso se impone rápidamente como el más prestigioso de su especialidad en Latinoamérica, incluyendo ediciones de discos de las instancias finales de cada edición. La segunda de ellas, de 1965, es detallada en el Boletín nº 45, en el apartado 'Concursos', en una convocatoria de dos páginas donde indica que el jurado "está constituido por notables personalidades, tales como Alberto Ginastera (Argentina), Paul Hume (Estados Unidos), Izar Lasson (Francia), Paul Njiri (Yugoslavia) y Eurico Nogueira (Brasil)" (OEA, 1965 nº 45: 55). No se imponen obras específicas, pero sí la conformación de dos programas que involucren arias de ópera, obras de cámara y piezas de autores brasileños modernos, en tres idiomas. Se mencionan también las fases y los premios. Los resultados son expuestos en el Boletín nº 49, donde se registra también la convocatoria a la próxima edición. Las ganadoras fueron Ludovic Spiess (Rumania), Teresa Tourne (España) y Amin Feres (Brasil) en primer, segundo y tercer lugar, respectivamente. Amin Feres obtuvo además los premios "Mejor Cantante Brasileño" y "Mejor Intérprete Brasileño", ofrecidos por la División de Música de la Unión Panamericana. Mercedes Epensberger, de Chile, obtuvo el premio "Mejor Clasificado de la América Latina", también instituido por la Unión Panamericana. La convocatoria de la tercera edición de 1967 es similar a la anterior, aunque no se mencionan los miembros del jurado. En los nº 55 y 59 del Boletín se reitera la convocatoria y en el Boletín nº 61, se anuncian los ganadores, entre los que se destaca a Irina Bogchova (Unión Soviética) en primer lugar. Sin mencionarse en qué consisten los premios, el repertorio interpretado ni la conformación del jurado, se señala que Juan Gebelín (Uruguay) obtuvo además el Premio Unión Panamericana al cantante de la Américas mejor situado, cuando en este certamen obtuvo un 4to puesto. Finalmente, la cuarta edición del concurso, prevista para 1969, es convocada desde la sección 'Concursos' del Boletín nº 67, donde en dos páginas se detallan nuevamente las bases y condiciones, el repertorio y las instancias, todas similares a las ediciones anteriores. No hay, nuevamente, información referida al jurado, y no se encontraron en los números posteriores ninguna referencia a los resultados.

La diplomacia cultural y el Boletín Interamericano de Música

Tanto los concursos de música como su difusión en el BIM conformaron elementos notables en el marco de la diplomacia cultural durante la Guerra Fría. Los instrumentos con los que se ejerció la diplomacia cultural norteamericana sobre Latinoamérica incluyeron “...an uncomfortable mix of information propaganda (...) and a gentler, high-minded vision of

mutuality and respect, regarded as separate from politics”⁴⁸ (Danielle Fosler- Lussier, 2015: 11). Ese rasgo por fuera de lo político se asume en la tradición musical con la pretensión de universalidad que la música de tradición escrita posee. En este contexto, la inclusión de extensos artículos comentando ediciones de algunos concursos realizados en Europa resulta representativa. Nicolás Koch Martin es autor de cuatro artículos donde describe las ediciones XIII, XIV, XV y XVI del *Concurso Internacional de Violín Nicolo Paganini* celebrado en Génova, Italia. En el primero titulado sugestivamente “Victoria estadounidense en el Concurso Paganini de Génova’ (BIM 57), se detalla todas las fases de la competencia que llevaron al norteamericano Robert Menga a obtener el primer premio. Los tres artículos restantes (BIM 64, 69 y 76) son similares en extensión y detalle –agrega documentación fotográfica–. En las ediciones XIV y XVI del citado concursos, el autor (BIM 64 y 76) relata pormenorizadamente el desarrollo de los concursos en los que resultaron los integrantes de la delegación soviética. Martin señala que “*la victoria rusa fue estrepitosa*” en el XIV concurso (OEA, 1968 n° 64: 20), ya que los soviéticos obtuvieron los premios 1°, 2°, 5° y 6°. “*Al igual que los recientes concursos de violín Reina Elisabeth de Bélgica, la superioridad de los rusos quedó manifiesta en Génova*” (OEA, 1968 n° 64: 21), sentencia el autor. En el segundo, donde la estadounidense Anne Kathleen Lenski obtuvo el segundo puesto, la delegación rusa, con un jovencísimo Gidon Kremer a la cabeza, se alza nuevamente con el triunfo, adjudicándose los premios 1°, 4°, 5° y 6°, lo que hace decir al autor que “*otra vez, los rusos se imponen*” (OEA, 1970 n° 76: 59). De este modo, observamos una característica sobresaliente: en tiempos de Guerra Fría, la contienda también tiene escenarios de disputa en los teatros y en las publicaciones periódicas especializadas en música.

El *Concurso Internacional de Piano Van Cliburn* -The Van Cliburn Quadrennial International Piano Competition- se realiza en Forth Worth, Texas, EE. UU. y su última edición se realizó en el año 2017. Ideado en 1958 por la National Guild of Piano Teachers y la Cámara de Comercio de Forth Worth, el concurso adopta el nombre de Van Cliburn por el pianista local, vencedor del *Concurso Internacional Chaikovsky* de Moscú en 1958, al que la revista *Time* había hecho referencia en la portada del número de mayo de ese año como “*The Texan who conquered Russia*”. El Boletín incluye, en el apartado referido a las actualidades de Estados Unidos del n° 26, una breve referencia a su creación, cuya primera edición se celebrará en 1962, y menciona los premios. En el número siguiente, el Boletín dedica tres páginas completas a la convocatoria, indicando el repertorio, compuesto de obras clásico-románticas europeas y de los compositores estadounidenses Edward MacDowell, Samuel Barber y un encargo especial a Lee Hoiby. En otras ediciones se referencia a este concurso, aunque no se publican los resultados de la primera edición. La segunda convocatoria es de 1966 (BIM 45) los resultados son expuestos en el apartado ‘*Laureados en el Concurso Van Cliburn*’ (BIM 57). Se señala aquí que la organización estuvo a cargo de la Fundación Van Cliburn, donde el primer premio quedó en manos del rumano Radu Lupu, que interpretó en la final una sonata del estadounidense Aaron Copland y *Estructura para piano*, obra

⁴⁸ “...una mezcla incómoda de información propagandística (...) y una visión más cordial, de mentalidad elevada y respeto mutuo, considerada como separada de la política. (Traducción de la autora).



impuesta encargada al también estadounidense Willard Straight, ejemplificando un aspecto particular: la preocupación por la difusión del repertorio norteamericano será una constante en este concurso. Por otro lado, el estadounidense Barry Lee Snyder, quien resultó segundo, se hizo acreedor de un premio extra que la Unión Panamericana destinó al mejor concursante de las Américas, condecoración que ya observamos en otros concursos.

La tercera convocatoria es para 1970 (BIM 74) donde los pianistas extranjeros deben interpretar una obra de un compositor de su país, además de una obra a elección de un compositor estadounidense, sumada a la obra encargada que fue de Norman Dello Joio. No hay otras referencias al concurso en el Boletín, y resulta singular la omisión de los resultados de otras ediciones donde varios soviéticos se alzaron con los primeros premios, como Nikolaiv Pretrov y Mikhail Voskresensky –2º y 3º en 1962, respectivamente–, Vladimir Viardo –1º en 1973–, Alexander Toradze –2º en 1977– y Alexei Sultanov –1º en 1989– entre otros.

El ya mencionado *Concurso Internacional Chaikovsky de Moscú* es, sorpresivamente, publicitado en el Boletín n° 52 donde se comenta que Dmitri Shostakovich, presidente del jurado en la edición de 1966, anuncia que la próxima edición incluirá competencias en violín, violonchelo y canto, y que “los organizadores del concurso asumen todos los gastos del viaje y permanencia en Moscú” (OEA, 1966 n° 52: 41). No hay otra mención al concurso en los números consultados.

Mientras tanto, en Nueva York se celebra otro tipo de concurso. La Broadcast Music Inc., una de las agencias recaudadoras de los derechos de difusión de los músicos en Estados Unidos, organiza desde 1951 un *Concurso de Composición para Jóvenes Compositores* –The BMI Student Composer Awards– destinado a estudiantes de hasta 25 años que estén matriculados en instituciones educativas de música –secundarias o universitarias, privadas o públicas–, o bien que “estén recibiendo educación privada con maestros de música de reconocida reputación” (OEA, 1963 n° 38: 20). Como condición excluyente, los estudiantes deben pertenecer a países del Hemisferio Occidental. La convocatoria para la edición n° XIII de 1964, señalada en un apartado especial del Boletín n° 38, indica los montos de los premios y los integrantes del jurado, encabezado por el estadounidense William Schuman, con la participación de Henry Cowell. La convocatoria se repite en el Boletín n° 44, y se anuncian los ganadores en el Boletín n° 49, en un apartado especial, donde se señala que los laureados han sido el argentino Luis Arias (24), Harley Gaberg (21), John Heneiman (26), Russel Peck (20), Philip Rhodes (24) y David Saperstein (17), todos ellos de Estados Unidos. La XIV edición del concursos no está difundida en los BIM consultados, sí la edición XV (BIM 62) y la XVI (BIM 78).

La negación de la masa en el Boletín Interamericano de Música y la relación con la canción

Ni la canción ni la música popular en general han tenido en el BIM un desarrollo importante. A diferencia del Boletín Latinoamérica de Música, publicado durante 1936 y 1946, que desde el americanismo musical buscaba en la etnomusicología positivista un acercamiento a las tradiciones sonoras anteriores a la colonización, el Boletín Interamericano de Música no se interesa por el campo popular en lo musical, excepto en casos muy puntuales. A partir de lo cual es fácil también aquí observar la ligazón entre Interamericanismo y promoción de la innovación sonora en las políticas culturales hemisféricas durante la Guerra Fría. De esas

excepcionales referencias a la música popular cantada se menciona el *Primer Festival de la Canción de Mallorca*, España; organizado en 1964 por los Clubes Náuticos del Arenal y de Can Pastilla, con la colaboración de la Asociación Sindical y la Industria Hotelera de la Playa de Palma (BIM, 40). El concurso internacional aclara que “*el estilo y género de las canciones será el denominado música ligera y cada canción no podrá durar más de 3 minutos*”. Además, indica que “*se facilitarán 3 melodías populares mallorquinas que deberán forzosamente servir*

de tema para la composición” (OEA, 1964 n° 40: 18) inscribiéndose en la tradición del nacionalismo musical.

El caso del *Primer Festival Internacional de Canciones Populares*, de Río de Janeiro, patrocinado por la Secretaría de Turismo del Estado de Guanabara en 1967 (BIM, 55) conforma una diferencia única. De forma sintética, se mencionan las fechas y los premios en dinero, distinguiéndose sumas para los compositores y los intérpretes –siempre el doble para los primeros–. Sólo en el apartado ‘Otras noticias’ se referencia al *Segundo Festival de Canciones Venezolanas*, celebrado en Caracas en 1966 (BIM, 59). Se menciona que, de 470 obras recibidas, “*el jurado seleccionó 10 de las cuales 4 merecieron premios especiales*” (OEA, 1967 n° 59: 26), aunque no se detalla en qué consisten éstos.

Los concursos relativos a la música popular específicamente no han sido incluidos en el BIM, tampoco los festivales folklóricos que tenían alta popularidad en cada país, sino que además incluían habitualmente certámenes, un caso paradigmático es el Festival de Cosquín en Argentina. El Interamericanismo musical no existió únicamente en la denominada música de tradición escrita, sin embargo la voluntad de los organismos tanto de la Unión Panamericana como de la OEA, se orientaron a la promoción de la música de tradición escrita. Asimismo, resaltó la relación entre la innovación experimental en la composición musical y el nacionalismo musical latinoamericano mediante el fomento directo mediante encargos, en la inclusión de dichas obras y compositores en los Festivales Interamericanos o incluso en los propios concursos de composición. Esto último se evidencia no sólo por las obras y los compositores premiados sino también por los jurados que integran los evaluadores. Un caso testigo lo constituyen el propio Ginastera.

Particularidades de los concursos

Algunos concursos se destacan por su propuesta, organización o premiación. Entre ellos, la Fraternidad Internacional de Música Delta Omicron organiza concursos internacionales de composición orientados únicamente a compositoras “*en edad universitaria o mayores*” (OEA, 1967 n° 57: 58), siendo el único de todo el Boletín relativo a la cuestión de género. El primero de 1961 está destinado a la composición coral con acompañamiento de pequeño conjunto instrumental (BIM 22) situándose en la Universidad de Kansas. La segunda edición, cuya sede es Pennsylvania (BIM 57) convoca a composiciones para cuarteto de cuerdas. No se mencionan los premios ni el jurado. La tercera edición es de 1970 (BIM 72), propone la composición de un ciclo de canciones para voz femenina y piano con una duración de 10 a 15 minutos. En este caso el jurado -masculino- estará integrado por Norman Dello Joio, Alex Tcherepnín y Jack Beeson. La sede continúa siendo la Philadelphia Musical Academy. El Boletín n° 43 incluye el llamado a concurso organizado por la Sigma Alpha Lota National Music Fraternity en 1965, para compositores jóvenes, premiando una obra coral y una para piano. El jurado lo integraban Alberto Ginastera, Harry Somers (Canadá), Mel Powell y



Lester Trimble (EE.UU.). En el Boletín nº 62, se especifica que se trata de un Concurso Interamericano que la entidad filantrópica (Sigma Alpha Lota) organiza. Dicha entidad funciones desde 1903 en los EE.UU. promoviendo la música⁴⁹. Destinado a obras corales, los premios incluyen una dotación económica, la publicación de las obras y “la promoción de las

obras mediante su interpretación en los 260 grupos de estudiantes y graduados de Sigma Alpha Lota” (OEA 1967 nº 62: 35). En ese mismo número, resulta particular también la convocatoria de 1964 que el Departamento de Asuntos Culturales de la Unión Panamericana realiza para la confección de carteles alusivos al Tercer Festival Interamericano de Música, organizado por la entidad en Washington, Estados Unidos. En media página la convocatoria detalla el modo de presentación de los trabajos –tamaño y colores–, el jurado –constituido por el Jefe de la División de Artes Visuales de la Unión Panamericana y cuatro especialistas en arte designados por el Departamento de Asuntos Culturales– y el premio de 500 dólares americanos. El ganador fue Phillip Lundberg de Estados Unidos (BIM 45).

Finalmente, resulta esclarecedor de la injerencia de la política cultural norteamericana y de su grado de influencia en el campo musical el hecho de que la denominación de los concursos de Centroamérica hace referencia a músicos estadounidenses antes que a los músicos locales. El Concurso *Edward MacDowell*, compositor norteamericano, se desarrolla en Guatemala, pero está organizado por el Departamento Cultural de la Embajada de los Estados Unidos y la Empresa Eléctrica de Guatemala –de capitales estadounidenses– además de la participación del Diario Prensa Libre y del periodista Horacio Ozaeta Méndez. Además, este certamen tiene lugar en 1961, cuando se promociona la Alianza para el Progreso, momento a su vez en que Guatemala alterna procesos democráticos con dictaduras militares apoyadas por el país del norte. Los galardonados de esa convocatoria son anunciado en el Boletín nº 28 entre los premiados se destacó a los pianistas Joaquín Marroquín, Zoila Luz García Salas, Luis Alberto Quezada y Eva Inés Carrillo.

En 1969 en Puerto Rico, se organiza el *Primer Concurso Internacional Louis Moreau Gottschalk para pianistas y compositores*, en homenaje al –también– compositor estadounidense. El caso del Estado Libre Asociado de Puerto Rico difiere de los anteriores porque según la Ley Jones de 1917 se trata de un estado anexo a los Estados Unidos. No obstante lo cual, existen compositores nacidos en la isla que podrían identificar el certamen. El concurso, detallado en 4 páginas (BIM 68), es organizado por los Consejeros de la Asociación Panamericana de Festivales del Nuevo Mundo y por el Conservatorio de Música de Puerto Rico, y se presenta orgullosamente como un concurso que se aparta de las características tradicionales de esta institución, promoviendo a los pianistas concursantes a presentar cualquier repertorio siempre y cuando se incluyan las dos obras obligatorias, que son de Gottschalk. Igualmente, en el caso de la especialidad composición, se insta a los compositores a presentar obras sin ninguna restricción en cuanto a medio, forma, estilo, duración e instrumentación. Con un jurado de jerarquía –P. Casals, F. Curt Lange, R. S. Pritchard, G. Olivier Toni, H. Tosar, H. Campos Parsi, J. M. Sanromá, G. Novaes y E. List– se anuncian premios en efectivo, medallas y giras para los vencedores.

⁴⁹ Según declaran en el sitio Web oficial la fraternidad Sigma Alpha Lot se funda en 1903 en la Escuela de Música de Ann Arbor de la Universidad de Michigan por un grupo de egresadas.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Conclusiones

La actuación de los concursos de música en el contexto de la Guerra Fría integró uno de los elementos constitutivos de la diplomacia cultural norteamericana. Junto a la OEA, las políticas culturales hemisféricas de los EE.UU. promocionaron lo que se consideró la música de las Américas. Esa música se pensó desde la tradición del concierto, de carácter universal,

con inclusión de la innovación experimental compositiva siempre que pudiera referenciar al folclore local tal y como demuestra la presencia de los nacionalismos galardonados. En todos los casos los concursos de música priorizaron la distinción de la individualidad frente a las propuestas colectivas, acentuándose dicho rasgo en los dedicados a la interpretación musical de tipo performática.

La estructuración de una delegación por países miembro en el Boletín Interamericano de Música no bastó para equiparar las enormes desigualdades que Latinoamérica posee con los EE. UU. a tal punto que en las propias reseñas de la actividad musical local, a menudo, se incluyen datos de músicos norteamericanos, obras obligatorias en los concursos, o directamente homenajes a los compositores estadounidenses mediante la denominación del concurso con el nombre de dicho músico.

El Boletín Interamericano de Música aportó a consolidar ese aspecto difundiendo el canon, patrocinando las acciones filantrópicas de la diplomacia cultural y oficializando al concurso como un instrumento ineludible en las políticas culturales de promoción de la realización musical. En esa necesidad de neutralidad que aporta la conceptualización liberal del concurso, se erige como institución, legitimando el dominio musical de una parcialidad sobre todo lo existente, colabora con la construcción del canon en el repertorio y fosiliza la dinámica de la producción musical.

El certamen en el campo musical- instalado con anterioridad al Interamericanismo musical- ha sido una manera de legitimar los saberes, las habilidades técnicas y las formas interpretativas que -a nivel sonoro- se disponen para la realización musical, sea performática o compositiva. Pero en el desarrollo de la fase interamericana de la política cultural hemisférica, el concurso adopta rasgos propios del dominio de la potencia del norte en el continente, por lo que “...es además una analogía de la continua competencia que representa la sobrevivencia para las sociedades humanas, y el entramado que lo teje obedece a una dinámica que necesariamente debe ser excluyente” (Julio Hernández Flores, 2015: 92).

Bibliografía

Azevedo Costa, M. (2013). “Os concursos nacionais de piano no Brasil e a formação do cânone de repertório”, en Revista do Coloquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES, (2), 4, pp. 376-390, Brasil: UFES.

Boletín Interamericano de Música. Washington Dc.: Organización de los Estados Americanos, 1957 - 1973. Frecuencia bimestral hasta 1972, cuatrimestral durante 1973.

Texto en español. ISSN 0006-6400.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bourdieu, P. ([1979] 1984). “Los tres estadios del capital cultural”, en *Sociológica*. Revista del departamento de sociología, 2 (5), traducción de Monique Landesmann, pp 11-17, UAM-Azcapotzalco, México.

Cannova, M. P. (2016). “El interés de la ayuda. Política cultural norteamericana, filantropía e innovación musical en Latinoamérica entre 1960-1970”, en *Actas de las XVIII Jornadas Argentinas de Musicología y XXII Conferencia de la Asociación Argentina de Musicología*, pp. 12-27, Buenos Aires: José I. Weber Editor.

Corrado, O. (2004/2005). “Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones”, en *Revista Argentina de Musicología*, 5-6, pp. 17-44, Buenos Aires: Asociación Argentina de Musicología.

Fosler- Lussier, D. (2015). *Music in America’s Cold War diplomacy*. California: University of California Press.

Hernández Flores, J. (2015). “Los concursos de arte escolar, una modalidad ideológica de libre mercado”, en *Realidad*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, N° 145-146, pp. 89-98, El Salvador: Universidad Centroamericana José Siemón Cañas.

Mansilla Pons, R., Cannova, M.P., Chambó J. y Zagrakalis, A. (2016). “Las revoluciones y los surcos. Política cultural hemisférica y edición fonográfica”, en *8vas Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales*. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56018/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1, última consulta 05/07/17.

Santa Cruz, D. (1957). “Los Festivales Latinoamericanos de Música y el Festival de Montevideo”, en *Revista Musical Chilena*, 11 (57), pp. 37-49, Santiago de Chile: Universidad Nacional de Chile, Facultad de Artes, Departamento de Música.

Fraternidad Sigma Alpha Lota <http://www.sainational.org/home/AboutSAI/SAIHistory/tabid/63/Default.aspx>, visitado el 13/04/2017.

1.8. LA HORA DEL PASEO: TEMPORALIDADES EN PROMENADE, INTERVENCIÓN PERFORMATICA EN LA CASA CURUTCHET

Ramiro Mansilla Pons

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Promenade es una intervención coreográfica que el colectivo artístico Proyecto en Bruto realizó durante dos años en los distintos espacios de la Casa Cutuchet, única obra arquitectónica diseñada por el arquitecto Le Corbusier en Sudamérica, anclada en La Plata. La intervención, debido a su carácter de simultaneidad en las salas y al libre tránsito del público por las mismas, propone singulares tratamientos del tiempo y el espacio, diluyendo las fronteras de la obra de arte y logrando un modo particular de experiencia estética. Este trabajo se propone indagar en aquellos aspectos característicos de la producción, observando especialmente las diferentes temporalidades que en ella se experimentan.

Palabras clave

Danza; tiempo; performance; música; arquitectura

La *Casa Curutchet* es una obra arquitectónica de la Ciudad de La Plata diseñada por el afamado arquitecto suizo-francés Le Corbusier, montada entre 1949 y 1953 por Amancio Williams. Sede del Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires, la Casa mantiene en gran medida las condiciones originales, fenómeno que pone en evidencia las particularidades de su contexto de producción. Es decir, el visitante puede observar allí aberturas, estanterías, pisos, sistemas de calefacción y otros elementos hogareños propios de la arquitectura de mediados del siglo XX, así como también es posible apreciar las concepciones por entonces vigentes de los espacios y la iluminación de cada habitación, la comunicación espacial y el flujo sonoro que hay entre ellos.⁵⁰ Es entonces, coloquialmente, *una casa que se ha quedado en el tiempo*.⁵¹

Allí, el colectivo artístico *Proyecto en Bruto* desarrolló durante dos años –2015 y 2016– una intervención coreográfica/recorrido performático del lugar denominado *Promenade*, situación estética que se desarrollaba de manera cíclica en todos los espacios en simultáneo

⁵⁰ Vale aclarar que la Casa Curutchet, al momento de su construcción, no podría clasificarse como un estereotipo normativo de los hogares levantados por la clase media-alta platense ya que el grado de innovación era superlativo, pero el uso –y la disposición– de ciertos materiales –que no han sido reemplazados– resultan significativos de un período determinado.

⁵¹ Como, seguramente, muchas otras de la ciudad. Sin embargo, la particularidad de permanecer vacía, liberada de la mezcla de objetos cotidianos que podrían darle una referencialidad extemporánea, torna notoria esa cualidad de anclaje en un momento específico.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

y que culminaba con la proyección de un videodanza –también llamado Promenade– filmado, tiempo atrás, en la misma locación.

Debido a las características intrínsecas de la obra –que analizaré más abajo–, el tiempo, esa sempiterna categoría ontológica que ha desvelado a toda la humanidad, se presenta acá –se mide, se vive, se experimenta, se corporiza, se agota, dura– en diferentes aspectos, tanto en la sincronía como en la diacronía. Es decir, conviven en la performance diferentes concepciones temporales. Este trabajo intenta, entonces, indagar y definir esos tiempos.

Sobre Proyecto en Bruto

Proyecto en Bruto es un grupo autogestivo de artistas anclado en La Plata, surgido en el año 2007 con la intención de lograr un espacio de investigación y producción en danza. Pensando en que ésta debe ser observada desde distintas perspectivas, el grupo nuclea a artistas provenientes de la danza, el teatro, la performance, la música, el cine, el diseño, la antropología y la literatura, disciplinas que conviven de forma dinámica en sus producciones, usualmente problematizando los límites entre ellas mediante la utilización de la simultaneidad de videos grabados y circuitos cerrados, músicas grabadas y en vivo, interacción con el público, diseño y dibujo en tiempo real, entre otros.

Desde sus inicios, el colectivo artístico ha intentado desarrollar sus producciones en espacios no convencionales para la danza, logrando una circulación por museos, espacios al aire libre y arquitecturas cerradas no convencionales –como la Casa Curutchet– poniendo de manifiesto en sus obras la preocupación por las relaciones entre el espacio, el tiempo, la arquitectura y la mirada.

La promenade

El concepto de *promenade architecturale* acuñado por Le Corbusier sugiere que el hogar debiera ser una máquina habitable que invite a ser recorrida. Dicho recorrido, referenciado por el ojo de quien lo realiza, configura la arquitectura, convirtiendo al paseo en una experiencia estética. Esta premisa fue central en los diseños del arquitecto, y la construcción platense es un ejemplo de ello. Es decir, quien transita la Casa Curutchet, la construye, articulando simultáneamente los roles de espectador y creador.

Este concepto también resulta nodal en la intervención que analizamos. El público ingresa por la rampa y al llegar al descanso se topa con Mariana⁵², una bailarina que se encuentra parada en el recibidor –al cuál el público aún no puede acceder– realizando gestos muy leves, casi etéreos.⁵³ El visitante puede permanecer en el lugar o bien puede continuar ascendiendo por la rampa hasta el sector de los consultorios, logrando otros puntos de vista de lo que Mariana realiza en su espacio y, a la vez, anticipando la dinámica de articulación que caracterizará la intervención: la oportunidad de observar los movimientos desde diferentes lugares. Es decir, la posibilidad de construir una experiencia estética a través de un recorrido propio, personal, casi diríamos intransferible.

⁵² Mariana será, junto con Carola, las dos bailarinas que nombraré debido a que son las únicas que marcan con sus acciones una segmentación en el devenir temporal. No se trata, desde ya, de acciones privilegiadas, sino únicamente de eventos que resultan útiles para el relato de este trabajo.

⁵³ Eteridad que se refuerza con un tenue humo, logrando un clima de *ensoñación* –lugar por antonomasia *fuera del tiempo*–.

Mariana, repentinamente, sube las escaleras hacia la segunda planta. El público puede seguirla. Conviene seguirla. Arriba, acontecen simultáneamente algunas coreografías cíclicas, repetitivas. Dos bailarinas, en la sala de estar y el comedor, realizan a dúo gestos mecánicos que carecen de referencialidad, recorriendo esos salones y dirigiéndose hacia la cocina. Otras dos, en los dormitorios de la tercera planta, recurren a acciones cotidianas – perfumarse, vestirse, mirarse en el espejo– que parecen indicarnos una pertenencia al hogar –¿seres que alguna vez lo habitaron o lo habitarán?– y, en algunos momentos, se acercan al escritorio y observan lo que sucede en la sala de estar. Mariana, mientras tanto, parece ser la única que tiene una acción que no resulta reiterativa, ya que su transcurrir fluye por toda la casa,⁵⁴ pero indefectiblemente termina frente a la ventana del dormitorio principal, en la tercera planta, observando hacia abajo. Finalmente, Carola hace suya la cocina, investigando estantes y alacenas, hasta que decide preparar un café; cuando está listo se dirige, pocillo en mano, hacia la sala de estar y observa detenidamente la ventana del dormitorio principal y el escritorio del piso superior, momento en el confluyen todas las intérpretes, que se observan entre sí. Y todo recomienza. Y vuelve a terminar. Seis veces.

El público transita libremente por el espacio. El espectador puede optar por observarlo todo desde un solo sitio, o puede recorrer la *máquina habitable*, ahora transformada toda ella en una experiencia estética. Si lo hace, atendiendo a que los movimientos coreográficos constituyen acciones reiterativas, observará las mismas acciones desde diferentes ángulos, resignificando lo que mira. Lo ya visto, desde otra perspectiva, resulta novedoso. Así, el espectador abandona el rol tradicional de ente que únicamente observa y, volviendo al concepto de Le Corbusier, *construye la obra*. Ya no es ese espectador distraído del que renegara Benjamin. Si la mirada nunca resulta inocente, aquí se vuelve selectiva, organizativa, creadora. Al hacerlo, por cierto, le otorga a la obra una interpretación personal, caracterizada por esa vivencia única, intransferible.

Demos un paso más: al moverse por el espacio, el espectador-creador se mezclará con esas acciones. Las bailarinas lo rozarán, las seguirá, deberá correrse para que ellas pasen, se apoyará en las mismas paredes que ellas abrazaron segundos antes, transitará y habitará los espacios de la obra. De este modo, las fronteras que delimitan espacios entre aquello que constituye la obra y aquello que está fuera de ella, se borran. El espectador-creador, así, está *dentro* de la obra.

Y un paso más allá: en esa circulación por el espacio, el observador se cruza irremediamente con otros que están transitando su propio recorrido, observando, construyendo. Es fácil verlos. Es tentador. Como decía Marcel Duchamp, podemos mirar ver. El espectador puede observar cómo otros miran, observar que los otros también están ahí, en la misma situación, pero con una experiencia íntima. Y, tal vez, descubra que otros lo ven. La premisa de Berkeley, *Esse est percip*, aquí se manifiesta en forma descarnada.+

⁵⁴ A decir verdad, sí se trata de un loop, solo que es extenso e implica, como señalé anteriormente, el traslado hacia muchos espacios, tornando muy difícil establecer la circularidad, ya que identificar patrones repetitivos de larga duración resulta sumamente complejo.

Duraciones

Promenade es un hecho estético y una obra de arte. Surge, entonces, el primer interrogante: ¿Cuánto dura una obra de arte como Promenade? Es decir, ¿hasta cuándo existirá Promenade?

Una obra de danza es, en esencia, una manifestación del cuerpo ocupando el tiempo y el espacio. Así, lo fugaz, lo instantáneo, se torna trascendente. La obra existe en ese instante en que se representa y, cuando finaliza, deja de existir. En un grado mayor que el de cualquier otro arte temporal, la danza es su representación. Si para la mayoría de las artes lograr la permanencia constituye un valor –fetichizando, según Adorno, la duración y autosofocándose por esa misma pretensión de durabilidad–, la danza pareciera resignarse al momento de su representación, sin por ello renegar de su carácter estético. Todo lo contrario: la danza posee ese carácter efímero que Adorno elogiara en los fuegos artificiales, esa renuencia a durar, ese deseo de brillar por un instante y luego desaparecer.

Pero Adorno, ágil, señala que las disciplinas que pueden tener esas características son la música y el teatro. No menciona a la danza. Quizá para él aún es necesario, en las artes representacionales, la existencia de un soporte. Es decir, una partitura o un texto. Entonces, la obra está ahí, latente, hasta que se reproduce. Y mientras exista el soporte, existe la obra.⁵⁵

Pero en la danza no existe tal cosa.⁵⁶ O sí, existe, pero muy pocos coreógrafos e intérpretes conocen y utilizan sus formas de notación⁵⁷. Lo que en realidad sucede es que el registro escrito resulta inútil. La praxis creativa en la danza se realiza, a diferencia de la música o el teatro,⁵⁸ con los intérpretes, ensayando indicaciones y recordando los movimientos, semejante a una tradición oral. Es decir, no suele haber una elaboración previa que luego es decodificada. Así, la danza, mientras se crea, se *inscribe* en el cuerpo de los bailarines. Geisha Fontaine señala, clarificadoramente, que “*si el arte tiende a producir lo inmortal, la danza se construye con el cuerpo mortal en su capacidad de movimiento*” (Fontaine, 2012: 28). Se construye y se registra en un cuerpo finito, mortal.

¿Puede tomarse entonces al cuerpo como soporte? Si la respuesta es afirmativa, ¿la obra vive hasta que el cuerpo muere, la olvide o ya no pueda recrearla? Tal vez. De todas maneras, no debe resultar algo trágico. Si pensamos a la obra de arte como una entidad

⁵⁵ Nadie duda que la sinfonía n° 5 en Do menor de Beethoven existe. Su existencia está dada, principalmente, por una partitura, objeto que, tal vez gracias a esa voluntad de perdurar que señalara Adorno, ha sido fetichizado hasta el hartazgo. Sin embargo, la partitura no es la música. Es solo una serie de códigos a ser decodificados para que la sinfonía exista. La partitura es la posibilidad de su representación.

⁵⁶ La falta de ese objeto, quizá, excluyó a la danza durante mucho tiempo del análisis crítico, o al menos de la posibilidad de contar con un corpus teórico tan voluminoso como las demás disciplinas artísticas.

⁵⁷ Los sistemas de Rudolph Laban y de Rudolph Benesh, ambos del Siglo XX, son los más habituales, aunque ya se conocían algunos en el Siglo XVIII. En la actualidad, la propuesta estética de la coreógrafa Myriam Gourfink retoma el sistema Laban, en combinación con el software LOL, realizando interesantes producciones que tienen su primer estadio en la notación.

⁵⁸ Vale aclarar que no todas las músicas ni todas las prácticas teatrales tienen el recorrido objeto → representación → resultado estético. La improvisación, en ambas disciplinas, es un ejemplo de una práctica que prescinde del objeto a priori.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

que vive –que pertenece a un contexto de producción específico– deberíamos también permitir que muera. Como sugiere el musicólogo Christopher Small, “*así como si nadie se*

muriera no habría lugar para vidas nuevas, las obras de arte del pasado, a las que no hemos dejado morir, nos están dejando un espacio insuficiente para nueva vida creativa” (Small, 1991: 99). Coincido. Promenade, entonces, debe morir algún día. Es, también, finita.

Mientras tanto, la obra se representa. Cada representación involucra una cantidad de hechos que se suceden, que configuran un tiempo lineal, cronológico, abstracto, posible de medición. La función empieza a las 20 hs y finaliza a las 21. Necesita una hora, sesenta minutos, tres mil seiscientos segundos. Una cantidad astronómica pero finita –medible– de oscilaciones de la radiación de un átomo.⁵⁹ Es el tiempo teleológico, mecánico. El observador sabe que la obra, en algún momento, terminará. Quien baila, también. Este tiempo contempla un aspecto negativo. El tiempo pasa, nos vamos poniendo viejos. La obra se va terminando, destruyéndose. Es el tiempo de la muerte.

Pero la obra de arte ejerce esa fascinación que pareciera suspender ese tiempo. La muerte se detiene un momento. El espectador y el bailarín, mientras están dentro del tiempo de la obra –*dentro de la obra*–, producen sentido. Los primeros y los últimos movimientos de la coreografía forman una unidad, un todo, que prevalece a lo que sucede en el instante inmediatamente posterior al final. Finalizada la obra deviene nuevamente el tiempo físico. Esto se intensifica en una obra como Promenade, donde al devenir temporal se le añade un recorrido espacial que ayuda a erosionar la noción de tiempo teleológico. Ese tiempo –que *dura*,⁶⁰ según el uso que Bergson le otorga al término–, es el de la experiencia; es personal, resulta intransferible y no puede ser medido. Es el tiempo al que alude Johnny cuando le pregunta a Bruno cómo se puede pensar un cuarto de hora en un minuto y medio.⁶¹

Pero en Promenade hay, además, otro tiempo. Es el del presente en simultáneo. La obra acontece, como señalé anteriormente, en distintos espacios *al mismo tiempo*. Promenade pretende así ser un arte de la ubicuidad. Sin embargo, hay un engaño: quien observa no puede verlo todo. La obra está presente en toda la Casa Curutchet, pero ningún espectador tiene esa condición. Nadie puede, entonces, acceder *completamente* a ella.

O tal vez sí. Promenade no es solo movimiento corporal observable. También hay música. La performance está sonorizada por cuatro músicas grabadas que provienen de distintas fuentes ubicadas en distintos espacios de la Casa. Debido a las características arquitectónicas, es posible oír desde una habitación las músicas que provienen de los otros salones, al igual que aquellos sonidos producidos por las intérpretes en la realización de sus movimientos. El aspecto sonoro, aquí, permite al espectador anclado en un sitio suponer, imaginar lo que ocurre en los otros y, si ya transitó por la Casa, recordar los movimientos que se articulan en ese preciso momento en los salones contiguos. Ese recordar puede ser una acción consciente, reflexiva. Pero tal vez, con suerte, esos sonidos lejanos articulen en

⁵⁹ Según el Sistema Internacional de Unidades, un segundo es la duración de 9.192.631.770 oscilaciones de la radiación emitida en la transición entre los dos niveles hiperfinos del estado fundamental del isótopo 133 del átomo de cesio a una temperatura de laboratorio de 0 K.

⁶⁰ O más bien, según Claudia Kozak, nosotros *duramos* en el tiempo.

⁶¹ En el cuento *El Perseguidor* (1959), de Julio Cortázar, que forma parte del volumen *Las armas secretas*.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

el espectador un recuerdo no involuntario de lo ya visto, constituyendo según Benjamin una *experiencia* y, por lo tanto, reforzando la interrupción del devenir físico.⁶²

Las músicas tienen una particularidad: no duran lo mismo entre sí, así como tampoco comparten la duración de las series reiterativas de las coreografías. Son entidades separadas no condicionadas por una lógica de interdependencia recíproca. La música pareciera habitar otro tiempo que no es el de la danza. Ésta, así, se produce *durante* la música –y no con la música–. Por otro lado, al ser músicas basadas en pequeños fragmentos que se repiten constantemente –*loops*–, parecieran únicamente ocupar el espacio y el tiempo. Es decir, no son músicas que *construyen* con el tiempo –en tanto formas sonoras direccionales que se desarrollan en el tiempo, recurriendo a la capacidad del oyente de relacionar la evolución de los materiales en sus diferentes apariciones– sino que *están* en el tiempo, sin desarrollarse. No intentan, como sugiere Adorno, *acabar con el tiempo*. Solo lo habitan.

Sin embargo, una de las músicas establece un comportamiento diferenciado. Desde la cocina se escucha, mezclada entre sonidos fabriles y sintéticos, la voz de Le Corbusier. Tal vez la gran mayoría de los visitantes ignora que se trata del arquitecto. Tal vez muy pocos logren entender el idioma francés –filtrado, además, por otros sonidos–, pero existe allí la voluntad de generar una huella ficcional, un pasado ilusorio,⁶³ aquél en donde podría haberse escuchado en los salones de la Casa Curutchet la voz del famoso arquitecto dando indicaciones para su construcción. Pasado que, durante la representación de la obra, se materializa.

Videodanza

Finalizando la sexta repetición, Carola se dirige hacia la sala de estar, ahora con una bandeja con seis pocillos de café. Nuevamente, todas las bailarinas se observan. Sorpresivamente, Carola ofrece los pocillos a algunos espectadores. Esta acción disruptiva anuncia un cambio, un final inminente: si hasta entonces las performers convivían en el espacio con los espectadores, nunca habían propuesto una interacción, sino que ésta había surgido por el transitar de ambos agentes en un mismo espacio. Hay allí, descarnada, una aceptación del espectador como alguien inmerso en el universo de la obra. Las bailarinas, entonces, salen a la terraza. Los espectadores las siguen.

Afuera se proyecta el videodanza grabado en la misma Casa, con las mismas bailarinas. Pero sobreviene una sensación de extrañamiento. El video es un recorte, una visión sesgada de la experiencia previa. El espectador, ahora con un rol más pasivo, observa una selección de las infinitas posibilidades de observación. El video logra, como lo hizo el espectador durante la intervención, reconstruir el espacio a través de su propio recorrido. A través de su gradual

⁶² Además de los sonidos, los aromas – los perfumes que se colocan las bailarinas de los dormitorios, el café que prepara Carola– pueden adoptar esa funcionalidad.

⁶³ Es ilusorio en la medida en que el arquitecto no estuvo presente en la construcción de la obra –ni la visitó posteriormente–, ya que envió los planos a su par Williams para que éste la supervise.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

apertura de planos, la Casa se reconstruye, el espacio y la arquitectura se transforman. Y no solo en el video, sino también en la memoria de cada espectador.

Pero, a decir verdad, el video instala más que eso. El dispositivo presenta, ahora, un nuevo campo temporal, centrado en el montaje paralelo que despliega en forma consecutiva aquello que pareciera transcurrir en simultáneo. Aquello que antes imaginábamos ahora podemos observarlo. Un tiempo simultáneo mostrado a través de un tiempo cronológico.

Hacia el final del video las bailarinas convergen en un mismo espacio, compartiendo una temporalidad ahora lineal. Acontece entonces, en el universo diegético del video, una suerte de presente direccional. Entonces, una de las últimas imágenes las muestra en la terraza, ocupando las mismas posiciones que, como espectadores del video, están ocupando en ese momento. Se confunden, solo por un momento, el tiempo narrativo del video y el tiempo cronológico de la experiencia.

Coda

Mientras escribía estas reflexiones sobre el tiempo, falleció el compositor Mariano Etkin, quien fuera un eminente profesor de composición de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata y uno de mis maestros. Etkin tenía una preocupación casi carnal con las percepciones temporales en la música, e hizo de ello su propia estética compositiva. Sagaz pensador, escribió varios artículos donde indaga este territorio. Precisamente, en *Acerca de la composición y su enseñanza*, Etkin ensaya una idea de la música que bien puede hacerse extensible al arte en general. En su homenaje, cito:

Los sabios nahuas del México precolombino, cuenta Miguel León-Portilla, concebían al tiempo –cahuiltl– como ‘lo que nos va dejando’. En este sentido, si pensamos a la muerte como el orden definitivo, la música aparece no solo como un orden distinto –a la manera que lo planteaba Stravinski– sino también como un tiempo interpuesto entre el hombre y el orden. O más bien, como un conjunto de tiempos superpuestos y sucesivos modelados por el compositor (Etkin, 1999: 15).

Bibliografía

- Adshed, Janet; Briginshaw, Valerie; Hodgens, Pauline; Huxley, Michael (1999). *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia: Centre Coreográfico de la Comunitat Valenciana.
- Adorno, Theodor (1984). *Teoría Estética*. Buenos Aires: Hyspamerica Ediciones Argentina S.A.
- Bardet, Marie (2012). *Pensar con mover: un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus: Buenos Aires.
- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: El autor.
- Etkin, Mariano (1999). “Acerca de la composición y su enseñanza”. *Revista Arte e Investigación*, Año III N° 3, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Fontaine, Geisha (2012). *Las danzas del tiempo*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Indij, Guido (2014). *Sobre el tiempo*. Buenos Aires: La marca editora.

Small, Christopher (1991). *Música*. Sociedad. Educación. México DF: Alianza, México D.F.

1.9. EL DOLOR Y SU FORMA

UNA APROXIMACIÓN A POSIBLES RECONFIGURACIONES COMPOSITIVAS A PARTIR DE ESTIGMAS SOCIALES DE LA URBANIDAD CONTEMPORÁNEA

Estefanía Jouliá

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

La cuestión del dolor ha tenido diversos tratamientos a lo largo de la historia del arte. En esta producción pretendo abordar el dolor como una condición humana, dentro de un contexto urbano. Estas líneas se acompañan de una serie de obras plásticas bidimensionales realizadas entre año 2012 y 2015, que proporcionan sustento y entidad al argumento formal. A la vez que se pondrán en relación con iconografías anteriores al año 2010, poniendo en evidencia de este modo, como el arte brinda incalculables posibilidades compositivas de un mismo tema.

Palabras clave

Cuerpo; estigma; urbanidad; contemporáneo; forma

Fundamentación

... Ah! ¡Remontar nuevamente la vida! Indagar sobre nuestras deformidades. ¡Y ese veneno, ese beso mil veces maldito! Mi debilidad, ¡la crueldad del mundo! Dios mío, piedad, escóndeme, ¡estoy portándome muy mal! –estoy escondido y no lo estoy. (Arthur Rimbaud).

El presente escrito, aborda como punto de partida, una relación siempre compleja: aquella que se establece entre lo que genéricamente podríamos denominar tema o contenido, (en este caso la frecuentación experiencial con cuerpos y subjetividades estigmatizados que por sus diferencias quedan excluidas de los cánones fijados como parámetros de “normalidad”) y su tratamiento formal y poético en la realización compositiva.

El sustento que da origen a esta reflexión, surge de la reinterpretación de los cuerpos con los que compartí mi infancia. Desde los 7 años, frecuenté el cotolengo de discapacitados profundos en el “Hogar del Peregrino” situado en la localidad de Bahía Blanca. En este lugar convivían bebés, niños, adultos, con todo tipo de rasgos que habitualmente rompen el modelo descripto. El término técnico es “discapacitados profundos”.

Con ellos crecí, compartí los juegos articulando un lenguaje en común, encontrando diversas vías de conexión, ya que con cada uno construía un sistema singular marcado por sus/nuestros/mis límites. Los sonidos, la gestualidad, las señas, el tacto, la palabra y las percepciones. Ésta experiencia encontró actualmente su cauce en el grupo *La Cantora*, colectivo de trabajo para comunicación en contextos de encierro.

Análisis formal

“Los desechos humanos”

Zygmunt Bauman

Las cárceles como vertederos, y los humanos como desechos de la contemporaneidad.

En estos lugares es menos complejo visualizar quiénes son los excluidos sociales, los desposeídos. A partir de ésta experiencia empática con tales sujetos, la diferencia entre lo uno y lo otro, la otredad, se desvanece.

Los casos seleccionados para la elaboración visual, tensionan la relación cuerpo/contexto, evitándose un enfoque naturalista.

La configuración está determinada por planos y líneas, por el desplazamiento de las formas en el espacio bidimensional, y la desproporción. La importancia de la mirada en estos personajes es fundamental, miradas fuertes, enfatizadas por el acento lumínico, para reforzar la idea de interpelación. Los retratos se representan con una tendencia geométrica, delineando el contorno de la anatomía aparentemente *deforme* de sus cuerpos, generando una imagen abierta que brinde al espectador la posibilidad de completar la identidad del personaje y su historia.

Se propone entonces una doble articulación, por un lado, el punto de partida es fuertemente connotado desde una perspectiva social, (ello implica un tratamiento cuidadoso para no recaer en lugares comunes), por otro, la elección de un comienzo incierto que por momentos se origina en la mancha, o en una abstracción, que luego busca su carácter proponiendo otra oposición, orden/desorden, que dibuja un itinerario deliberadamente aleatorio, admitiendo distintos límites, y una decisión de cierto riesgo: el empleo de colores pregnantes que, sin embargo, disfrazan el contenido literal.

El contexto en que se representan los personajes es la metrópolis. La ciudad. Un espacio abstracto, dinámico y hostil.

La elección poli-cromática en la serie tiene un papel nodal. La paleta está compuesta de violetas, magentas, celestes, amarillos, rojos y naranjas; saturados y aplicados desde la veladura. Aquí, en un doble sistema de causalidad (la parte mutilada, carente, la falla) del cuerpo puesto en contexto, asume propiedades semánticas. Lo no visible y lo que no queremos ver, lo que Bauman denomina “visión mutilada” de la sociedad,⁶⁴ establece un plano de significación tanto o más poético que lo presente. Para ello se pone en juego el contraste y la saturación.

La trama es el dolor. El dolor de los demás (es el título de un texto de Susan Sontag).⁶⁵ Pero ese dolor, al situarse en los intersticios de lo abstracto y lo figurativo, intenta evitar el subrayado, el morbo de lo explícito. En consecuencia, hablamos en realidad de la *forma* del dolor, no de tal o cual dolor. La búsqueda, en todo caso parcialmente concreta, bascula entre lo femenino y lo salvaje. Los rostros y los cuerpos, al menos en el propósito

⁶⁴ Zygmunt Bauman, (2005). *Vidas desperdiciadas “La modernidad y sus Parias”*.

⁶⁵ Susan Sontag, (2010). *Ante el dolor de los demás*.

compositivo inicial, trascienden la superficie visible, y son penetrados desde adentro hacia afuera por su interioridad. La carne.

La belleza ha sido un asunto tratado por autores tan diversos, que es estéril pensar en decir algo nuevo. Desde la concepción de la belleza en Platón y su brecha entre lo ideal y lo material, pasando por la belleza divina, la noción de proporcionalidad y equilibrio clásico, la subjetividad de la belleza en Immanuel Kant, aquella que no está dada por características del objeto o sujeto, sino por la propia mirada del espectador, hasta la crisis del concepto de belleza en el siglo XX.

Sin embargo el aporte de Goffman,⁶⁶ quien afirma que la sociedad establece diferentes métodos para categorizar a las personas y sus particularidades -el autor apela a la palabra *estigma* para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador-

El *estigma* conlleva una doble perspectiva: la de los *desacreditados* cuya calidad de diferentes es percibida o resulta evidente en el acto (señales en el cuerpo o minusvalías o deficiencias) y la de los *des-acreditables* cuya diferencia no es conocida o inmediatamente perceptible, ya que sus particularidades están camufladas, éstas tienen que ver más con las deficiencias que no se perciben a través de la observación empírica. Autores como Arthur Rimbaud, *Una temporada en el infierno* o en otro estilo y lenguaje Vicente Zito Lema, *Voces en el hospicio*, asumen la cuestión del infierno interior, los rezagados y los “escupidos” por la sociedad en el plano de la poética y la ficción. La referencia a obras literarias o artísticas funciona como un insumo comparativo de posibles proporciones.

... Por encima del mea culpa y fáciles habladurías, nadie busca compartir el dolor ajeno...⁶⁷

... Todo eso ha pasado. Hoy, sé saludar la belleza...⁶⁸

La serie pictórica surgida de la reflexión anteriormente expuesta consta de doce obras bidimensionales, de dimensiones aproximadas en general 120cm X 80cm.

Diez en lienzo, dos en papel, éstas se vinculan entre sí a través del color, los planos abiertos que configuran los fondos, de la disposición desalineada de las mismas en el espacio de emplazamiento. Esto invita a una conexión entre el mundo individual y el mundo colectivo, de modo que los trabajos dialogan unos con otros.

Bajo una visión onírica-expresionista, se ofrece al espectador retratos, fundados en recuerdos y sensaciones, la construcción de una visión introspectiva sobre el otro, y teniendo como punto de partida la mancha, y la imagen borrosa como expresión primitiva del inconsciente.

El desafío más importante en ésta producción fue quitar al máximo el contraste, el uso de negros profundos, para la representación del vacío, (ver figura 1 y 2) reduciéndose a tal punto la presencia que, la connotación muta de vacío a corte/desgarro. Su presencia queda limitada al tratamiento claro-oscuro de las líneas, permitiendo de ésta manera separar, superponer y desplazar las formas en el espacio bidimensional. Estableciendo en primer lugar una perspectiva y volumetría a partir de la yuxtaposición de planos y secundariamente

⁶⁶ Erving Goffman, (1998). *La identidad deteriorada*.

⁶⁷ Vicente Zito Lema, (1990). *La gran cloaca. Voces en el hospicio*.

⁶⁸ Arthur Rimbaud, (1873). *Hambre. Una temporada en el Infierno*.

Una perspectiva generada por el aumento y disminución del tamaño de los objetos en el espacio. En saturación de color es esencial para lograr intensidad en el relato. La pregnancia de algunos tonos marca junto a las líneas el recorrido de la lectura en el espacio. En la relación

figura-fondo ceñiremos diferentes órdenes posibles, figuras-simples, fondo-complejo e inversamente, y figura-compleja, fondo-complejo y viceversa. En cada caso encontraremos un recurso retórico relevante, a la vez que, en la totalidad de la serie se evidencia la sustracción como figura retórica central.

Noches de insomnio. (Ver figura 3)

La figura predominante es la repetición: dos veces la luna arriba y abajo clara y oscura. En este reflejo se traza el paso de las noches y no de una noche. En el centro de la superficie un “halo” de luz que deja ver la acumulación de edificios; en un horizonte abstracto, estos se reflejan generando el contexto. La silueta aglutina rasgos de pájaro y mujer, apelando a la sustracción y la sustitución, también rompe con su mirada, la lectura occidental, de izquierda a derecha y de arriba abajo.

Grito mudo. (Ver figura 4)

En este caso la relación figura compleja-fondo simple. La silueta central erguida en sus pies delante de un esbozo de pequeños edificios que se mimetizan con el fondo. El cuerpo femenino insinuado a través de la combinación de planos semicirculares, superpuestos, reforzando el recorrido del cuerpo con un delineado tenso y robusto, que contornea las curvas más predominantes de la insinuación femenina. La yuxtaposición de los planos sintetiza la totalidad.

La tensión en primer plano, en el recorrido visual comienza de arriba-abajo de izquierda a derecha. Tensión en la cara, en el gesto, en los pechos, los muslos y las piernas y esos pequeños pies lo soportan. Pero al final, nuestro fondo, el fondo más blando, llora, ¿chorrea?

En este último gesto se representa la hostilidad del contexto. No hay encierro posible para las emociones, este es un retrato de un inmenso dolor.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Figura 1. 150cm X 100cm Óleo sobre Madera. 2007

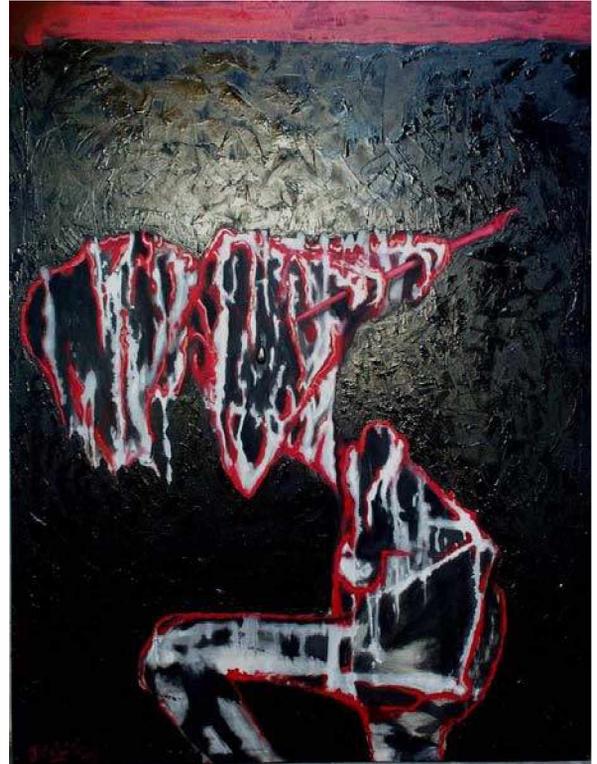


Figura 2. 150cm X 100cm, Asfáltica y sintético sobre lienzo. 2009



Figura 3: Noches de insomnio 115x 85 cm Técnica mixta sobre Lienzo.



Figura 4: Grito Mudo 125cmX85cm, Técnica Mixta sobre Lienzo.

Llegando a las palabras finales de este análisis, concluyo que la producción esgrimida para este trabajo contiene dos situaciones por un lado, lo que podemos llamar: hilo conductor, que se mantiene a lo largo del tiempo, en este esquema en particular, el dolor. Y por el otro, configuraciones pictóricas que transmutan de una obra a la otra. Afirmando que un argumento puede tener infinitas configuraciones e interpretaciones que nos permitan poetizar el mensaje.

Las materialidades se agotan en la praxis y las ideas se potencian en la repetición. Artistas como Egon Schiele (excelente mutilador de la forma), Francis Bacon (noble distorsionador del retrato), y Oswaldo Guayasamin (colorista nato), son grandes intérpretes de este tema, a su vez que muy diferentes entre sí en su carácter expresivo. Influenciada por ellos me sentí habilitada a utilizar la saturación cromática en mi trabajo para poner en evidencia contextual mi tiempo, donde estamos saturados de ruido en todas sus variantes, lo que genera, en una cara oculta, una transparencia ante los acontecimientos particulares de las subjetividades.

Bibliografía

Erving Goffman, *Estigma: Notas sobre la Gestión de una identidad deteriorada*.
Susan Sontag, (2010). *Ante el dolor de los demás*.
Zygmunt Bauman, (2005): *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus Parias*.
Buenos Aires. Paidós.

Páginas web

<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Literarios

Arthur Rimbaud, (1873). Una temporada en el infierno. Editorial NEED Cap. federal. 1999

Vicente Zito Lema, (1990). Voces en el hospicio, Buenos Aires. Fin de Siglo.

Visuales

Egon Schiele. *Desnudo femenino*.

Francis Bacon. *Retrato de Michel Leiris*.

Oswaldo Guayasamin. *El Grito*.

1.10. UNA APROXIMACION A LOS ESPACIOS AUTOGESTIVOS DE LA PLATA: AWKACHE Y SUS ANTECEDENTES

María Cristina Fükelman - Jorgelina Araceli Sciorra

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA). Facultad de Bellas Artes (FBA).
Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo procura revisar las características y cualidades de los espacios artísticos cuyas actividades están relacionadas con un proyecto político cultural inserto en el campo artístico de la ciudad de La Plata. Se analizan los antecedentes de esta modalidad de espacios, con un perfil ideológico manifiesto, en el cual lo cultural aparece como toma de posición frente a la cultura por lo cual es preciso retrotraerse al concepto de campo que está concebido como “un sistema de líneas de fuerza en el que los agentes que forman parte de él pueden ser descritos como otras tantas fuerzas que, posicionándose, oponiéndose y componiendo, le confieren su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2007, p. 191). Ahora bien, la organización vista como un campo está conformada por estructuras, interacciones y por diversos actores los que tienen unas posiciones y toman posiciones, configurando las fuerzas del campo y que se corresponden con los conceptos de relaciones sociales y de cultura, respectivamente. Esas posiciones estarían mediadas por las disposiciones o habitus que presentan los agentes, por consiguiente estas dos situaciones (posiciones y toma de posiciones) se constituyen mutuamente. Y este “juego” de posiciones y toma de posiciones de los gestores de los espacios autogestivos impulsan la transformación de la cultura. Por lo tanto en estos espacios son frecuentes las actividades relacionadas con muestras audiovisuales y visuales, cursos de formación, talleres y debates, que priorizan el acceso al centro cultural de jóvenes artistas y estudiantes avanzados de artes y comunicación posibilitando la exhibición de sus producciones a la comunidad y democratizando el acceso y la difusión de las mismas.

Palabras clave

Autogestionado; La Plata; AwkaChe; espacio político; cultural

La ciudad es un espacio material y simbólico que posibilita pensar y reflexionar respecto de las transformaciones contemporáneas que en ella se producen, es “un escenario de luchas entre contendientes desnivelados y posicionados históricamente en un enfrentamiento por el poder de enunciación, capaz de imponer, mediante la coerción o la seducción, una representación a las prácticas sociales”. (Reguillo, 1991)

La perspectiva de los *estudios culturales* se considera pertinente para comprender el espesor de las transformaciones de las prácticas y de las instituciones, relacionándolas con

los cambios sociopolíticos. Cambios que capturan el sentido cultural de lo político y el sentido político de la cultura, entendiendo a la misma como un terreno de lucha por la hegemonía.

Es preciso señalar que las transformaciones de las prácticas efectuadas en los últimos años dentro del escenario platense son heterogéneas y se producen tanto en los espacios autogestivos, próximos ideológicamente a ciertos proyectos políticos, como en aquellos que aspiran a una inserción en el campo artístico tradicional. Los primeros presentan una implícita tendencia ideológica y lo cultural aparece como toma de posición frente a la cultura. En éstos son frecuentes actividades tales como la exhibición de muestras audiovisuales y visuales, cursos de formación, talleres de radio, periodismo, debates. Mientras que en los espacios emergentes cuyo punto de interés está delimitado exclusivamente por el mercado artístico se difunden talleres de formación que adoptan la forma de micro emprendimientos individuales. Constituyen ámbitos sociales que asumen el rol de difusores culturales y que asimismo dan cuenta de distintas acepciones de lo artístico, reflejan la explosión o desborde cultural del capitalismo actual y se enfrentan al fenómeno que Yúdice (2002) da en llamar “la cultura como recurso material” (p.2). Obviamente, en la diversidad y precariedad social existente, estos espacios culturales reproducen las tipologías de aquellos que son más comerciales en términos de apropiación del campo artístico. (Wortman; 2015)

En este trabajo se estudian aquellos espacios primeramente mencionados, que presentan una marcada tendencia político- cultural, por lo que se los puede encuadrar dentro de una perspectiva denominada como nuevos movimientos sociales, (Barbero; 1991) que accionan ante todo como una experiencia política nueva, aquella que consiste fundamentalmente en luchar contra la doble desappropriación que ha producido el capitalismo: la del trabajo y la del propio sentido de la vida.

En ese sentido, el objetivo de este trabajo consiste en analizar las prácticas que se producen en los espacios autogestionados de la ciudad de La Plata, y en particular en el centro cultural *AwkaChe* y los primeros espacios que surgieron en la ciudad y con quienes mantuvieron vinculaciones: el *Galpón de Tolosa* y el centro cultural *Olga Vázquez*, considerados emergentes⁶⁹ por Raymond Williams y pioneros en la disputa por el espacio de la cultura. Referentes que junto a otros colectivos, como sería el caso del *Grupo La Grieta*, consideraron al barrio como un lugar desde el cual legitimarse y para el accionar por fuera de los espacios tradicionales de legitimación.

El centro cultural *AwkaChe*

El espacio político y cultural *AwkaChe* se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de la Plata y habita un espacio artístico donde anteriormente funcionó el centro cultural *C'est la vie* (calle 55 n° 458), iniciando sus actividades en el año 2014. Su denominación proviene del mapuche: “gente rebelde”, que de alguna manera caracteriza el perfil del centro, afín y perteneciente a la organización política conocida como COB.

La Brecha, conformada por un conjunto de agrupaciones cuyo objetivo en común es *la lucha contra la explotación de la clase trabajadora y de sus opresiones*. COB La Brecha es una organización de base cuya enunciación plantea una articulación basada en la lucha y el trabajo conjunto, conformada en marzo del año 2011, la sigla COB alude a Corriente de Organización de Base. Sus objetivos se sustentan en otorgar proyección e iniciativa en los

⁶⁹ Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península, 2000, Pág. 145

trabajos realizados en los barrios, universidades, centros culturales y sindicatos con la intención de conformar una nueva corriente política. Sus miembros se definen como

[] anticapitalistas, antipatriarcales, antiimperialistas, contra el saqueo a los bienes naturales y opresión a los pueblos originarios. En la vocación de una unidad real y debate sincero entre las organizaciones del campo popular, nos definimos por una nueva cultura militante, capaz de priorizar lo común (los problemas de nuestro pueblo) por sobre las ansias de crecimiento o presencia de cada organización. FRENTE JUVENIL HAGAMOS LO IMPOSIBLE.⁷⁰

En la misma publicación digital se encuentra el registro de espacios culturales ubicados en las siguientes ciudades: Buenos Aires, Quilmes, Avellaneda y Florencio Varela, con nombres alusivos a poetas, artistas y defensores de los derechos humanos de diversos momentos de la historia de América Latina, tales como José Martí, Vicente Zito Lema, Raymundo Gleyzer. Con respecto al arte, la declaración del Frente Juvenil Hagamos lo Imposible expresa:

Concebimos el arte no simplemente como un medio de expresión y liberación, sino como una forma de comunicar y estimular creaciones artísticas con un horizonte transformador. Actualmente nos movemos en un mundo donde el desarrollo de estos caracteres es truncado debido a que la cultura es manipulada por los grandes empresarios de la industria. El arte ha sido convertido en una mercancía usando al artista como una simple herramienta que reproduce lo que el mercado demanda. De esta forma, los espacios de manifestación artística se reducen a aquellos lugares donde prima el interés comercial y la deshumanización del arte. Dentro de esta lógica mercantil muchos artistas quedan marginados de este circuito y peor aún, muchos de ellos se encuentran privados de los medios para poder manifestarse. De esta forma se impone una cultura que no representa a la mayoría.

Aquellos que son expulsados o directamente repelidos no dejan de moverse, no se callan. Estas voces son el eco de nuestros pasos en las calles, son la fuerza del artista que se esfuerza y da lo mejor. Es cultura que no aparece por televisión y que está tan cerca que nos alcanza, nos toca, nos traspasa, nos brinda identidad y perspectiva. Es lo que nosotros llamamos cultura popular independiente, la que nos cobija y posibilita el desarrollo de tantos artistas. Por eso también es la que defendemos de cualquier acto que atente en su contra. Como artistas en HLI nos proponemos trabajar para que la cultura independiente continúe con su desarrollo, para que la creación del artista no encuentre condicionamientos ni censura, porque entendemos que es necesario formarse y para esto se necesitan los medios, porque creemos que se puede modificar aquello que nos limita. El arte es históricamente un factor activo en las grandes transformaciones de la humanidad. FRENTE JUVENIL HAGAMOS LO IMPOSIBLE⁷¹

Como razón social, AwkaChe, centro de actividades de HLI, propone la confluencia en un mismo espacio a aquellas actividades artístico-culturales realizadas mediante un trabajo colectivo que nuclea de manera interna a sus integrantes como así también a su entorno cercano, el barrio y a todas “aquellas voces que quieran decir, y a todos aquellxs que quieran empaparse de esas voces”.⁷²

⁷⁰ COB La Brecha: <http://hagamosloimposible.com/cob-la-brecha>. En línea el 7 de agosto de 2017.

⁷¹ <http://hagamosloimposible.com/arte/> En línea disponible el 7 de agosto de 2017.

⁷² Entrevista realizada a la coordinadora del espacio el día 17 de marzo de 2017. Disponible en <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/oByuDg86v36zWNXIMcTdUUGN4VnM>

La intencionalidad del colectivo propone un público amplio, hacia el que se dirigen sus acciones, acorde a una actividad que se descentra de los espacios tradicionales de exhibición. Estos espacios tradicionales entienden la obra de arte desde su valor mercantil y por ende orientada hacia un sector social privilegiado que puede adquirirlas. Es en ese sentido que este centro cultural propone el arte desde una propuesta democratizadora y social. En palabras de sus integrantes:

Entendemos que nuestras producciones y nuestras acciones, no deben estar solo exhibidas en galerías de arte, museos, o en el circuito tradicional que las entiende como mercancías y que llega sólo a un público determinado, a cierta clase social.

Deben estar en la calle, expresando desde el asfalto o el barro. Pero también deben poder permanecer y ser continuos; darse en tiempos y espacios físicos concretos, en nuestros propios espacios físicos concretos; contruidos con nuestras manos, con nuestras ganas y con nuestras ideas. Y que estos sean el punto de partida para generar una propia identidad, a través de la cual podamos dar pelea a la cultura hegemónica, en la cual busquemos deselitizar el arte, y lo hagamos de manera conjunta, dejando de lado (o desnaturalizando) el individualismo, el consumismo y la competencia.⁷³

Como desafío del colectivo se presenta entonces la necesidad de tomar conciencia respecto de sus propias prácticas, de sus roles como artistas e intelectuales de la cultura, de sus propias construcciones y actuaciones que inciden sobre la realidad que los atraviesa, deformándola y otorgándole a su vez, una nueva forma.

Entre sus actividades el centro propone talleres, exposiciones, proyecciones audiovisuales y conciertos de artistas emergentes entre los que su producción varía desde una ligazón al mundo académico, tal es el caso de presentaciones de muestras o defensas de tesis de grado de estudiantes de la Facultad de Bellas Artes; como también la realización de obras o acciones de artistas sin formación institucional, tal como sucede en la conducción del centro cuyos representantes poseen una formación experimental del campo artístico, algunos miembros provienen del ámbito de los estudios de comunicación o se han formado en talleres de diseño, grabado y música.

Las convocatorias a talleristas son abiertas y variadas. En la actualidad se dictan talleres de fotografía, edición, danzas folklóricas, escritura creativa, producción de exposiciones, encuadernación, dibujo e ilustración, literatura, artes visuales y pintura.

La difusión de las mismas se realiza por medio de las redes, a través de su propio Facebook, carteles en el espacio, radios comunitarias y la agenda Zas. Desde los mismos se publicitan sus talleres y actividades, estas últimas centradas en la comunicación, la cultura y las cuestiones de género (entre sus últimas actividades se efectuó el taller “Mujeres y Literatura”).

El público con quienes se vinculan se caracteriza por su diversidad, pero por sobre todo las actividades buscan establecer la unión con el barrio, lo que coincide con el objetivo de los centros antecesores con quienes a su vez se conectan: el *Galpón de Tolosa* y el Centro Cultural *Olga Vázquez*; para quienes la comunidad es su foco de recepción de propuestas y hacia donde dirigen la mayor parte de las mismas con un objetivo en común: la

⁷³ Entrevista realizada a la coordinadora del espacio el día 17 de marzo de 2017. Disponible en <https://drive.google.com/drive/u/2/folders/oByuDg86v36zWNXIMcTduUGN4VnM>

consolidación de los lazos sociales, la denuncia de las problemáticas que los afectan y la legitimación de su accionar como colectivo de artistas.

En la actualidad el centro tiene contacto con la coordinadora de la Red de Espacios Culturales RECA, por su afinidad con las actividades que la misma propone.

Antecedentes y vinculaciones

El Centro Social y Cultural el *Galpón de Tolosa* y el Centro Social y Cultural *Olga Vázquez*, tal como lo menciona Alicia Valente (2014) en su artículo “Prácticas artísticas y culturales en la reactivación del espacio público”, comenzaron a desarrollar sus actividades a partir de la ocupación de inmuebles abandonados (un ex galpón del ferrocarril y una ex escuela privada respectivamente). Ambos formaron parte de una red de actividades sociales y culturales que desarrollaron en sus inicios una serie de intervenciones y de acciones en la calle y en sus espacios verdes, jornadas culturales, ferias y demás actividades vinculadas a un carácter itinerante.

Valente (2014), caracteriza a estos espacios como nuevas territorialidades en procesos socio-espaciales que establecen vínculos permanentes con el entorno, y que buscan reconstruir un tejido social diezmado en los '90. Éstos hicieron un fuerte hincapié en la creación de vínculos, como parte de la búsqueda del hacer colectivo.

El *Galpón de Tolosa*, abandonado como consecuencia de las privatizaciones ocurridas durante el gobierno neoliberal, fue recuperado en el año 2008 por un grupo de personas con el objetivo de efectuar actividades culturales en el barrio y espacios próximos. Quienes lo conformaron, según lo observó Valente, propiciaron la participación e interacción con un público casual; actividades en los barrios El Mercadito y El Churrasco; e intervenciones en la estación y en los trenes.⁷⁴

Sus prácticas culturales se relacionaron con las necesidades del barrio procurando la participación de éste en la construcción colectiva de sus realizaciones.

El Centro Social y Cultural *Olga Vázquez*, se originó también en un espacio ocupado, en el que primeramente funcionó una escuela privada. En el espacio se desarrollan desde el año 2003, una “gran variedad de actividades culturales, artísticas, sociales y políticas, que van desde cooperativas de trabajo, dictado de talleres artísticos y de oficio, espectáculos con bandas de música, obras de teatro y danza, muestras de fotografía”, entre otras. (Valente, 2014)

Ambos tienen en común con el Centro Cultural *AwkaChe*, sus vinculaciones con la comunidad y el propósito de incluir al mismo en sus actividades. Asimismo, comparten las características de su praxis artística y el mismo compromiso social con las problemáticas locales. Pese a ello, los primeros centros emergentes y la conformación de *AwkaChe* se diferencian por las coyunturas de época y por ende por la direccionalidad de sus acciones y debates. Éste, apunta a las problemáticas de género, la producción contemporánea y sus conflictos, los talleres específicos de edición, fotografía, escritura creativa así como los cursos de Community Manager y Redes Sociales.

En contraposición a ello, las acciones de los primeros centros culturales tenían más que ver con prácticas políticas disruptivas. Tal como lo afirmó Alicia Valente en el artículo ya mencionado: “ocupar, recuperar, reactivar, son formas de otorgarle un espacio a las

⁷⁴ La información sobre las actividades se realizaba a través del blog y luego en la red social Facebook.
<http://galpondetolosa.blogspot.com.ar/2008/05/blog-post.html>

prácticas culturales en el imaginario urbano. Y de igual manera, son formas de recrear el propio sentido el trabajo y de la vida misma”.

En la actualidad *AwkaChe* no sale a la calle, al contacto con la comunidad, sino que invita al espectador en forma heterogénea y diversa a que participe del mismo puesto que sus actividades se repliegan a su interior. Antaño, la proyección al barrio de los primeros centros se efectuaba en acciones concretas con la comunidad.

Otra distinción entre estos centros se advierte en el modo de relacionarse con los sitios. Como se mencionó anteriormente, tanto el Centro Cultural y Social *Galpón de Tolosa* como Centro Cultural y Social *Olga Vázquez*, son sitios ocupados mientras que *AwkaChe* se alquila, hecho que posibilita una aparente mayor estabilidad al momento de proyectarse como organización. Sin embargo, la crisis actual empaña este propósito debido a la disminución en la participación de los talleres amenaza su auto sostenimiento.

Desde una mirada contemporánea se podría pensar que el accionar del centro contribuye a una desestructuración del campo artístico puesto que sus límites creativos y participativos no se encuentran ligados a grandes agentes legitimadores tales como las Academias y los rótulos institucionales. En *AwkaChe*, las posibilidades de participar del mismo se encuentran abiertas a quienes lo desean democratizando de este modo la producción, la comunicación y la recepción artística; cuestión que demuestra que el arte es una excusa para el encuentro y el punta pie inicial para las actividades proyectadas por las agrupaciones que lo conforman.

En nuestro país, en la mayoría de las ciudades la pertenencia a un barrio es muy fuerte desde el punto de vista cultural. El barrio es visto como un espacio de prácticas casi inamovibles, que logró escapar al avance de la modernidad y de la globalización. Por eso durante el siglo XX los vecinos se manifestaron orgullosos de pertenecer a uno u otro barrio. Éstos suelen contar con clubes y centros culturales, donde se proponen diversas actividades para los vecinos, generalmente a precios simbólicos o, muchas veces, en forma gratuita. Por ello es necesario retomar el significado de barrio dado que tanto el *Galpón de Tolosa* como *La Grieta* tienen en común su ubicación en barrios que fueron perdiendo su identidad inicial centrada en los talleres del ferrocarril y las actividades que allí se realizan han generado dos modalidades distintas en cuanto a las actividades que actualmente se realizan.

El colectivo *La Grieta* surgió a fines del año 1992 a partir de la publicación de una revista. En palabras de sus integrantes:

La Grieta nació a partir de la devoción de un grupo de compañeros por publicar una revista que tuviera que ver con el entrecruzamiento de lenguajes, siempre moviéndose de definiciones encorsetadas; incluso la revista pasó a ser el aglutinador de preguntas que fueron luego abriéndose en multiplicidad de propuestas: más publicaciones, el folletín de *La Náusea*, libros de ensayos y la colección de publicaciones de los chicos que asisten a los talleres de la Grieta, bajo el sello “La chicharra”. Por otra parte el grupo organizó seminarios, charlas, intervenciones callejeras, conciertos y recitales de poesía, programas de radio, entre otras actividades. (Espacio *La Grieta* en Gálvez y Sciorra, 2010)

En un principio sus acciones se realizaban de teatro a teatro, en las calles o plazas del barrio Meridiano V. En el año 2004, por un convenio con el organismo administrador del Ferrocarril, el grupo se estableció en El Galpón de Encomiendas y Equipajes ubicado en calle 71 y 18 de la ciudad de La Plata, un edificio del ferrocarril provincial reconstruido por el grupo.

En la actualidad realizan distintas actividades, talleres anuales para chicos, adolescentes y adultos, de plástica, literatura, objetos e invenciones, vestuario, serigrafía y grabado, y las

actividades de promoción de la lectura. También tiene una biblioteca infantil abierta al público en general y una pequeña tienda de arte.⁷⁵

Se menciona que “la visión de sus integrantes es la de realizar un arte social, que envuelva a la comunidad y la haga partícipe de sus propias creaciones, así como también comparta con la misma sus propias problemáticas y reflexiones”. (Gálvez y Sciorra, 2010).

En su artículo “El grupo La Grieta y su arte sociológico”, los investigadores Ignacio Gálvez y Jorgelina Sciorra, asocian al colectivo con las definiciones de Néstor García Canclini (2001) referidas al arte sociológico puesto que “para el artista sociológico, escribe Forest, el problema no es más saber que representar, cómo representarlo, sino cómo provocar la reflexión sobre las condiciones mismas de nuestro ambiente social y sus mecanismos”. (Forest en Canclini; p. 23)

Sus muestras ambulantes en las que se “sacaba la silla a la vereda”, en comunicación cordial con el barrio se caracterizaban del siguiente modo:

Se movilizan en torno a la idea de generar un punto de debate o un replanteamiento entre lo público y lo privado, destruyendo en su muestra callejera, la idea del exterior como algo donde sólo suceden acontecimientos desgraciados (robos, violencia, abusos, etc) y generando con esto, un espacio de diálogo entre los vecinos o sujetos que por él transitan. (Gálvez y Sciorra; 2010)

Ejemplo de ello fue la Muestra Ambulate 4, desarrollada en el año 2009, la que tuvo lugar en la calle, la vereda, los comercios del barrio y los bares, los garajes de familia, la vieja estación del Ferrocarril Provincial y el Galpón de Encomiendas y Equipajes, se conformó por plásticos, músicos, bailarines, actores, poetas, magos, literatos, fotógrafos y otros. La misma se vinculó con las problemáticas sociales desde varios aspectos, no sólo desde su apertura a la comunidad y el replanteamiento del espacio público y el cerrado; sino también desde las temáticas abordadas.

Parafraseando a quienes analizaron el evento, el numeroso público que interactuaba y recorría el circuito de la exposición, o, se incorporaba en las casas de los vecinos expositores, o visitaba un comercio de la cuadra para ver una “obra de arte”; desvirtuó la concepción de que existe un distanciamiento y un desinterés por parte de los espectadores hacia la producción artística. (Gálvez y Sciorra; 2010)

Así como se puede observar tanto en las muestras itinerantes que realizaron como en las actividades que efectúan desde los talleres del Galpón de Encomiendas y Equipaje, la vinculación que el grupo generó con el barrio se relaciona con su función social, con la identificación que aquel construye con los artistas y con el diálogo que promueve con la comunidad que a su vez lo legitima.

En coincidencia con lo enunciado la resistencia desde el ámbito de las culturas regionales y del barrio le devuelve el sentido a la vida. Ambos sometidos al proceso de fragmentación y dispersión, pero ligados a los movimientos sociales que luchan por una vida digna, por la identidad, por la descentralización y por la autogestión.

⁷⁵ Información consultada en el Facebook del grupo La Grieta el día 10 de agosto de 2017. Disponible en: https://www.facebook.com/pg/grupolagrieta/about/?ref=page_internal

Consideraciones finales

De acuerdo con Bayardo (2005) cuando se hace referencia a cultura, artes y gestión se reúnen tres términos que según las perspectivas adoptadas pueden presentarse como

próximos y compatibles o cómo distantes y contradictorios. Cultura y artes pueden resultar fenómenos que se perciben como retroalimentándose o bien como fenómenos inversamente proporcionales. A la vez, la gestión en relación con ambos puede ser vista como beneficiosa, necesaria y hasta imprescindible o contrariamente mercantilizante, banalizante y hasta mancilladora. Consecuentemente, la incursión de gestores y gerentes en las artes y la cultura, o la ocupación en el ámbito de la gestión de actores culturales y artísticos, es algo cargado de sentidos y difícilmente neutro. La 'lucha por lo real' (Geertz, 1987, p. 58), la batalla por el sentido de la esfera cultural se extiende a la gestión de la cultura y de las artes.

En este recorrido por los centros culturales, desde sus inicios constituidos como emergentes en la ciudad de La Plata, el *Galpón de Tolosa*, el *Olga Vázquez* y el Colectivo *La Grieta* y su vinculación con el Centro Cultural *AwkaChe*, se han podido establecer puntos de convergencia del arte y de la cultura: se desempeñan como gestores del campo con el interés direccionado a las problemáticas sociales. Los tres primeros surgidos luego de la crisis del 2001 presentaron la necesidad concreta de acciones dirigidas al ámbito local, al barrio y sus vecinos. Por su parte, el centro *AwkaChe* presenta una propuesta democratizadora y social que resulta un pretexto para el encuentro. Por lo cual se puede concluir que las prácticas asentadas en el hacer colectivo y comunitario, con formas solidarias y horizontales de participación y organización comprenden un sentido social y político preponderante en las formas de trabajo de estos espacios que los constituye en formas alternativas, disidentes de accionar en la sociedad de la que son parte (Valente, 2014); porque instauran su propia lógica con la que buscan dialogar, discutir, e intercambiar posibles otras formas de ser y estar en la ciudad y la sociedad contemporánea.

Bibliografía

Barbero, Jesús (1991). *Dinámicas urbanas de la cultura*. 1991. Disponible en <http://132.248.35.1/cultura/ponencias/ponen2faseindice/Jes%C3%BAsmartin.htm>.

Fecha de acceso 19 de junio de 2017.

Bayardo, Rubens (2005) *Cultura, artes y gestión. La profesionalización de la gestión cultural*. Disponible en:

http://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=53&disciplina, Fecha de acceso 20 de junio de 2017.

Bourdieu, Pierre (2007). *Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Buenos Aires, Manantial.

García Canclini, Néstor (2001) *La producción simbólica. Teoría y método en Sociología del arte*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

CENTRO CULTURAL AWKACHE. Disponible en: <https://www.facebook.com/ccp.awkache/>, fecha de acceso 24 de junio de 2017.

Entrevista a la coordinadora del centro cultural *AwkaChe*. Disponible en:

<https://drive.google.com/drive/u/2/folders/oByuDg86v36zWNXIMcTdUUGN4VnM>

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Gálvez, Ignacio Raúl; Sciorra, Jorgelina Araceli (2010) “El Grupo La Grieta y su arte sociológico”. II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Bellas Artes. UNLP

Gómez, Noelia Soledad; Pierigh, Pablo; Brolese, María Laura. Notas de investigación. Comunicación y vecindad: memorias de la sociabilidad en barrios de La Plata. Revista *Question*, [S.l.], v. 1, n. 32, dic. 2011. ISSN 1669-6581. Disponible en:

<<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1296>>. Fecha de acceso: 19 junio de 2017

GRUPO LA GRIETA. Disponible en:

https://www.facebook.com/pg/grupolagrieta/about?ref=page_internal

Reguillo, R. (1996) *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. ITESO (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente), Guadalajara, México.

Valente, Alicia (2014) “Prácticas artísticas y culturales en la reactivación del espacio público”. III Jornadas del centro de Estudios Teórico-Críticos sobre Arte y Cultura en Latinoamérica. Imágenes de la urbe: flujos culturales y políticas cotidianas.

Compiladoras: María Elena Lucero y Andrea Zuliani Belluschi, Rosario, UNR Editora..

Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Wortman, Ana (2015). Los centros culturales autogestionados, creatividad social y cultural. Jornadas de sociología. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-061/150.pdf> Fecha de acceso 19 de junio de 2017.

Yudice, George (2002) *El recurso de la cultura. Uso de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

1.11. LA DEMOCRACIA DEL SÍMBOLO

EL EXTRAÑAMIENTO DE LA IMAGEN COTIDIANA COMO ESTRATEGIA CRÍTICO/POLÍTICA

Guillermina Valent - Silvina Valesini

Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL). Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de investigación *Lo político crítico en el arte argentino actual: el rostro de lo indecible*. Nos proponemos en él reflexionar sobre el potencial crítico de una obra de Leandro Erlich, construido a través de un proyecto de arte público monumental que opera sobre la estetización de la vida cotidiana.

La Democracia del Símbolo (2015), presentada como “la primera obra *site-specific* de Leandro Erlich en nuestro país”, comprende dos momentos sucesivos, en los que se ponen en relación dos paradigmáticos espacios ciudadanos: inicialmente, el autor interviene sobre el Obelisco porteño, creando la fantasía de la ausencia de su ápice. En una segunda instancia, presenta en la explanada del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) ese segmento superior que le ha truncado al monumento. Pero en este caso, brindando al espectador la posibilidad de ingresar y asomarse a las aberturas que esa falsa punta ostenta. Con ese gesto que se pretende democratizador y el uso de dispositivos visuales de alta definición, se ofrece al público la simulación del paisaje que muestra el emplazamiento original del monumento, históricamente vedado a la mirada del transeúnte común.

Palabras clave

Arte crítico; site specific; instalación; intervención; museo

El filósofo francés Yves Michaud (2000) afirma que nuestro siglo XXI es el tiempo del Triunfo de la Estética, tiempos de un mundo que es *exageradamente* bello. Con esta afirmación da cuenta del crecimiento desmesurado y la dispersión que manifiesta en nuestros días la experiencia estética, que se ha dirigido hacia la búsqueda de horizontes mucho más amplios que el meramente artístico, expandiéndose hasta afectar a casi todos los territorios de la existencia individual y colectiva. Es una época de *estetización generalizada*, que se nos hace presente a través del mundo del diseño, la publicidad y los objetos de la cotidianidad en sus múltiples facetas; un tiempo en el que el arte se descentra de su esfera autónoma para dialogar en forma permanente con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Un mundo, en síntesis, en el que la totalidad del espacio social se ha transformado en espacio de exhibición (Groys, 2015)

En esta nueva trama en que la experiencia estética aparece “volatilizada”, no se reconocen evidencias intrínseca a la obra que permita legitimar desde ella su estatuto de obra de arte (Michaud, 2000) ya que se ha consolidado la ruptura del paradigma que sentaba las bases en el placer estético para dar paso a un nuevo escenario que intenta instalar lo extraordinario en lo cotidiano ordinario. (De Gyldenfeldt, 2008).

Por eso son, paradójicamente, tiempos en que los objetos artísticos parecen haber desaparecido, para ser reemplazados por dispositivos y procedimientos que persiguen la pureza del efecto estético, desligándose de todo soporte (Michaud, 2000: 11) en favor de una *vivencia* del arte, tan accesible como evanescente. Este proceso encuentra su justificación en una suerte de huida del presente por parte del arte, que no se resiste ya a la corriente del tiempo sino que más bien colabora con ella, prefigurando e imitando al futuro y poniendo en evidencia “el carácter transitorio del orden presente de las cosas y de las reglas que gobiernan la conducta social contemporánea” (Groys, 2016: 12). Así, el arte de nuestros días ya no produce cosas sino eventos, performances y exhibiciones temporarias, que no pueden ser preservados y observados, sino documentados, narrados y comentados. Y la producción artística deviene entonces un acontecimiento que, en líneas generales, no se *contempla* sino que se “*vive*”.

Esta circunstancia obliga a recrear el tradicional cuadro de componentes de la institución artística: la actividad orientada a la producción de objetos únicos y valiosos cede entonces su espacio al gesto enunciativo y al proceso, configurando nuevas condiciones de producción y circulación del trabajo artístico, aspectos estos que contribuyen a redefinir la figura del artista como creador de experiencias.

De allí que podamos comprender por qué la práctica de la instalación, en tanto manifestación artística tridimensional, “interesada en la activación del espacio en el proceso de relacionar elementos tradicionalmente separados, y concentrada en la idea de interacción entre obra y experiencia física, subjetiva y temporal del espectador” (Sánchez Argilés, 2009: 19), se ha consolidado como la forma paradigmática del arte contemporáneo. Desde sus orígenes en los años 60 estas prácticas procuraron romper radicalmente con el paradigma del arte en tanto objeto autónomo, y trabajaron en la construcción de propuestas en las que el espacio en su conjunto era entendido como una situación única, puesta al servicio de un espectador corporeizado, cuya presencia y capacidad de experimentación configuraban la esencia de la propia práctica (Bishop, 2001). Cada espectador –entonces-, vivirá la instalación de un modo diferente, establecerá un recorrido singular, e interaccionará según un ámbito intransferible: su propio cuerpo. Por eso su ingreso físico en la obra implica no sólo el inicio de un proceso vinculante que sucede en un tiempo y espacio circunscriptos, sino que resignifica el acontecer aquí y ahora, motivo que llevó a las instalaciones a ser catalogadas como auténticas *islas de experiencia* (Davidson y Desmond, 1996: 5), y por tanto, vinculadas a la naturaleza del acontecimiento. Estas inscripciones en coordenadas espacio-temporales particulares y efímeras configuran una situación única y experimentable de la que emerge una experiencia estética, en la que el espectador es guiado a reflexionar sobre su propia vivencia y su proceso de percepción, y en la que parecen diluirse las fronteras entre el espacio de la vida cotidiana y el espacio simbólico del arte.

Intervenir, desmontar, emplazar. Ficciones que construyen realidad

Jacques Rancière reconoce en el marco de lo que denomina *política de la estética*, la capacidad que tienen los artistas para “hacer ver aquello que no era visto, de hacer ver de

otra manera aquello que era visto demasiado fácilmente, de poner en relación aquello que no lo estaba, con el objetivo de producir rupturas en el tejido sensible de las percepciones y en la dinámica de los efectos” (2010: 66). Este aspecto configura -a su juicio-, el trabajo de la *ficción*, que no implica necesariamente la creación de un nuevo mundo, opuesto al real, sino que se sustenta en la capacidad de fundar un nuevo paisaje de lo visible, que de esta manera

produce disenso, (...) cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación (Rancière, 2010: 67).

Las instalaciones de Leandro Erlich se caracterizan por cuestionar la visión de una realidad dada operando sobre/con el espacio cotidiano mediante simulaciones y sorprendentes efectos ópticos. Experimentando con los límites de la mirada, construye una realidad paralela mediante el extrañamiento de los espacios y la alteración de situaciones habituales. Esto es llevado a cabo a través de estrategias que comprometen necesariamente la interacción del público que ingresa en ellas, y que producen a través de esta acción un desdoblamiento de lo real, con la formulación de una suerte de nueva realidad que reconfigura las reglas.

Si bien la primera aproximación a la mayor parte de sus obras es sensorial, inmersiva, existe en todas ellas una segunda instancia perceptiva que se abren a la reflexión conceptual, orientada por la invitación que las obras promueven hacia el análisis de los mecanismos que producen la extrañeza.

En *La Democracia del Símbolo*, Erlich opera sus mecanismos de extrañamiento sobre la más reconocida postal porteña: el mítico Obelisco emplazado en la intersección de las avenidas Corrientes y 9 de Julio. En tanto símbolo fálico, y aparentemente hermético, el obelisco de Buenos Aires configura una suerte de arquitectura panóptica, una figura omnipresente que supone para quien acceda a su cúspide una visión total. Y sin embargo allí no hay nadie. Al respecto el artista señaló con motivo de la inauguración de la obra que “la relación de las ciudades con los monumentos y con lo que significa visitarlos (...) tiene que ver con la apropiación, con el orgullo, con la pertenencia. Y el Obelisco en Argentina es un monumento que nunca ha sido pensado para ser visitado” (Erlich, 2015)

Si revisamos brevemente la historia de los obeliscos, reconocemos en Egipto, por ejemplo, su papel de símbolo sagrado que comunicaba el mundo de los hombres con el de los dioses. Los obeliscos más cercanos en el tiempo representan por lo general momentos, hitos históricos que conmemoran situaciones políticas. Pero en todos los casos su condición -transitable o no-, es constitutiva del sentido que en ellos subyace.

La oportunidad que nos ofrece esta ilusión, por lo tanto es única: vivenciar el interior y exterior de ese monumento – que hasta el momento se ha conservado aparentemente hermético- y desmontar finalmente la hegemonía de una mirada que no es. Entrar en el espacio precario de la “falsa” cúspide involucra al espectador en este “como si”, una serie de *simulaciones lúdicas* que operan a través de “la producción de señuelos miméticos, engaños que permiten la inmersión en el universo ficcional. Así el relato de ficción imita el modo de enunciación de un relato factual”. Y que implican, para funcionar correctamente,

la conciencia de su carácter imaginario” (Schaeffer: 90). El empoderamiento de la mirada por lo tanto configura una herramienta que coloca al espectador como eje fundamental de

la instalación donde lo imaginario se transforma en una operación indispensable para alcanzar lo real (Schaeffer, 2012: 83)

Como mencionáramos más arriba, el Obelisco no es un monumento al que se pueda ingresar habitualmente. Pero opera sin embargo como punto de referencia ineludible tanto para los habitantes del lugar como para los turistas que lo visitan, aunque en ambos casos el acceso a su interior nos está negado. Por eso la obra que nos ocupa juega con esta condición particular que habilita el acto democrático de restituir el lugar de la mirada al transeúnte común.

El sitio de la mirada en dos coordenadas espacio-temporales

En el contexto del arte contemporáneo, las maniobras de choque han sido decomisadas por el adversario –el mercado global al cual inicialmente acusaban-; de allí que la oposición transgresora y el experimentalismo innovador hoy formen parte del conjunto de maniobras de choque que licúan su potencial crítico en la propia exposición (Escobar 2015). Frente a esta realidad la alternativa que reconoce Ticio Escobar para un arte político en el marco del esteticismo neutral de los mercados se sostiene sobre giros imprevistos.

La Democracia del Símbolo opera desde esa precariedad de lo transitorio, construyendo una ilusión que promueve un ejercicio ficcional en el cual se transparentan los mecanismos de la simulación.

La opacidad del dispositivo de montaje representa aquel potencial político del que hablamos anteriormente. Por eso la ficción no es tanto una imagen del mundo real como una ejemplificación virtual de un ser-en-el-mundo-posible: sus límites no son temáticos, los mundos representables, sino constituyentes de la representabilidad de los mundos (cualesquiera sean estos). (Schaeffer: 97)

En “Topología del Arte Contemporáneo” Boris Groys sostiene que si el arte Moderno trabajó en el nivel de las formas individuales, el contemporáneo está trabajando en el nivel del contexto, de la construcción del marco que ofrece a la obra la posibilidad de una nueva interpretación teórica. Por eso lo considera – antes que un generador de obras individuales -, una manifestación de una decisión: la de reconocer una determinada imagen como original o como copia de acuerdo al contexto, al escenario donde esa decisión se toma. (Groys, 2008: 4). De allí que el emplazamiento en que acontece un evento, acción u obra otorgue siempre un plus de significación al objeto que presenta, reconfigurando en forma permanente el modo en que el espectador lo recibe y lo interpreta. Esto resulta especialmente significativo en la práctica de la instalación, en la que el espacio circundante se integra como elemento constitutivo de la propia obra: al tratarse de un dispositivo íntimamente ligado a su localización espacial y a la experimentación que ese espacio obrado determina, su adecuación con el lugar en que se implanta reviste la mayor relevancia. Ilya Kabakov reflexiona sobre la importancia del lugar en relación a las cosas, señalando que:

En occidente, las relaciones entre el objeto y el entorno se basan en la primacía, en el predominio exclusivo del objeto (...) en cambio el lugar (donde éstos se sitúan) ha perdido su significado particular, se ha vuelto inexpresivo... se esfuerza en todo lo posible por no atraer la atención sobre él mismo y por funcionar solamente como lugar de acogida para esos objetos (Kabakov citado en Aninat, 2004: 19)

En este marco, las instalaciones han alterado el orden de prioridades que mencionaba Kabakov, redimensionando el valor del espacio de la obra. Han podido verse como un medio para volver a relacionar el arte con el lugar, deteniéndose a reflexionar sobre éste,

sobre sus dimensiones y características formales, su historia, sus referencias y demás rasgos identitarios. Pero etimológicamente, *instalar* supone, además de colocar, *invertir* o *conferir dignidad* (Larrañaga, 2001: 31). Desde esta perspectiva, la instalación instauro un espacio significativo, al conferir a las coordenadas de espacio y tiempo que ocupa una dignidad especial, que les otorga jerarquía y estatuto de obra. Al apropiarse del lugar en que se exhibe, la obra toma posesión de él y lo resignifica, delineándolo, no ya como soporte, sino como territorio de relaciones, experiencias y cruces, que esboza un nuevo espacio en un espacio anterior. Es en este sentido que Josu Larrañaga (2001) sostiene que la obra de arte convierte al sitio que la aloja en una escena, porque la experiencia de ese espacio en relación con las imágenes y textos propuestos por el artista, constituye la propia obra (Larrañaga, 2001: 55). De esta manera, obra y sitio construyen una relación recíproca, en la que la primera transforma al espacio en escena, y éste - a su vez - proporciona caracteres indisolubles que entran a formar parte de la trama poética.

Siguiendo estas reflexiones, en esta instancia resulta impostergable preguntarnos cuál es el espacio que “ocupa” *La Democracia del Símbolo*. La respuesta se complejiza si tenemos en cuenta que, en principio, la obra sucede de forma simultánea en dos sitios diferentes de la ciudad, a lo que se añade los también complejos supuestos de sentido que se alojan en cada uno de ellos. Y resulta asimismo necesario señalar que, aunque toda instalación comporte la intervención en un espacio previo a la creación de la obra, se asigna el nombre más específico de *intervenciones* a aquellas producciones que –como en el caso que nos ocupa-, conservan una huella evidente de significaciones que las vinculan con ese espacio anterior. La curadora y crítica de arte venezolana María Elena Ramos señala que

un arte hecho en la ciudad tiene que producir un alto en lo multitudinario; ha de crear un hito o un hiato, más pequeño y acotado que cualquier forma masiva; ha de generar un quiebre que lo diferencie de la multitud sucediendo – aun en medio de ella, aun tomando sus características como eje-. Así frente a la pasividad aparente de lo masivo el arte produce un giro activo al pedir a algunos individuos que corten el flujo, *que se den cuenta*. El arte saca al individuo de la masa, saca a la persona de su recorrido rutinario, y el arte mismo se sale del artista cuando convoca a otros a ser participantes (Ramos en Jiménez, año: 280).

Una situación afín a la descrita por Ramos, aunque a gran escala tuvo lugar el 20 de septiembre de 2015, cuando irrumpió en los medios de comunicación argentinos una noticia sin precedentes: el famoso Obelisco de Buenos Aires – ícono tan elocuente como inaltable de la argentinidad-, había amanecido decapitado. La sorpresa inicial, dio paso a todo tipo de conjeturas, desde una imprevista restauración hasta un robo extraterrestre. Las peculiares fotos con el Obelisco cortado se multiplicaron en las redes sociales.

Emblema porteño ubicado en el centro de la Plaza de la República, el Obelisco fue inaugurado el 23 de Mayo de 1936 para conmemorar el IV Centenario de la Fundación de Buenos Aires por Pedro de Mendoza. Desde ese momento se erige como símbolo identitario, presente en la vida de turistas y porteños como punto obligado de encuentro tanto para las celebraciones como para las protestas, marchas, maratones, conciertos y manifestaciones diversas de orden público. Supone para la ciudad por tanto un emblema y en simultáneo un sitio de poder que representa y ordena. Tanto escultórico como arquitectónico, la historia de su carga conmemorativa original da cuenta de un origen de

pretensiones simbólicas austeras, que fue configurando su lugar con el transcurso del tiempo.

El monumento de 67,5 metros de altura y un peso estimado de 170 toneladas, a contrapelo de su apariencia, es una construcción hueca. Diseñado por el arquitecto Alberto Presbisch, lucía originalmente un revestimiento de piedra que fueron retiradas por riesgos de desprendimiento para lucir tal cual como lo vemos hoy. En su interior posee una escalera de hierro de 206 escalones que dan acceso al remate superior con forma piramidal. Allí se emplaza un pequeño cuarto con cuatro ventanas, punto privilegiado para ver la ciudad de Buenos Aires. Y precisamente ese remate superior fue el que desapareció de la vista esa mañana de septiembre de 2015.

La sorpresa había producido el impacto deseado, alterando la percepción del hecho artístico. El interés suscitado por los medios venía a cumplir una doble función. En primer lugar atraer las miradas de los telespectadores hacia el monumento, consiguiendo una atención masiva sobre la propuesta. Los medios de comunicación elevaron exponencialmente la diversificación de las miradas y por lo tanto el alcance de la acción. Y por el otro implicar de manera cómplice el relato de verdad que los medios ostentan (particularmente los noticieros) haciendo verosímil la decapitación y el traslado del ápice a la explanada del Museo.

En diversas ocasiones el obelisco ha sido objeto de intervenciones artísticas, así como de réplicas a escala para la realización de obras estructuradas a partir de sus posibilidades simbólicas. Baste recordar algunas como el Obelisco de Pan Dulce y el Obelisco Acostado de Martha Minujín, y la colocación de un preservativo color rosa en 2005, para referir a la lucha contra el VIH. Incluso el propio Erlich llevó adelante un anteproyecto aprobado en el año 1994 para la implantación de un obelisco de hierro oxidado en una plazoleta del barrio de la Boca., réplica que conservaría la misma forma y altura que el original.

Resulta evidente que con estos gestos los artistas no persiguen la aprobación ni el aplauso de un público entendido, sino más bien un cómplice, un paseante que vagando a la deriva se predispone a ver lo inhabitual.

En el marco del comunicado divulgado por el MALBA con motivo de la inauguración de *La Democracia del Símbolo*, el autor ha manifestado “Me interesa generar proyectos en los que el arte escape a las fronteras de los centros convencionales de exhibición y se imbrique en el orden de lo cotidiano” (Erlich, 2015).

Con esta declaración de intenciones, Leandro Erlich ofrece al espectador un acceso al primero de sus artilugios. Si bien el emplazamiento del proyecto fue realizado en la vía pública, con acceso gratuito y de manera simultánea tanto sobre el Obelisco como en la explanada del MALBA, los alcances de la instalación expanden sus redes de sentido desde el museo hacia la ciudad. Evidentemente las fronteras de las que habla el artista han sido sorteadas, puesto que persiste un avance sobre el orden de lo cotidiano. Sin embargo perviven para la constitución del sentido las condiciones enunciativas que el Museo como institución ofrece. Y no es menor considerar que la institución arte opera plenamente en esta vinculación que la obra establece con el mundo de la vida: antes bien, sus estrategias remiten a condiciones que el arte contemporáneo opera. Allí donde fracasaran las vanguardias en su empresa de socavar las propias instituciones, donde les fue imposible sostener la contradicción de ser arte y contra-arte al mismo tiempo, el arte contemporáneo se posiciona y se reconoce como lugar de tránsito. (Escobar, 2015)

En esta línea de acción, la simulación que trunca el Obelisco representa un señuelo que conduce las miradas nuevamente hacia el Museo. Por lo tanto reconocemos en esta

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

estrategia la primer señal del complejo juego ficcional que el artista construye. Entendemos por lo tanto que “la ficción no es solo imitativa en el sentido (platónico) de que elabora una

semejanza. Lo es también en el sentido (aristotélico) de que crea un modelo de la realidad”, al cual nos da acceso como espacio de las cosas posibles (Schaeffer 2012: 95).

Volviendo a la pregunta por el/los espacios, resulta perentorio interrogarnos –por último– por el lugar del símbolo. Sobre este asunto particular, el sociólogo y ensayista argentino Christian Ferrer manifiesta que:

Una obra de magnitud tal, una vez incrustada, ya no pertenece a sus constructores ni a la administración municipal que la encargó. Queda a merced del juicio y la fantasía del público reunido a su alrededor o que la retiene en un atisbo al caminar. Sin duda el Obelisco es ícono elocuente, pero impertérrito. Convincente también, pero inexpresivo. No se diría que es fuente de meditación aun cuando esté nítidamente aceptado y acreditado además para postal o *souvenir* a escala. Hito turístico para la gente de provincias, incluso la del conurbano, desde que principió el hábito barrial de “ir al centro”. Y mucho más, pues cabe suponer que si un plato volador un día aterrizara en esta ciudad, lo haría justamente ahí. El Obelisco pudo haber emergido como un intruso, pero acabó consentido como inesperado brote de la familia. No Saasabemos si emprendimientos urbanísticos recientes, como Tecnópolis o las torres de Puerto Madero, echarán raíces en el futuro. El Obelisco lo hizo en un instante, un poco a la manera del injerto, aun cuando desentonara con otros monumentos y estatuas repartidos por Buenos Aires cuyos relieves y figuras concitan la aflicción, el respeto, la piedad o la conmoción ante algo bello y bien forjado. Tampoco nos es indiferente, nada de eso. Es sólo que no tiene par: es único. Y si contuviera un secreto, lo preserva entre cuatro paredes, como la pirámide lo hace con el sarcófago (Ferrer, 2015: 12-15).



Vistas de la instalación *La democracia del símbolo*, de Leandro Erlich (2015). Obelisco y Explanada del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires



Vistas interiores proyectadas en las ventanas del ápice reconstruido en la Explanada del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. Instalación de Leandro Erlich (2015)

Reflexiones finales

Hasta aquí pudimos dar cuenta del panorama del arte contemporáneo en el que se inscriben las instalaciones de sitio específico. Y pudimos referir al contexto general en el que la estetización de la vida cotidiana reconfigura los vínculos del sujeto con el arte.

“*La Democracia del Símbolo*” es una obra de la mirada, que juega con sus coordenadas espacio-temporales, pero sobre todo con las subjetividades que opera. Y así problematiza la complejidad de un sistema (el democrático) ofreciendo evidencias de sus contradicciones.

Se ha dicho que la práctica de la instalación no busca “habitar al espectador sino ser habitada por él” (Alberganti, 2013: 108). Por eso el artista pone en juego y en tensión a los objetos en el espacio arquitectónico, construyendo un todo coherente, e invita al público a tomar conciencia de su integración en esa escena que se crea. Pero se trata de una escena construida deliberadamente con el propósito de impresionarlo para que internalice la ilusión. Con la particularidad de que no supone un intento por transformar su espacio ni su temporalidad, sino por hacer sensibles el tiempo y el espacio presente del espectador.

Las instalaciones se concretan dentro del espacio vivencial del hombre, al que asumen como lugar de escena artística. Y si bien comparten características propias de otros espacios experimentados por el ser humano, sus connotaciones estéticas aportan múltiples matices que superan la mera vivencia.

En esta lógica que logra hacer ver aquello que no era visto, y poner en relación aquello que no lo estaba (Rancière, 2008), la obra de Erlich instituye una doble vía de la mirada: por un

lado ofrece al espectador la oportunidad única de ostentar la mirada desde el lugar más inaccesible de la ciudad, le otorga acceso libre a lo vedado a través de artilugios que el arte auspicia. Por otro lado, la mirada desde aquel lugar devela su secreto. Nuevamente el

espacio ficcional en el cual podemos vivenciar el panorama de la ciudad con proyecciones de gran veracidad, deja en evidencia la fragilidad de aquel hermético símbolo de poder.

Volvamos a la cita de Ferrer a la que acudimos más arriba: “Y si contuviera un secreto, lo preserva entre cuatro paredes, como la pirámide lo hace con el sarcófago” (2015: 15). Luego de la experiencia que el autor nos ofrece el secreto se desvanece y con él la distancia que se presta a la interpretación. Porque a la vez que habilita la democratización de la mirada, Erlich construye las condiciones para que se produzca un desencantamiento. Reconocer la fragilidad de aquel símbolo no va en depreciación de la democracia, por el contrario, desarma la fortaleza de aquella estructura y relocaliza su fuerza en cada uno de los espectadores que la transitan. No simplemente por detentar la mirada desde el lugar de poder, sino sobre todo por reconocerlo frágil y constituido por todos los que se arriesgan a mirar.

La compleja trama ficcional que el artista teje se plantea en estos términos como político-crítica por crear las condiciones para que el espectador distraído pueda ser convocado a transitar la obra a través de diferentes niveles de complejidad. A la manera del camino de migajas, Erlich coloca señuelos que invitan al espectador que entra en la secuencia propuesta enfrentando un entorno completamente inesperado, en el que se percibe a sí mismo como un elemento del conjunto (Kabakov, 1995: 26). Por eso la instalación hace posible la experiencia estética del espacio en vivo, y la obra deviene algo que acontece durante la reunión entre el visitante y el lugar, recuperando aspectos propios del convivio. La fusión entre espacio plástico y espacio escénico permite a la obra relocalizarse en una frontera entre el arte y la vida, mediante un desplazamiento del espacio simbólico en el espacio real.

Bibliografía

- Alberganti, A. (2013). *De l'art de l'installation. La spacialité immersive*. Paris: L'Harmattan.
- Aninat, T. (2004). *En Memoria. Portal de Tesis electrónicas de la Universidad Nacional de Chile [en línea]*.
<www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/aninat_t/sources/aninat_t.pdf>.
- Bishop, C. (2005). *Installation Art: a critical history*. Londres: Tate.
- Bishop, C. (2006). “El arte de la instalación y su legado”. En: *Instalaciones y nuevos medios en la colección del IVAM. Espacio. Tiempo. Espectador*. Valencia: Institut Valencià d' Art Modern (IVAM).
- Davidson, K.; Desmond, M. (1996). *Islands: Contemporary Installations*. Camberra: Departamento de Publicaciones de la National Gallery de Australia. Camberra, 1996. Pag 5)
- De Gyldenfeldt, O. (2009). “¿Cuándo hay arte?”. En: Oliveras, E. *Cuestiones de arte contemporáneo*. Buenos Aires: Emecé,
- Escobar, T. (2015) *Imagen e intemperie. Las tribulaciones del arte en los tiempos del mercado total*. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- Fernández Irusta, D. (2015). “Boris Groys. “La totalidad del espacio social se transformó en espacio de exhibición”. En línea <http://www.lanacion.com.ar/1787072-todo-el-espacio-social-hoy-es-un-espacio-de-exhibicion>
- Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayo sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Larrañaga, J. (2001). *Instalaciones*. Guipúzcoa: Nerea

Michaud, Y. (2000). *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la Estética*. Fondo de Cultura Económica, México, 2007.

Ramos, M.E. (2011). "El arte en la escena urbana". En JIMÉNEZ, J. (edit). *Una teoría del Arte desde América Latina*. Madrid: MEIAC.

Rancièrè, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Schaeffer, J. M. (2012) "De la imaginación a la ficción". En : *Arte, objetos, ficción y cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Valesini, M.S. (2015). *La instalación como dispositivo escénico y el nuevo rol del espectador*. Tesis para optar por el grado de Magíster en Estética y Teoría de las Artes. En línea <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44601>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 2: Consecuencias de la aplicación de políticas neoliberales en la enseñanza y la producción del arte en Latinoamérica

2.1. ARTEFACTOS, TECNOLOGÍA Y PODER

Ricardo Romero

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El término *tecnología* forma parte de nuestro lenguaje cotidiano, y es usual, en nuestra sociedad contemporánea, encontrarlo como sinónimo de bienestar, buenas prácticas de gestión, entretenimiento y asociado de manera casi excepcional a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Sin embargo no deja de abarcar también otras definiciones, usos, situaciones y eventos que quedan bajo su acepción. Si nos preguntamos por ejemplo por Hiroshima (por mencionar solo un ejemplo paradigmático de cualquier forma de artefacto diseñado para la muerte), surge de manera incómoda el concepto tecnología, al cual inmediatamente los tecnólogos intentarán desplazar su responsabilidad aduciendo una inocencia instrumental.

Este trabajo analiza algunos conceptos donde se construyen vínculos entre sociedad, tecnología y poder, e intenta trazar un itinerario de los objetos de diseño, la concepción de la tecnología, y los estamentos de Poder que éstos encarnan, para proponer un abordaje y tratar de establecer los alcances de la responsabilidad política que tiene el diseño de los artefactos. Se toman para ello algunos casos de estudio, pero particularmente se pone énfasis en el auto eléctrico, donde se cristalizan con nitidez las tecnologías y sus relaciones con el poder.

Palabras clave

Política de los artefactos; diseño industrial; tecnología y poder; diseño y política

Seres socio-técnicos

Las formas de vida de nuestra sociedad están mediatizadas por una extraordinaria cantidad de artefactos, condición necesaria para desarrollar nuestras actividades diarias. A estos artefactos corresponden tecnologías con las cuales fueron concebidos, pero no solo se agota en el artefacto y su técnica, sino de las extensas redes de las cuales ese artefacto se vale para existir: energía, transporte, comunicaciones, etc. A esto también hay que agregarle las técnicas de uso que desarrollamos para valernos de sus beneficios, los hábitos que hemos desarrollado, desde leer hasta utilizar un utensilio de cocina, manejar, etc. lo que hace que estemos “tecnológicamente constituidos”. Esto suele pasar desapercibido y es habitualmente naturalizado, por lo general reflexionamos muy poco sobre ello hasta el momento en que se interrumpe inesperadamente un dispositivo (“se cortó la luz”) y entonces tomamos conciencia repentinamente de nuestra conexión tecnológica: las regulaciones que sostienen el suministro, los artefactos que están conectados, las condiciones técnicas del servicio, etc. Sin embargo no pensamos en nada de eso salvo dos condiciones, que deje de funcionar o que cambie rápidamente la interfaz.

Para Thomas, “las tecnologías desarrollan un papel central en los procesos de cambio social; materializan ideologías, orientan conductas de personas e instituciones, ordenan y organizan la estructura económica y política de una sociedad...”, poniendo en primer plano la responsabilidad de la “tecnología” frente a los sucesos que bajo otras miradas parecen solo responsabilidad de quienes la usan. En virtud de ello continúa: “la tecnología por sí sola no resuelve ningún problema, sino que la sociedad y la tecnología -los actores sociales y los artefactos y sistemas- se relacionan y construyen mutuamente”. Esto da lugar a asumir que la construcción de una sociedad es de origen tecnológica, y la construcción de la tecnología es de origen social. De manera tal llama a esto construcciones “socio-técnicas” (Thomas, 2015)

Para Langdon Winner, el concepto “tecnología” es un reordenamiento de ciertas partes del mundo físico que colectivamente modificamos para satisfacer necesidades o deseos, y se despliega en tres niveles: 1) los “artefactos” (las tecnologías materiales como herramientas, 2) los “procesos” (las habilidades, métodos, procedimientos, rutinas, etc.), y 3) las “formas de organización” social (las empresas, las cooperativas, los clubes, y también formas no institucionales como el barrio) (Winner, 1985)

Una ciudad es un gran sistema socio-técnico. Los sistemas que le dan vida, desde el tendido eléctrico, trazado vial, señalética, redes de comunicación, etc condicionan la vida de los habitantes y viceversa, los grupos sociales que la habitan condicionan la infraestructura técnica sobre la que se monta. De esto se desprende que todas las sociedades son tecnológicas, todas las tecnologías son sociales y humanas, y que la idea de tecnología como algo neutral es insostenible.

Las tecnologías pueden ser desarrolladas bajo un entorno restrictivo, con el objetivo de promover el lucro privado (debilitando la inclusión) Las tecnologías excluyentes favorecen la apropiación de la renta en pocas manos, la exclusión social, la diferencia de clases, y generación de monopolios. Pero también existen un conjunto de tecnologías desarrolladas basadas en un diseño e implementación que promueven por el contrario, la inclusión, las oportunidades para los sectores más débiles, y la socialización de los beneficios.

Determinismo social y determinismo tecnológico

Thomas describe que los enfoques tradicionales de las ciencias sociales son deterministas sociales al considerar que el desarrollo de la ciencia y la tecnología vienen dados por las demandas que reciben desde esferas sociales, económicas y políticas; o bien deterministas tecnológicos al suponer que éstas poseen cierto grado de autonomía que genera impactos a nivel social y ambiental en diferentes áreas, como la producción, el consumo, la comunicación, el ambiente, la educación, etc. Para el determinismo tecnológico, los nuevos productos, inventos y procesos que dan lugar a ellos, determinan los cambios sociales. En el caso educativo, Jiménez se refiere a la inserción de las TIC en el aula: “se va consolidando un sentido artefactual y simplificado de la tecnología referido a las herramientas o las máquinas, dejando de lado una versión de la tecnología más compleja, que tiene que ver con los procesos y las dinámicas para hacer las cosas y generar conocimiento.

Estas posiciones deterministas se alejan del concepto central socio-técnico, que permite visualizar el compromiso cultural, social, humano y político que tienen los objetos y las tecnologías asociadas a éstos. El determinismo tecnológico tradicional asocia la tecnología a la neutralidad, considerando que un artefacto técnico no es más que un conjunto de elementos materiales con una estructura orientada a cumplir una determinada función. Según esta corriente, durante el siglo XX, el desarrollo de la técnica evoluciona en torno a

su dinámica interna y, en ningún caso está influida por la sociedad. De esta manera, el progreso técnico es independiente de las presiones sociales. Winner se aleja de este planteamiento afirmando que lo que denominamos “tecnologías” son, en realidad, maneras de ordenar nuestro mundo. Es decir, muchas invenciones que forman parte de nuestra vida cotidiana comportan la posibilidad de ordenar la actividad humana de diferentes maneras. Conscientemente o no, las sociedades escogen estructuras para las tecnologías que influyen sobre cómo van a trabajar las personas, cómo se comunican y cómo consumen a lo largo de su vida. En los procesos mediante los cuales se toman las decisiones sobre estas estructuras, las personas acaban distribuyéndose en diferentes umbrales de poder y conocimiento.

Conceptos de poder y política

Según Hannah Arendt “la acción (política) es la actividad mediante la cual resulta posible la construcción y transformación del mundo” (Arendt, 1993) Para Gramsci el poder está dado fundamentalmente por la “hegemonía” cultural que los sectores dominantes logran ejercer sobre los sometidos a través de los sistemas educativos, las instituciones religiosas y los medios de comunicación, quitando la centralidad que hasta el momento tenía el concepto de poder basado en la fuerza de los aparatos represivos. El concepto de Estado no debe ser entendido en el sentido estrecho de gobierno. Gramsci más bien lo divide entre la 'sociedad política', que es la arena de las instituciones políticas y el control legal constitucional, y la 'sociedad civil', que se ve comúnmente como una esfera 'privada' o 'no estatal', y que incluye a la economía como elemento desde el cual se podía realizar una acción política y como una de las formas de crear y reproducir la hegemonía (Laso)

Foucault define al poder no como un objeto que el individuo cede al soberano (concepción jurídico-política), sino que es una relación de fuerzas, una situación estratégica en una sociedad en un momento determinado. Por lo tanto, el poder, al ser resultado de *relaciones de poder*, está en todas partes, atravesando al sujeto, quien no puede ser considerado independientemente de ellas. “El poder, para Foucault, no sólo reprime, sino que también produce: produce efectos de verdad, y produce saber, en el sentido de conocimiento. La verdad se produce de acuerdo a múltiples relaciones y luchas por el poder, a disputas, a agonísticas constantes que conllevan efectos en los individuos, en las instituciones, y por supuesto en el amplio dominio del saber. Cada sociedad construye su régimen de verdad, lo que equivale a decir que cada sociedad produce históricamente los rituales y mecanismos que permiten aceptar lo verdadero y rechazar lo falso” (Ibarra).

El reordenamiento del mundo físico que colectivamente modificamos para satisfacer necesidades o deseos de Winner, está inmerso en este régimen de verdad, por la hegemonía cultural de los sectores dominantes y participa inevitablemente de las relaciones de poder. Al mismo tiempo, no parece haber modificación colectiva del mundo físico, si no es una transformación definida dentro del concepto de “acción política”.

Artefactos y poder

Si pensamos ya no en una ciudad sino en un objeto muy simple y doméstico, por ejemplo en un tenedor, podríamos definirlo técnicamente y desde el punto de vista del diseño industrial como un objeto que permite extender las capacidades físicas de nuestro cuerpo, inmerso en un paradigma cultural de hábitos de alimentación, y fabricado por una

determinada tecnología. Pero si nos detenemos en el análisis socio-técnico, daríamos cuenta de su materialidad, las relaciones sociales de producción que le dieron origen, la

veta de hierro y el minero en la montaña, el alto horno, la laminación, la estampa el transporte hasta los centros de consumo, la gestión administrativa y comercial, los capitales que involucra, el packaging, el diseño, etc.

Un artefacto presente en casi todas las culturas es el diseño de la escalera. La escalera tiene unos 8000 años de antigüedad, ha jugado un papel determinante en la arquitectura de todos los tiempos, en principio diseñada para sortear obstáculos naturales, y luego para ornamentar edificios con fines simbólicos o militares. Pero esta aparente solución práctica que vincula distintas alturas en un edificio tiene una característica excluyente, deja fuera a las personas con discapacidad motriz. En realidad representa una mirada muy particular sobre la discapacidad, y una decisión política de excluir. Sólo cuando después de incansable lucha las personas con discapacidades lograron hacer valer sus derechos, mostrar sus cualidades para llevar una vida como el resto de las personas, luego de esa lucha de “poder” en los términos en que lo presenta Foucault o de “hegemonía” para Gramsci, se comenzó a pensar en distintas formas inclusivas en los diseños.

El auto eléctrico

Un ejemplo más comprometido con la puja de poder que involucra a las corporaciones capitalistas del siglo XX, es el auto eléctrico. A principios del siglo XX los coches eléctricos competían con los de nafta. En 1915 circulaban 1000 coches eléctricos por Washington D.C. y 4 concesionarios vendían exclusivamente coches eléctricos. Después de disfrutar el éxito a comienzos del siglo XX, el coche eléctrico comenzó a perder posiciones en el mercado del automóvil. Una serie de acontecimientos contribuyeron a esta situación: para la década de 1920, una infraestructura vial mejorada requería de vehículos con un rango mayor que el ofrecido por los coches eléctricos. El descubrimiento en todo el mundo de grandes reservas de petróleo abarataron la operatividad de los vehículos de combustión. “Los coches eléctricos estaban limitados para el uso urbano por su velocidad lenta (no más de 24 a 32 km/h).” (Fuller) Estos argumentos suelen estar condicionados por un determinismo tecnológico.

En California en el año 1990 se aprobó una ley que obligaba a los fabricantes de coches a que a partir de 1997 al menos el 2% de sus ventas fueran de ZEV (Vehículo de emisión cero), el 5% en 2000 y el 10% en 2002 y posteriores. La respuesta de los fabricantes fue doble: por un lado cumplieron con la ley sacando al mercado coches eléctricos que alquilaban y no vendían, y por el otro lucharon contra ella en los tribunales. Así nació el GM EV1. Era el primer coche eléctrico moderno: rápido, limpio, sencillo mecánicamente, eficiente y tenía una autonomía de 130 km. Pero, la ley californiana comenzó a recibir presiones de la industria petrolera poniendo en crisis la ley a la que consideraban demasiado estricta. La ley se flexibilizó: los fabricantes podrían producir según demanda, por tanto, si probaban no tener demanda no tendrían que producir más. Era evidente que la campaña contra el EV1 estaba dentro de la propia compañía. En 2001 GM paró la fabricación del GM EV1. Los fabricantes respaldados por el gobierno federal seguían pleiteando en los tribunales. En 2002 los tribunales emitieron una medida cautelar en la que prohibía la imposición de la regulación de ZEV.

En 2004 George W. Bush anunció una inversión en 5 años de 1 700 millones de USD en investigación para el coche de hidrógeno. ¿Por qué hidrógeno y no electricidad? Parece que la distribución de hidrógeno puede ser cubierto por una industria similar a la petrolera, que garantizara el manejo monopólico o cartelizado del abastecimiento.

CIEPAAL

1º CONGRESO
DE ENSEÑANZA
DE LAS ARTES



Izq: Quién mato al coche eléctrico? Filme que documenta los hechos. Der: Imágenes de la protesta de usuarios por la discontinuidad del EV1- Sta Mónica 2003.

En 2003 el gobierno californiano retiró la ley de emisiones cero. Los fabricantes ya habían previsto esta situación, y ningún coche había sido vendido. Nadie había tenido la oportunidad de comprarlo, y todos y cada uno de los autos tenían un contrato de alquiler con fecha de caducidad. Ningún contrato fue renovado, los fabricantes fueron recuperando coches a medida que los contratos de alquiler expiraban. Frente a esto, hubo varias manifestaciones, como la de Sacramento, Sta. Mónica (2003), pero fueron en vano. Tras recuperar los coches, los destruyeron.

Hoy podemos apreciar una nueva emergencia de esta tecnología. Nuevos desarrollos son difundidos en los salones del automóvil donde se destacan distintas tecnologías de motorización eléctrica con asombrosas prestaciones. Pero desde la perspectiva histórica, donde pasó más de un siglo de una constante intervención de alianzas socio-técnicas, de relaciones de poder que hicieron valer su hegemonía cabe preguntarse ¿qué cambió para que el auto eléctrico finalmente volviera? el desarrollo de las nuevas baterías de litio multiplicaron por 12 la autonomía, sin embargo, nuevamente estamos frente a una respuesta de neto corte determinista, y ubica al suceso como una pasiva respuesta a un evento meramente instrumental.

Según Fornillo, “para que un recurso natural se convierta en estratégico tiene que ser clave para el desarrollo del modo de producción capitalista, clave en la hegemonía regional o mundial, clave para una economía verde o de posdesarrollo. Si un recurso tiene alguna de estas características es suficiente. Pero también tiene que tener una serie de condiciones necesarias: tiene que ser escaso, tiene que estar desigualmente distribuido y tiene que ser esencial para algún proceso, es decir, no tiene que encontrar un sustituto” (Fornillo, 2016) Tal vez esta pueda ser una respuesta más adecuada al nuevo emergente de auto eléctrico: un material desigualmente distribuido, esencial para el proceso, y escaso. El auto eléctrico finalmente encontró la forma de desarrollarse dentro del capitalismo, y nos ofrece como obsequio de la libertad de empresa, de las fuerzas productivas libres de regulaciones, y de los frutos de la acumulación, una tecnología tan añeja como el propio automóvil.

La República Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, y Chile concentran entre el 60 y el 80% de las reservas del estratégico litio del mundo, en un sector denominado como el

“triángulo del litio”, pero en la actualidad, la mayoría de las baterías de litio son fabricadas en Estados Unidos y los países asiáticos (OETEC). En esa línea, Sevares y Krzemien sostienen que “la explotación del litio no debe limitarse a la producción primaria y exportación como commodity, sino que deben realizarse todos los esfuerzos para que su extracción se convierta en la etapa primaria para el posterior desarrollo de una industria de tecnología de punta, en este caso el de las baterías y sistemas de almacenamiento de energía”.

La clave de desarrollo del auto eléctrico parece estar en el mineral y sus condiciones extractivas, tan conocidas por nuestra América, como lo fueron el salitre, la plata, el oro, el café, el cacao, la caña de azúcar, y tantos otros (Galeano). Puede ser una llave al bienestar, a una forma de transporte limpio, al desarrollo de nuestra industria y las posibilidades de felicidad de nuestros trabajadores, o puede ser una vez más la puerta a mayor acumulación de minorías. Por un lado se han hecho esfuerzos significativos para la fabricación de baterías, como el equipo del INQUIMAE (de la UBA) la UNC y el Y-TEC, pero paradójicamente, la eliminación de retenciones a exportaciones mineras en 2016 atrajo inversiones que permiten la extracción y exportación del mineral en bruto y condicionan el desarrollo de estos emprendimientos (TSS 2017)

Conclusión: el lugar del diseño industrial

Una constelación de alianzas socio-técnicas constituyen las relaciones de poder que influyen sobre las decisiones que dan origen a los artefactos. La hegemonía cultural del capitalismo y su tecnología de construcción de la verdad desdibujan este escenario donde el diseño industrial participa. Formamos parte como diseñadores de artefactos, de este entramado donde las decisiones son políticas y dejan afuera del sistema a millones fortaleciendo el poder en pocas manos, o por lo contrario incluyen a los excluidos y democratizan los objetos.

Podemos identificar un conjunto de tecnologías que, por sus condiciones de diseño e implementación, promueven la inclusión social y el desarrollo sustentable. En este grupo encontramos desarrollos orientados específicamente por dar soluciones tecnológicas a problemáticas sociales y se caracterizan por promover la generación distribuida y equitativa de beneficios, la participación de los usuarios, los aprendizajes colectivos, la adecuación a condiciones locales y el control socializado de los artefactos, procesos o conocimientos generados.

El informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) definió que “un elevado nivel de desigualdad perjudica al desarrollo, dificultando el progreso económico, debilitando la vida democrática y amenazando la cohesión social.” El documento, con el título de “Humanidad dividida: confrontar la desigualdad en los países en desarrollo”, señala que el 1% de la población con mayor nivel de riqueza es dueña de alrededor del 40% de los activos a nivel mundial. Recomienda que “para ello es necesario cambiar los patrones actuales de crecimiento económico con el fin de que este sea más inclusivo”. Y precisa también que “más del 75% de la población mundial vive hoy en sociedades donde la desigualdad en la distribución de la renta es mayor que hace dos décadas”.

Si acordamos que somos seres socio-técnicos, asumimos la incidencia política de los artefactos, y que tanto la tecnología está constituida de humanidad así como la humanidad de tecnología, entonces tenemos que asumir que estamos frente a una grave crisis política, donde el hombre ha perdido el dominio de las fuerzas de la técnica que ha creado. No significa abandonar la tecnología por supuesto, significa redireccionar políticamente sus objetivos. Crear alianzas socio-técnicas a partir de la construcción de hegemonía contra-

cultural fundadas en el bienestar y en oposición a objetivos rentísticos. Motivar la solución de innumerables problemáticas humanitarias como la alimentación, el agua, la vivienda, la salud, la educación. Educar en diseño para el bienestar en oposición al diseño para la acumulación. Y dominar la técnica en beneficio de la felicidad humana, bajo la salvaguarda de la capacidad transformadora de la política.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1993). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Baterías de litio argentinas - Rubinzal - OETEC Observatorio de Energía Tecnología e Infraestructura para el Desarrollo. 2013
- Centro de Noticias ONU www.un.org
- Fornillo, Bruno; Slipak, Ariel (2015). “Geopolítica del litio. Industria, ciencia y energía en Argentina”. CLACSO.
- Foucault, Michel (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fuller, John. What is the history of electric cars? www.auto.howstuffworks.com
- Galeano, Eduardo (1974). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- “¿Hay una estrategia para explotar el litio?” TSS-UNSAM Mayo de 2017
- Ibarra, Jorge I. *Foucault y El Poder*. Ed. El Árbol
- Jiménez, Bustamante, Albornoz (2013). El problema del determinismo en las políticas de educación y TICs - “Computadores y cajas negras” FLACSO.
- Laso, José María (2005). *Introducción al pensamiento político de Gramsci*. Guijón: Asociación Cultural Wenceslao Roces.
- “Lo importante es poder confeccionar las baterías” entrevista a Bruno Fornillo, Investigador CONICET “perspectivas del litio en argentina” Página 12 14/03/2016
- Paine, Chris (2006). ¿Quién mató al coche eléctrico? Filme.
- Sevares, Julio; Krzemien, Juan Pablo. “El litio en la Argentina: oportunidades y desafíos de un recurso estratégico”, Revista *Realidad Económica* Número 272, IADE, Buenos Aires.
- Thomas, Juarez, Picabea (2015). ¿Qué son las tecnologías para la inclusión social? - Instituto de estudios sobre la ciencia y la tecnología - Universidad de Quilmes
- TSS Agencia de noticias tecnológicas y científicas Universidad Nacional de San Martín
- Winner, Langdon (1985). ¿Tienen política los artefactos? *The social shaping of Technology*, Philadelphia, Open University Press.

2.2. ARMAR UNA ELECCIÓN INTELIGENTE

EL DIRECTO TELEVISIVO, EL MODELO BASADO EN DERECHOS Y LA MÚSICA POPULAR EN EL RETORNO DE LA DEMOCRACIA EN ARGENTINA

María Paula Cannova

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Estudio Philips fue un programa televisivo musical transmitido en 1984 emitido por la señal LS 82 canal 7 -la actual Televisión Pública y por aquel entonces Argentina Televisora Color- Este programa rememoraba al que se emitió entre 1961 y 1966 denominado *Casino Philips*, ambos tenían en común las variedades musicales transmitidas en un directo realizado (Jerôme Bourdon, 1997:63) tanto como a uno de sus conductores: Juan Carlos Mareco. Pero el principal elemento común que los unifica silenciosamente es la multinacional, por aquel entonces también en el rubro discográfico, Philips. En este trabajo se analiza la manera en la que los aspectos audiovisuales y musicales se relacionan con las estrategias de promoción de ventas de las multinacionales discográficas a partir del modelo basado en derechos de autor (Gerben Baker, 2006).

Palabras clave

Música popular; televisión en directo; derechos de autor; disco

La fecha de emisión del material de archivo disponible del programa Estudio Philips resulta compleja y testimonia las dificultades que posee el archivo de la televisión en Argentina, en particular, el de la programación en directo durante el uso de tecnología analógica. El archivo histórico de Radio y Televisión Argentina, Prisma, expone digitalizada la primera emisión del programa Estudio Philips en dos archivos o partes. En el segundo archivo digital se indica en una placa fija, que se trata del segundo rollo de Estudio Philip, Aire: 9-8-84, bloques 4º y 5º (sic) lo que hace suponer que su transmisión al aire fue en esa fecha. La catalogación del propio archivo Prisma en línea indica que se emitió el 16 de agosto de ese año.⁷⁶ Roberto Maurer en su libro *Señal de Ajuste* indica que el programa fue emitido el sábado 11 de agosto de 1984 (Maurer, 1994:41). Tanto el 9 como el 16 de agosto en 1984 fueron días jueves, día que el propio Mareco alude para promocionar el próximo programa advirtiendo que Estudio Philips intercalaría en forma bimestral la proyección de películas sin censura. Es probable que el programa haya tenido su primera transmisión el día jueves 9 de agosto, reprogramado como repetición el sábado 11 y una segunda emisión el jueves 16 de ese mismo mes. Más allá de la datación, que no es sino la posibilidad de corroborar aspectos para la investigación que van desde la medición del rating hasta la constatación de

⁷⁶ Material disponible en <http://www.archivoprisma.com.ar/registro/estudio-philips-mercedes-sosa-valeria-lynch-horacio-guarany-y-mas-1984/> consultado por última vez el 12/06/17.

testimonios de informantes expertos, lo que sí se expone con claridad esta divergencia informativa es que el archivo televisivo en Argentina aún hoy tiene serias dificultades, no sólo por la carencia de material grabado de las emisiones en vivo sino también por la posibilidad de construir herramientas rigurosas para su estudio. La dirección del programa es de Gerardo Mariani siendo una producción de Julio Moyano.

El sound machine en una noche de oro y platino

Estudio Philips es un programa para entregar premios, que destacan la venta de unidades fonográficas mediante reconocimientos como el disco de oro y platino instituidos en la industria fonográfica norteamericana desde 1942. El primer disco de oro lo entregó la RCA a Glenn Miller en ese año, por superar el millón de unidades vendidas. Se trata de una certificación de ventas que varía los índices de medición según la cantidad de población, las épocas y los países o mejor, los mercados. Como cualquier instancia de premiación orientará la constitución de una idea de excelencia (Omar Corrado, 2004/2005) pero en este caso asociada al éxito de mercado musical: la generación de ganancias mediante máximos de ventas. Para la década de 1980 la venta de discos tenía un proceso de transición muy claramente orientado hacia un nuevo soporte: la cassette, que permitirá originar compilaciones personales (George Yúdice, 2007).

La promoción absoluta del programa en cuestión lo tiene la multinacional Philips cuya fabricación en la época abarcaba desde productos domésticos como heladeras, hasta iluminación urbana a gran escala como el Gran Hotel en Taiwán. Una de las publicidades que tiene la tanda comercial en la emisión de Estudio Philips es la promoción del radio grabador portátil a cassette: el Philips sound machine. Philips también produce en la época maquinaria técnica de uso médico, controladores urbanos de tránsito, electrónica para la industria cultural. A su vez, la empresa se convirtió a partir de la Segunda Guerra Mundial es una multinacional de la industria discográfica: Polygram. La empresa discográfica holandesa Hollandsche Decca era una subsidiaria de la multinacional Philips, fundada en 1890, que en 1950 se fusionó con la Deutsche Grammophon perteneciente al conglomerado de Siemens (Bakker, 2006). Gran parte de esta forma de organización mantenía la lógica de mercado que desde el invento de la grabación se mantenía, es decir las mismas empresas que grababan producían también los reproductores domésticos para esas grabaciones, y algunas veces incluso parte de la tecnología profesional de la grabación. Otros rasgos particulares de las multinacionales del ocio dedicadas a la industria fonográfica son la discontinuidad e inestabilidad del mercado discográfico que genera "...un entorno laboral particularmente volátil", los beneficios en ingresos que cada subsidiaria musical genera para la multinacional y la potencial injerencia de la misma en las operaciones del sello discográfico (Keith Negus, 2005).

Para Gerben Bakker el éxito comercial de PolyGram radicó en la rápida absorción de la formulación de un mercado basado en los derechos de autor. La compra de varios sellos discográficos locales permitió a la multinacional conocer los consumos culturales locales, las formas de difusión, a la vez que generaba activos en forma de derechos de autor que podían volver a generar ganancias en una distribución a escala mundial. Esta similitud con el proceso productivo de la industria pesada en relación con la investigación y desarrollo (I+D) donde la patente o el derecho es el primer motor de la producción se compara con el modelo basado en las artists and repertoire (A&R), donde dicha división de la industria está

originando el valor original para el resto de la producción: los artistas que pueden llegar a ser un éxito de ventas. Un aspecto sustantivo señalado en el estudio del economista inglés sobre el modelo de derechos en la producción fonográfica multinacional es la tendencia a la diversificación del mercado discográfico a partir de la II Guerra Mundial, y de la consecuente emergencia de múltiples géneros musicales ligados a ese proceso. Al respecto indica: *“Paradoxically, as concentration increased, musical styles became more varied, a phenomenon that was encouraged by the emergence of a decentralized, “federated” structure for A&R activities”*⁷⁷ (Bakker, 2006: 86).

Los sellos locales, en el programa denominado Philips Argentina pero los discos tienen la marca PolyGram, aportaron no sólo el conocimiento del mercado local, sino fundamentalmente los derechos de autor que la multinacional pudo continuar convirtiendo en nuevos derechos, es decir activos que se multiplican a escala global.

Esto puede ayudar a comprender por qué la presencia de la canción testimonial, del folclore local o de cierto interés latinoamericanista en Estudio Philips, dado que también se trata de conocimientos del marketing local los que permitieron que la empresa multinacional promocionara a esos artistas.

Ese sabor local en cada canción incluida en el programa no se corresponde con la música que identifica el programa. El inicio musical de la cortina de Estudio Philips en esa primera emisión involucra en la introducción un trémolo de timbales en forte, notas pedales en los trombones, glissandi ascendentes en los cornos y la melodía principal en las trompetas, cuyo cierre o cadencia se produce con escalas descendentes en los violines, que continuarán con la melodía principal en la primera parte o sección musical. A esa melodía principal las flautas primero y, luego, las trompetas desarrollarán contra-melodías fragmentarias, que -sumadas al acompañamiento de piano, trombones y batería- configuran el total de la primera parte que anticipa el cambio formal modificando la regularidad binaria de un compás de cuatro pulsos mediante el uso de tresillos. A esa sección más bien ligada a la música de variedades devenida de ciertas orquestas de jazz, le sigue otra parte donde se incluyen los instrumentos electro-acústicos y electrónicos. Así una guitarra eléctrica toca la melodía principal alternando con el piano Rhodes, mientras el acompañamiento de metales principalmente tiene una sección de bloques acórdicos homorrítmicos. Una tercera sección es una variación de la primera con una reducción del espectro sonoro y del tempo. Más chico el grupo instrumental y más lenta la música se realiza mediante variaciones melódicas en el piano con contra-melodías en los 12 violines, la batería limitada ciertas marcaciones constantes como en un estándar de jazz y eventuales pequeños motivos en flautas que complementan el entramado textural. La última pequeña sección retoma el tempo original y la estructura de la primera parte así como su instrumentación. Un hecho significativo es que la organización espacial de la orquesta pareciera combinar la disposición de la orquesta Característica con la Big band. En primer lugar, cercano al director están el piano de cola, la batería, el sintetizador, el piano Rhodes, la guitarra eléctrica y el bajo. En el medio están los trombones, trompetas, cornos, clarinete o saxo y flauta. Y en último lugar están los violines. Es probable que las condiciones técnicas la disposición de micrófonos condensadores propios a la grabación, los micrófonos

⁷⁷ Paradójicamente, a medida que aumentaba la concentración, los estilos musicales se volvían más variados, fenómeno que se veía favorecido por la aparición de una estructura descentralizada y “federada” para las actividades de A & R. Traducción de la autora. (Bakker, 2006: 86).

direccionales de amplificación, el de aire, cables y amplificadores incidan en las disposiciones de los instrumentos pero también forman parte de esas distribuciones las tradiciones a las que las orquestas broadcasting pertenecen.

La presentación del director de la orquesta del programa involucra un juego de encuadres y selecciones de cámaras mediante el comando de la sala de control que permite también colaborar con la creación del directo. A los 00:03:16 minutos del video de archivo se puede observar que Mareco –en un plano americano picado- anuncia a Raúl Parentella como director de la orquesta del programa. Con el final del nombre Parentella es enfocado mientras vuelve su cabeza y torso hacia la cámara (el director está habitualmente de espaldas) quedando de frente perfil, y produciendo un efecto de continuidad a la vez que de falso acercamiento (zoom). En ese cambio, se ve a Parentella indicar el inicio de la cortina musical del programa, anteriormente a su presentación dicha música se escuchaba en un tempo más lento tocada por violines.

El marco histórico y social en el que se encuadra el programa involucra el primer año del retorno a de la democracia al país, el fervor de la recuperación ciudadana y la reorganización del estado en materia de promoción cultural. A su vez, la inestabilidad de las formas democráticas tanto como la inexistencia de juicios a los dictadores y apropiadores dotaba de un contexto altamente mesurado a la televisión. La difusión del informe que generará el libro *Nunca Más* con el trabajo realizado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) se conoce el 20 de septiembre de 1984, un mes después de la emisión de Estudio Philips. El Juicio a las Juntas, se realizará en 1985, un año más tarde. Esta situación es decisiva para la comprensión de algunas de las opciones, elecciones y propuestas que el programa realizará.

Las flores que aromaron las calles persiguiendo un destino⁷⁸

Víctor Heredia inicia la serie de presentaciones con el tema *Todavía Cantamos* que pertenece al disco *Aquellos soldaditos de plomo*,⁷⁹ canción que también interpretará en el programa Estudio Philips. *Todavía cantamos* posee un arreglo para la orquesta del programa pero también incluye a los músicos con los que tocaba por aquel entonces el cantautor argentino. La versión comienza con el riff⁸⁰ original en el bajo tal y como se la escucha en el disco mencionado. A dicho riff, que crece en intensidad sobre la base de la repetición, se suma la batería, luego la guitarra y por último la orquesta con un arreglo de vientos y cuerdas homorrítmicas⁸¹ sobre la melodía de la primera frase de la estrofa. A esa introducción sigue la canción tal y como se la escucha en la versión grabada original, a excepción de la sustitución del sintetizador tipo DX7 por una guitarra eléctrica. La sonoridad general de la canción por momentos supera en volumen el acompañamiento al canto, sin que por ello se pierdan las relaciones texturales propias. Un incremento de los acentos en contratiempo que la orquesta en tutti realiza al final de las estrofas subraya un rasgo poco

⁷⁸ Tomado de la canción *Todavía cantamos* de Víctor Heredia.

⁷⁹ Disco LP N° 24015, identificado 814741 – 1 A en disco de 33 ½ editado por Polygram y grabado entre septiembre y octubre de 1983.

⁸⁰ El riff es una pequeña frase musical con alto grado de identidad rítmico melódica que suele integrar gran parte de la música del rock y del pop.

⁸¹ La homorrítmia implica que las diferentes partes instrumentales o voces que suenan atacan a la vez, aunque las notas o alturas que tocan no sean las mismas, son iguales las duraciones.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

presente en el disco pero que en esta propuesta enfatiza la zona de los agudos fundamentalmente por la cantidad vientos metal y el tipo de platillo abierto de la batería en un timbre compuesto. Este hecho también puede deberse a que en este tema existen dos baterías, las de la banda de Heredia y la de la orquesta. El percusionista de la orquesta de Estudio Philips incluye en el arreglo una pandereta a valor de pulso que está desde el inicio del tema sonando y no cesa hasta el final. Esto también suma al espectro agudo una constante que conspira contra el equilibrio sonoro. La canción que será con el tiempo uno de los himnos de la resistencia de madres abuelas, hijos, nietos y familiares tuvo en Estudio Philips la apertura del programa, aproximando toda la emisión a una zona testimonial que aún con cautelosa voz esperaba la verdad, con memoria y que exista justicia. Todavía cantamos posee continuidad formal, rítmica, armónica y melódica. La voz que interrumpe es el solo instrumental. El canto al unísono de una melodía más modal que tonal es constante, sin estribillo, pero como la espera, la lucha y la resistencia persiste en su modo. El tiempo y el pueblo han hecho de esta canción la música de luchas, intereses colectivos, reivindicaciones de derechos y cantos populares masivos en canchas de fútbol. Pero en Estudio Philip, también fue parte de un fenómeno de ventas organizado que permitió a una multinacional con el know-how del mercado nacional incrementar sus activos mediante un modelo basado en los derechos de propiedad intelectual que, producidos en forma local, rendían a nivel global (Gerben Baker, 2006).

El aplauso del público es escuchado pero también visto al final de la presentación de Víctor Heredia, en cambio en el caso del cuarteto Zupay, que es la performance que sigue, sólo se escuchan esos aplausos homogéneos y masivos que caracterizan a la claqué desde los inicios de la transmisión televisiva. Para Gustavo Bueno, la transmisión de un concierto tiene para el televidente similar contenido dramático que para el espectador en la sala del teatro o en el estudio. Los aplausos del público transmitidos, o sus abucheos, colaboran con la semejanza de la experiencia entre éste y el televidente (Bueno, 2000). La claqué o el público en el set televisivo en este caso, colaboran con la ilusión de una transmisión en directo, a la vez que legitima cada una de las presentaciones que ya han sido seleccionadas para destacarse, justamente por la capacidad de ventas fonográficas.

Los Zupay interpretan *Sólo le pido a Dios* de León Gieco en una versión a cuatro voces que se articulan casi siempre a la vez. La emisión vocal cubierta que se inicia a baja intensidad, aumenta y decrece al final de cada nota, sin vibrato ni exceso de aire, acompañada de una claridad en la pronunciación que desvela lo cuidado y elaborado del detalle ha caracterizado a la producción del cuarteto vocal en un repertorio que va del negro spiritual en la década del cincuenta al folclore en la década del sesenta. Este es el caso del Cuarteto Zupay. En el arreglo de la canción de Gieco, prima la yuxtaposición tonal en cada cambio de estrofa en un ascenso tonal, a su vez, la modificación del orden de las estrofas tiene el objetivo de terminar la versión con la estrofa sobre la guerra. La estrofa que dice “Sólo le pido a Dios, que la guerra no me sea indiferente (...)” el unísono vocal encuentra a los cuatro cantantes en la línea melódica del primer tenor. Ese hecho anticipa en el final la estrechez del espectro sonoro. Ese unísono se incluye antes en los finales de los últimos versos de las dos primeras estrofas, provocando claridad en la segmentación formal. El tratamiento de la presentación del cuarteto está basado en los planos generales con desplazamiento de cámara, y encuadres con planos detalles que alternan entre sí. La disposición del cuarteto delante de la cortina que oculta a la orquesta, con una iluminación direccional pequeña favorece el contraste y la claridad de la imagen bastante estática de los músicos.

En Estudio Philips Valeria Lynch interpreta el tema *Amiga mía* y *Siempre algo más* que corresponden al disco *Un poco más de mí* N° de identificación 67031, código 814-415 4. La presentación inicial de la cantante melódica se realiza mediante un desplazamiento de cámara descendente desde el logotipo del programa Estudio Philips, a la vez que el telón sube develando el ingreso sonoro y visual de la orquesta que introduce el tema. Valeria Lynch entra en cuadro desde un plano cenital, que acentúa la condición confesional del tema, en el que una amiga le cuenta a la otra la infidelidad de su esposo con ella. Dicho movimiento de cámara termina cuando se yuxtapone un plano detalle de la cantante durante toda la primera estrofa y la primera frase del estribillo. La mirada a cámara eventual de Valeria Lynch marca una gestualidad teatral en la realización performática y genera un ritmo sobre el plano fijo que sostiene al mismo durante toda la segunda estrofa. A este tratamiento visual le corresponde un arreglo sonoro de la orquesta acompañante que deja lugar a la exposición tradicional de las capacidades sonoras de Valeria Lynch, por lo que el arreglo se limita al piano durante la primera parte y al ingreso de la batería y las cuerdas en la segunda. Los violines tienen en esta sección una contra-melodía de notas largas con eventuales notas de paso diatónicas. Una flauta es introducida con pequeños motivos que alternan con los violines. En el estribillo entran los metales en notas largas y el coro en forma homorrítmica. Esta quietud en el trabajo rítmico del acompañamiento permite destacar la dinámica caudalosa de la voz de Valeria Lynch en notas largas y, en general, dentro de un registro agudo.

En este tema se inicia la superposición de capas en el tratamiento de la imagen. Al comienzo de la tercera estrofa, la imagen de la cantante en un plano lateral es superpuesta a la de la orquesta tomada desde el lateral contrario. La situación traslúcida de ambas imágenes tiende a evanescerse en el tiempo para configurarse como una transición a la imagen original centrada en la figura vocal. En todo este momento Valeria Lynch logra mirar a cámara de forma frontal, lo que supone advertir los cambios de cámaras existentes, entre los que al menos es posible considerar tres cámaras, dos laterales y una frontal. Estos gestos de planos y de composición de la imagen audiovisual afirman un modelo de televisación de la canción romántica, no exclusivo pero fuertemente presente en el mismo. La identidad entre la versión del disco y el arreglo para la formación instrumental del programa en este caso es permanente. Los cambios de volumen respecto del acercamiento y alejamiento del micrófono que la cantante realiza dan cuenta de la grabación en vivo de la interpretación. En la segunda aparición de Valeria Lynch en el programa, el micrófono de la cantante posee un tratamiento de cámara pronunciado que modifica la sonoridad general del ambiente. Esta situación también puede responder a criterios diferentes del dominio del sonido en la toma.

Al finalizar la performance se procede a la entrega del premio del disco de platino a Valeria Lynch por Víctor Laplace, que sale entre el público y la cámara cubre su traslado al frente. Laplace compartió escenario con la cantante en 1980 haciendo la versión local de la comedia musical *Están tocando nuestra canción* de Neil Simon, editado en disco por Philips identificado por el N° 6347408. La producción del programa buscó un acercamiento personal y profesional al campo artístico para la entrega de los premios, asimilando la familiaridad del público con los productos artísticos y los artistas, abandonando la representación de las personas que integraban la multinacional –directivos y ejecutivos– siendo en gran medida los responsables de los logros de ventas que permiten la premiación. En el caso particular, la producción incluyó la evocación sonora a la canción

principal del musical antes mencionado, de tal forma que tanto Valeria Lynch como Víctor Laplace cantaron su estribillo ante el aplauso del público en un acto con pretensiones de espontaneidad. A tal punto existe un interés en ese aspecto que al comienzo del canto el micrófono donde tiene que cantar Laplace ya no estaba activo por lo que la primera frase no se escucha, aunque se puede ver con claridad que está cantando. Dicha desprolijidad no vuelve a grabarse dado que aumenta la creación del directo televisivo y acentúa la preparación casual de dicha presentación. En tal sentido, tanto los arreglos como las prácticas performáticas que los artistas realizan ante cámaras resultan sustanciales en la elaboración del directo realizado y, por lo tanto, son sumamente importantes en la reformulación de lo verosímil. Esa manera poco protocolar de hacer una entrega de premios, lejana a la ceremonia y cercana al festejo pareciera ser muy apropiada a las estrategia de ventas de los primeros tiempos del retorno de la democracia a la Argentina. No obstante la actitud cautelosa respecto del pasado cercano está presente en la participación del público, en el control de lo enunciado, en la contención de las manifestaciones.

La presencia del folclore en el programa reviste un rasgo particular, evita el uso del arreglo de la orquesta, distinguiendo con claridad una decisión de la producción. Desde la década de 1970 PolyGram o Philips argentina fue el sello discográfico con dedicación importante en la comercialización del folclore local grabado. En Estudio Philips tanto Mercedes Sosa, como Horacio Guarani, como César Isella y Los Hermanos Cardozo tocarán con sus músicos sin la orquesta del programa. Esa voluntad de sonoridad con los instrumentos más ligados a la tradición no explica antes que un rasgo de tradicionalismo, sino que es posible comprenderlo en términos de autenticidad (Keir Keightley, 2006), entendida como lo realizado por los propios músicos, y no por músicos anónimos como los de la orquesta, ni por otros arregladores que los que trabajaron con los artistas. La reconfiguración de esa verdad sonora se acentúa en la impresión del directo televisivo ya que además de sonar sin reelaboración para la ocasión de gala, suena en vivo. En 00:31:28 del segundo video es posible observar que la cámara lateral enfoca en un plano en profundidad a Mercedes Sosa en su actuación a la vez que aparece por detrás a distancia, la figura de Mareco quien acababa de presentarla. En poco tiempo se ilumina centralmente a la cantante argentina y se oscurece el fondo en el que Mareco desaparece, incluso poco antes de la total oscuridad, por lo que su salida a destiempo subraya la actualidad de ese movimiento. La presencia en cuadro de Mercedes Sosa y Mareco asegura una realización del directo clave, la unidad de tiempo y espacio es absoluta, ambos presentador y presentado coexisten configurando una unidad que posibilita la *impresión del directo* (Bourdón, 1997) por parte del espectador.

Es cierto que el cuarteto Zupay cuando canta solo también omite la orquesta, pero en este caso la propuesta estética del grupo involucra el canto a capella en forma determinante de la identidad sonora de la propuesta, por lo que el arreglo de acompañamiento se ofrece como innecesario.

Lo que la empresa permite, lo que los artistas logran

Leonor Benedetto es invitada por la producción a entregar el disco de oro para Víctor Heredia por el trabajo compositivo con la poesía de Pablo Neruda que se grabó por PolyGram e involucró presentaciones con el Cuarteto Zupay y con César Isella. Mareco revela en la presentación de la actriz que ella misma no tenía en claro por qué había sido

seleccionada para la entrega, hecho que expone las estrategias de marketing con las que la producción del programa organizó el evento. La simplicidad de Mareco desnuda la verdad sintetizando la respuesta en la frase: “porque te llamás Leonor Benedetto”. No obstante la actriz entrega el disco de oro a Víctor Heredia luego de decir: “Yo quería entregarte esto porque de una manera muy vaga y muy rara yo me siento orgullosa de vos porque lo único que me cabe en todo lo que has hecho es haber sido una emocionada espectadora de tu resistencia y de tu coraje en todos estos años tan duros que nos tocó pasar y quería darte las gracias por eso”. Ese reconocimiento al cantautor argentino que exiliado volvió también a buscar a su hermana desaparecida⁸² expone la decisión de la actriz en reconocer las cualidades humanas de Heredia, su valentía y resistencia a la vez que testimonia una época. Sin embargo, el premio es a las ventas de discos, no al compromiso que en toda la carrera de Heredia es observable. En el rejuego de las identidades (Zátonyi, 2011) la multinacional se sirve de la primera democracia alfonsinista tanto como Benedetto se permite despreciar los índices de venta y convertir un premio a la recaudación en una distinción al valor.

En la misma situación, pero para premiar a César Isella, es convocado Ariel Ramírez. El compositor argentino elogia a César Isella en la entrega del disco de oro, referencia su amistad y su trayectoria juntos en la grabación de la Misa Criolla cuando Isella integraba Los Fronterizos. El compositor indica que con Isella: “hicimos Coronación del folclore y además estamos unidos por una cantidad de ideales americanistas que él lleva en el alma, las expresa en sus canciones y siempre me ha conmovido con su talento. Una alegría muy grande en poderte entregar en nombre Philips este disco de oro”. Ramírez se identifica con el sello discográfico con el que ha grabado, a diferencia de Benedetto, y asume la representación de la compañía en la entrega del premio.

Para el cuarteto Zupay Chico Navarro es el encargado de entregar el galardón e indica: “...esto significa por lo menos me voy a tomar el atrevimiento de decir que es un homenaje de los autores y compositores argentinos a este gran conjunto que son Zupay sobre todo por esa labor de respeto al público y por ese trabajo ineludible de hacer las cosas bien y por esas ganas de dignificar a música argentina que siempre han ostentado ustedes”. En este caso, la es posible considerar al menos dos líneas de argumentación específicas: se emula un premio de ventas con el reconocimiento de pares (autores y compositores argentinos) no agremiados y se justifica la premiación por la capacidad de mejorar la música nacional que el cuarteto se supone ha tenido. Para Navarro, pareciera ser que los arreglos vocales basados en una búsqueda armónica antes que tímbrica o rítmica, dignifican a la música argentina. Y la calidad de la producción del Cuarteto Zupay no sólo hace a su performances sino a los aportes que realizan al “mejorar” la música local.

La estrategia de diversificación del mercado discográfico en la multinacional Philips tuvo en la década del 1980 una ampliación hacia el pop internacional, sin embargo en el espacio local la ampliación estuvo de la mano de la compra del sello Sicomericana que incluía a las etiquetas Music Hall, Sazam y TK. Esta incorporación a PolyGram implicó la absorción de la multinacional del mercado del Rock nacional. Con la recuperación del catálogo para los músicos producidos por gestiones del Instituto Nacional de la Música (INAMU) en 2016 se recuperó la propiedad intelectual, los derechos, de más de 1500 discos. Este hecho constata la forma de producción basada en derechos de autor que las multinacionales discográficas

⁸² María Cristina Cournou desapareció el 22 de junio de 1976 en Moreno.

tuvieron durante la segunda mitad del siglo XX. En Estudio Philips no está presente esa nueva orientación de PolyGram hacia el rock nacional, y esto eso explica que la selección de números musicales posibles de integrar el programa estaba determinada por los índices de ventas que promovieron los premios de oro y platino.

A modo de conclusión

El programa Estudio Philips no parece haber tenido otras emisiones, las posibles causas son desconocidas. La exclusividad del patrocinio de Philips durante el programa implicó la publicidad en tandas comerciales de los productos de la empresa. Ninguno de los institucionales o publicidades emitidas en esa oportunidad era de PolyGram ni de “Philips argentina” como sello discográfico. La novedad de Philips -que ya en esa época tenía planes de adjudicación para la compra de electrodomésticos en cuotas- era para el mercado de consumo hogareño el televisor a color. El slogan de la publicidad decía: “Usted acaba de armar una elección inteligente. Philips, la única empresa de prestigio internacional que fabrica y vende en la Argentina sus propios televisores color”. La imagen era el de un rompecabezas que armaba un aparato de televisión cuando encastraba pero cuya imagen original era el de las características de la empresa: una fábrica montando televisores, el frente del edificio del service, la señal de ajuste como sinónimo de precisión técnica, el log de Philips como respaldo de calidad. El armado de una opción inteligente en principio, era enunciado como acción del televidente, como capacidad para elaborar estrategias de articulación de variables convenientes. La opción del televidente es la del consumidor, la de quien decide comprar. Resulta asombroso que en un programa de premios a la música no se incluyan publicidades relacionadas con los discos de dichos artistas, y es al decir de Negus “...no es probable que la industria musical se convierta de repente en un lugar estable de trabajo o que las compañías discográficas sean dirigidas por multinacionales matrices no intervencionistas” (Negus, 2005: 75).

La televisión en directo, aún en un directo realizado, proporciona posibles reconfiguraciones de los hechos que transmite, por lo que su incidencia en la reformulación de conceptos en este caso en torno de la música, son producidos por acción de los enunciados verbales tanto como por la manera de mostrar la imagen y de hacer sonar ese producto. Los aplausos, vistos o escuchados, los tipos de encuadre, las decisiones estéticas de los arreglos musicales, la iluminación y el montaje construyen una red de significaciones que permite operaciones activas en términos explicativos por parte de los televidentes (Bueno, 2000). Por ello, la presentación de un premio a las ventas como reconocimiento al valor, a la capacidad profesional o a la vinculación americanista proporciona la suficiente confusión como para eludir la necesidad de promoción directa en publicidad. Cuando Mareco indica que un artista ha ganado: “Uno de esos discos con los que se premian a los que han hecho espectaculares venta de discos”, expone con contundencia de qué se trata el programa, sin por ello desmerecer la producción musical ni sus artistas.

Sin embargo, el show televisivo montado para disimular una estrategia nueva de venta, no puede ocultar la expectativa por la recuperación de la democracia, el trauma del pasado inmediato, la afirmación de las resistencias. Cuando Mercedes Sosa cierra la presentación del programa y recibe su premio indica: “Estos discos se han producido a raíz de mi vuelta a la Argentina. Y tengo que compartirlos con mucha gente, entre ellos con Daniel Grinbank y con mi hijo Fabiá Matus, que son los que hicieron este disco. Uno un disco lo hace, sabemos

todos los artistas, todos pensamos que hacemos lo mejor. A veces sale de acuerdo al gusto general, al gusto de todo el pueblo y a veces queda nada más que en nuestra humilde foja de servicios, que tenemos los artistas cuando vamos a grabar un disco. Ojalá sean recompensados todos los artistas del mundo con tantos premios, pero yo creo que el mejor de todos es el aplauso de la gente artista”. Los discos son legalmente derechos de los productores, y por eso Mercedes Sosa sabe a quién agradecer. Los gustos del público pueden orientarse mediante estrategia de mercado para evitar riesgos en las inversiones de las multinacionales pero no pueden necesariamente predeterminar el comportamiento del público como consumidores, tanto como los televidentes pueden armar una opción inteligente cuando tienen la posibilidad de contrastar significaciones en conflicto, cuando alguien destaca la resistencia y otro felicita por el índice de ventas alcanzado.

La televisión ha tenido desde sus inicios vínculos con las industrias discográficas, pero las industrias discográficas desde mediados del siglo XX comenzarán a tener vínculos con las multinacionales y en ese proceso el derecho de autor, la propiedad intelectual se vuelve un activo, una manera de incrementar ganancias a escala global. La televisión no estuvo desvinculada de dicha situación, y en Argentina el estudio de la relación entre medios, industrias del ocio y producción musical necesita de abordajes teóricos que expliquen sus maneras de producir significaciones sociales y bienes simbólicos.

Estudio Philips termina su emisión con la orquesta tocando *Canción con todos*, estando también todos los artistas en el frente del set, evocando la relación latinoamericanista de la mayor parte de los músicos, exponiendo que dicho repertorio también ha sido un éxito de ventas.

Bibliografía

- Bakker, G. (2006). “The Making of a Music Multinational: PolyGram's International Businesses, 1945- 1998” en *Business History Review*, 80 (Spring 2006): 81-123. Londres: The President and Fellows of Harvard College.
- Bueno, G. (2000). *Televisión: Apariencia y Verdad*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdon, J. (1997). «El directo: una política de la voz o la televisión como promesa incumplida». *Revista Réseaux*, Vol 15, (81), pp. 61-78. Paris: Institut des Sciences Humaines et Sociales du CNRS.
- Corrado, O. (2004/2005) “Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones”, en *Revista Argentina de Musicología*, 5-6, pp. 17-44, Buenos Aires: Asociación Argentina de Musicología.
- Keightley, K. (2006, [2001]). «Reconsiderar el rock», en *La otra historia del Rock. Aspectos clave del desarrollo de la música popular: desde las nuevas tecnologías hasta la política y la globalización*, Simon Frith y otros (comp.), pp 155-194. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Maurer, R. (1994). *Señal de ajuste*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, Ediciones de la Cortada.
- Negus, K. (2005). *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*, Barcelona: Editorial Paidós Comunicación 164.
- Yúdice, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- Zátonyi, M. (2011). *Juglares y trovadores/ Derivas estéticas*. Buenos Aires: Capin

2.3. DESDE EL NORTE O EN EL SURUNA APROXIMACIÓN A LAS DIFERENCIAS METODOLÓGICAS Y SIGNIFICACIONES
POLÍTICAS EN LAS HISTORIOGRAFÍAS MUSICALES CONTEMPORÁNEAS SOBRE
LATINOAMÉRICA**Martín Eckmeyer** (FBA, UNLP y FHaYCS, UADER)**Cecilia Trebuq** (FBA, UNLP y FHaYCS, UADER)**Julieta Dávila Feinstein** (FBA, UNLP)**Maia Barsanti** (FHaYCS, UADER)**Resumen**

A partir de la década de 1980 en la historiografía musical sobre Latinoamérica surge un rechazo al positivismo y sus nociones, como la indagación de índole nacionalista, la idea de autonomía o la negativa a trabajar con repertorios populares urbanos, entre otros. La adopción de los postulados poscoloniales, junto con la invitación a musicólogos latinoamericanos a los centros y universidades angloamericanas, pareció significar un correlato de la explicitación del trasfondo ideológico de la música que las investigaciones comenzaban a incorporar, en ocasiones con acalorado entusiasmo. Este panorama hace que convivan en la historiografía musical actual latinoamericana los estudios influenciados por las tendencias posmodernas vinculadas a la globalización y el neoliberalismo, de aquellos que parten en cambio de un pensamiento nacional y emancipatorio, marcadamente anticolonial y fundado en lo social. El presente trabajo intentará trazar algunas coordenadas que posibiliten esta diferenciación, a partir de la hipótesis de que los estudios latinoamericanos angloamericanos participan del contexto de aplicación del neoliberalismo en la región y constituyen en cierto modo una continuidad solapada del interamericanismo, renunciando a la idea totalizante de Latinoamérica como región cultural y difuminando las relaciones de dominación colonial y neocolonial.

Palabras clave

Historiografía musical; panamericanismo musicológico; latinoamérica; estudios latinoamericanos; pensamiento nacional

En la tradición musicológica de los estudios historiográfico-musicales sobre Latinoamérica han primado dos versiones derivadas de una concepción de matriz positivista: la decimonónica (en el siglo XIX) y la estructuralista (en el siglo XX). Como ramificación universalista de la historia de la música, estas tendencias instalarán la creencia en que los desarrollos musicales de esta región son más tardíos, de inferior calidad, prestigio o sofisticación frente a los de la cultura europea occidental. Podríamos por tanto llamar

hegemónico a este modo de pensar musicalmente la región. Pero esta característica no está dada solamente por la asunción de los principales conceptos y nociones de la musicología positivista europea. La historiografía musical regional desde el final del siglo XIX y durante casi todo el XX estuvo determinada por dos procesos fundamentales: el exilio de investigadores europeos durante la primera mitad del siglo XX, que se convertirían en las figuras principales de la musicología y la teoría musical latinoamericanas: Curt Lange, Mayer-Serra, Leuchter, Salazar, Gräetzer, entre otros; y la relación estrecha entre la actividad musicológica y los proyectos hemisféricos norteamericanos: desde la doctrina Monroe y su actualización como “política del garrote” en el corolario de Roosevelt, hasta la Doctrina de la Seguridad Nacional, pasando por la fundación de la OEA y la Alianza para el Progreso. Todas estas acciones injerencistas siempre contuvieron una “rama musical”, ya fuera a partir de una “unión panamericana de compositores”, de la organización de “conciertos panamericanos”, la producción y distribución de discografía “panamericana”, el establecimiento de un sistema de becas de excelencia musical o, lo que nos ocupa aquí, un espaldarazo muy importante para el desarrollo de estudios historiográficos sobre la música de nuestra región.

Pero a partir de la década de 1980, algo se modifica en la manera de hacer historia musical sobre y desde Latinoamérica. Todos hablan en contra del positivismo, del eurocentrismo y denuncian a los “excluidos” de la historia tradicional. Y sin embargo los resultados tendrán un impacto bien diferente de acuerdo a la filiación epistemológica -que en realidad también es política. Un aspecto muy observable es la significación diferencial de lo que se entiende -o las posibilidades mismas de pensar en- “lo latinoamericano”, asunto que recibe una multiplicidad de consideraciones, tanto a favor como en pos de abandonar la pretensión de una conceptualización regional integral.

A partir de este síntoma -la posición en torno a la definición musical de la región y sus posibilidades ciertas de existencia como tal- es que podemos establecer, a modo de hipótesis, la coexistencia de al menos dos corrientes contemporáneas contrastantes que se abocan en las últimas décadas a producir una historiografía de la música latinoamericana. Resultará de máxima importancia relacionar dicha posición con las coordenadas de localización de tales estudios (el país y la filiación institucional, los centros de publicación, las instituciones, estados o sectores que los financian, etc.). De esta manera intentaremos establecer si efectivamente se trata en todos los casos de una ruptura únicamente de índole epistemológico-metodológica o si persisten algunas huellas de intencionalidad geopolítica -o de resistencia a ella- que puedan resignificar la naturaleza de algunos trabajos y servir como referencia para delimitar corrientes historiográficas diferenciadas.

Para trazar un primer panorama, tomaremos los trabajos de dos autores que en años muy recientes han intentado reflexionar acerca de la periodización de la historiografía musical en Latinoamérica.

Por un lado, Juan Pablo González establece la existencia de tres momentos diferenciados en la historiografía musical de la región en los últimos ochenta años, el tercero de los cuales ha denominado *Estudios Latinoamericanos*, vigentes desde la década de 1980 (González, 2013). Influenciados por los estudios poscoloniales, coinciden con el proceso de globalización de la cultura y el auge de la World Music. Por lo que, según González, el universo de estudios abarcado por esta “escucha latinoamericana de la musicología” se interesa por fenómenos musicales de presencia continental, como la música colonial, influenciados por el movimiento de música antigua en el mundo, y por otro lado los

estudios de la música del siglo XX docta y popular. Al estar dentro de la ola de rechazo del positivismo, se privilegió la discusión cultural, los problemas de género, y de significado musical, al mismo tiempo que se reclamó una combinación de modos de abordaje en los que la historia cultural y social de los compositores, intérpretes, instituciones y obras pudieran integrarse a las consideraciones analítico-estilísticas de la producción musical. De esta manera se propició un tipo de investigación multidisciplinaria de musicólogos radicados en Estados Unidos con contribuciones desde América Latina. Es destacable la gran ampliación del campo de estudio influenciada por la “nueva musicología” de las universidades norteamericanas y británicas que, junto con un prominente apoyo económico de diferentes organismos multinacionales, se han encargado de promover publicaciones y congresos, visibles según González, en los libros colectivos sobre América Latina de jóvenes musicólogos radicados en Estados Unidos. Esto es muy significativo para poder evaluar las rupturas o continuidades frente al modelo anterior, el interamericanismo:

La renovación de la musicología norteamericana en la década de 1980 produjo también un cambio en el modo en que se practicaba una musicología de lo latinoamericano desde Estados Unidos. De la misma forma, la consolidación en la academia anglosajona del campo multidisciplinario de los estudios latinoamericanos brindó amparo e impulso a los estudios musicales multidisciplinarios sobre América Latina. Como consecuencia, luego de la puerta abierta por Stevenson y Béhague a la investigación, las publicaciones y la formación académica en las músicas del continente, ha sido posible observar un claro aumento en las publicaciones norteamericanas sobre dicha temática. (González, 2013:35)

El otro texto es de Juliana Pérez González y en principio coincide con la delimitación de la historiografía musical en tres momentos, la tercera de las cuales, según esta autora, también comienza en la década de 1980, pero se denomina *Historia Social de la Música*. En esta “(...) se observa que los discursos histórico-musicales han empezado a cambiar [surgiendo] los primeros reclamos por una historia social de la música, la cual buscaba abandonar los relatos de corte positivista y dar una nueva interpretación basada en el entorno social.” (Pérez González, 2010:130)

La producción historiográfica presenta el reemplazo de un discurso descriptivo por uno que intenta ser explicativo, lo que permite, según la autora, la gestación de un cambio de paradigma epistemológico. “Un cambio de paradigma se empezó a gestar en las últimas décadas a través de lo que hemos llamado las historias sociales de la música, con influencia de los desarrollos de la disciplina histórica en comunión con la institucionalización de la musicología (...)”. Sin embargo también parecen entrar en este conjunto los trabajos signados por “la diversidad de temas que han surgido y la especialización en cada uno de ellos, cambiando los acercamientos totalizantes por trabajos monográficos.” (Pérez González, 2010:135).

En nuestras cátedras⁸³ hemos ensayado trabajos con los alumnos en torno a estos textos. Es sintomático encontrar que para el sentido común de los estudiantes ambas denominaciones hablan de la misma corriente teórica. Por un lado es fácil confundirse al surgir las dos hacia 1980. Pero el malentendido también proviene de una aparente coincidencia en los objetos de estudio, sobre todo por la inclusión de los géneros populares urbanos, despreciados por la musicología tradicional. Lo que deriva una aparente

⁸³ Nos referimos a *Historia de la Música I* de la Facultad de Bellas Artes, UNLP e *Historia Social y Política de las Músicas Latinoamericanas y Argentinas*, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER

coincidencia epistemológica: el abandono del positivismo. Como tercera característica, es sintomático cómo pasa inadvertida la situación de los centros de producción académica: los estudiantes no advierten, aunque se lo indica explícitamente, que los estudios latinoamericanos provienen de universidades angloamericanas, mientras que la historia social de la música se configura *desde* Latinoamérica. Parte del desarrollo de la cursada consiste en la indagación sobre estos textos, en la cual a partir de un análisis más detallado de las investigaciones que se referencian en los autores citados es posible comprobar que existe una corriente más vinculada al posmodernismo y el neoliberalismo (y a la que cabe bien la denominación de *estudios latinoamericanos*), que no es la misma que aquella que, tanto en su marco ideológico como en su epistemología, sus motivaciones e intereses, recoge planteos vinculados con la afirmación de identidad, la proyección regional y la emancipación epistemológica, entre otras preocupaciones. ¿Es posible definir a esta última como una variante de historia social de la música? ¿Podrá ensayarse una agrupación alternativa para estos estudios?

Los discursos posmodernos: intenciones en claroscuro y la continuidad de una mirada desde arriba... del ecuador

Los Estudios Latinoamericanos se destacan por un declarado interés por la región visible en la creación de departamentos específicos para el estudio de Latinoamérica -y de su música- en las universidades norteamericanas y británicas más prestigiosas. Estas instituciones financian publicaciones, investigaciones, congresos y grabaciones entre otras acciones. En los departamentos universitarios angloparlantes y/o en las agencias de los organismos internacionales de cooperación hemisférica, como la Organización de Estados Americanos (OEA) se ha desarrollado buena parte de la investigación musical más significativa sobre Latinoamérica. La gravitación de EEUU en la política de la OEA es hartamente evidente, entre cuyos hitos sobresale forzar la expulsión de Cuba del organismo durante 53 años. Pero recordemos a su vez que varios miembros de la OEA son estados de la Commonwealth (es decir, con una independencia relativa frente a Reino Unido, cuya monarca Isabel II no solo preside formalmente la mancomunidad, sino que a su vez es la reina de Canadá o Jamaica, por ejemplo) A su vez el Reino Unido es miembro pleno de la CEPAL y observador permanente de la OEA. Por último, en nuestro caso conocemos de primera mano la importancia que los británicos le conceden a su presencia en nuestro continente, a partir de la usurpación de nuestras Islas Malvinas, asunto denunciado incluso por el Comité de Descolonización de la ONU.

Orientados mayoritariamente hacia el posmodernismo, los Estudios Latinoamericanos estuvieron vinculados a un cambio en las metodologías de acuerdo con la globalización del neoliberalismo, de lo cual puede leerse que la aludida ampliación de (algunos de) los objetos de estudio se corresponden con la disputa de EE.UU. por la posición hegemónica respecto a la musicología y por otro, por un creciente pragmatismo y un eclecticismo metodológico (Dahlhaus, 1997) que permitió la coexistencia de estudios sobre temas muy diversos mediante propuestas epistemológicas no menos diversificadas. En una suerte de crítica a-crítica -que, a nuestro juicio, elude la idea de una matriz de pensamiento latinoamericana- la posmodernidad

...pone en tela de juicio las certezas, dogmas y utopías que durante el presente siglo han gobernado el pensamiento político, religioso, científico y artístico occidental. (...) La crítica de las ideologías y verdades absolutas es un componente generativo de la posmodernidad

(que) posee una naturaleza ecléctica, carece de la noción de estilo, utiliza todos los recursos a su alcance, está lleno de gente, ideas, métodos y expectativas (González; 1993:1).

En este sentido, la idea de la diversidad cultural como rasgo distintivo de la región, que se promocionó de la mano de la globalización y el neoliberalismo de la década del 70 (Klein, 2007), ha funcionado como mecanismo de dominación cultural ya que no logra explicar una característica identitaria del continente y a la vez “desconoce a los rasgos que nos unen estorbando el desarrollo de los propósitos comunes” (Aharonián, 1994: 80) dado que no basta con inspeccionar históricamente la realidad musical de pertenencia sino también el grado de penetración de la cultura imperial. Tal vez porque “No hay verdadera unidad que no contenga la diversidad, pero tampoco hay diversidades que tengan sentido sin una unidad que las contenga” (Podetti, 2004: 4)” (Larregle, Eckmeyer y Cannova, 2014:pág. 50).

Un ejemplo de estas perspectivas particularistas puede ser el trabajo de Geoffrey Baker en su ensayo *Parroquia, cofradía, gremio, Ayllu: Organización profesional y movilidad en el Cuzco colonial*, en el que realiza una descripción bastante detallada de la composición social, étnica y cultural de la música urbana colonial de Cuzco, específicamente de “...las unidades musicales básicas de la ciudad (que) eran las capillas musicales de cada una de las ocho parroquias indígenas” (Baker, 2005:179), y sin embargo, queda expuesto como un caso aislado del contexto latinoamericano e incluso del Perú. En primer lugar, porque no da cuenta de la mirada de los indios, negros o criollos que formaban parte de estos conjuntos, sino que visibiliza a los olvidados a partir de registros hegemónicos y oficiales, como las actas de los conventos y monasterios que estudia; en segundo lugar, porque no es capaz de establecer continuidades y disrupciones con otros centros urbanos e incluso rurales de Latinoamérica colonial. Esta renuncia a pensar la totalidad, fundamental en el posmodernismo, quizás orientó a este mismo autor a escribir un libro que condena muy fuertemente la experiencia del sistema de orquestas juveniles de Venezuela. El texto fue publicado en 2014 por la Oxford University Press, “casualmente” en momentos en que recrudecía con una potencia inédita el movimiento destituyente hacia la revolución bolivariana tras el fallecimiento del comandante Hugo Chávez Frías, figura central en torno a reeditar un proyecto regional hacia la emancipación de la “patria grande” y su “segunda independencia”. Es sintomático advertir que la edición en español, que circula en Internet, está hecha por partidarios del antichavismo, a modo de publicación clandestina, en la cual puede leerse: “Esta es una edición *samizdat* dedicada a la sociedad civil venezolana comprometida en la lucha contra la corrupción [con el fin de mostrar] lo que bien puede llamarse una tiranía musical manipuladora y vengativa, obra del llamado Maestro José Antonio Abreu.” (Baker, 2015a:2). Pero el mismo Baker es explícito en cuanto a la motivación política de su libro. En una entrevista⁸⁴ de 2015 para Newsweek dice: “Le doy a docenas de músicos venezolanos [...] la oportunidad de expresar su punto de vista de forma segura [...] lo cual es algo que no pueden hacer en ninguna otra parte. Mi libro [...] es sobre un inglés que eleva un altavoz para que los venezolanos puedan escuchar a otros venezolanos decir la verdad sobre El Sistema”.

⁸⁴ <https://www.lapatilla.com/site/2015/07/07/la-tirania-de-el-sistema-de-orquestas/> Vale la pena también consultar un editorial del propio Baker en The Guardian, titulada “El Sistema: a model of tyranny” <https://www.theguardian.com/music/2014/nov/11/geoff-baker-el-sistema-model-of-tyranny>

Confirmando el eclecticismo del posmodernismo (y en consecuencia de los estudios latinoamericanos) la siguiente aventura investigativa de Baker lo trajo hasta Argentina, para estudiar diferentes manifestaciones de la cumbia, sus significaciones de clase y su relación con los medios digitales -lo que el autor llama el *ethos post-digital* (Baker, 2015b). ¿Qué otra cosa salvo la renuncia a la totalidad puede permitir que un investigador angloparlante salte sin solución de continuidad entre el estudio del Cuzco colonial a la *cumbia turra* electrónica, pasando por la evaluación de la acción estatal en la creación de orquestas sinfónicas de repertorio clásico universal? Investigaciones que, eso sí, siempre reservan un lugar para deslizar valoraciones en torno a las relaciones (¿o “interferencias”?) de la política en la música, ya sea que se relate el mecanismo de excepción para permitir a las novicias indias ingresar sin dote a los conventos, siempre y cuando tuviesen buena voz y fueran “rentables” para la política cultural cusqueña; el autoritarismo y la “cultura de la palanca” en las orquestas del sistema venezolano; o se evalúe el impacto de las políticas argentinas de inclusión digital en la generación de una escena musical post-digital. Por último, es muy reveladora, como coronación del eclecticismo posmoderno, la visita de Baker al programa *Pasión de Sábado*, en donde un bilingüe Hernán Caire lleva adelante la entrevista al investigador de Oxford que termina participando con bastante dificultad del *agite cumbiero*⁸⁵. Pero incluso más allá de las intencionalidades más o menos explícitas queremos destacar que la vigencia de un pensamiento que destaca en lo local la particularidad y reafirma por oposición la identidad resulta un obstáculo para pensar la unidad latinoamericana y un pensamiento situado desde la región, ya que “las fragmentadas narraciones estéticas, musicológicas, etnomusicológicas y folklorológicas, prolongan sus constructos sobre métodos y enfoques diversos que continúan emanando de los centros hegemónicos de Europa y los Estados Unidos” (Hernández Baguer, 2011: 66).

Hacia un pensamiento musical emancipatorio del espacio social latinoamericano

Un caso opuesto al de Baker es la propuesta que hace Antonio García de León Griego en *El mar de los deseos: El Caribe hispano musical. Historia y contrapunto*. Su planteo en relación a la identidad Caribe está fuertemente vinculado a los conceptos de mestizaje y transculturación y advierte que

Quando se escuchan las formas de acompañamiento musical y del canto para la improvisación de la décima espinela en Canarias y en América, la tonada universal del punto guajiro cubano, del galerón del Oriente venezolano, de la guajira andaluza, el zapateado jarocho, el punto canario o la mejorana panameña (...) no cabe duda de que estamos ante un lenguaje compartido, o ante los restos de un género común dispersado, estallado en un inmenso continente cultural cuya coherencia suele pasar muchas veces desapercibida... (García de León Griego, 2002:9)

Este lenguaje compartido o parentesco cultural guarda relación con los procesos de conquista y colonización, sus instituciones, sus economías, formas de comercio y constitución social y étnica, de las que derivan lo identitario: sus diferencias y similitudes, incluso en regiones geográficamente distantes.

El Caribe logró constituir una comunidad histórica fuertemente ligada por rasgos comunes, enlazada por un sistema de circulación mercantil que conectaba entre sí a las islas de las

⁸⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=BOely3OZlVA>

Antillas y al Atlántico, las regiones vecinas de la Tierra Firme, la costa occidental de África y la península ibérica. (...) Las orientaciones productivas también fueron creando diferencias regionales, incluso en entornos muy cercanos. (García de León Griego, 2002).

Catedrático de la Universidad Nacional Autónoma de México e investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia de ese país, los títulos de algunos de sus libros son explícitos en su mirada emancipatoria y de rechazo a una visión globalizadora: *Resistencia y Utopía: memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos 500 años de su historia* (Era, 1985); *Fandango. El ritual del mundo jarocho a través de los siglos* (Conaculta, 2006); o el libro colectivo del cual es compilador *Las Músicas que nos dieron Patria* (Conaculta, 2006) conteniendo artículos como “Yo soy ese mexicano. Corridos e identidad nacional en la frontera México-Estados Unidos”, de José Manuel Valenzuela, “Corridos zapatistas y liberalismo popular”, de Catherine Héau o “Los cantos mayas que procreó la Revolución”, de Enrique Martín Briceño. Recordemos que Siglo XXI, que editó *El mar de los deseos*, tiene una larga tradición significativa en torno a la publicación de textos sobre la condición colonial y sometida de Latinoamérica (publica por ejemplo a Enrique Dussel o a Eduardo Galeano) y Conaculta es el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México, del cual depende la Dirección de Culturas Populares que edita a León Griego. Por lo tanto, no solo encontramos una voluntad totalizante en la obra de este autor y sus colegas, sino también la posibilidad de inscribir sus investigaciones y publicaciones en organismos estatales latinoamericanos o en editoriales con un marcado sesgo latinoamericanista.

En el interés por estos temas, y en su tratamiento que intenta describir rasgos totalizantes de la *patria*, la *nación* o *el Caribe* podemos encontrar una matriz autónoma de pensamiento que según Alcira Argumedo supone recuperar

...los relatos de las alteridades excluidas por las corrientes eurocéntricas. Impone(r) el reconocimiento del otro históricamente menospreciado, de los significados y tradiciones que alimentan la “visión de los vencidos”, “la otra cara de la conquista”. Considera(r) que las concepciones de esos “bárbaros más fanáticamente hostiles a los extranjeros” contienen potenciales teóricos, emergentes de las experiencias vitales y de las expresiones culturales de un sujeto social heterogéneo, que encuentra sus puntos de unidad en una historia común de resistencias y desgarramientos, de sueños de dignidad y autonomía. (Considerar la) Historia integrada por innumerables identidades y saberes, que ha ido generando lineamientos compartidos; una matriz de pensamiento cuyos rasgos esenciales asumen lo que Arturo Jauretche llamara una posición nacional, que es también latinoamericana. (Argumedo, 2009:135-136).

Siguiendo esta línea, pensar la música y la historia de la música desde un *musicar* propio y regional, con la amplitud que refiere el concepto, implicará ampliar el universo musical estudiado: incluir las voces, los ritmos, los instrumentos, y los sonidos silenciados, omitidos u olvidados, así como referenciar las causalidades o correspondencias sociales y contextuales, que incluyen las relaciones de dominación colonial y neocolonial. Para llevar a cabo esta tarea, entonces, será necesario proponer metodologías que permitan construir un enfoque crítico que rechace al positivismo, sí, pero que a la vez permitan construir una mirada regional sobre la historia de la música, por lo que será necesario generar herramientas teóricas que sean testimonio de los procesos musicales de la región. En este sentido, será importante preguntarse sobre la significación de los nombres que nombran a

Nuestra América ya que, el nombre que utilicemos, construirá la configuración de nuestra identidad: *una identidad en la diversidad*.

Desde una autopercepción diferencial que delimita lo latinoamericano por oposición a sus dominadores históricos -Europa occidental y EE.UU. (Piñeiro Iñíguez, 2006)- se han acuñado conceptos y términos para comprender, en Latinoamérica, esta particular versión de lo identitario como conjunción tensa entre lo total y lo particular que, al mismo tiempo, devuelve rasgos comunes que permiten pensar la región. Son en general conceptos de raigambre histórica. De este modo

... la identidad de un espacio social es indisoluble de la categoría cultural que se utiliza para designarla y tal identidad no es teóricamente problematizable sino como una dualidad dinámica de lo Uno y de lo Otro o, dicho de otro modo, como una relación compleja entre un principio de identidad y un principio de alteridad". (Castillo Fadic, 1998:15-35).

O también

... los disímiles componentes que integran América Latina, los roces, malentendidos y conflictos entre los distintos espacios político-culturales, han sido elementos decisivos en el drama de su historia; y plantean el reto de construir modos de articulación de estas diversidades que, sin desvirtuarlas, permitan alcanzar síntesis más abarcadoras como sustento de una integración continental soberana. (Argumedo; 2009: 184-184)

Estos autores postulan que la diversidad de las manifestaciones sociales y culturales del mundo popular resaltan, a su vez, "*ciertas aspiraciones y valores comunes que establecen los puntos mínimos de cohesión*" por encima de sus diferencias: pasados comunes de resistencia, ritos, héroes y hermandades, fiestas, danzas y memorias. En este sentido, la inclusión del *mundo popular* como objeto de estudio permitiría visualizar esa idea de unidad en la diversidad ya que "*son elementos que otorgan rasgos de similitud al heterogéneo sustrato popular latinoamericano.*" (Argumedo; 2009, 156).

Un concepto, recientemente reeditado, importante para comprender lo particular considerando al mismo tiempo rasgos comunes a la región es el de "**transculturación**". Este concepto, propuesto por Fernando Ortiz a principios del siglo XX, pone el foco en los procesos formativos e históricos de la sociedad y la cultura latinoamericana. La transculturación no se centra solo en la propia identidad, ya que ésta está cuestionada. Por definición es una identidad en crisis permanente que se realiza gracias a la misma polaridad identidad- alteridad. La transculturación significa asumir la condición transitoria de la mezcla y una de las características de este pensamiento es la conciencia de la insuficiencia. Lo que caracteriza a este proceso es una permanente apertura.

Por otra parte el reivindicado concepto de "**mestizaje**" permite expresar con crudeza y sin eufemismos la raíz del proceso histórico de gestación de la cultura latinoamericana: el conflicto y posterior genocidio, enfrentamiento asimétrico y compulsivo desplegado en la conquista de América. Este concepto no permite otorgar ningún lugar a las ideas de reunión, consenso o reconciliación, con toda la carga ideológica que arrastran. Por lo tanto, pensar desde el mestizaje es pensar desde lo impuro, lo no esencial, casi forzando la misma idea de identidad hacia su límite. Lo múltiple- diverso se sintetiza con lo singular- particular

para adelantar una identificación regional común, rehuendo de la fragmentación diferencialista.

En conjunto, tanto el mestizaje como la transculturación, aparecen como la contracara de las hegemonías raciales y culturales que encierran un designio universalista basado en esencialismos. Emergen como una respuesta frente al debate intercultural que les connota aspectos negativos y resultan herramientas epistemológicas e historiográficas significativas.

El traslado de estos conceptos al campo de los estudios musicales se ha intentado no sin dificultad, en la intemperie a la que nos arroja esa misma historia de desgarramiento, en esa posición interesantísima pero frágil de lo mestizo transcultural. Con medios pobres, entre los que destacan las iniciativas estatales no siempre constantes ni cuantiosas, se han ensayado trabajos en torno a la música y a la composición musical desde un pensamiento emancipador. Principalmente desde Cuba, México, Venezuela, Brasil y Uruguay, las significaciones sociales, políticas y sonoras de considerar a América Latina como unidad de sentido, han estado funcionando de manera que los investigadores consideran la unidad como posibilidad de reunión de lo distinto y hasta contradictorio. Un marco de identidad a partir de una diversidad que no puede fundirse ni sintetizarse, una realidad musical transcultural producto de un proceso histórico y singular de mestizaje.” (Eckmeyer y otros, 2015) La Casa de las Américas y su acción musicológica es uno de los testimonio vivos de ese trabajo comprometido con la integración cultural de la región. Sin embargo, es escasa su repercusión en la enseñanza del grado universitario y en el nivel superior en general, lo que resulta un obstáculo de envergadura para la formación profesional de músicos y, por consiguiente, para la configuración de públicos específicos.

Estos textos, aunque de manera fragmentaria, darán cuenta de la existencia de posiciones historiográficas basadas en la particular situación de nuestro continente y el tratamiento que sus músicas recibieron de parte del modelo tradicional. Entre ellos podemos mencionar el libro “Música y Descolonización” de Leonardo Acosta que contribuye al conocimiento de las músicas de ascendencia africana en América, analizando los mecanismos de colonización en la música y los medios de combatirla, uno de los cuales es la reivindicación de músicas ignoradas y olvidadas, discriminadas o mixtificadas por los mecanismos comerciales. Ante las epistemologías fragmentarias, eclécticas y postmodernas el autor reclama la consideración de rasgos comunes a la región:

Hay un enorme caudal de materiales monográficos [acerca de la música latinoamericana], circunscritos a un tema determinado y una serie de trabajos que con mayor o menor amplitud, a grandes rasgos o con lujo de detalles, nos presentan el panorama musical de algún país de América Latina. (...) Falta el elemento que los relacione de una manera viva, real, lo cual sólo es posible al insertarlos dentro de la dinámica social que sustenta todo proceso histórico. (Acosta p. 183-186).

También Ángel Quintero Rivera en su libro “Cuerpo y cultura” (Quintero Rivera, 2009), traslada el foco de atención, de lo sonoro a lo danzante o, más bien, analiza su inseparable interrelación. Analiza cómo el carácter descentrado de la musicalidad afro-americana facilitó el reencuentro entre el canto y el baile que la separación mente-cuerpo de la modernidad “occidental” había lanzado por rumbos opuestos. Además profundiza sobre la idea de las músicas “mulatas”, exponiendo de manera más sistemática y amplia esa dinámica hibridación enriquecedora presentando una historia social abarcadora desde las

primeras contradanzas y habaneras del siglo XIX hasta el reggaetón de comienzos del XXI. De esta manera ubica en un contexto latinoamericano amplio las investigaciones más

específicas que presenta en la sección final pretendiendo una aproximación cultural continental de lo que denomina la “mulatería”.

Como tercer ejemplo los trabajos de Coriún Aharonián se centran en la música y su práctica en el continente latinoamericano y éstos han sido una importantísima contribución al estudio de la historiografía de la musicología latinoamericana. En “Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje” el autor se focaliza en el problema identitario de América Latina, recuperando el concepto de “mestizaje” como alternativa conceptual que puede contribuir a explicar la conformación histórica de la música en nuestra región como factor de identidad.

... lo diverso podrá, en determinado momento, obstaculizar los proyectos comunes que se hayan querido emprender, o bien lo que haya de común podrá ser, en otro momento, esencial para unir -o para ayudar a unir a quienes estén empeñados en esa lucha. La lengua, la religión, el rock, quién sabe. O la necesidad de defenderse. Ocurre que sí hay cosas en común en América, y más cosas en común en Latinoamérica. Ciertos patrones rítmicos que se desparrraman por una extensísima y variadísima geografía, por ejemplo. Y es común, sin duda, la necesidad de defenderse”. (Aharonián, 1993: 190).

Algunas conclusiones diferenciales

Lo que se deriva de estas visiones contrapuestas es que, en sus esfuerzos por romper con los *grandes relatos*, las epistemologías fragmentarias, eclécticas y posmodernas de los Estudios Latinoamericanos perdieron de vista la necesidad de generalizar y remitir a la totalidad, aspectos que son indispensables para convertir los avances epistemológicos en saberes socialmente significativos. Es así que la investigación historiográfica rehúsa conectar lo que aparece como un caleidoscópico universo de estudios ultra especializados.

...la propia consideración del discurso posmoderno como parte de la lógica cultural del capitalismo avanzado que llega a sustituir el fetichismo de la mercancía de Marx por una «fetichización de los particularismos» (Grüner, 1998:23) impide cualquier tipo de lectura crítica del sistema como totalidad. Esta fetichización, parte habitualmente del establecimiento de cualquier cuestión de identidad como símbolo de resistencia inequívoca al sistema, a pesar de que, como advierte Ernesto Castro: “La diferencia, la hibridación, la heterogeneidad y otras tantas formas del radicalismo postmoderno, lejos de suponer un corte de discontinuidad con el statu quo, cumplen el papel de la transgresión inherente de un sistema, la excepción que confirma la regla, el momento de descarga mediante el cual un sistema libera sus tensiones, expurga sus pecados y continúa reproduciéndose como estaba (2011: 50)”. (Teruel, 2017:11).

Es por esto que los estudios latinoamericanos no difieren casi en nada del devenir de la (¿nueva?) musicología anglófona, reeditando la pretensión de lo universal aún dentro del posmodernismo tan crítico de los *grands récits*. Ya que serán (seguirán siendo) las universidades de Estados Unidos las que operen como sede de estos estudios y de sus publicaciones, en el marco de la promoción de los llamados estudios poscoloniales. Y aunque muchos de estos investigadores sean de origen latinoamericano, formarán parte del universo académico anglosajón, ya que se formaron y trabajaron en universidades norteamericanas. El resultado principal es una serie de escritos especializados en agendas

ocultas (Samson, 2009), que lejos de plantear un horizonte unificado y diverso al mismo tiempo, dan cuenta de una nueva universalización de los métodos, las epistemologías y los

objetos de estudio. En un intento que a veces roza lo benefactor, casi paternalista, se pone interés por ejemplo en la influencia femenina en la música o en la música de otras latitudes, y sin embargo, la descripción de estos objetos, es realizada desde afuera (y desde arriba) y sin unidad de sentido. Es algo muy similar a lo que Grignon y Passeron denominan *posición populista* de los estudios sobre culturas extraeuropeas. Una suerte de inversión de signo acrítica, por medio de la cual el bárbaro pasa a ser objeto de culto, pero que al esconder las relaciones de dominación y los procesos de colonialismo termina apelando a un esencialismo cuasi folklórico y a la denuncia de los procesos culturales emergentes en los países periféricos, que “degradan” esas esencias pretendidamente ancestrales y auténticas. Una mirada que rechazando explícitamente el etnocentrismo no logra -o quizás no pretende- contrarrestar la hegemonía cultural reproducida a nivel global. Esa “... puerta abierta por Stevenson y Behágue...” de la que hablaba González, más que el paso a otro espacio epistemológico, indica una continuidad con el interamericanismo y su antecesor, el panamericanismo, en la concepción de región como espacio fragmentado -y dominado- y no como una totalidad con rasgos identitarios comunes.

La negación de la existencia de la cultura latinoamericana como *totalidad* con rasgos identitarios, tiene varios años de existencia y existe abundante bibliografía sobre la música y su historia que argumenta la inconveniencia de ese nombre para designar a las culturas que habitan en la región. Tal y como lo demuestra la aclaración que realiza Olsen en el compendio *Garland Handbook Of Latin American Music*, “(...) el término colonialista no representa el área de herencia cultural indígena ni africana, América Latina (...) refiere a la gente con herencia sur europea con ese punto de vista usamos el término América latina como un término de conveniencia” (Olsen, 2008). También la colección de dos volúmenes titulada *Music in Latin American and the Caribbean: an Encyclopedic History* se plantea estos problemas. En el prólogo del volumen uno, Malena Kuss -investigadora argentina formada y radicada en EEUU- es coincidente en lo “inapropiado” del nombre Latinoamérica porque “... ni los americanos nativos ni los africanos y sus descendientes son “latinos” y da por hecho su inexistencia en función de que ese nombramiento expresa un “acto de reduccionismo utópico”. A pesar de ello, declara que uno de los objetivos de ese trabajo es “...empoderar a los latinoamericanos y caribeños para dar forma a su propia historia musical, privilegiando sus modos de representación y tradiciones escolásticas” (Kuss, 2004:6)

Si bien no puede sostenerse que los Estudios Latinoamericanos representan un intento manifiesto de alinear a América Latina con los intereses políticos y económicos angloamericanos, y más particularmente con los de EE.UU., tampoco podemos ser ingenuos y desvincular absolutamente estas tendencias académicas de las políticas hemisféricas, y mucho menos confundirlas con la producción historiográfica hecha no solo en América Latina sino con una fuerte vocación anticolonial y en búsqueda de un pensamiento situado a partir de las coordenadas sociales y culturales de la región.

En este sentido Álvaro García Linera postula que

...esa manera fragmentada y posmoderna de entender la realidad. Es una manera (...) de regodearse sobre los pequeños detalles de mundos retaceados, que son interesantes para ser estudiados porque... uno dice, bueno, hay muchas cosas interesantes en cosas

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

pequeñas, pero que deja de lado de que al fin y al cabo el mundo funciona como totalidad y que la sociedad moderna y que la dominación es un hecho de totalidad, de totalización. De hecho la dominación es una pelea por el sentido de la totalidad. Y cuando uno deja esta

pelea y se dedica a las pequeñas minorías, por ejemplo, puede dar resultados, pues investigaciones etnográficas muy ricas, pero también muy cómplices del hecho de la dominación total. Entonces yo rescato ahí la idea de espacio como lugar donde los pequeños fragmentos, cada cual como un mundo con su propia dinámica, pero simultáneamente como un mundo articulado, como un mundo complejizado, y cuya presencia nos permite entender las relaciones de dominación. Reivindico el sentido hegeliano y sartreano de totalidad, para desenmascarar, descubrir las relaciones de dominación y si se puede, subvertir las relaciones de dominación. (García Linera, 1999).

Es así que la construcción de herramientas teóricas que sean testimonios de los procesos sociales de la región puede pensarse como legado emancipador de los pensadores latinoamericanos de las luchas independentistas, vigente en las actuales propuestas de unificación política, económica y cultural. En ese pensamiento libertario encontraremos que la indicación de un gentilicio puede también expresar la condición socioeconómica y cultural. Tal y como lo expresa Ortiz para Cuba, bien vale para los demás países que integran la región: "...decir Siboney, Taíno, español, judío, inglés, francés, negro, yucateco, chino y criollo (...) viene a ser también la sintética e histórica denominación de una economía y de una cultura de las varias que en Cuba se han manifestado...". En ese sentido el adjetivo Latina, eso sí, aplicado a América por los americanos, puede incluir a los que aún desde etnias diversas comparten un pasado colonial común y un posible futuro independiente en materia cultural.

Bibliografía

- Acosta, L. (1984) "El acervo popular latinoamericano", en Gómez García, Z. "Musicología en Latinoamérica", Ed. Arte y Literatura, La Habana.
- Aharonián, C. (1993) "Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje" en instituto Villa Lobos da Uni Rio, Río de Janeiro.
- Argumedo, A. (2009) "Los silencios y las voces de América Latina" Colihue, Bs As
- Baker, G. (2005) "Parroquia, Cofradía, Gremio, Ayllu: organización profesional y movilidad en el Cuzco Colonial", in Bombi, A y otros "Música y cultura urbana en la edad moderna", PUV, Valencia.
- Baker, G. (2014) "El Sistema. Orchestrating Venezuela's Youth" Oxford University Press.
- Baker, G. (2015a) "El Sistema. Orquestando a la Juventud Venezolana". Traducción y edición venezolana por Reinaldo Solar.
- Baker, G. (2015b) "'Digital Indigestion': Cumbia, Class and a Post-digital Ethos in Buenos Aires." *Popular Music* 34, no. 2, 175-96.
- Castillo Fadic, E. (1998) "Epistemología y construcción identitaria en el relato musicológico americano" *Rev. musical chilena* v.52 n.190 Santiago.
- Dahlhaus, C. (1997) "Fundamentos de historia de la música" Gedisa, Barcelona
- Eckmeyer, M., Maggio, M. Trebuq, C. y Marraccini, E. (2015) "Haciendo del problema la solución. Los conceptos de mestizaje y transculturación y su aplicación al estudio histórico

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

de la música latinoamericana” X Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina y América Latina. FBA, UNLP. 2015

García de León Griego, A. (2002) “El mar de los deseos: el Caribe hispano musical : historia y contrapunto”, Siglo XXI, México.

García Linera, A. (1999) Entrevista televisiva de Sandro D. Velarde en el programa “Medios y Mediaciones”, Canal 13 TVU, La Paz, Bolivia
<https://www.youtube.com/watch?v=AUBhWb7XkN4>

González, J.P. : Pensar la música desde América Latina. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones, 2013.

González, J.P. Modernidad y Posmodernidad en el Compositor Chileno Contemporáneo. Revista Música, Sao Paulo, vA, n.2: 174-189 nov. 1993.

Grignon, C. y Passeron, J. C. (1992) “Lo Culto y lo Popular” Ediciones de la Piqueta, Madrid

Klein, N. (2007) “La Doctrina del Shock: El Auge del Capitalismo del Desastre”, Paidós, Buenos Aires.

Kuss, M. (2004) “Music in Latin America and the Caribbean: An Encyclopedic History” University of Texas Press.

Larregle, M. E., Eckmeyer, M. y Cannova, M. P. (2014) “Historia de la Música en América Latina. Ese vasto territorio entre lo propio y lo ajeno”. Revista Arte e Investigación. FBA-UNLP. Año 16 número 10. Noviembre.

Olsen, D. (2008) “Garland Handbook of Latin American Music”, Routledge.

Pérez González, J. (2010) “Las historias de la música en Hispanoamérica (1876-2000)”. Bogotá: Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Colombia.

Piñeiro Iñíguez, C. (2006) “Pensadores latinoamericanos del Siglo XX”, ed. Siglo XXI, Buenos Aires,

Quintero Rivera, Ángel G., (2009) “Cuerpo y cultura. Las músicas “mulatas” y la subversión del baile”, Editorial Iberoamericana, Colección Nexos y diferencias, Madrid

Samson, J. “Music History”, en Harper Scott J. P. E. y Samson J. *An introduction to Music Studies*, Cambridge University Press, 2009

Small, Ch. (1999) “El Musicar: Un ritual en el Espacio Social” in *Revista Transcultural de Música* #4

2.4. AMUTUY QUIMEY, BELLEZA PERDIDA

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL SUR

Patricia Ledesma

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Las pedagogías norteamericanas se propagan en el Sur, con la idea de emancipación del sujeto latinoamericano como propósito final. En las prácticas de la enseñanza se conjugan experiencias y pensamientos atravesados por variables sociales, económicas y políticas, es factible entonces, que en torno de distintos modelos de Estado, se generen campos de lucha entre líneas ideológicas y poderes políticos. La Educación Intercultural Bilingüe constituye hoy, una de las Modalidades vulneradas, una vez más bajo la voz de progreso.

Palabras clave

Pedagogías del Sur; educación intercultural bilingüe

Allá en el Sur, a 45 km. de la ciudad de Esquel, se encuentra la Hidroeléctrica Futaleufú, fundada en 1978, con el fin de proveer de energía eléctrica a la planta de aluminio Aluar. Amutuy Quimey, que en lengua mapuche significa belleza perdida, es el nombre del lago generado por esta presa, tras la anegación de cuatro lagos preexistentes (Situación, Quiñé, Epu, Cula). Este emprendimiento constituyó un cambio en el entorno natural, pero también la impronta de un nuevo paisaje, en torno al lago Amutuy Quimey. Ciertos cambios producen anegamientos. Es una opción para los educadores y educadoras, resignificar aquello que va quedado, fortaleciendo una mirada esperanzadora que rediseñe un paisaje, digno de ser transitado. Construir y reconstruir pedagogías, es la contienda que nos toca enfrentar a quienes elegimos llamarnos educadores y educadoras.

Al postular la Educación Intercultural Bilingüe leída desde el Sur, lo hacemos en ansias de una mirada en clave geopolítica. El doctor en Sociología del Derecho, Boaventura De Sousa Santos (2009:12) propone leer, y construir una epistemología del Sur, proyecta

(...) la búsqueda de conocimiento y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur, es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo.

Las pedagogías del Sur; en su sentido de ser *gramáticas éticas y políticas de articulación entre el pensar y el sentir*, tal como las relata Carla Wainsztok (2015), se tensionan con proyectos estatales que generan períodos de interrupciones y momentos de retroceso. Procesos, que estamos vivenciando, en torno al avasallamiento de políticas y acciones pedagógicas proyectadas en Argentina durante la última década. Programas y modalidades educativas que, en lineamiento con la Ley Nacional de Educación 26.206, tienen como fin garantizar la educación como bien público y derecho personal y social. La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B), es en la que centraremos nuestra lectura desde el Sur, en tiempo presente.

Educación Intercultural Bilingüe

Dado que nuestras pedagogías, *están siendo gramáticas en construcción, donde las voces y los silencios cobran un peso definitorio* (Wainsztok, 2015), preferimos escribir estas palabras en tiempo presente. En el Sistema Educativo Argentino, el sujeto de la enseñanza, es concebido como sujeto de derecho, con participación ciudadana plena desde el momento mismo de su nacimiento. En contraposición de una supuesta *conformación identitaria*, se reconoce que cada sujeto construye su identidad en relación a otros a partir de múltiples experiencias y múltiples formas de ser. Conocernos y reconocernos más profundamente como país diverso, mestizo y complejo, es el punto en que podemos identificarnos en quienes somos, quienes fuimos y quienes *estamos siendo* (Wainsztok, 2015). El desafío de la educación que inaugurara Simón Rodríguez, renace y se renueva en el acto de recuperar voces ancestrales y fortalecer voces actuales. La igualdad como principio, no como meta, por la que luchara el educador venezolano, es potenciada y garantizada en la Modalidad específicamente pensada:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. (Ministerio de Educación de la Nación, 2006: Cap. XI, Art. 52)

Los pueblos y comunidades indígenas argentinos, vienen construyendo en los últimos años, una nueva relación con el Estado, en un intento coordinado por avanzar en la defensa de los derechos constitucionales, como la recuperación, defensa y conservación de sus territorios; la organización de diversas economías familiares con perfiles autosustentables; la revitalización de lenguas y culturas desde un contexto de interculturalidad. Prosperando durante estos años, en el desarrollo de proyectos educativos acordes a sus cosmovisiones originarias.

De Sousa Santos aviva la importancia de los movimientos de las comunidades indígenas, aduce que desde el Sur se vienen dando contiendas mucho más innovadoras y transformativas, que las originadas en el contexto europeo, afirma: “construyen sus luchas, basándose en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica” (De Sousa Santos, 2010:18).

Rosa Ñancucho⁸⁶, una de las kimches⁸⁷ que nos convidó con sus experiencias pedagógicas, relataba sobre las luchas que debe enfrentar diariamente, al interior de la escuela y al interior de su comunidad, a fin de lograr difundir el amor y el respeto por su cultura. A través de peumas, logra acceder a autorizaciones que le permiten identificar los conocimientos que debe enseñar y los modos en que debe transmitirlos. Los peumas, son sueños. Las pedagogías nos permiten soñar, las pedagogías nos invitan a crear nuevos paisajes. Estas certidumbres de orden ontológico que configuran sus cosmovisiones, resultan ser imprescindibles en la construcción de un lenguaje artístico propio, en su espacio y en su tiempo. Rosa enseña el arte del telar, no esconde los secretos del tejido mapuche y su laboreo. Por el contrario, posee el don de dar la posibilidad de construir diseños, de elaborar propias trayectorias y urdir un camino con conciencia de quienes *estamos siendo*. Junto a la docente de Plástica Visual, de la escuela en la que ejerce su cargo, elaboran secuencias pedagógicas a partir de los Diseños Curriculares de la provincia de Chubut y en perspectiva de E.I.B. En sus proyectos de enseñanza confluyen procesos cognitivos de planificación, racionalización e interpretación, que a su vez habilitan la creación de nuevos mundos, de nuevas gramáticas pedagógicas.

Pedagogías del Sur

Al referirse al período de polarización de posiciones pedagógicas en América Latina, entre los años 1960 y 1980, el pedagogo platense Ricardo Nassif (1981), arguía que estas posiciones enfrentadas se fundan en el modo en que se insertan ideológicamente en el contexto histórico social y económico. “Una se identifica por su adhesión a modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes, y al encontrar su ideología en el desarrollismo pasa a ser una verdadera pedagogía de la dependencia” (Nassif, 1981:55). En tanto, al referirse a las pedagogías de la liberación, explicaba que se generan “a partir de la crítica a la situación de la dependencia de unos países frente a otros y de ciertos sectores sociales frente a otros en el seno de un mismo país, o de toda la región latinoamericana” (Nassif, 1981:55). Podemos hallar en sus escritos, la clara intención de un gobierno, que desde el Sur, pretende causar la *ausencia* de políticas educativas orientadas a la diversidad cultural y a la emancipación. La concepción de estudiante que proyecta este gobierno, se relaciona más a la idea de formación de recurso humano para determinado estilo de desarrollo, que en el ser latinoamericano, sujeto de derecho, que se ha venido conformado dentro de un Sistema Educativo Argentino enfocado de la formación integral de las personas y de sus proyectos de vida. Sistema que refundara gramáticas pedagógicas basadas en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Por su parte, De Sousa Santos, nos acerca a la comprensión de que “lo que no existe, es de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe.” (De Sousa Santos, 2010:22). Leyendo desde el Sur, entendemos que distintos modelos de Estado, pueden trazar tanto pedagogías que construyen proyectos de vida y

⁸⁶ Rosa Ñancucho es actualmente lonko (cabeza) de la comunidad de Lago Rosario y de Sierra Colorada, en la provincia de Chubut. Lo relatado es parte de un diálogo entre educadoras en Aldea Escolar, Chubut, durante el año 2016.

⁸⁷ Nombre que recibe como educadora mapuche, reconocida por el Ministerio de Educación de la Nación, bajo la modalidad de E.I.B. Ejerce su cargo en la E.P. 112, de la ciudad de Esquel.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

empoderan voces, como también pedagogías que anegan, invisibilizan y marginan. En febrero de este año, el CEAPI, Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Originarios,

denunció la supresión de la Coordinación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, así como de las demás Coordinaciones del Sistema Educativo Argentino.

Los pueblos indígenas y nuestras comunidades, silenciados durante siglos por la Corona Española, primero, y luego por los Estados-Nación, fuimos obligados a permanecer en el estamento social más sensible y vulnerable de la sociedad. Como consecuencia de ello soportamos hasta la actualidad niveles alarmantes de pobreza e indigencia, analfabetismo, mortalidad infantil, desnutrición, desarraigo forzado por el despojo de nuestros territorios ancestrales, aniquilamiento de nuestras lenguas originarias y expoliación de nuestras pautas de vida tradicionales. Para revertir esta penosa situación nosotros mismos, desde nuestra condición indígena, remontando esa instancia de colonización, decimos que la EIB es una herramienta apropiada y sumamente necesaria para frenar el exterminio y la muerte de nuestra identidad étnica, cultural y lingüística. Por eso hemos decidido caminar con la EIB; porque creemos que esta Modalidad Educativa afirma nuestros pasos en la generación y búsqueda de proyectos de vida y de desarrollo integrales para superar nuestro atraso y marginalidad. (CEAPI, 2017)

El sociólogo brasileiro sostiene que “la no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable”. (De Sousa Santos, 2010:22). Por lo cual describe más de un modo de *producir ausencia*, en los cuales siempre se distingue la lógica de la racionalidad monocultural. “Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas” (De Sousa Santos, 2010:24).

Creando nuevos paisajes

Amutuy Quimey, es metáfora de la creación de nuevos paisajes, a partir de la devastación de espacios y de derechos. Los contextos no nos acompañan, pero nuestros saberes y compromisos adquiridos, han de reforzarse en sentido comunitario, a fin de insistir en los caminos iniciados como educadores y educadoras, investigadores e investigadoras, en la construcción de pedagogías. De nosotros y nosotras, habitantes de esta historia, militantes de este tiempo, depende la generación de nuevos paisajes, en miras de una educación intercultural y en perspectiva de derechos.

Bibliografía

- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del SUR*. Buenos Aires: Clacso.
De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber*. Montevideo: Ediciones Trilse.
Ministerio de Educación de la Nación (2010). CFE. *Resolución 119/10. La modalidad Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARIA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

NASSIF, Ricardo (1981). *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960- 1980)*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD.

Wainsztok, Carla (2015). *Un convite con las pedagogías latinoamericanas* [Conferencia]. La Plata: Secretaría de Arte y Cultura, UNLP/ IPEAL, Facultad de Bellas Artes/ Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Referencia Electrónica

CEAPI (2017). "El ministro Esteban Bullrich está destruyendo la Educación Intercultural Bilingüe". Argentina Centro de Medios Independientes. Consultado el 10 de marzo de 2017 en <http://argentina.indymedia.org/news/2017/02/902205.php>

2.5. GESTIÓN EMPRESARIAL DE LA CULTURA EN LOS PREMIOS DE ARTES VISUALES

Danisa Gatica

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA). Facultad de Bellas Artes (FBA).
Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

La convocatoria de estas jornadas propone pensar vínculos entre las políticas neoliberales y la producción de las artes en Latinoamérica.

Si bien el tema de investigación que vengo desarrollando no es exactamente la implementación de políticas neoliberales, hay algunas cuestiones propias del campo artístico local que despiertan ciertas reflexiones en torno al sentido amplio de las nociones neoliberales y el desarrollo de determinadas prácticas que son naturalizadas en el circuito del campo del arte global, y que tienen su propio desarrollo en el medio local.

En el marco de la elaboración de la tesis de Maestría sobre el rol que desempeñan las empresas privadas que organizan concursos de artes visuales, algunos aspectos de las hipótesis sobre las que se asienta la investigación pueden tener relación con cuestiones relativas al neoliberalismo.

El cuerpo de la investigación es la recopilación y análisis de información concerniente a concursos de artes visuales organizados por empresas privadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la década que va desde el año 2003 al 2013, siendo éste un recorte metodológico que de ninguna manera agota al fenómeno.

El propósito de este trabajo es compartir algunas reflexiones en torno al concepto de neoliberalismo y su relación con el campo del arte local.

Palabras clave

Empresas, concursos, artes visuales, gestión cultural, neoliberalismo

Las hipótesis que orientan la investigación son:

- Existe una estrecha relación entre los intereses del sector empresarial y el sistema de validación artístico en la contemporaneidad. Esta relación se ha incrementado a nivel internacional desde los años ochenta, producto de la multiplicación de eventos que estimulan al campo artístico desde la economía. La “Responsabilidad Social Corporativa” es un concepto que rige las políticas empresariales a nivel global y bajo el cual las empresas privadas organizan actividades, cuyos objetivos son fomentar el desarrollo cultural, social y comunitario. A su vez, las legislaciones locales vigentes fomentan el estímulo económico que el sector privado hace a la cultura a través de exenciones a los impuestos. Los concursos de artes visuales, se encuentran dentro de las actividades que la ley contempla

para que el sector privado patrocine económicamente a la cultura. En los últimos tiempos se han multiplicado generando un fuerte impacto dentro del campo del arte.

- Existen diferentes tipos de concursos, las empresas que organizan concursos de arte objetual (pintura, escultura, dibujo, grabado, etc.) reciben el beneficio de deducir impuestos a la vez que adquieren las obras ganadoras. En algunos casos esas obras pasan a formar parte de su patrimonio y por lo tanto de su capital activo. Se puede reconocer entonces, un doble beneficio económico a favor de las empresas. Este proceso incide en el campo artístico, ya que por sus características, influye directamente sobre el sistema de validación. Y se habla de campo artístico en su totalidad porque agencia sobre los espacios de circulación, opera sobre los artistas y sobre el tipo de producción. Sobre los artistas -en la medida en que la obtención de premios se constituye como un elemento clave para el currículum y para la valuación de todas sus obras -a mayor cantidad de premios obtenidos por el artista, mayor distinción y valor económico alcanza la totalidad de su producción, incidiendo de esta manera en el sistema de validación y legitimación- y sobre la producción plástica ya que se ve condicionada por los requisitos del contrato- en cuanto a las técnicas, dimensiones, temáticas, etc.

- En el proceso de legitimación artística, los agentes que operan desde el sector privado obtienen beneficios para sus intereses en tanto que al desarrollar estas prácticas de manera periódica y sistemática se refuerza su estatus legitimador dentro del campo.

Relación entre empresas y gestión cultural

En la contemporaneidad existen varios modos de relación entre las empresas y el campo del arte. Además de las industrias propiamente culturales, también existen las formas de sponsoreo y patrocinio de empresas que prestan servicios o que accionan sobre productos que no tienen relación directa con el campo artístico. En nuestro país son numerosas las firmas que desarrollan este tipo de prácticas, así como Bodegas Chandón, Zurich, Banco Ciudad, Banco HSBC, Banco Galicia, Patio Bullrich, Aeropuertos Argentina, Mercedes Benz, Madero Harbour, La Rural, Ternium Siderar, Dell, McDonalds, Telefónica, Edelap, Coca-cola, Converse, Bunge&Born, o a través de sus fundaciones, Fundación Fortabat, Fundación Rocca, Standar Bank o ICBC, Fundación Roberto Noble, Fundación Espigas, Fundación Proa, Avón, etc. Por nombrar algunas de las que colaboran de distinta manera con la Fundación ArteBa, en la organización y desarrollo de la feria que todos los años se lleva a cabo en el predio de La Rural. Estas prácticas se enmarcan en la Ley de Mecenazgo o Mecenazgo Cultural.

La Ley N° 2.264 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ley de creación del Régimen de Promoción Privada de la Cultura, sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 14 de diciembre de 2006, promulgada por Decreto 187/2006 y publicada en el Boletín Oficial n° 2618 de fecha 02-02-2007 es la ley que “otorga beneficios fiscales a las entidades que apoyan proyectos culturales. El régimen permite a las empresas y comercios

que tributan en la Ciudad de Buenos Aires destinar parte de lo que pagan en concepto del Impuesto sobre los Ingresos Brutos directamente a proyectos culturales declarados de interés por el Consejo de Promoción Cultural y aprobados por el Ministerio de Cultura”⁸⁸. Según la ley, los proyectos deben ser sin fines de lucro y estar relacionados con la investigación, capacitación, difusión, creación o producción artística. Se pueden presentar proyectos en diferentes áreas: artes audiovisuales, arte digital, danza, teatro, circo, murga, mímica y afines, literatura, artes visuales, artesanías y arte popular, diseño, música académica, música popular, patrimonio cultural, publicaciones, radio, televisión y sitios de Internet con contenido artístico y cultural. Cada disciplina tiene su propia reglamentación y las empresas pueden elegir de quien van a ser sponsor. En el marco de las discusiones relativas a cuestiones en materia de políticas de gestión cultural, el especialista chileno Cristian Antoine (2016) defiende la Ley de Mecenazgo sosteniendo que:

El mecanismo que propuso la norma de 2006 es bastante sencillo: los proyectos son evaluados por un Consejo de Promoción Cultural en la órbita del Ministerio de Cultura porteño, que tiene seis miembros permanentes, tres elegidos por el Ejecutivo y otros tres por la Comisión de Cultura de la Legislatura, más tres miembros alternos por cada rama del arte. Una vez aprobadas las presentaciones, con el sello de la ley, los propios interesados deben encontrar sus mecenas, empresas grandes o pequeños contribuyentes que desgravan un porcentaje de pago de los Ingresos Brutos por sus aportes. El régimen permite a las empresas y comercios que tributan en la Ciudad de Buenos Aires destinar parte de lo que pagan en concepto del Impuesto Sobre los Ingresos Brutos directamente a proyectos culturales declarados de interés por el Consejo de Promoción Cultural y aprobados por el Ministerio de Cultura.

Aunque en muchas partes del mundo las empresas que ejercen el mecenazgo se benefician con leyes que les posibilitan deducir impuestos a partir de los montos donados, el principal incentivo que las lleva a efectuar donativos con fines culturales, educacionales o deportivos es el provecho que obtienen en materia de imagen y notoriedad pública. No son pocos los países, en su mayoría europeos, que establecieron regímenes favorables al mecenazgo y al patrocinio empresarial a la cultura mediante normas específicas sobre donaciones modales adscritas a beneficios tributarios y a través de la creación de instituciones (públicas o privadas) que promueven y estimulan el mecenazgo cultural de empresas y particulares.

En la carrera por la competencia, las empresas buscan agregar valor a sus marcas. Esto se hace de una manera que no se reduce sólo a la publicidad, sino a través de otros canales de comunicación, segmentando sus acciones de acuerdo a los diferentes públicos a los que busca llegar. Según Margo Hajduk (2013) la mayoría de las empresas se asocian al rol de patrocinante y al quedar vinculadas a eventos culturales de prestigio, sus beneficios se traducen en mejor imagen y mayor integración a la comunidad. Esta conclusión es avalada por las instituciones culturales que sostienen que la publicidad brindada por ellas es la principal motivación de las empresas a la hora de apoyar proyectos.

⁸⁸ <http://www.buenosaires.gob.ar/cooperaciontecnica/mecenazgo>

Las marcas buscan transmitir determinados valores, asociar determinados valores a su firma como forma de captar más público, o un público específico interesado en esos valores. El patrocinio es visto como herramienta de comunicación y publicidad. No es publicidad pura, está incluido dentro de las acciones de la Responsabilidad Social Corporativa. Las empresas hacen marketing asociándose a instituciones y patrocinando actividades culturales, deportivas, ecologistas, educativas, etc. Al asociarse a una causa, se le agrega valor simbólico a las marcas.

Ley de Mecenazgo es el instrumento que habilita legalmente el cruce entre el campo artístico con el campo empresarial en el marco de las políticas públicas de gestión. El mecenazgo de actividades culturales es una acción asumida por empresas preocupadas de encontrar nuevos mecanismos de comunicación con sus públicos. Según Antoine (2016) “Para la empresa moderna, desarrollar una imagen positiva se ha convertido en todo un reto. Es cierto que la empresa tiene por principal objetivo lograr una rentabilidad económica que permita su desarrollo, pero se estima en la actualidad que además la empresa puede (y debe) asumir una responsabilidad social y colectiva con la sociedad. Una manera concreta de manifestar este interés por colaborar es a través del financiamiento de actividades artísticas y culturales. A cambio de este aporte, que aliviana la carga del Estado, se suelen disponer rebajas tributarias en su beneficio”

Los concursos, salones y premios

Desde la modernidad está instituido en el campo del arte el concurso como instancia de selección, exhibición, premiación y sobre todo legitimación de los artistas. Lo que comenzó en Francia en el siglo XVIII como un medio -para darle oportunidad a los artistas que se recibían en la Escuela de Bellas Artes- para exhibir sus producciones, se consolidó como una práctica propia del campo cultural. El concurso era un evento de convocatoria amplia que seleccionaba obras de arte -entendiendo “obra de arte” como un concepto propio de la modernidad- para ser exhibidas. En ese proceso se premiaba a quienes eran seleccionados de acuerdo a los criterios de los jurados. Esos criterios determinaban y a su vez eran determinados por los juicios estéticos de la época. De manera que las obras seleccionadas en los concursos respondían a los requerimientos de los juicios estéticos. Esta situación generó el surgimiento no sólo de salones de rechazados sino que también dinamizó el campo, multiplicando los salones según escuelas estilísticas y disciplinas.

En Argentina el Salón Nacional de Artes Visuales abrió sus puertas en el año 1911. Organizado por diferentes dependencias del Estado -conforme fue mutando el poder ejecutivo según los distintos gobiernos-, el Salón Nacional ha realizado convocatorias de manera ininterrumpida. Las obras ganadoras conforman el acervo patrimonial de la Nación, salvaguardadas en el Museo Nacional de Bellas Artes - las adquiridas hasta el año 1968- y luego en el Palais de Glace. Este espacio siempre ha sido un fuerte regulador de la producción artística, marcando, en sus diferentes etapas, las tendencias deseables,

conducentes a delimitar un arte oficial y, correlativamente, las exclusiones, contribuyendo a generar espacios paralelos, alternativos, que dinamizan el campo artístico.

En nuestro país, junto al Salón Nacional, existen otras instancias de consagración a las que muchos artista aspiran, como son los premios otorgados por Fondo Nacional de Las Artes, Premio Banco Nación, Premio Banco Central, Premio Banco Provincia de Buenos Aires, Banco Ciudad -desarrollados por instituciones vinculadas al ámbito público estatal- y otros de carácter privado con larga trayectoria que surgen de distintos agentes del campo cultural, como son los premios de la Fundación Klemm, Fundación Konex y Braque.

A estas convocatorias se les sumaron en los últimos años las provenientes de los sectores privados. Distintas empresas de bienes y servicios comenzaron a organizar concursos de artes visuales con el objetivo de estimular a la cultura y conformar sus propias colecciones de arte. Se generó de esta manera un “mercado de premios” que de a poco fue dando forma a una agenda nutrida de convocatorias para que los artistas visuales apliquen a fin de obtener el beneficio económico que los premios significan. Si bien siempre existió relación entre el sector privado y el campo artístico, la modalidad de concursos organizados por empresas privadas se incrementó en los últimos años.

Así por ejemplo registramos que en el año 2004 se creó el premio ArteBa Petrobras, en el 2005 el premio de la Fundación Osde, en el 2006 el premio UADE, en el 2007 Fundación Andreani, en el 2008 Fernet Branca, en 2009-2010 Fundación Banco Itaú, entre otros. Algunos de ellos lo han hecho de manera discontinua, en tanto que otros los siguen desarrollando.

Todo concurso tiene una convocatoria en la que se da a conocer el reglamento. Las bases y condiciones establecidas en el reglamento determinan el tipo de disciplinas y también el perfil de los artistas (nacionalidad, rango etéreo, etc) que pueden participar.

En líneas generales esas bases y condiciones se mantienen tanto año a año, es decir edición tras edición, - aunque hay casos en los que a lo largo de los años han sufrido modificaciones. A si mismo mantienen una estrecha relación en el mercado de premios, es decir, que entre convocatorias de competidores del mismo segmento se comparten ciertos criterios que se van modificando de forma más o menos pareja, conforme cambian las tendencias. Al ser entrevistado en el marco de esta investigación, Alejandro Cappelletti, Director del Departamento de Arte de la Universidad Argentina de la Empresa, y responsable organizador del concurso que esta universidad desarrolla, nos informó que existen diferentes segmentos dentro de los organizadores de concursos que comparten una lógica de competencia, en términos empresariales, en los que no es lo mismo competir con otras universidades o con bancos, que con Petrobras o con el Salón Nacional, entendido especialmente a la hora de asignar los montos para los premios ganadores.

Las bases y condiciones determinan la técnica y las características generales de las producciones, esto es: medidas, proporciones, tamaños, peso. En algunos casos las convocatorias que comenzaron como concursos de pintura, con el correr de las ediciones ampliaron la restricción de la disciplina a manifestaciones más generales como pueden ser las artes visuales. Este es por ejemplo el caso del premio UADE, que comenzó siendo un premio de pintura y fue variando en las diferentes convocatorias. Mismo caso para el Salón Nacional que empezó con tres categorías - pintura, escultura y grabado- y que en la actualidad cuenta también con las categorías de grabado, arte textil, fotografía, dibujo, instalaciones y medios alternativos y cerámica.

En base a lo dicho anteriormente, cabe reflexionar: ¿Son las tendencias artísticas en boga un condicionante a la hora de diseñar las bases y condiciones de los concursos, o por el contrario, son las bases y condiciones generadoras de tendencias?

En todo caso, las empresas que invierten en arte lo hacen con el objetivo de crear sus propias colecciones, y estas colecciones deben ser constituidas por elementos cuantificables, factibles de ser aseguradas, vendibles. Independientemente de que el arte contemporáneo amplíe continuamente los límites de las expresiones, mixture, mezcle, rompa con los cánones establecidos, resignifique, ironice, se apropie del espacio público, reproduzca manifestaciones populares de la cultura, etc.

En sus convocatorias, las empresas determinan un precio. En realidad establecen el monto del premio. En la mayoría de los casos los tres primeros premios tienen un valor monetario, siendo el primer premio usualmente con carácter de adquisición, de manera que en el mercado, a diferencia de otras formas de mercantilización primaria de la obra de arte donde el artista participa en la negociación del valor económico, aquí es el comprador el que establece a priori el valor, aceptado por los aspirantes al momento de postularse al concurso. Una vez otorgado el premio y adquirida la obra por parte de la empresa organizadora, el valor económico de la misma se actualiza año a año, en la medida en que las empresas pagan un seguro por las obras que conforman sus colecciones, de manera que el valor económico de la obra como mercancía está determinado por las compañías aseguradoras, resguardándose las empresas de las variaciones inflacionarias.

Algunas reflexiones en torno a la figura del artista y su currículum en el marco del neoliberalismo

¿Qué relación que existe en Argentina entre la legitimación de los artistas plásticos, los concursos organizados por empresas privadas y el mercado de arte?

¿En qué medida los premios obtenidos inciden en los currículos de los artistas?

¿Es un elemento de distinción la obtención de un premio? ¿Cómo se articula esta lógica a la ideología neoliberal?

En una entrevista realizada en 2016, Mercedes Reitano, quien asistió como jurado en distintas ediciones de los Premios Andreani, UADE, Universidad de Belgrano, entre otros, nos reseñó cómo es el proceso de selección en un concurso y cómo el proceso de premiación. Según ella a la hora de seleccionar a las obras de entre miles de aspirantes, además de las características propias de la obra, lo que se tiene en cuenta es la trayectoria del artista y su posible proyección, de modo que los jurados definen su selección atendiendo también a los currículos de los artistas.

Esto nos llevó a analizar muchas páginas digitales de artistas locales y es una norma común encontrar un apartado para el currículum. Generalmente bajo el título de biografía se encuentran los datos cronológicos de la constitución de la carrera artística. De esta manera lo más común es encontrar información de la formación y luego un listado de exposiciones individuales, exposiciones colectivas, premios y distinciones. Un dato llamativo es no solamente las cantidades de distinciones y premios sino también la vertiginosa cronología de obtención de los mismos. Una vez que un artista obtiene un premio o una mención, es mucho más fácil acceder a otros. Off de record, algunos artistas llaman a sus pares “artistas concursaleros” para referirse a aquellos que basan sus carreras en la postulación a concursos y cuya legitimación dentro del campo es obtenida por la cantidad y calidad de los premios adquiridos. De algún modo esto genera ciertos celos dentro del circuito artístico, ya que se generan instancias de competencia y rivalidades entre colegas.

De esta situación se pueden desprender varias vías de análisis. Por un lado lo concerniente a las características de los artistas y de sus obras. En qué medida los artistas necesitan de este tipo de “estímulos” para vivir de su obra, aspecto que se inserta en la temática relativa a la labor del artista como trabajador de la cultura y la problematización del mercado de arte en Argentina.

Si bien no profundizaremos en el tema, no podemos dejar de señalar, el aspecto del carácter material de la obra, ya que a contracorriente de las características más marcadas del arte contemporáneo que tienden a producir un corrimiento de lo material a lo inmaterial y de lo estético a lo conceptual, tiende a generar lo contrario, es decir, volver a la materialización de la obra, requisito casi indispensable para su conversión en mercancía.

Este tipo de prácticas no difieren demasiado del contexto histórico y social en las que se desarrollan. Es decir, que si bien se considera al campo artístico como un campo autónomo cuyas reglas están regidas por los agentes propios del campo (Bourdieu), esto no los libera de las prácticas competitivas propias de la ideología neoliberal que imperan globalmente en todos los otros campos.

Algunas características básicas del neoliberalismo a nivel social es la aspiración que busca el éxito como uno de los máximos valores, el éxito entendido en términos económicos y también en términos sociales. Para obtener el éxito el neoliberalismo propone el método de la meritocracia, en la que una persona se esfuerza y alcanza objetivos gracias a su destreza

y habilidades personales - algo que en arte recuerda a la noción de talento como requisito sine qua non para el desarrollo de una carrera artística-. La meritocracia necesita de la competencia como terreno para desarrollarse.

Otra noción del neoliberalismo es el emprendedurismo, es decir, la capacidad creativa sumada a la voluntad como motor para desarrollar proyectos que devienen en intereses económicos.

En los años que siguieron a la crisis política, social y económica del 2001 en Argentina surgieron nuevas formas de hacer arte. Formas asociativas, colectivos de artistas, espacios de autogestión para la producción y difusión del arte, producciones de carácter efímero pensadas para cuestiones políticas y sociales coyunturales, etc. El campo artístico se dinamizó ante el surgimiento de nuevos agentes que crearon sus propias instancias de producción, circulación, difusión y consumo por los márgenes de los circuitos artísticos tradicionales, de alguna manera democratizando el acceso de la sociedad al arte, -una sociedad que necesitaba recomponer los lazos sociales, después de los golpes recibidos producto de la aplicación de políticas privatistas y neoliberales en la década anterior-. En muchísimos casos el arte fue un canal para vehiculizar reclamos y reivindicaciones de características políticas y/o identitaria.

Las lógicas de los concursos giraron en sentido contrario a las prácticas colaborativas y colectivas del arte, prevaleciendo la competencia individual como motor para la producción artística y la premiación como elemento de distinción legitimante.

¿Se puede establecer una relación entre los modos de producción del arte contemporáneo y las demandas propias del sistema mercantilista neoliberal?; ¿Crea el artista teniendo en cuenta las demandas del mercado?; ¿Está el mercado del arte disputado por las organizaciones no gubernamentales ligadas al poder financiero y económico? ¿Por qué las empresas están interesadas en invertir en arte?; ¿Las empresas que invierten en arte lo hacen solamente como estrategia de acciones de Responsabilidad Social Corporativa? Si la intención de la Responsabilidad Social corporativa es hacer un bien a la sociedad, ¿por qué las empresas buscan estrategias que resultan en acumulables para sus propias Fundaciones?

En el medio de los debates relativos a la figura del artista como trabajador de la cultura, ¿qué lugar ocupa el artista, los artistas, los productores de arte y cultura en el sistema neoliberal? ¿Es de alguna manera el artista un emprendedor en el marco de un sistema que reclama a los sujetos creatividad como un valor social y económico? ¿Existe meritocracia en el arte?

Si bien los concursos son dispositivos de selección y consagración heredados de las prácticas de la modernidad, donde el espíritu que primaba era la noción de progreso, en la contemporaneidad el mecanismo está consolidado y pocas veces se lo discute, tal como

sucede con las operaciones que son naturalizadas y hegemónicas. Matías Muraca (2009) señala: “(...) un modelo es hegemónico no cuando sus premisas teóricas son aceptadas por la totalidad social, sino cuando se vuelven imperceptibles y son incorporadas en los sentires de los dominados como naturales. Esto es, cuando la teoría se pierde como tal, como teoría, y se vuelve prácticas realizadas acríticamente por los dominados que adquieren un carácter imperativo en cuanto producen normas de conducta que reproducen el modelo consolidado como hegemónico.

No se discute del dispositivo concurso como medio de hacer carrera. En todo caso los artistas eligen si participar o no participar, si insistir en el intento de aplicación o desistir ante el rechazo, si hacer carrera en el mercado de los concursos presentándose a distintas ediciones y convocatorias o no, pero en sí, raramente se discute el dispositivo, raramente se analiza su mecanismo excepto en alguna que otra charla íntima. No se discute la constitución de los jurados ni se pone en cuestión a los entes organizadores, descontando que estos se constituyen como agentes legitimadores dentro del campo artístico.

¿Cuáles son las estrategias que un artista emergente despliega para ingresar al circuito del arte, hacer circular y vender sus obras? La creciente cantidad de aspirantes a los premios nos da la pauta de que cada vez son más los artistas que buscan en los concursos un espacio para vender y hacer circular, o dar a conocer sus producciones. Dentro del arte contemporáneo en Argentina las galerías son consideradas por la academia como el espacio privilegiado para que los artistas inicien su carrera de manera liberal, sin embargo la realidad numérica muestra cómo las convocatorias a los salones y premios significan para los productores instancias de acceso más amplio al circuito del arte. A medida que el fenómeno de las convocatorias se fue consolidando, cada vez más cantidad de aspirantes se anotan para participar de estas instancias. Resulta estratégico para los artistas que recién se inician acceder a estos certámenes, especialmente porque el medio les es afín, dado que en la mayoría de las convocatorias se busca estimular las producciones de los artistas jóvenes y emergentes.

En el 2007, artista Leopoldo Estol decía a propósito de la tercer edición del premio Petrobras “Es cierto que la competencia genera una atmósfera poco amigable para pensar las obras ya que obliga al que expone y al que mira a preguntarse de manera bastante antipática si una cosa es mejor que otra, pregunta improductiva si las hay. Una proyección peligrosa del mercado sobre la comunidad artística: ¿Quién es mejor? ¿Qué lenguaje personal se encuentra en mejor forma? El arte no es capitalismo sino comunión. No se trata de quién ejecuta con mayor precisión una técnica sino del encuentro de la mirada de dos personas. Por eso, es de esperar que en futuras ediciones, el proyecto se hagan eco del lugar que está teniendo dentro de la escena y pueda generar una plataforma de diálogo más libre en donde la competencia ceda su protagonismo a algo mucho más profundo y verdadero, en el feliz encuentro entre artistas jóvenes y su también joven y creciente audiencia”.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

Alemán, Jorge “Hay mucho miedo de que se ponga todo mucho peor de como está”,
Página 12, 20 de abril de 2017 disponible en <https://www.pagina12.com.ar/32831-hay-mucho-miedo-de-que-se-ponga-todo-mucho-peor-de-como-esta>

Antoine, Cristian “Nueva propuesta de Ley de Mecenazgo en Argentina”. Artículo publicado en su blog personal con fecha 08/10/2016, disponible en:

<http://cristian-antoine.blogspot.com.ar/2016/10/nueva-propuesta-de-ley-de-mecenazgo-en.html>

Bourdieu, Pierre: “El mercado de los bienes simbólicos” en El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura, Bs. As., Siglo Veintiuno Editores, 2012

García Canclini, Néstor: Introducción a la sociología de la cultura en Bourdieu, Pierre. Sociología y Cultura. Grijalbo. México. 1990

Hajduk, Margo: Desafíos del patrocinio cultural. Conferencia en el Encuentro Iberoamericano sobre Financiación de la Cultura. Una responsabilidad compartida entre el sector público y privado, 2012 Publicado el 14 mar. 2013 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xccdoUHE2Mg>

Natanson José, Sobre los emprendedores. Le monde Diplomatique Edición Nro 202 Abril de 2016

Ley de mecenazgo disponible en:

<http://www.buenosaires.gob.ar/cooperaciontecnica/mecenazgo>

Leopoldo Estol: *No gaste una vida siendo cool*. Suplemento Radar, Diario Página 12, 27/05/2007 Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-3845-2007-05-27.html>

Muraca, Matías: Lazo social, 2001 y después. *Question*; vol. 1, no. 21, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata, 2009

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/721/624> Sedici unlp

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*.

Buenos Aires: Taurus

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 3: La interdisciplina en las producciones artísticas

3.1. EL MANIQUÍ COMO METÁFORA DE LA CONDICIÓN HUMANA

DE CÓMO LAS ARTES VISUALES Y EL DISEÑO DE INDUMENTARIA COMPARTEN CÓDIGOS EN COMÚN

Félix María Cardozo Marecos

Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional de Asunción

Resumen

La moda y las artes visuales han estado en íntima relación desde hace tiempo. Uno se ha servido del otro como fuente de inspiración. Partiendo de este pensamiento relacional e indagando más allá de la estética que puedan presentar uno y otro respectivamente, el trabajo aborda las correspondencias (diseño y arte) a partir de un elemento común: el maniquí. Personaje que se sitúa entre los hombres y los objetos. Figura que nos remite a un mundo no humano que pone en evidencia la crisis existencial del hombre contemporáneo y su propia condición humana. En esta línea, el trabajo considera las obras de De Chirico, Cindy Sherman, Nicholas Cope, Dustin Arnold y Muriel Nisse, entre otros y, se fundamenta en las voces de Nietzsche, Deleuze, Luc Nancy y Kristeva, por nombrar a algunos.

Palabras clave

Condición humana; moda; Artes Visuales

Que los diseñadores de moda trabajen a partir de propuestas de artistas visuales (y viceversa), ya no es cosa nueva. Obras de Pablo Picasso, Gustav Klimt, Andy Warhol, entre otros, se convirtieron en fuentes de referencias creativas de portentosos del diseño como Chistian Dior, Dolce & Gabbana, Prada o Chanel, desde hace tiempo. A la actualidad, esto no ha menguado y es quizás porque en la moda es donde el arte ha encontrado respuesta a uno de los más grandes reclamos que le hiciera la postmodernidad: su validez funcional. A partir de esto, mi propuesta es presentar un elemento más en común entre ambas manifestaciones artísticas: el maniquí. Esa pieza que se sitúa exactamente en la zona indexical entre el hombre y el objeto, esa figura que presenta un cuerpo y representa una corporeidad que se deja ver más allá de la materialidad pura porque, la representación “No es [...] la pura y simple presencia: no es, justamente, la inmediatez del ser-puesto-ahí, sino [es] la presencia de esa inmediatez, en cuanto la hace valer como tal o cual presencia” (Luc Nancy, 2006: 37). Por todo esto el maniquí inexorablemente nos remite al hombre y su doble. Así la obstinada presencia del tema del *alter ego* en la historia del pensamiento pone

en evidencia el eterno conflicto del hombre consigo mismo y con los demás, convirtiéndose en una metáfora de la permanente búsqueda interior de la identidad.

Para aclarar mejor mi planteamiento, creo necesario rastrear en el tiempo el momento en el que el hombre inició su desdoble y me parece encontrar indicios sin ir muy lejos en el dualismo cartesiano, en el pensamiento del filósofo francés del mundo moderno quien propugnó la idea de la separación del alma y del cuerpo, un dualismo ya iniciado en la antigua Grecia, reinterpretado por San Agustín y teorizado por Descartes en su *interaccionismo* mente/cuerpo. Descartes no encontró mejor ejemplo para explicar la relación entre sustancia “extendida” y “sin extensión” que la figura del autómatas. Es así que en su *Tratado del hombre*, cuya primera edición data de 1648, el filósofo se refiere al cuerpo presentándolo como un artefacto, una máquina que funciona de igual manera que un reloj debido a la exacta disposición de sus partes y a la buena organización de sus órganos, encontrándose el uso de la palabra y la reflexión entre las pocas diferencias que distinguen al hombre de la máquina.

La idea de la maquinación del cuerpo siguió siendo potenciado, en esos tiempos, por el pensamiento de Leibniz y su *hombre-artefacto* capaz de imitar muchas de las acciones cotidianas del hombre real y por el de Le Mettrie y su idea de *hombre-máquina*. Con todo esto, el pensamiento especular que circuló en la época fue que conociendo las ideas de Dios y los artilugios en los que se sustenta su creación, también nosotros podríamos ser *creadores* igual que él. Pero esta idea de progreso sin límites pronto empezó a declinar coincidiendo sus últimos alientos con el despunte del romanticismo.

Con el romanticismo el autómatas, la máquina y el artefacto devenido hombre presentaron un viraje hacia la marioneta que enseguida se erigió en metonimia de la crítica, por un lado, a la mecanización y automatización de la estructura estatal y, por otro, a la incapacidad del hombre de escapar de la subordinación de los *hilos de su destino*. De este modo, la hinchada idea de progreso técnico y científico sobrevalorizada durante el siglo XVIII, rápidamente inició, a finales del mismo siglo, su deshinchamiento. Así, “La muñeca o el autómatas empezaron a mostrar ahora ese lado oscuro que se escondía tras el optimismo de las luces” (Crego, 2007: 17), lado oscuro que se des-limita orillando lo siniestro y lo perverso. En este punto son dignos de ser mencionados dos personajes, protagonistas de obras literarias, cuyos autores en su momento lograron el impacto necesario con su querella contra el autómatas progresista: la muñeca Olimpia y el monstruo (anónimo) del Dr. Frankenstein. Olimpia, nacida de la pluma de E.T.A. Hoffmann, es uno de los personajes de ficción más comentados y retomados por diversos campos del conocimiento; entre ellos la psicología. Sigmund Freud sustenta su teoría de lo siniestro justamente en *El hombre de arena* (1816), obra protagonizada por Olimpia, una muñeca que carga con la responsabilidad de la locura y el trastorno del joven Nataniel quien al final de la historia y, luego de un grave episodio de perturbación que lo lleva a confundir a su novia Clara con la muñeca Olimpia y viceversa, se quita la vida arrojándose desde una torre. Para Freud, lo siniestro se engendra

en el momento justo en el que los límites entre la fantasía y la realidad se difuminan y desaparecen. Fantasía y realidad que en confusa amalgama resume la historia de Víctor Frankenstein, el *moderno Prometeo*, quien en su pretensión de crear un nuevo hombre a partir de osamenta y carne muerta, dio vida a una criatura de “fealdad repugnante y terrible” quien en un ataque de dolor e ira, víctima del vilipendio, se volvió contra su creador. Esta obra llama la atención no tanto por la temática que aborda sino porque su autora, Mary Shelley, presenta al doble del hombre no ya como pieza mecánica, pastiche de tuercas; resortes y fragmentos metálicos, sino como producto orgánico que pone en evidencia la idea refleja de ese otro (:monstruo?) que nos habita.

Ya en el siglo XX el maniquí, como argumento del hombre y su doble se erige en manifiesto del abatimiento, de la angustia y la melancolía que traía consigo el inicio de una nueva centuria, hija de ideas por demás confusas como la muerte de Dios, el ocaso de las verdades absolutas o el fracaso del racionalismo positivista, entre otras cosas. Un siglo que prometió progreso para todos, tiempo de prosperidad exacerbada y, por sobre todo, el triunfo de la tecnología y de la comunicación de masas. Promesas que muy pronto se diluyeron del imaginario y quedaron sepultadas bajo los escombros y las ruinas que dejaron tras sus pasos la Primera Guerra Mundial y las demás catástrofes del siglo pasado. Coincidentemente con el inicio de las acciones bélicas, en 1914, Giorgio De Chirico, pintor de origen griego y de padres italianos, pinta *Viaje sin fin*, obra representativa de su etapa metafísica que se afianza luego de sus exploraciones futuristas. Esta pintura representa un punto de inflexión en la producción del artista debido a que es una de las primeras en las que hace su aparición un maniquí. Esto es teniendo en cuenta que en sus obras anteriores las escenas se encontraban habitadas por enigmáticas arquitecturas y frías e impávidas estatuas de sesgos clásicos, generalmente mutiladas o sin cabeza.

Viaje sin fin nos presenta un maniquí ataviado en túnica blanca, único sobreviviente en pie en medio del silencio y la desolación de formas escultóricas en ruina. Coquetea con la ambigüedad porque mutilado y herido aún se yergue sobre un pedestal que valida su importancia ante los demás elementos de su alrededor. Así, el maniquí asume la imagen del *hombre redimido* de Nietzsche. Ese hombre que sobrevive a pesar de las dificultades e inclusive a pesar de la incomprensión de los demás porque, como lo afirma el filósofo: “Es difícil ser comprendido en especial si uno piensa y vive al ritmo del Ganges entre hombres que piensan y viven de otro modo, a saber, al ritmo de la tortuga [...]” (Nietzsche, 2004: 34). De Chirico continúa con su iconografía inasequible, misteriosa y ajena a la lógica, reafirmandose cada vez más el sesgo metafísico en sus pinturas. Es así que se vuelven insistentes los profundos, enigmáticos y vacíos espacios que funcionan de escenarios para que maniqués, a veces articulados, a veces incompletos, pero siempre hieráticos y silenciosos por la ausencia de rostro, aparezcan en escenas generalmente incomprensibles y en espacios fijos, sin flujos de tiempo ni dinamismo alguno, donde únicamente la levedad de la luz permite ensayar una temporalidad. Espacio metafísico del cual también echan mano el fotógrafo y diseñador norteamericano Nicholas Alan Cope y el diseñador,

fotógrafo y escenógrafo Dustin Edward Arnold para desplegar sus creaciones que forman parte de la colección *Vedas*. Colección que no únicamente está conformada por indumentaria sino también por espacios, luces, sensaciones e imágenes que juntos emulan la ya antigua idea wagneriana de *obra de arte total*. Cope y Arnold nos presentan espacios de tesitura notablemente metafísica y misteriosa, poblados de vacíos y anonimato a pesar de la superposición de planos llenos, en los que la luz se revela como única protagonista junto con las sensaciones de miedo e incertidumbre. Estos espacios livianos por la ausencia e ilógicos por la ubicuidad a la que nos remiten, son los más lógicos para albergar la inusual indumentaria que nos proponen los artistas.

Como los maniqués dechiriquianos los cuerpos sustentantes de las obras se presentan hieráticos, ignotos y asexuados como intentando emular la generalidad humana a través del anonimato. Los profusos pliegues y repliegues de la tela, a pesar de su carácter bucarán, permiten describir siluetas sin extremidades y sin rostro sin que esto de lugar a la fisura del antropomorfismo que indudablemente se cuenta entre las intenciones de los artistas. En momentos, el exacerbado hieratismo de las estatuas-maniquí se quiebra mediante lánguidas inclinaciones de la cabeza que son acompañadas por las direcciones de los pliegues de la tela, potenciándose con esto un atisbo de expresión que se centra, por ausencia del rostro, en la cabeza y que por esta misma razón se replica en todo el cuerpo porque la cabeza es parte integrante del cuerpo. El filósofo Gilles Deleuze sostiene que todo el cuerpo puede reducirse a la cabeza inclusive aunque carezca de rostro, esto es debido a que ambos presentan una gran diferencia entre sí ya que el rostro es una estructura organizada que recubre la cabeza mientras que esta es una parte del cuerpo que lo representa aunque sea su remate. Así Cope y Arnold, mediante la velación del rostro, hacen que surja la cabeza y con ella el cuerpo que se encuentra bajo la tela-dermis empujándonos a una zona de *indiscernibilidad* entre el hombre y su doble quien también es hombre. Con esto ellos van más allá de los límites establecidos por De Chirico en su *Autorretrato* de 1924. En él, el pintor se presenta como hombre y se representa como materia inerte, así su doble devenido objeto petrificado, carente de toda humanidad, únicamente reclama el derecho de una digna reificación.

Y si bien, como lo mencioné en el párrafo anterior, Cope y Arnold al velar el rostro, como parte del diseño, no cosifican completamente al doble del hombre, sí logran instalar una metáfora del aislamiento y del des-relacionamiento, con el otro, mediante la anulación de los trazos faciales del modelo, lográndose con esto que la identidad misma se anule y que el yo se extravíe y se desdoble en otro, teniendo en cuenta que el rostro es un lugar de ficciones y simulaciones en el que realmente se inscribe el otro y no precisamente el yo. Ficción y simulación debido a que: “[el rostro] es, por excelencia, el espacio donde se incluyen las marcas, trazos, manchas, colores o maquillajes que, compuestos en un cierto orden, van a componer no el yo sino la ficción del yo, aquello que el individuo no es. Y así, el rostro como lugar de transformación continuada, como superficie de inscripción de la ficción del otro, en lugar del yo, se convertirá en el instrumento más directo y más

inmediato de acercamiento hacia el otro que está en nosotros” (Cortés, 1997: 134). Con esto vemos, que es el otro quien posibilita que yo ostente un rostro (aunque sea de ficción) debido a que el rostro aparece en tanto que el otro (me) observe, por eso, mi rostro, siempre representará al otro. En este mismo estado de ocultamiento y desvelamiento se encuentran las obras de la creadora francesa Muriel Nisse quien con materiales orgánicos e inorgánicos poco usuales, fabrica máscaras que en lugar de potenciar y embellecer el rostro, lo desfigura y anula para los demás, operando en contramano a la mayoría de las ideas de la moda y las tecnologías de la belleza para quienes el embellecimiento, aunque sea de manera artificiosa e inclusive bajo riesgo, debe ser promovido y prosperar. Indudablemente, las máscaras de alta costura de Nisse causan más que asombro, sensaciones debido a que superan lo meramente narrativo e ilustrativo porque no tienen ninguna historia que contar. Para Valéry, la sensación se transmite directamente sin el rodeo ni la distracción tediosa de una historia que la anteceda y, en palabras de Deleuze,

La sensación es lo contrario de lo fácil y acabado, del cliché, pero también de lo ‘sensacional’, de lo espontáneo...etc. La sensación tiene una cara vuelta hacia el sujeto [...] y una cara vuelta hacia el objeto. O, más bien, no tiene del todo caras, es las dos cosas indisolublemente (Deleuze, 2009: 41).

Por esto, las máscaras en lugar de producir un distanciamiento entre el sustentante y el mirante, producen empatía y conexión. La morfología fractal de las piezas fabricadas de restos orgánicos e inorgánicos, no impiden que despierten en mí ciertas sensaciones debido a que no hay una barrera entre el sujeto y el objeto: en el objeto estoy yo y el objeto está en mí. La sensación no está precisamente en la máscara en cuanto materialidad, sino en el rostro velado que se oculta y que me invita a desvelarlo con la mirada, para inscribir en él mis deseos, frustraciones y aspiraciones. Ahí es cuando aparece la empatía y la sensación, en el momento justo en el que yo le doy un rostro al otro y cuando el otro soy yo. Quizás por esto es que la materialidad abyecta de algunas máscaras, especialmente las que están confeccionadas a partir de cabellera (desecho del otro), no producen repelencia ni amenaza, muy al contrario de los sentimientos que despiertan los maniqués de Cindy Sherman.

Sherman explora lo abyecto en su serie fotográfica de 1992 titulada *Sex Pictures*. En ella la artista nos presenta maniqués o muñecas que de ninguna manera pretenden negar su apariencia artificial. Aparecen desnudas o semidesnudas, a veces incompletas, potenciándose al máximo en ellas su carácter sexual, así, el ano y la vagina se muestran de un tamaño exagerado, o los genitales combinándose en un mismo cuerpo dando espacio a biología imposibles, que por imposibles provocan repulsión y abyección. Si bien lo abyecto es ya patente del arte desde siglos atrás, teniendo en cuenta que a partir de la Edad Media la hagiografía cristiana nos presenta un verdadero catálogo de suplicios y castigos aplicados a sus mártires, pasando por representaciones de guerras y enfermedades, inclusive llegando a escenas de desollamiento, como el caso de San Bartolomé o de Marsias, esto es debido a que el despellejamiento a un enemigo o a un vencido en guerra era una práctica común en muchas culturas de la antigüedad, aún así, los obras de Sherman rebasan los

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

propios límites de la repulsión empujando a lo abyecto a una zona por demás lábil, estableciendo con esto una especie de estética del dolor, de la violencia y del erotismo espurio. En este punto es imposible dejar de mencionar la idea nitschiana de que el dolor, a pesar de todo, también es belleza o la de Michel Maffesoli quien refiriéndose a la condición posmoderna menciona a la anomia como parte constitutiva de la contemporaneidad. Por eso propone que cada uno de nosotros aceptemos nuestra correspondiente *tajada del diablo*. Esa tajada que palpita y respira en los maniqués de Sherman y que tanto nos cuesta asumir porque, como ya lo mencioné, en el otro estoy yo. El maniquí es mi doble. Esta alteridad reclamada es quizás la que marca la diferencia entre los sentimientos confusos que pueden llegar a producir las imágenes de la serie *Sex Pictures* ya que estimulan la repulsión, pero no el deseo de arremeter contra ellas. A pesar de sus disloques abyectos, no incitan la violencia. Lo mismo se podría decir del vestido de carne cruda que lució la estrella pop Lady Gaga en la entrega de los premios MTV en 2010 realizado por el diseñador Franc Fernández. El vestido, confeccionado a partir de trozos de matambre vacuno, causó furor en los medios de comunicación y en la web. Diversos tipos de comentarios fueron realizados a partir de la *performance* de la estrella. Comentarios que rozaron lo grotesco (entendiendo a éste como una categoría en la que aparecen distorsionados los órdenes que rigen un condicionamiento social), e inclusive lo humorístico y lo repulsivo, pero ninguno propuso aplicar una violencia explícita, materializada en escraches o ataques a Gaga, esto quizás porque “el objeto repulsivo no es amenazante, sino perturbador, no pone en peligro nuestra existencia, sino que nos muestra su lado oscuro, por eso no intentamos destruirlo, sino evitarlo, excluirlo” (Crego, 2007: 120). O quizás porque la abyección, igual que el erotismo, es también bicéfala ya que, como lo argumenta Julia Kristeva, lo abyecto inquieta pero sin embargo estimula el deseo, fascina y no deja de seducir. Es como un búmerang inquieto que oscila entre el polo de la seducción y de la repulsión. Entre la curiosidad y la negación de contemplar lo representado como fundamento de anagramas posibles. Por lo tanto Sherman y Gaga, con un maniquí una y, con un vestido otra, no denuncian precisamente la deshumanización o la cosificación del hombre, como en su momento lo hiciera De Chirico, sino más bien ponen en evidencia la condición misma de la humanidad posmoderna de la cual todos somos parte. Así, los artistas visuales y diseñadores de indumentaria a quienes he presentado, expresan más que nada en sus obras la crisis de identidad del hombre contemporáneo. Sus propuestas se interpretan como codificadas en función al momento y al tiempo entrópico en el que coexistimos, porque, “No se comprende bien una época más que respirando su olor. Los humores sociales e instintivos nos dicen más de ella que un montón de tratados eruditos. En ellos se expresan los afectos, las pasiones, las creencias que la caracterizan. A partir de ellos se manifiestan los sueños más delirantes, con los que juega o donde es el juguete. A partir de ellos podemos comprender que la ‘parte destructora’, la del exceso o la efervescencia, es aquella que siempre precede a una armonía nueva” (Maffesoli, 2005: 47). Una armonía que se redibujará en el momento justo en el que demos la espalda a esta *sociedad del cansancio* y, cuando el diseñador de indumentaria abandone su aspiración de vestir el cuerpo de un maniquí y tome conciencia de que más que nada su cometido es vestir la corporeidad del sujeto, la propia condición humana. Ahí el vestido recuperará la expresividad y las emociones que alguna vez le signaron.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

Cortés, José Miguel (1997). Orden y caos. *Un estudio cultural sobre lo monstruoso en las artes*. Anagrama, Barcelona.

Deleuze, Gilles (2009). Francis Bacon. *Lógica de la sensación*. Arena Libros, Madrid.

Crego, Charo (2007). *Perversa y utópica. La muñeca, el maniquí y el robot en el arte del siglo XX*. Abada editores, Madrid.

Hernando, Alberto (2013). *El arte en carne viva*. Sd edicions, Barcelona.

Kristeva, Julia (2010). *Poderes de la perversión*. Siglo XXI, México DF.

Luc Nancy, Jean (2006). *La representación prohibida*. Amorrortu, Buenos Aires.

Maffesoli, Michel (2005). *La tajada del diablo. Compendio de subversión posmoderna*. Siglo XXI, México DF.

Nietzsche, Friedrich (2004). *Más allá del bien y del mal*. Gradifco, Buenos Aires.

3.2. ARTES Y DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

LA POTENCIALIDAD DEL ARTE COMO MEDIO Y PLATAFORMA PARA LA DIVULGACIÓN

María Julieta Lombardelli

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo busca establecer conexiones entre las manifestaciones que, desde el arte, pueden abrirse como escenario y método para expresar y experimentar temas plausibles a ser tratados desde la ciencia abierta. A partir de un breve análisis de la relación que el arte y la ciencia han mantenido desde una situación tradicional, concebir aproximaciones articulares en vistas de los cambios paradigmáticos que la humanidad atraviesa actualmente y que manifiestan una apertura a nuevos modelos que demandan originales espacios de relación. La ciencia abierta propone una apertura de datos y métodos que hace manifiesta la relación intrínseca en que ambas experiencias culturales, el arte y la ciencia, evidencian nutriéndose mutuamente. En una primera aproximación, este análisis revisa casos de ciencia ciudadana en divulgación y circulación de arte, que utilizan los medios digitales como plataforma. Así mismo se abre el discurso a revisar las estrategias que el arte expresa a través de las diferentes manifestaciones, en cuanto medio para la divulgación científica.

Palabras clave

Ciencia abierta; videojuegos; híbridos; arte; divulgación

Nuevas lógicas de distribución

Uno de los grandes aportes del desarrollo tecnológico en la era de la información, ha sido la apertura y accesibilidad en cuanto formas de vinculación, que han redefinido una nueva estrategia relacional, que internet ha aportado.

Los sujetos se encuentran expuestos a cambios radicales en el ámbito de lo social, cultural y científico con impacto tecnoeconómico, que aún hoy siguen abriendo múltiples enfoques que habilitan replantear espacios otrora establecidos.

En esta línea la ciencia y el arte manifiestan puntos de encuentro que exploran nuevos espacios de posibilidades, que encaran no sólo los modos de producción sino también de distribución, resultando en relaciones híbridas que apuntan al conocimiento. Así es como la triada ciencia-arte-tecnología, examina en vistas de las relaciones sociales que se suceden fronteras paradigmáticas que dejan su lugar a enlaces o nodos de interrelación.

Desde el campo de la epistemología, desde la lógica postfenomenológica planteada por Idhe (2015) es posible establecer un vínculo directo entre el desarrollo, los avances y las innovaciones de la ciencia y la tecnología. Conforme la ciencia necesitaba profundizar, materializar, visualizar aquello inaccesible para el hombre, la tecnología ha ido superándose, perfeccionándose en las herramientas de visualización y procesamiento. En lo que respecta a visualización, el arte establece un nodo de relación directa con la ciencia, pero no el único. En una primera aproximación, el arte ha servido como técnica de registro para los diferentes métodos de investigación. Así el dibujo científico ha logrado plasmar los avances y aportes científicos, con técnicas de hiperrealismo, como lo evidencian registros de botánicos que datan de la antigua Grecia. El dibujo hiperrealista naturalista como práctica continúa hasta nuestros días en diferentes estudios alrededor del mundo. Pero no solo los fenómenos materiales se presentan necesarios para graficar, sino también el complejo mundo de las ideas, como ya Leonardo Da Vinci (1452-1519) y su teoría de los cuatro poderes, lo anticipa.

La tecnología que irrumpe entonces en la cotidianeidad de las diversas sociedades sirve a los artistas considerándolas tanto como herramienta –la fotografía, el cine, el ordenador con sus variantes de software y hardware, como sucede con el plotter, internet y la aparición del net art, el acceso a los diferentes tipos de sensores de captura de datos, etc– pero también como terreno exploratorio, espacio de investigación-creación, como es el caso de las experiencias en Bioarte.

Por tanto, la ciencia y el arte comparten una percepción interdisciplinaria en cuanto objeto de aprehensión del mundo y las complejas relaciones que el hombre establece con el mismo y para sí mismo. Esta percepción no se limita a la producción, sino que necesariamente vuelca su objeto de análisis hacia la distribución.

Retomando el concepto de la era de la información, es visible que un factor que impera es la lógica colaborativa en la acción de administración de contenido a través de la red. Frente a esta lógica, los canales de distribución y el modo de selección que en cada campo disciplinar fueron tradicionalmente establecidos, se ven expuestos a repensar su método en pos de acompañar, y por qué no seguir, una sociedad en continua mutación tecnológica.

En las artes plásticas, por ejemplo, en cuanto campo específico, las redes de distribución tradicionales establecidas se manifiestan en galerías y museos, que en su mayoría sostiene aún hoy la misma lógica en cuanto a espacio y consumo, trasladándola a internet en formato análogo. De esta forma se está obviando las principales y potenciales características de la red como es la colaboratividad y la apertura de datos.

Las ciencias y sus canales tradicionales de distribución, como ser las revistas de las instituciones de investigación científica, también encuentran limitaciones frente a la demanda de expresar una real apertura de datos. Así es como surge un movimiento impulsado desde diferentes sectores que promueve otra forma de producción y distribución del hacer en ciencia, que excede el ámbito cerrado de laboratorio, llamado Ciencia Abierta.

Ciencia abierta, datos y arte

Para comprender mejor este último concepto es posible acuñar la definición de la plataforma digital Cinetopolis (2016) “Ciencia abierta es producir conocimiento científico de manera abierta y colaborativa dejando en libre disponibilidad tanto los instrumentos de

trabajo como los resultados intermedios y finales que se obtienen a lo largo de ese proceso.”

Ciencia abierta se presenta como un movimiento que atañe a la producción colaborativa de conocimiento como así también a su distribución, entendiéndola a esta última que debe producirse por canales accesibles para cualquier individuo que desee utilizar o intervenir en los contenidos. “En la ciencia abierta confluyen prácticas de colaboración entre científicos profesionales, aficionados y otros actores sociales junto con la utilización de herramientas de colaboración usando Internet. De este modo, la ciencia abierta facilita los procesos de interacción y colaboración en la producción de conocimiento, fomentando instancias de creatividad colectiva y aumentando la información disponible de uso común” (Steps América Latina, 2015).

Aparece en este sentido un concepto que se muestra abstracto pero que irrumpe en los límites disciplinares: el dato.

La tecnología comienza a desaparecer como dispositivo. Se vuelve invisible. Poco a poco el artefacto tecnológico en cuanto objeto que el hombre controla, cede lugar al dato, a este universo digital desde donde el hombre se integra y se desplaza. Frente a esto el arte presenta su respuesta en visualización y materialización de datos como es el Data Art, expresión que merece un análisis particular en detalle.

El surgimiento de las industrias culturales refuerza el lugar que el dato ocupa en cuanto catalizador social. Con las mismas aparece la doble dimensión de tangible/intangible, que determina en definitiva su consumo final, pues es su impacto social y cultural intangible lo que comienza a ser medido. Quien es el público, cual es el nuevo lugar del espectador, que es lo que se consume y quien o quienes son los productores. No se trata, sin embargo, de reducir el campo de análisis a valores que interesen solo a áreas socioeconómicas, sino de integrar el proceso de conocimiento científico que analiza los procesos de construcción de identidad individual desde un autoreconocimiento de identidad colectiva.

Análisis de caso: ciencia ciudadana, artes escénicas y plataforma NODOS

En la propuesta de Ciencia Abierta aparecen diferentes prácticas asociadas que se muestran como estrategias de apertura de datos en producción y divulgación. Algunas posibles de distinguir son:

- Ciencia 2.0, definición instrumental en la práctica, trata sobre aquellos métodos que utilizan internet como fuente de datos.
- Acceso Abierto (Open Access), según la publicación de Arza (2016) es un movimiento que busca “remover las barreras artificiales que dificultan el acceso al conocimiento científico y promover la publicación online de artículos y otras formas de conocimiento o información científica de manera libre y gratuita”.
- Ciencia Ciudadana, que enfoca su método a través de la colaboración de los ciudadanos con los investigadores. Generalmente la colaboración de los ciudadanos se basa en la recolección de datos, pero no es exclusiva ni cerrada a esta acción.

Existen otras numerosas variantes que aplican al concepto de divulgación y apertura de datos, estrategias diversas con un mismo objetivo, aparte de las aquí mencionadas. Sin

embargo, ¿qué lugar ocupa el arte en este panorama? La respuesta a esta pregunta no se presenta unívoca y unidireccional, pues son múltiples las aristas desde las cuales es posible su aprehensión.

Un punto de partida puede ser reflexionar que el arte a través de sus diversas disciplinas, produce conocimiento posible a leerse a través de variadas capas de complejidad. Un ejemplo de esto son las artes escénicas, que integran la narratividad, la acción física-corporal, la puesta en escena visual-sonora, etc. Son cuantiosas las manifestaciones desde esta disciplina que se realizan en todo el territorio. Los artistas en cuanto actores, directores, escenógrafos, guionistas, etc, van estableciendo líneas de trabajo y propuestas que se reconocen a sí mismas en un contexto que le es propio y desde el cual sea posible identificar ciertas proyecciones hacia la comunidad.

En este sentido NODOS - <http://plataformanodos.org/> - se presenta como una plataforma colaborativa con el fin de preservar y recolectar, toda la información pertinente al mundo de las artes escénicas. En un cruce entre ciencia ciudadana y Acceso abierto, el portal NODOS (2016) describe esta iniciativa que “surge con el objetivo de promover, generar y preservar una exhaustiva base de conocimiento sobre artes escénicas, los artistas, los grupos culturales, los espacios, las obras, los ciclos y festivales, entre otros”.

La mecánica de recolección está a cargo de los mismos actores y productores de las artes escénicas, que colaboran así en la preservación del patrimonio intangible, al mismo tiempo que posibilitan una base de datos plausible de ser utilizada desde otras áreas de investigación como ser la antropología social.



Imagen 1 - Página principal de plataforma NODOS. Captura de pantalla fecha 19 de junio de 2017

El formato general responde a una wiki semántica, el cual permite la vinculación de diferentes niveles de información, que articule cada elemento que interviene en las artes escénicas, los cuales a su vez se enlazan en un complejo sistema de red. Además, la gestión colaborativa permite una visión amplia y no centralizada, que proporciona la posibilidad de

la carga de datos no filtrada, es decir, sin ningún rasgo de sesgo selectivo mediado por valores dispuestos por sectores hegemónicos.

Este proyecto surge como necesidad de reunir las obras que se conciben con carácter efímero, y que se suceden desde cualquier punto de gestión, como espacios de producción independiente y autogestiva. Como lo explica el portal NODOS (2016), ésta es una iniciativa de diversas investigadoras del Grupo de Estudio sobre Cuerpo (CICES-IdIHCS-UNLP/CONICET) en conjunto con Cientópolis (LIFIA - Fac. de Informática, UNLP) “que se enfrentaban a la dificultad de lograr un registro exhaustivo de lo producido cada año en la ciudad y la imposibilidad de obtener información acerca de lo producido en otras épocas”.

Al día de la fecha cuenta con un registro de 160 obras y 34 personas que se vinculan a estas obras. Aunque es todavía muy reciente, la potencialidad de establecer un registro dinámico, de actualización continua, permite pensar una proyección de alcance nacional y también de posible registro a nivel latinoamericano.

Resta decir que el factor que otorga valor agregado a la propuesta en cuanto gestión colaborativa, también resulta en un primer momento, un desafío para el sostén y el crecimiento del proyecto, puesto depende de la intervención de los mismos realizadores de las obras, de su colaboración dinámica y activa. En este sentido, es importante el trabajo de difusión de las potencialidades de trabajar en la producción de datos que pueden fortalecer los procesos de futuras producciones.

En conclusión, NODOS responde a una plataforma de difusión colaborativa, que favorece la articulación de los mismos gestores y actores de las artes escénicas, en la preservación de patrimonio intangible, y en la producción de una base de información abierta, disponible para ser utilizada por diferentes áreas de las ciencias que así lo requieran.

Arte en cuanto acción y visualización en fronteras transdisciplinares

Como se expresó anteriormente, el arte tradicionalmente articula con la ciencia para establecer parámetros de visualización de contenido complejo, en un primer momento a través de la imagen.

Sin embargo, no es el único nexo de interrelación arte-ciencia-divulgación.

Las experiencias lúdicas colaborativas, es un modelo de trabajo que puede atribuirse a la ciencia ciudadana, para la obtención de resultados en forma conjunta. No se trata sólo de una recolección de datos, sino que pueden ser una verdadera intervención directa en los procesos de búsqueda y aprendizaje.

Existen algunos ejemplos que actualmente se encuentran en vigencia y de libre acceso.

Tal es el caso del ya paradigmático *Fold i*, videojuego de ciencia abierta creado por Center of Game Science en Washington, que gracias a la colaboración abierta de los ciudadanos que descargaban el juego a través de su página, pudieron encontrar soluciones a problemas que se planteaban desde hace años. En esa misma mecánica el reciente juego en línea, *Eyewire* desafía a cualquier jugador en línea a mapear neuronas en un espacio delimitado, con el

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

objetivo de incrementar lo que hasta ahora se conoce sobre el funcionamiento y estructura del cerebro.

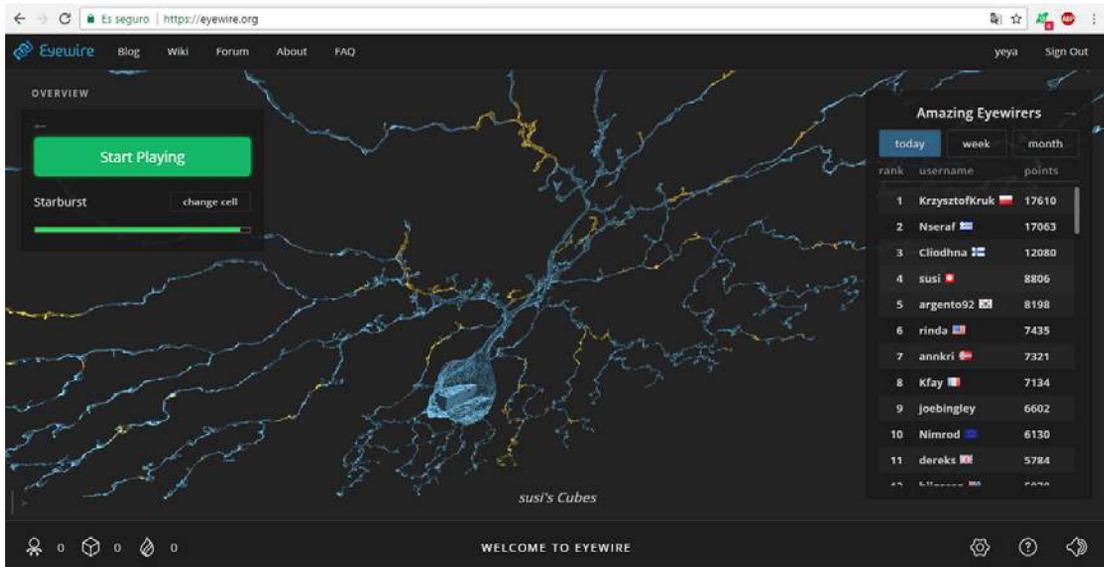


Imagen 2- Eyewire captura de pantalla - fecha 19 de junio de 2017

En ambos casos la analogía por imagen conlleva un análisis metafórico y estético que responda a la veracidad de la acción que se propone, en pos de una aprehensión de un universo inaccesible al ojo humano.

Desde el Laboratorio de la facultad de informática de la UNLP, se desarrolla Cientópolis, plataforma para la ciencia ciudadana, en donde se investigan diferentes estrategias y experiencias digitales para trabajar diversas áreas disciplinares. Algunos de sus desarrollos, tales como Galaxy Conqueror o Runaway Stars se realizan en conjunto con equipos de astrónomos del Nuevo Observatorio Virtual Argentino y de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la UNLP, respectivamente, que trabajan transdisciplinariamente con el objetivo de recolectar datos con la colaboración ciudadana a través de un soporte lúdico facilitando de esta forma la visualización de imágenes complejas, como ser las capturadas desde el espacio exterior.

Dentro de este nuevo territorio que se ofrece a ser explorado, en donde la transdisciplinariedad se manifiesta como eje de abordaje para el conocimiento, la relación entre el arte y las posibilidades de la ciencia abierta abre un nuevo espacio de posibilidades para la acción del público, del ciudadano no especializado.

Otro ejemplo destacable es el trabajo de la portuguesa Susana Soares, que desde el diseño industrial y el diseño de interfaces, se propone cuestionar aspectos que atraviesan la relación del hombre con la naturaleza y sus costumbres sociales. Ejemplo de ello es su trabajo *Insectos al gratín*, en donde combina técnicas de diseño, de impresión 3D de alimentos y aspectos de la entomofagia para incentivar a la población al consumo de insectos y debatir su valor nutricional y de bajo impacto ambiental. A la par de la impresión de piezas de joyería comestibles a base de harina de insectos, promueve eventos públicos como en el Euro Ciencia Open Forum 2016, que se puede apreciar como una acción *relacional*, que remite algunos artistas analizados por Bourriaud (2009).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

De esta forma plantea que el consumo de ciertos alimentos está netamente atravesado por aspectos culturales, y al modificar la visualización de éstos – por ejemplo, en este caso los insectos – cambia la percepción de los mismos y la aceptación por parte de los ciudadanos.

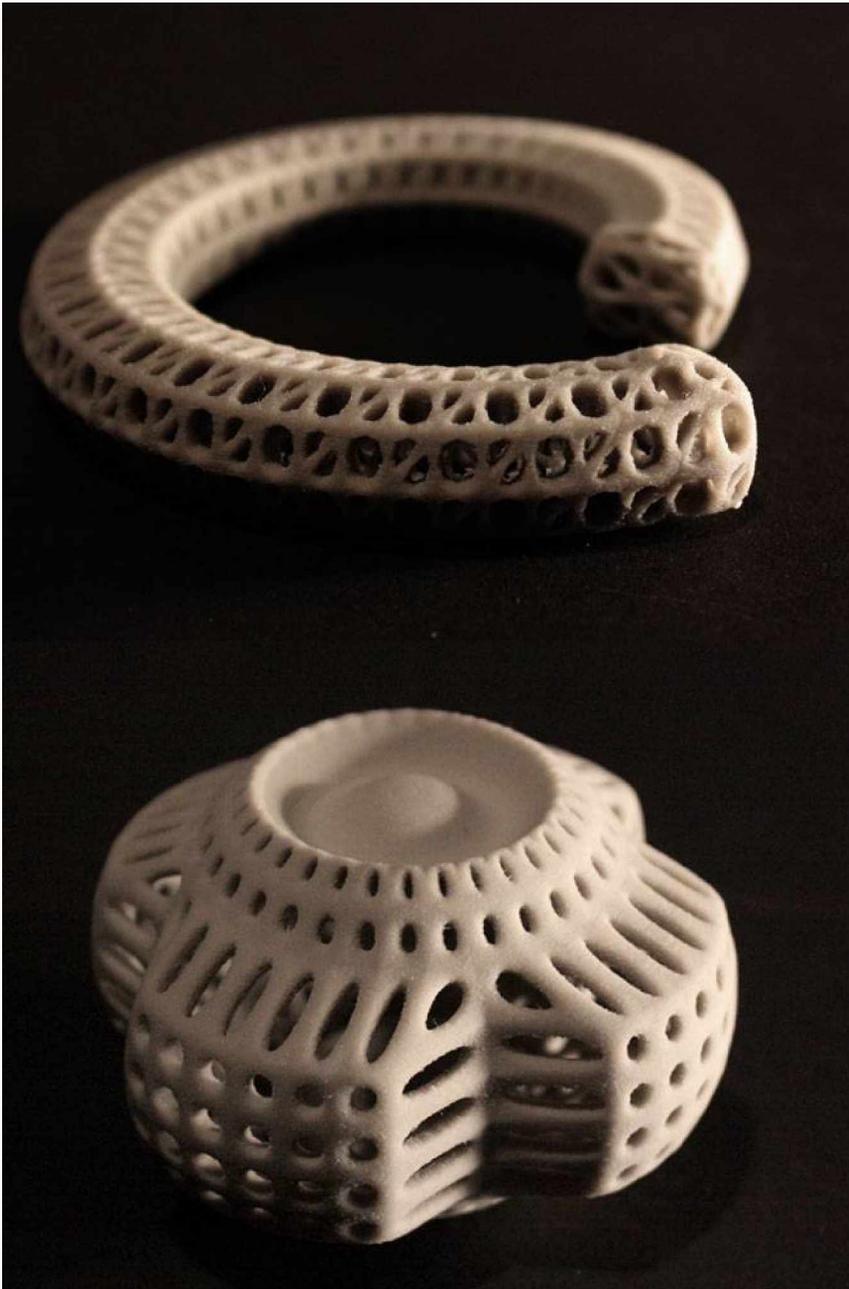


Imagen 3 Ejemplo de piezas 3D creadas a base de insectos por Susan Soares. Fuente <http://p3.publico.pt/node/11965>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Imagen 4 Susana Soares, Andrew Forkes, Insect au Gratin, 3D printing insect biscuits from RAW _DSC0243 by garethwong / © All rights reserved

Conclusiones

Mientras que la Ciencia Abierta se presenta como un debate de creciente análisis en numerosos círculos propios del hacer científico, atendiendo a sus características de apertura y crecimiento frente al conocimiento, el arte en cuanto nodo articular que puede potenciar el hacer y divulgar científico, es todo un nuevo desafío de investigación.

Es preciso identificar las fortalezas y los ejes sobre los cuales el arte se manifiesta como una parte nominal en el proceso científico y viceversa, y aprehender el rol que el espectador, el ciudadano, tiene como productor, divulgador y receptor de conocimiento.

Es un camino que recién comienza, flexible a discutirse, quebrando fronteras estancas y de nominaciones taxativas.

Es intención del presente análisis, contribuir a la apertura de la discusión de las posibilidades de creación del trabajo colaborativo, de los procesos que el arte recorre en cuanto al abordaje de la aprehensión del entorno en vistas de sociedades heterogéneas signadas por la incidencia de la era de la información.

Bibliografía

Arza, Valeria y Fressoli Mariano (2016) Ciencia abierta en Argentina: experiencias actuales y propuestas para impulsar procesos de apertura. Centro de Investigaciones para la Transformación (cenit) del Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Innovación (CIECTI) Disponible en línea <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/09/CIECTI-Proyecto-CENIT.pdf>

Bourriaud, Nicolás (2009) *Estética relacional*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo editora S.A.

Ihde, Don (2015). *Postfenomenología y tecnociencia: conferencias en la Universidad de Pekín*, Eurídice Cabañes Martínez; David García Olivares (tr.)¹ª ed., 1ª imp. España: Sello ArsGames.

Jensen, Graham H. (2013). "Making sense of play in video games: Ludus, Paída and Possibility spaces" *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*. 7 (1) pp. 69-80

Nieto, Ignacio Velasco, Marcelo (2016) *Ciencia Abierta: Singularidad e Irrupción en las Fronteras de la Práctica Artística* Editor(es): Daniel Reyes León, Edición bilingüe Castellano/inglés. Editor: Daniel Reyes León. Corrección de traducciones: Leonardo Bahamondes

Swink, Steve (2009) *Game Feel. A game designers Guide to virtual sensation*. Estados Unidos: Morgan Kaufmann Publishers

Fuentes de internet

Fargas, Joaquin. TEDx Talks. 26 dic. 2011. Simbiosis entre el arte, la ciencia y la tecnología | Joaquín Fargas | TEDxRíodelaPlata. Disponible en línea en <https://youtu.be/AB9VToh2y-s>

Hillis, Daniel W. (2011) "Possibility Spaces: Thinking Beyond Cause and Effect" *Edge.org* [en línea]. en <https://www.edge.org/response-detail/10071>

The OpenScience Project Disponible en línea <http://openscience.org/>

Conferencia completa de Manuel Castells "Modelos de desarrollo en la era de la información: globalización, tecnología y empresa red" <https://www.youtube.com/watch?v=V5RSSmlQ49M>

Rodríguez, Mario y García, Mena La analogía en la ciencia, el arte, la educación y la vida Cotidiana: un universo entre la lógica y la intuición. Disponible en línea http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/Articulo_sPDF/0507R102.pdf

Steps América Latina (2015) ¿Qué es la ciencia abierta? Disponible en línea <https://stepsamericalatina.org/que-es-la-ciencia-abierta/>

3.3. RELACIONES ENTRE LO PROYECTUAL Y LO DISCIPLINAR EN EL MARCO DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

Gastón Bravo Almonacid, María Bibiana Anguio, Edicita Sarragoicochea, Gustavo José Damelio
Departamento de Artes Visuales Prilidiano Pueyrredón. Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Resumen

La institución académica no puede encontrarse al margen de la conformación de nuevos medios, modos y tecnologías de producción en el campo de las artes, sino promover el análisis, la exploración y el desarrollo de los mismos. Existe, sin embargo, una persistencia en estructurar la enseñanza del arte en base a disciplinas tradicionales, dejando de lado la contemplación de un gran número de expresiones que actualmente nutren el abanico de ofertas del fenómeno artístico.

Como respuesta a este desfasaje se ha generalizado la propuesta del abordaje interdisciplinar en programas y extensiones que tienden a vincular, en distintas instancias, las prácticas singulares de cada disciplina. No obstante, cabe preguntarse si esta concepción no queda subordinada, en definitiva, al enfoque disciplinar, ya que la articulación interdisciplinar no implica, de por sí, una reformulación del esquema tradicional. Este trabajo se propone discutir la pertinencia de la interdisciplina como solución a la problemática de la enseñanza del arte en el marco contemporáneo, analizando esquemas procedimentales emparentados, tales como multidisciplina y transdisciplina; y formular alternativas posibles y superadoras, enfoques proyectuales sin murallas disciplinares, que puedan efectivizar el potencial del alumno como productor en arte y ajustarse, en forma dinámica, al ámbito cambiante de la contemporaneidad.

Palabras clave

Arte; disciplina; interdisciplina; proyectual; contemporaneidad

El ordenamiento del conocimiento, su atomización en temas y categorías, en saberes portadores de tradición en un esfuerzo por traducir lo desconocido, lo heterogéneo, a elementos conocidos, abarcables y explicados, es lo que ha dado lugar a la consolidación de las llamadas disciplinas.

En el campo del arte, la multiplicación de los medios y modos de producción de las últimas décadas y la exploración de nuevos soportes, escenarios y técnicas amplían los parámetros de análisis y transgreden las divisiones tradicionales entre disciplinas; lo que actualmente se ve incrementado debido al desarrollo, cada vez más veloz, de nuevas tecnologías. Las formas de gestación e interpretación de la obra se ven modificadas, ya que nuevos medios y espacios de diálogo generan, a su vez, nuevos códigos a los que hay que atender.

La institución académica no puede encontrarse al margen de los circuitos en los que se desarrollan este tipo de manifestaciones, sino, al contrario, promover el análisis y exploración de las nuevas posibilidades de producción, así como estimular el desarrollo de

las mismas. Existe, sin embargo, una persistencia en estructurar la enseñanza del arte en base a disciplinas tradicionales, dejando de lado la contemplación de un gran número de expresiones que actualmente nutren el abanico de ofertas del fenómeno artístico, sobre todo aquellas vinculadas a las nuevas tecnologías en desarrollo. Este tipo de propuestas no encuentra, en muchos casos, amparos formales a nivel formativo, más allá del apoyo de los docentes, quienes suelen ampliar el marco de sus asignaturas para darles cabida.

... la disciplinarización del saber. Como sabemos, dicho ideal fue constituyendo uno tras otro saberes encerrados en fronteras disciplinares, lo que, si bien constituyó en sus primeras etapas un proceso de diferenciación necesario y útil del anterior saber indiferenciado, concomitante además con el ideal analítico (...), comenzó, a partir de cierto momento, a convertirse dialécticamente en su contrario, es decir, en algo que obstaculizaba en medida creciente la aprehensión de tales totalidades. (Sotolongo Codina, Pedro Luis, Delgado Días, Carlos Jesús; 2006; Página 68).

Se ha generalizado la propuesta interdisciplinar como respuesta al mentado desfase entre el planteo disciplinar de la enseñanza del arte y su relación con el marco de la producción artística contemporánea. De muchas maneras, se han impulsado programas y extensiones que tienden a vincular, en distintas instancias, las prácticas singulares de cada disciplina.

No obstante, cabe preguntarse si este abordaje no queda subordinado, en definitiva, al enfoque disciplinar, ya que la articulación interdisciplinar no implica, de por sí, una reformulación del esquema tradicional. En tal caso, no puede calificarse a la interdisciplina como propuesta superadora, sino como un parche circunstancial o, en el mejor caso, un ensayo previo hacia la necesaria reestructuración de los esquemas formativos en arte.

Este trabajo se propone discutir la pertinencia de la interdisciplina como solución a la problemática de la enseñanza del arte en el marco contemporáneo, analizando enfoques procedimentales emparentados, tales como multidisciplina y transdisciplina, y formular posibles alternativas superadoras.

Para ello, corresponde en principio desarrollar en sus aspectos básicos los conceptos mencionados.

La disciplina:

Disciplina, en su acepción más extendida, consiste en la organización, articulación y coordinación de modos de hacer, ya sea para instruir y formar aptitudes o para adecuar actitudes a una determinada concepción de orden.

En el sentido académico, refiere al cuerpo de conocimientos pertinentes en relación con un determinado marco de acción. A nivel formativo, toda disciplina conforma una estrategia didáctica para la adquisición de saberes y métodos aplicables en un determinado escenario, en un campo particular de desarrollo.

Son esos campos particulares de desarrollo en arte, precisamente, los que han experimentado transformaciones radicales en los últimos tiempos, se han vuelto cambiantes, se entremezclan, se funden, se descomponen y regeneran a una velocidad cada vez mayor. Ante esa situación, los esquemas tradicionales, estancos, se ven superados

y transgredidos en sus respectivos marcos, lo que motiva la emergencia de nuevas concepciones y estrategias en los ámbitos formativos.

La multidisciplina:

La multidisciplina, a nivel procedimental, es la convergencia de varias especialidades. Las propuestas expresivas en los medios masivos de comunicación, sumando las nuevas posibilidades y aspectos tecnológicos, conforman un amplio panorama donde advertimos ejemplificadas este tipo de prácticas. La multidisciplina es, de hecho, la forma más extendida y característica de las industrias culturales contemporáneas. No obstante, no tiende a concebirse como interacción sino que, más allá de su necesaria coordinación bajo una dirección general, cada especialidad sigue siendo considerada desde los límites de su acción. La manera en que son categorizados los premios en los festivales de cine, por ejemplo, dan cuenta de esto: dirección, guión, cámara, edición, vestuario, escenografía, sonido, iluminación.

La interdisciplina:

La interdisciplina, por su parte, propone la conformación de un nuevo marco conceptual y de acción que reúne aportes y características propias de diferentes disciplinas, una interacción articulada de métodos. Esta unión en función de un objetivo compartido, supone, en definitiva, la generación de una nueva disciplina híbrida. Ejemplos de producción en arte de base interdisciplinar son abundantes y comunes, hoy en día, bajo diversos rótulos: danza-teatro, video-arte.

La transdisciplina:

La transdisciplina implica, también, la generación de un nuevo marco de abordaje a la comunión de disciplinas, pero se concibe como una producción de conocimiento que trasciende y vuelve irreconocibles los límites disciplinares. No se trata de la simple interacción, sino de propuestas discursivas que cruzan, interpelan y reformulan los lenguajes. Este tipo de experiencias: happenings, instalaciones y demás expresiones, forman parte del repertorio característico de la posmodernidad.

Por último, hay que señalar cómo las actuales herramientas tecnológicas configuran nuevos espacios de acción e interacción, modificando y ampliando las posibilidades expresivas, y conformando el escenario de renovados desafíos: digitalización, dispositivos multimediales, realidad virtual, redes sociales. En un sentido amplio, entonces, la interacción arte-ciencia o arte-tecnología bien podría presentarse como ejemplo de multi, inter o transdisciplina.

En atención a las particularidades de cada una de estas estructuras procedimentales y su concepción generalizada, debe considerarse hasta qué punto pueden formularse, en sí mismas, como estrategias de abordaje didáctico que contengan y abarquen las problemáticas antedichas.

Vemos por caso que, el grueso de las instituciones educativas en arte son, en efecto, espacios de desarrollo multidisciplinar. Pero la necesaria coordinación general e interacción que, por fuera del entorno académico, es un hecho, lejos está de ser, siquiera, habitual como dinámica de las múltiples asignaturas. Un estudiante de cine, uno de ingeniería en

sonido, y otro de escenografía pueden transitar toda una carrera sin juntarse jamás ni establecer intercambio alguno a nivel productivo.

Por otro lado, al verse superados los marcos estrictos tradicionales, se promueve la integración constante de nuevas disciplinas, ampliando el cúmulo de saberes, por cierto, pero insistiendo en la atomización, la fragmentación y el divorcio a nivel académico de prácticas que, integrándose en campos de desarrollo más amplios, se encuentran ineludiblemente relacionadas.

Es entonces que el abordaje interdisciplinar se presenta como posible respuesta a estos planteos en un intento de articular encuentros entre disciplinas, adecuando propuestas que transgreden e interpelan sus límites, elaborando una red de vínculos en un escenario de fragmentaciones inconexas. Pero no implica una transformación esencial, superadora, del esquema disciplinar, que contemple en toda su dimensión la dinámica propia de la producción contemporánea en arte y readapte las estrategias de enseñanza en profundidad.

La transdisciplina es, quizás, la concepción más atractiva en términos de abordaje, siendo en sí una reformulación de los límites e injerencias de lo disciplinar, una ampliación y recomposición a nivel discursivo. Pero son esas mismas características las que dificultan su anclaje en el marco de la racionalidad medible y comprobable del universo académico, y por ende, es susceptible de derivar en una suerte de paradoja, esto es, en una disciplina más, en un taller de happenings.

El problema fundamental persiste porque se repite la misma propuesta: encerrar en cajas de saber la mutación permanente, el escenario complejo, cambiante, entrecruzado y difuso de la posmodernidad. Hacer muchas cajas no soluciona la cuestión, ni destaparlas un poco para que les corra el aire, ni armarlas más grandes, más blandas, o de mil formas diferentes.

Multidisciplina, pluridisciplina, interdisciplina, transdisciplina, no dejan de ser modos de implosión disciplinar surgidos desde la teoría del conocimiento para transitar y expandirse en espacios de diálogo, esfuerzos indagadores e integradores, entre compartimentos del saber contemporáneo, para enfrentarse a las problemáticas de nuestra sociedad (Jorge Dalmau, Lúcia Górriz; 2013; Página 49).

Se propone, entonces, una diferente forma de pensar la enseñanza del arte, sin rechazar la tradición disciplinar como cúmulo de saberes; pero sin implantarla como eje estructural y subordinada, de esta manera, a un enfoque proyectual basado en la conformación de objetivos, horizontes de acción y perspectivas que aborden la complejidad en forma orgánica. Este tipo de enfoque atiende a lo que Rolando García propone en la "Teoría de los Sistemas Complejos" (2006), como organización coherente y articulada, a nivel cognoscitivo, de tres dominios: el epistemológico, que analiza las relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento; el conceptual, que provee la teoría y los principios sistémicos; y el material, que involucra las metodologías de trabajo integrando los saberes disciplinares.

La apuesta central de aquellos que reconocen la necesidad de un amplio interjuego dialógico para producir sentidos coherentes con nuestra vida contemporánea es la de desterritorializar el conocimiento, romper con la propiedad privada disciplinaria. Abrir la

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

puerta a otras perspectivas que nos permitan construir narraciones multidimensionales.
(Denise Najmanovich; 2005; Página 7).

Partiendo de la necesidad expresiva y singular del alumno, de su interés en comunicar a través de la producción de sentido, debe activarse un proceso de desarrollo, conocimiento y proyección apoyado por docentes que, desde la plataforma del lenguaje visual en tanto recurso troncal, conceptual y sistémico, y adecuado a las expectativas del alumno, puedan orientarlo en las opciones del armado de una carrera que permita un recorrido transversal, amplio, por diferentes modos de hacer.

...Los modos de hacer son formas de romper las disciplinas, la búsqueda de nuevas coordenadas para la acción sobre el medio social, y reflejar prácticas con tendencia al desplazamiento y a no quedar constreñidas dentro de los campos de producción cultural prefijados o promover diversos modos de visualizar la problemática tratada. (Jorge Dalmau, Lidia Górriz; 2013; Página 55).

Debe confeccionarse un programa sin murallas disciplinares, rico en apoyaturas técnicas y seminarios específicos, que pueda amoldarse a requerimientos puntuales, particulares, efectivizando lo más eficazmente el potencial del alumno como productor en arte y su capacidad creativa a nivel discursivo, promoviendo la conciencia crítica, la adaptación y crecimiento constante de la práctica profesional en consideración a un amplio rango de factores y ajustándose en forma dinámica, con asiduidad permanente, al ámbito cambiante de la contemporaneidad.

Bibliografía

- Aladro Vico, David; Delgado, Berta - Arte Interdisciplinar, Interdisciplinariedad en el Arte, un punto de vista - Blog El sueño de Polífilo - <https://elsuenodepolifilo.wordpress.com/2013/09/16/arte-interdisciplinar-interdisciplinariedad-en-el-arte-un-punto-de-vista/> - 2013 – España.
- Becerra, Gastón - Universidad de Buenos Aires - Interdisciplina y Sistemas Complejos: Un enfoque para abordar problemáticas sociales complejas - Revista de Investigación en Psicología Social, Volumen 1, Número 1 - 2014; ISSN 2422-619X43 – Argentina.
- Dalmau, Jorge; Górriz, Lidia - Universidad de Barcelona - La problemática interdisciplinar de las artes: ¿Son disciplinas los distintos modos de hacer? – Revista On the waterfront - Número 27 – 2013 - España.
- García, Rolando - Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria, Capítulo 3: Desarrollo histórico de los procesos de diferenciación y de integración de las disciplinas científicas - Editorial Gedisa – 2006 - ISBN: 94-9784-164-6 - España.
- Najmanovich, Denise Najmanovich - Interdisciplina: Artes y riesgos del Arte Dialógico - Revista Tramas – 2005 - Uruguay.
- Sotolongo Codina, Pedro Luis; Delgado Días, Carlos Jesús - La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social – Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO - 2006 - ISBN 987-1183-X - Argentina.

3.4. LA INTERDISCIPLINA EN LAS TESIS DE GRADO DE PRODUCCIÓN EN LA FACULTAD DE BELLAS ARTES

Leopoldo Dameno

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Agustín Sirai

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Las tesis de grado en la Facultad de Bellas Artes comprenden, en su mayoría, el abordaje de producciones artísticas como trabajo final de la carrera. El carácter heterogéneo y abierto del universo de las producciones con las que nuestros estudiantes se gradúan en las diferentes licenciaturas implica abordar tanto institucional como pedagógicamente el rasgo de interdisciplinariedad. Este debate requiere tratar críticamente la noción de disciplina, e indagar en los cruces y vinculaciones más que en sus supuestos límites y fronteras. Tal desafío se ha propuesto esta facultad al posibilitar la graduación de los estudiantes a través de tesis interdisciplinarias. El Programa de Tesis Colectivas Interdisciplinarias tiene el objetivo de promover y acompañar esta propuesta, llevando a cabo acciones pedagógicas y académicas de acompañamiento y desarrollo de las producciones artísticas que constituyen estas tesis colectivas.

Palabras clave

Interdisciplina; tesis; colectiva; artes; producción

Es evidente el desfase que existe entre la categoría moderna de las *Bellas Artes*, que da el nombre a la institución en la que nos desempeñamos, y las producciones artísticas que se realizan hoy en esa misma institución.

Lo que actualmente entendemos por el término arte es algo muy diferente a lo que ese mismo término significó en el pasado: prácticas que hoy son indiscutiblemente entendidas como manifestaciones artísticas gozaron en otro tiempo de una muy distinta consideración, se agruparon dentro de conjuntos muy diferentes y desempeñaron otras funciones en el seno de las sociedades en las que se desarrollaron. De igual modo, asistimos permanentemente al surgimiento de nuevas prácticas que evidencian su pertenencia al campo de lo *artístico* pero que muchas veces ponen en crisis el concepto mismo que tenemos de arte.

La denominación *Bellas Artes* designa un conjunto determinado de actividades que se formalizó hacia mediados del siglo XVIII en Europa, como resultado de un proceso iniciado en el Renacimiento, y se sustenta en una serie de concepciones y valores a través de los

cuales se dio unidad a ese conjunto, se lo diferenció y jerarquizó entre el resto de las actividades humanas. El arte del siglo XX se caracterizó por poner en crisis de un modo sistemático esas concepciones y valores, cuestionando y difuminando los límites entre las que se habían constituido como las distintas disciplinas artísticas, expandiendo el concepto mismo de arte y dando lugar a producciones que buscaron eludir toda clasificación. No obstante esto, tanto la denominación *Bellas Artes* como el conjunto de actividades que históricamente englobaba se mantienen hasta el día de hoy, al menos formalmente, en el nombre de nuestra Facultad, y parcialmente en su organización curricular. Pero esta pervivencia no implica en modo alguno una aceptación acrítica, y la prueba de esto la encontramos, en mayor o menor grado, tanto en las distintas propuestas de cátedra y programas de las materias que conforman las carreras que se dictan, como en las producciones artísticas que realizan los estudiantes, docentes y graduados de nuestra facultad.

En la actualidad reconocemos, dentro del campo artístico, la producción de pintura, escultura, instalación, performance, fotografía, video, cine, televisión, videojuegos, ilustración, diseño gráfico y multimedial, diseño industrial, música, literatura; cada una de estas prácticas no constituyen en modo alguno compartimentos estancos, y sus límites y alcances están en permanente discusión.

Las artes visuales, la música y las artes escénicas han puesto en crisis y expandido sus límites en un proceso permanente de redefinición, aspirando en muchos casos a la utópica unificación de todas las expresiones artísticas en una obra de arte total (paradigma instalado por Richard Wagner con el concepto de *Gesamtkunstwerk*). Podemos pensar también en cómo se han vuelto a tender los vínculos con el diseño gráfico e industrial, y con todo el universo de producción de imágenes de la cultura popular, poniéndose muchas veces en cuestión el criterio de autonomía sobre el que se había definido el concepto mismo de arte. Las producciones musicales son hoy en la mayoría de los casos indiscernibles de un discurso visual, de una *imagen*: en la puesta en escena de una ejecución, en el arte de tapa y packaging de un disco, etc. El cine supone la fusión de elementos y prácticas que alguna vez se creyeron propias de artes específicas y separadas. Los nuevos modos de circulación de los discursos artísticos a través de internet estimulan la emergencia de obras transmedia, concebidas a partir de una interacción constitutiva entre diferentes medios y disciplinas artísticas. Sobre las producciones de todas estas artes se elaboran metadiscursos críticos o teóricos que constituyen una parte esencial de las mismas. El universo de las producciones artísticas está en constante transformación. La formación universitaria en estos campos no puede ignorar estas complejidades, entrecruzamientos y dependencias mutuas.

Asumir esta realidad implica entender que la formación académica en las áreas artísticas debe ser capaz de formar sujetos capacitados para encarar esas producciones, en las que se dan todo tipo de entrecruzamientos, convergencias, mixturas e hibridaciones entre las distintas disciplinas. Implica por consiguiente un constante replanteo de lo que entendemos por el área de incumbencia de cada práctica, y una redefinición también constante del perfil de nuestros egresados. Se hace necesario un abordaje interdisciplinar.

Acerca de lo interdisciplinar

¿Qué es lo interdisciplinar? Hablar de disciplinas es hablar de campos de saber, campos legitimados socialmente, contruidos históricamente y avalados por las academias. Pero hablar de disciplinas es también señalar límites, fronteras. Estos límites, hoy, y hace ya varias décadas, no son claros y categóricos, ni marcan diferencias absolutas entre las áreas del conocimiento sino que se entremezclan, se complementan y transforman en esa vinculación. Los cruces que se establecen no son simples aportaciones entre un campo y otro, sino que se dan nuevas construcciones desde lo epistemológico, nuevas experiencias y concepciones sobre los objetos de estudio. Diversos autores a lo largo del siglo XX (L. Wirth, J. Piaget, R. Follari) han desarrollado ideas en torno a lo interdisciplinar, y establecieron sus diferencias más o menos consolidadas acerca de esta concepción que, en principio, se proponía discutir el lugar incuestionable de las disciplinas en la investigación científica.

Multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, son las categorías más comúnmente utilizadas para revisar y discutir la noción clásica de lo disciplinar. Según Jorge Dalmau y Silvia Górriz (2013: 49), todos estos términos no dejan de ser modos de “implosión” disciplinar surgidos desde la teoría del conocimiento para “transitar y expandirse en espacios de diálogo, esfuerzos indagadores e integradores” (Dalmau, Górriz, 2013: 49). Siguiendo este análisis, los autores plantean:

La interdisciplinariedad puede ser considerada como una propiedad que surge fragmentando los límites establecidos y por ello busca su propia razón de ser en otras disciplinas o campos afines, produciendo una posibilidad de asociación imposible en una disciplina aislada y que por lo tanto conduce a una organización global más clarificadora y eficaz.

Pero más allá de cualquier recorrido histórico posible acerca del surgimiento y evolución de estas nociones, lo que aquí interesa es poder atender a la dimensión reflexiva, crítica, de interacción y transformación constante entre las disciplinas del arte. Ésa es nuestra aproximación a la noción de interdisciplina: una concepción que articula dialécticamente las teorías y las prácticas del arte, desde una mirada pedagógica constructivista y crítica. Y es, tal vez, nuestra necesaria e insoslayable manera de entender las disciplinas sólo en tanto interdisciplinariedad.

La producción artística como tesis

La instancia de realización de la Tesis de Grado por parte de nuestros estudiantes constituye un objetivo que consideramos necesario abordar institucionalmente y pedagógicamente desde la mirada interdisciplinar descrita con anterioridad. La Tesis de Grado es un trabajo que debe “manifestar un importante grado de integración y desarrollo de los saberes y capacidades adquiridos en el transcurso de la Carrera” (Facultad de Bellas Artes, 2012: 1), y se constituye como un nexo entre el tránsito académico y el mundo del trabajo.

Una tesis principalmente centrada en la producción artística conlleva vicisitudes y complejidades inherentes al conocimiento artístico. Entonces, ¿cómo se traslada la noción de tesis, originariamente pensada desde disciplinas propias del pensamiento científico, al campo del arte? Las obras de arte no demuestran ni refutan hipótesis, al menos no es en ese sentido en el que creemos que deben ser abordadas desde la producción. Resulta forzado

impostar modelos tomados de las ciencias sociales al trabajo artístico. El método científico no produce obras de arte. Consideramos que el modo de encarar un trabajo de tesis de producción en arte no puede derivar directamente de los abordajes propios de otros campos disciplinares, como por ejemplo, las ciencias sociales, puesto que de esta manera se estarían silenciando los rasgos constitutivos del arte como actividad específica. Las Tesis de Grado en la Facultad de Bellas Artes son en su mayoría tesis especialmente de producción artística, donde la obra (entendida ésta en un sentido amplio desde los parámetros contemporáneos) es en sí misma el trabajo de tesis⁸⁹; por lo tanto, el material teórico-investigativo que debe presentarse formalmente junto a la producción es una instancia que implica un aporte -desde la dimensión reflexiva y analítica- a la obra.

Todo tipo de producciones artísticas y trabajos de investigación en arte conforman las Tesis de Grado de nuestros egresados: corto y largometrajes audiovisuales, exposiciones de pintura, dibujo, escultura, cerámica, proyectos curatoriales sobre esas producciones, obras gráficas, escenografías, obras de arte público, intervenciones artísticas, instalaciones, video instalaciones, performances, conciertos, discos, composiciones musicales, instalaciones multimediales, obras transmedia, investigaciones teóricas sobre todos esos objetos. Esta enumeración (seguramente incompleta) sólo intenta dar cuenta del carácter heterogéneo y abierto del universo de las producciones con las que nuestros estudiantes se gradúan en las diferentes licenciaturas que ofrece nuestra facultad. Todos estos casos plantean situaciones en las que, en mayor o menor medida, los saberes y las prácticas que se desarrollan en las diferentes carreras se mezclan, se entrecruzan o se combinan, e implican, también en grados y modalidades variadas, un trabajo colectivo.

Algunas dificultades comunes a la hora de abordar un proyecto de tesis

Pensar en la tesis de grado es acercarse a la idea de un final. Algo concluye, se clausura, y es nada más y nada menos que la carrera de grado. Esta cuestión, en apariencia menor, es el principio de una serie de obstáculos que -en muchos casos- impiden precisamente esta tarea de finalización. Autores desde diversas disciplinas han abordado la noción de final, explorando sus dimensiones, sus implicancias y lo que representa para todo sujeto esta concepción. Ricardo Piglia (1999) aborda la cuestión de los finales en su texto ensayístico «Formas breves», inspirado en el estudio de la obra de Borges⁹⁰. Piglia nos interesa en tanto nos sugiere revisar la idea de final, avanzar sobre la apariencia de su definición e introducirnos en su cara más profunda, en lo subyacente. Es posible tomar como analogía la terminación de una obra para reflexionar sobre nuestro tema en cuestión, el final de la carrera de grado, la tesis como la instancia indiscutible que *debe* reunir -pretendidamente como una síntesis perfecta- el recorrido transitado.

Entendemos que la tesis articula una continuidad entre la trayectoria como estudiante y la actividad profesional, y consiste en el desarrollo de algunos de los saberes adquiridos y los intereses explorados por ese estudiante a lo largo de la carrera. La Tesis de Grado abre

⁸⁹ Es importante destacar que la Facultad de Bellas Artes, en muchas de sus carreras de grado, ofrece orientaciones que abordan específicamente la investigación teórica en arte, en las que el estudiante no debe producir una obra. Estos trayectos contemplan otras especificidades descriptas en el Reglamento vigente.

⁹⁰ Vale considerar que Ricardo Piglia trata la cuestión de los finales a partir del análisis de cuentos breves. Parte del estudio de la obra de Jorge Luis Borges, y relatos breves de Franz Kafka, ChuangTzu, Italo Calvino y Flannery O'Connor, entre otros.

siempre posibilidades de indagación futuras, que el egresado explorará ya sea en trabajos profesionales o en instancias de posgrado. Consideramos que es necesario manejar el peso simbólico que conlleva la idea de final, ya que sobredimensionar el trabajo de tesis suele ser a la vez causa y efecto de la imposibilidad de afrontar esa instancia.

Volviendo a Piglia, y a su análisis de los finales, es interesante detenernos en cómo el autor nos propone expandir nuestras nociones ligadas a este concepto. “El final implica, antes que un corte, un cambio de velocidad [..]. Una continuidad debe ser alterada”, sostiene. Se vuelve atractiva esta mirada, en tanto nos permite leer el final en términos de continuidad, y no necesariamente de clausura. La idea de la continuidad que se altera es ampliada por el autor cuando dice: “existen tiempos variables, momentos lentísimos, alteraciones; en esos movimientos de la temporalidad se juega la terminación de una historia” (1999: 116). Se transitan diversos estados cuando estamos acercándonos a esa etapa definitiva, estados que nos marcan variaciones, distintas velocidades, lo cual nos aleja también de esa idea clásica que dice que toda línea de progresión es siempre necesariamente ascendente.

Ahora, ese límite puede ser leído también en términos de continuidad, en relación a la continuidad de las experiencias. Y se vuelve más certera, por lo tanto, la frase que dice que los finales son formas de hallarle sentido a la experiencia (1999).

Entonces ¿Qué es terminar? ¿Qué es una tesis? ¿Qué aspectos personales y de nuestra propia formación se ponen en juego en esta etapa? ¿Por qué es frecuente que ante la idea de conclusión aparezca un vacío, la imposibilidad del cierre? ¿Cuáles son los modos posibles para afrontar esa dificultad? Estos interrogantes son diferentes, podrían abrir a múltiples discusiones y pensamientos. Dependen de diversos factores, muchos de ellos quizá todavía por explorar, pero lo que sí podemos afirmar es que son cuestiones determinantes que obstaculizan el egreso, y que muy frecuentemente inician un proceso de desvinculación del estudiante con esta etapa, con la Facultad como institución, con la propia producción.

El trabajo colectivo en las Tesis de Grado

¿Qué implica pensar la producción artística en el marco de la construcción sistemática de conocimiento que supone su abordaje desde el ámbito académico? En principio: contextualizar, establecer relaciones, conceptualizar, apuntando a la construcción de nuevas ideas que a su vez puedan servir para pensar y analizar, no sólo otras producciones artísticas, sino también los contextos de los que son producto.

En tal sentido, el trabajo colectivo e interdisciplinario estimula siempre el desarrollo de nuevas posibilidades, que surgen del diálogo de miradas resultantes de trayectorias, tanto académicas como personales, diferentes, enriqueciendo y potenciando estos procesos de trabajo-aprendizaje. Encarar una producción artística de un modo colectivo impone la necesidad de comunicar ideas, para lo cual es necesario definir, ordenar, jerarquizar; implica también que esas ideas se van a ver siempre interpeladas, complementadas y modificadas por otras ideas.

Cabe recordar una noción de la teoría pedagógica del psicólogo ruso Lev Vigotsky: la zona de desarrollo próximo, siempre vigente y necesaria para observar las posibilidades de construcción cooperativa del conocimiento. A partir de la mención de la idea de lo cooperativo se intenta trascender la mera grupalidad; no se trata de pensar a los

estudiantes en *ayuda de o con*, sino pensarlos en instancias reales de interacción con otros. Lo colectivo no es una simple sumatoria de individualidades que constituyen una totalidad. Es así que la zona de desarrollo próximo nos habla de las posibilidades de desarrollo del aprendizaje de un alumno de forma autónoma, y el modo en que esas posibilidades se ven ampliadas en colaboración con otros. No se trata de una simple comparación de estas instancias, de forma aislada, sino que tiene que ver con la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema en colaboración con otro compañero” (Vigotsky, 1978: 133). Esta zona también es denominada área flexible de desarrollo próximo (Pérez Gómez, 1992), y tiene que ver con un tipo de aprendizaje guiado y en colaboración.

Ahora ¿por qué acercamos aquí estas reflexiones propias del constructivismo pedagógico? En principio, porque la tesis de grado no debería pensarse como una mera instancia de evaluación, sino que conlleva inherentemente su dimensión pedagógica: es una zona de aprendizaje. Y como tal, se compone de dudas e inquietudes, certezas, acercamientos y distanciamientos, apropiaciones, reflexiones, transformaciones y nuevas construcciones del saber, de ese conocimiento transitado a lo largo de la carrera. Pensar una tesis de modo colectivo e interdisciplinario supone posicionarnos desde una postura abierta, comunicativa y de interacción mutua y constante.

El Programa de Tesis Colectivas Interdisciplinarias

Por lo antedicho, se plantean una serie de desafíos a la institución académica, que inevitablemente a destiempo debe prepararse para poder dar cuenta no sólo de una realidad externa (el campo artístico, el mundo del trabajo profesional), sino del conocimiento que ella misma produce. En este sentido, como docentes-investigadores, creemos que es necesario fomentar la relación entre las distintas carreras que se dictan en nuestra facultad, estimulando diálogos y entrecruzamientos, asumiendo institucionalmente las prácticas y modos de la producción artística contemporánea, promoviendo y potenciando su desarrollo.

En este contexto, surge en 2015 el Programa de Tesis Colectivas Interdisciplinarias, como iniciativa de la Facultad de Bellas Artes, en el marco de políticas de promoción del egreso fomentadas por la UNLP, y tiene como objetivo promover la producción colectiva e interdisciplinaria en las Tesis de Grado de producción en las carreras de Artes Audiovisuales, Artes Plásticas, Historia del Arte, Música y Diseño Multimedial. Apunta de este modo a fomentar el egreso, brindando un acompañamiento pedagógico a los estudiantes que se encuentran realizando su trabajo de tesis.

Como trabajo final de la carrera, la Tesis de Grado debe ser considerada como una instancia más del aprendizaje, y debe ser atendida teniendo en cuenta las particularidades que la definen: al momento de realización de la tesis, el estudiante ha finalizado en la mayoría de los casos la totalidad de las materias⁹¹, lo que conlleva una posible desvinculación respecto a la institución. Sin la regularidad que imponen las cursadas, sin el intercambio constante y

⁹¹ Hace ya varios años comenzaron a incorporarse materias con la modalidad de “taller de tesis” a los planes de estudio de las carreras de Artes Audiovisuales, Artes Plásticas y Música. De este modo, se ha intentado acompañar al estudiante en el proceso de trabajo con vistas a la Tesis de Grado.

pautado con docentes y compañeros, el estudiante se encuentra en la situación de abordar la producción de un trabajo que, no sólo sea una suerte de conclusión de su tránsito por la carrera, sino también que lo proyecte y defina profesionalmente.

Ante esta situación, consideramos que se hace necesario sumar al acompañamiento que aportan los directores de los proyectos otras instancias de intercambio, producción y seguimiento de los trabajos de tesis. Desde el Programa de Tesis Colectivas apuntamos a generar cruces y articulaciones entre las propuestas de los estudiantes de las diferentes carreras, en donde se produzca un nuevo conocimiento a partir del intercambio de miradas provenientes de campos diferentes. En este sentido, se vienen desarrollando las acciones específicas del Programa:

- jornadas de taller, en las cuales se vinculan y conocen estudiantes de diversas carreras de la facultad, exponen sus ideas acerca de sus proyectos de tesis y desarrollan actividades de intercambio y producción de un material escrito que pueda dar cuenta de esa interacción.
- conferencias⁹² con docentes y profesionales del campo del arte, para debatir acerca de qué es una tesis, qué implica una tesis de producción, y para exponer sus miradas acerca de la interdisciplinariedad; a estas charlas asisten masivamente estudiantes que están cursando los años intermedios o el tramo final de sus carreras, otros que ya han finalizado sus cursadas, y hasta ex-estudiantes desvinculados de la institución.
- encuentros entre tesistas en curso, los cuales se plantean como conversaciones informales entre grupos de tesistas, ya en una etapa avanzada de sus respectivos proyectos; en estas charlas se producen intercambios muy provechosos para el avance de cada proceso de tesis, facilitando aspectos del trabajo colectivo, generándose aportes novedosos entre sí. Aquí podemos observar muy claramente esta idea acerca de la construcción de las zonas de desarrollo próximo antes mencionadas.
- seguimiento de los trabajos a través de la realización de reuniones periódicas con los tesistas, directores de tesis e integrantes del Programa. En estas reuniones se trabajan las distintas instancias de desarrollo, desde la definición y organización de las ideas iniciales y la escritura del proyecto, a la producción de la tesis propiamente dicha.

Aportes para seguir pensando

El carácter interdisciplinar de las producciones artísticas contemporáneas ha impactado fuertemente en la manera en que los estudiantes se vinculan a lo largo de sus carreras, realizando producciones artísticas en muchos casos grupalmente, como parte de trabajos solicitados por las materias en curso, o a partir de obras que realizan colectivamente pero por fuera del ámbito académico. ¿Qué significa esto? En principio, que este rasgo de interacción y construcción colectiva del conocimiento no es presentado por el Programa como algo novedoso ni ajeno para los estudiantes. Es muy probable que muchos de los estudiantes hayan atravesado algún tipo de experiencia de producción de obras de manera colectiva e interdisciplinar, y es por ello que nuestro trabajo tiene que ver con generar un nexo posible con esos trayectos extra-académicos.

⁹² En el año 2016 se realizó la primera de esta serie de conferencias, denominadas “Pensar la tesis”, y en esa ocasión los expositores fueron los profesores Marcos Tabarozzi y Julio Schinca, junto a la Prof. Marcela Cabutti. En 2017 se realizó otra conferencia, continuando la propuesta de la anterior, en la cual expusieron las profesoras Paola Belén y Ro Barragán, junto al Prof. Hernán Khourian. Todas estas personas son artistas y docentes de nuestra facultad.

Esta noción es clave para pensar la vinculación de la FBA con los mundos de los estudiantes. Por lo tanto, lo interdisciplinar debe pensarse como principio a seguir, pues ésta nos parece la manera más *real* de vincularlos con sus procesos de trabajo. En este sentido, el Programa se compone de graduados y docentes de la Facultad, que provienen de diversas carreras artísticas de la institución, y que a su vez ya vienen desarrollando tareas de dirección de tesis, tanto individuales como colectivas. Esta referencia es importante en tanto le aporta al grupo de trabajo posibilidades de generar intercambios diversos y debates siempre dinámicos con los estudiantes.

Las tesis de nuestros egresados son el resultado de la formación académica que brinda la facultad, pero impactan también en el modo en el que la facultad debe pensarse a futuro, abriendo nuevos campos de estudio y trabajo, contribuyendo a redefinir los perfiles de egresados de las diferentes carreras.

Bibliografía

- Pérez Gómez, A. (1992). «El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula». En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y Transformar la enseñanza* (pp. 63-76). Madrid: Morata.
- Piglia, R. ([1999] 2014). «Formas breves». Buenos Aires: DeBolsillo Contemporánea.
- Vigotsky, L. S. ([1978] 2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Referencias electrónicas

- Dalmau, J.; Górriz, L. (2013). «La problemática interdisciplinar en las artes. ¿son disciplinas los distintos modos de hacer?». OntheWaterfront. The International on-line Magazine on Waterfronts, Public Art, Urban Design and Civil Participation [en línea]. Consultado el 28 de julio de 2017 en <<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110190/1/631616.pdf>>
- Facultad de Bellas Artes (2012), «Reglamento de Tesis de Grado / Trabajo Final para las carreras pertenecientes a los Departamentos de Música, Artes Plásticas y Artes Audiovisuales» [en línea]. UNLP, La Plata. Consultado el 30 de julio de 2017 en <<http://academica.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2012/05/Reglamento-tesis-Incluye-Tesis-Colectivas2.pdf>>

3.5. EXPERIENCIA LINDONÉIA – NIUNAMENOS

ALGUNAS REFLEXIONES INDISCIPLINARIAS

Daniel Martín Duarte Loza

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

A partir de un encuentro casual, producto del espíritu *flâneur* (Benjamin, 1972) andariego - impregnado, a su vez, por nuestro hacer indisciplinario en el campo del arte (Duarte Loza, 2012)-, con la realización artística *Lindonéia* – La Gioconda del Suburbio (1966) del artista carioca Rubens Gerchman, se suscitan una serie de otros encuentros y asociaciones que incluyen: la canción (neo)bolero – rock a go-gó – construcción tropicalista homónima, performances y happenings por la calles de San Pablo, la movilización NiUnaMenos en Argentina y el mural dedicado a la memoria de Sandra Ayala Gamboa en La Plata. Se producen, a partir de esta experiencia originada en *Lindonéia* –basada en nuestros estudios sobre el tropicalismo brasileño– algunas reflexiones, vinculadas con espejos, intercambios, escuchas y vivencias que reseñamos en este trabajo.

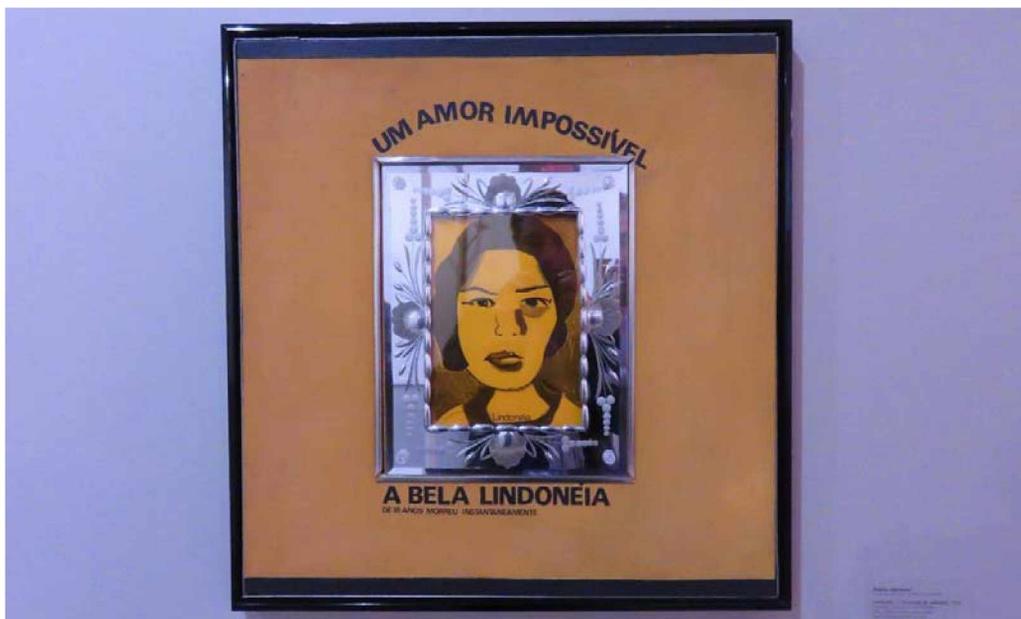
Palabras clave

Lindonéia; Tropicalismo; Arte Indisciplinario; NiUnaMenos

Esta experiencia *Lindonéia* manifiesta algo del espíritu *flâneur* (Benjamin, 1972) andariego - impregnado, a su vez, por nuestro hacer indisciplinario en el campo del arte (Duarte Loza, 2012)- pero para nada del voyeur que contempla, confortablemente, cómo todo pasa delante de una vidriera. No describe solo una contemplación sino que implica la toma de partido y nos involucra social y concretamente. Definimos estas indagaciones como parte de una investigación proactiva que no se escribe, solamente, en posición sentada, desde una silla, ni se elucubra, aisladamente, desde un laboratorio. Este andar, provoca algunas reflexiones acerca del arte y la vida contemporánea, desde el pensar indisciplinario (Rancière en Baronian y Rosello, 2008) que, en este caso, se explicita como parte del arte y de un caminar pensante -o, bien, desde un pensamiento caminante- con base en el estar (Kusch, 1976).

Lindonéia y su marco

¡Oh, *Lindonéia!* Me la encontré de casualidad, un viernes de mayo de 2016⁹³, por la tarde, en Rio de Janeiro, cuando decidí acercarme al Museo de Arte Moderno (más conocido como MAM, -*Museu de Arte Moderna*, en portugués-) para ver la exposición de turno (sin saber de qué se trataba). Resultó que allí estaba como figura rutilante de la exposición ¡*Lindonéia – A Gioconda do Subúrbio* (1966) del carioca Rubens Gerchman! Estuvo exhibida hasta el 22 de ese mismo mes de 2016⁹⁴ como parte de la exposición temporal *Opinião 65(50 anos depois)* –que rendía explícito homenaje, a su vez, a la exposición homónima presentada y exhibida, originalmente, en 1965– en el MAM. Hace tiempo que hablo de *Lindonéia* en clases (especial y enfáticamente en el Seminario Música Imagen y Cuerpo de América Latina FBA UNLP) y en escritos (ver Duarte Loza, D., 2011, 2013) producto de mis investigaciones acerca del tropicalismo brasileño. Así que, al encontrarla allí, quedé fuertemente conmovido e impresionado porque se trató de la primera vez pude interactuar con ella en vivo y en directo (por lo que se, como pertenece a una colección privada, no se deja ver muy seguido en exposiciones abiertas al público). ¡Buena suerte la mía, entonces, la de poder encontrarla, casualmente, allí a 50 años de su creación!



Lindonéia – A Gioconda do Subúrbio (1966).
Exhibida en la exposición *Opinião 65 (50 anos depois)* entre 2015 y 2016.
Fotografía obtenida por el autor (22 de mayo de 2016).

⁹³ En esos días fui parte de la inauguración de la exposición REVER de Augusto de Campos en el SESC Pompeia de San Pablo que incluyó mi composición vocal *lygia fingers* basada en el poema homónimo del poeta.

⁹⁴ La exposición había inaugurado el 19 de noviembre de 2015 y se había previsto, originalmente, un cierre para el 28 de febrero de 2016 pero fue prorrogada, excepcionalmente, hasta fines de mayo.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La exposición original *Opinião 65* se produjo a un año del inicio de la dictadura militar en Brasil. Permaneció exhibida entre el 12 de agosto y el 12 de septiembre de 1965. Originalmente fue una exposición argentino-brasileña (por la procedencia de las obras expuestas) que incluía trabajos de la nueva figuración y del neoconcretismo fundamentalmente.

Para empezar, *Lindonéia* no es un cuadro. Al menos, en principio, no es uno convencional. En todo caso, es una instalación o, bien, un objeto artístico con formato de cuadro. El marco no contiene a la obra. Se proyecta en expansión. Propone, ciertamente, una interacción y, precisamente, en ese intercambio, estuvimos. Fue así que saqué un par de fotos testigo para ver qué pasaba con ese espejo con flores labradas que enmarcan su rostro y que, a su vez, hace entrar al espectador en la obra (adjunto aquí 2 fotos que atestiguan la experiencia).

Volvamos, ahora, nuevamente, a contemplar la fotografía de la realización artística. Con una representación serigráfica monocromática sobre un fondo anaranjado encontramos la presencia del rostro de *Lindonéia*. La cara revela una expresión compungida, apesadumbrada, triste; como masticando rabia, impotencia y bronca. Caetano en la letra de la canción inspirada en esta obra-objeto-instalación (luego nos explayaremos más sobre esta canción) habla del personaje con tez morena, piel parda, mulata. Su imagen está rodeada de un marco espejado con flores labradas en él (como los marcos de los viejos retratos fotográficos que se solían utilizar en las casas suburbanas). Todo revela una procedencia provinciana y humilde. Probablemente *Lindonéia* haya residido en alguna favela del gran Río de Janeiro, fuera de la ciudad, habitado por quienes son denominados no como cariocas sino como *fluminenses*. Las letras que utilizan diferentes tamaños en la tipografía (aunque todo está escrito en mayúsculas) nos comentan: Un amor imposible. Y más abajo: La Bella Lindóneia. A los 18 años murió instantáneamente.

Aquí recibimos la estocada más fuerte de la realidad frente a la obra. *Lindonéia* está muerta. La obra se asocia, en primera instancia, al género de la fotonovela (Gerchman trabajaba en ese oficio, muy popular en la época), al folletín rosa o al melodrama, género que reivindicaba, enfáticamente, aquella heroína del radioteatro y de la política argentina: Evita (Duarte Loza, 2014). “Todo en la vida de los humildes es melodrama. Melodrama cursi, barato y ridículo para los hombres mediocres y egoístas. Porque los pobres no inventan el dolor, ellos lo aguantan” (Duarte de Perón, 1951).



Lindoneia – A Gioconda do Subúrbio (1966).

Exhibida en la exposición *Opinião 65 (50 anos depois)* entre 2015 y 2016.

Fotografía obtenida por el autor 22 de mayo de 2016

(Otra posición en relación con la imagen. Otra reflexión)

Si profundizamos, entonces, en ese melodrama, en su cruda realidad, la historia concreta es, en sí, una verdadera tragedia. El amor imposible que describe el subtítulo parece indicar, entonces, otra posibilidad que, meramente, el platonismo rosa de un conflicto romántico en plano comedia, ambientado por el escenario más bien kitsch (brega o cafona sería, seguramente, en Brasil y en su equivalente argentino: grasa o mersa) del pop-art. Las sombras debajo del ojo y la boca y al costado de la nariz parecerían indicar que la protagonista recibió una agresión física y terminó sus días como consecuencia de la violencia ejercida sobre ella. El espejo del marco no sólo hace partícipe al espectador sino que lo involucra y lo obliga a ocupar un rol activo: al acercarse a contemplar a *Lindoneia* se ve reflejado/a a sí mismo/a. Deja de contemplar y pasa a ver y a verse. La obra lo interpela. ¿Qué le pasa al espectador con la obra? ¿Cómo reacciona? ¿Qué cosas se pregunta al contemplarla? Como podemos apreciar, a través de lo descrito, la obra se estructura en varias capas. Una joven mujer bella (*Lindoneia*, se latiniza -como luego lo hará *Tropicália*, también- juega en su grafía con linda y con *lindona* que es un apelativo superlativo muy frecuentemente utilizado en Brasil), conocida como “la Gioconda de los suburbios” (aquí también hay una definición de clase propuesta por Gerchman, por comparación: al contrario de la Gioconda de Leonardo todo un símbolo del arte centroeuropeo asociado a la vida palaciega, esta Gioconda es reflejo de la pobreza de su tierra), muere repentinamente producto de la violencia (de género) que le proporciona su “amor imposible”. Esta realización se enmarca, además, en plena época de la dictadura militar con lo que el contexto político apremiante y represivo de Brasil, vuelve todavía más significativa la problemática de la violencia de género, en la microestructura de la sociedad (Foucault, 1993), con la violencia instalada en –y ejercida desde– la macroestructura del Estado. *Lindoneia* no sólo es, entonces, una obra de arte novedosa que plantea una interacción con el espectador convirtiéndolo en actor. Tampoco es meramente la entrada a los museos de una historia de la favela. *Lindoneia* es, sobre todo, una obra-manifiesto que denuncia,

vehementemente, la violencia -que por todas las características expuestas podemos calificarla como de género y, también, atribuírsela a la represión dictatorial- y compromete a todo aquel que se acerque a contemplarla a asumir un rol activo. Las sombras en el rostro de la Gioconda del suburbio así lo atestiguan: son golpes, son heridas, son las huellas de la violencia ejercida sobre su rostro, sobre su cuerpo. *Lindonéia* murió a los 18 años ¡instantáneamente!

***Lindonéia* como (neo) bolero – rock a go-gó + orquesta de cuerdas (Una construcción tropicalista)**

Lindonéia – La Gioconda del Suburbio ha sido, también, como ya hemos mencionado, musa inspiradora de un bolero (1968) compuesto por los fundadores de la *Tropicália*: Caetano Veloso (letra) y Gilberto Gil (música), por sugerencia y encargo de la cantante Nara Leão (representante de la bossa nova llamada “participante” por su compromiso social -a diferencia de la bossa nova tradicional, más contemplativa y despreocupada- una de las patas brasileñas de la Nueva Canción latinoamericana). En realidad *Lindonéia* en formato canción es, más bien, un neo-bolero con algunos elementos del *yeah-yeah-yeah* (*iê- iê- iê* como se denominaba por esos momentos al rock en Brasil) bien atravesados y orquestados por el filtro tropicalista. Esta canción fundacional formará parte del disco-manifiesto artístico del Tropicalismo, del año 1968, llamado: *Tropicália ou Panis et Circensis* (sic)⁹⁵. Este cruce interdisciplinario entre una obra de las artes plásticas y la música popular brasileña que se indisciplina hacia la realización conjunta e intertextual, representa un elemento destacable de por sí en el devenir tropicalista. Pero además de reafirmar la idea del movimiento tropicalista como aglutinador de otros movimientos artísticos que pone de relieve la puesta en común entre distintas artes, *Lindonéia* expresa muy bien una realidad y su época y se convierte en toda una declaración política. En 1966 Rubens Gerchman realiza *Lindonéia*, Nara Leão la ve expuesta y queda fascinada con la obra. Musa, también, del Tropicalismo, Nara Leão reconoce, entonces, algo especial en esta particular obra artística. Además de su talento artístico, seguramente, su sensibilidad de mujer comprometida con la realidad de su pueblo la lleva a reconocer en *Lindonéia* un hito fundante. Realmente, no se equivoca. *Lindonéia* constituye un hecho sobresaliente para el arte y para la sociedad de la época en Brasil y representa un símbolo de vital importancia que se visibiliza y cobra notoria actualidad en estos días.

(...) Nara Leão, cuyas conversaciones con nosotros revelaban su total independencia en relación con los preconceptos anti-Tropicália exhibidos por sus ex-compañeros de la bossa-protesta y por la audiencia de *Pra ver a Banda Passar*⁹⁶ (el programa que comandaba ella junto con Chico Buarque en la TV Record), nos encomendó, a mí e a Gil, una música que tuviera como inspiración un cuadro del pintor Rubens Gerchman titulado *Lindonéia* (...). (Veloso, 1999 [1997]).⁹⁷

⁹⁵ Según Caetano (1999 [1997]) él mismo incurre en un “error” al escribir en el nombre del disco *Circensis* y no *Circenses* como debería ser en correcto latín. Sin embargo, siguiendo la definición del término *Tropicália* de Oiticica y su escritura, podríamos justificarlo diciendo que aquí Caetano no habría hecho otra cosa que ser coherente con esta misma línea de pensamiento.

⁹⁶ “Para ver a la banda pasar”, el título, hace referencia a un verso de la letra de *A Banda* (La Banda) de Chico Buarque con la que, justamente, ganara el primer premio compartido con *Disparada* (de Geraldo Vandré –claro exponente de la nueva canción latinoamericana en Brasil- y Théo de Barros, interpretada por Jair Rodrigues), en el II Festival de Música Popular Brasileira de la TV Record en 1966.

⁹⁷ Traducción del autor.

Caetano, el letrista de la canción y Gil, el compositor en este caso, leen la obra de arte inicial como una denuncia y la amplifican, simbólicamente, desde nada más ni nada menos que el sùmmum de la canción melodramática: el bolero. Para orquestar esta canción, para combinar con maestría bolero, cuerdas y grupo de rock, aparece la figura del compositor Rogério Duprat, artífice de varias otras expresiones fundantes del tropicalismo⁹⁸. Se unen para cantar, entonces, políticamente, también: *Lindonéia*, desaparecida. La letra esparce y difunde titulares de la realidad angustiante y violenta de Brasil por aquellos días de gobierno dictatorial, bajo el marco de un apacible neo-bolero. En parte de la letra denuncia:

“Despedazados
Atropellados
Perros muertos en las calles
Policías vigilando
El sol golpeando en las frutas
Sangrando”

Despezados y atropellados ante la represión estatal. Los perros se mueren en las calle. Los policías, vigilantes. Las frutas sangrando son las mismas mujeres, es la misma *Lindonéia*, “fruta en la feria” que sangra, que es violentada y sangra, que es reprimida y sangra.

“Lindonéia desaparecida
En la iglesia, en andas
Lindonéia desaparecida
En la pereza, en el progreso
Lindonéia desaparecida
En los rankings musicales”

Con la complicidad de la Iglesia, en la procesión, en la “pereza” del *hippismo*, en el progreso (presente en la bandera de Brasil con el lema positivista “orden y progreso”) y en la música rock que domina los rankings (esa frase de la letra es acompañada musicalmente por una cita, una alusión directa a la música de rock, más escuchada por aquellos días: el estilo “a go-gó”), *Lindonéia*, desaparece. (Ver letra completa en versión bilingüe en Anexo). En la voz de una mujer, que no es cualquier voz, sino la de la representante de lo más comprometido de la bossa nova brasileña: Nara Leão. *Lindonéia* es, entonces, toda una denuncia política cantada a viva voz.

Experiencia *Lindonéia* – NiUnaMenos

En la semana en que comencé a escribir, específicamente, este trabajo, sobre *Lindonéia* (la primera semana de junio de 2016) se conoció la noticia de un estupro masivo en Rio de Janeiro que nos conmocionó; seguidamente, en San Pablo, tuvo lugar una gran marcha de mujeres –luego, también, se manifestaron en Río–, en reclamo por la violencia de género y el fin del gobierno interino golpista, fascista y machista de Michel Temer en Brasil (quien entre otras políticas regresivas eliminó el Ministerio de la Mujer y no nombró a ninguna representante del género en cargos relevantes del poder ejecutivo); en Argentina se

⁹⁸ Y de la música brasileña. Es el magistral orquestador de *Construção* de Chico Buarque.

produjo la masiva movilización de mujeres, instalada desde 2015, para todos los 3 de junio, bajo la consigna NiUnaMenos y en esos mismos días, del año pasado, aparecieron nenas de

12 años violentadas y asesinadas. Bastó que una periodista (del Grupo Clarín), Silvia Martínez Cassina, evidenciara, también en esa semana, su costado luchador y digno -de trabajadora que defiende sus derechos y los de sus compañeros/as-, al exclamar en el espacio televisivo que conduce en un noticiero “¡que siga la lucha!”, para que en una sección del propio diario del multimédios ¡la propusieran para la hoguera! (Monfort, 2016). En este contexto, en este horizonte de sucesos, *Lindonéia* adquiere una relevancia superlativa y paso a explicar, entonces, porqué consideramos que esto es así.

La violencia de género en el marco de la dictadura en Brasil (1964-1985) cobró otra dimensión. Vale recordar que la misma presidenta de Brasil, Dilma Rousseff, (suspendida, actualmente, en sus funciones por un proceso fraudulento) fue violentada físicamente durante la dictadura que la encarceló durante tres años. *Lindonéia* de 1966, surge en ese mismo contexto. La violencia de género no puede ser pensada, entonces, por fuera del contexto político, por fuera de la violencia ejercida desde las instituciones, desde el poder. En estas épocas regresivas que producen la vuelta de políticas represivas, ejercidas por el Estado sobre la mayoría de la población, vemos, también, cómo la violencia de género pareciera acentuarse. Y la persecución a las mujeres (y a las mujeres dirigentes) ¡se evidencia, aún, con mayor claridad!

En mi paso por San Pablo para participar con una composición vocal mía de la exposición REVER del poeta Augusto de Campos, presencié varias manifestaciones con carácter de *happening* o, bien, de *performance*. Una consistió en una pseudo-procesión por la avenida más céntrica de San Pablo, todo un símbolo de la economía y la cultura brasileñas: la Avenida Paulista, acompañando un ferétero apócrifo de Eduardo Cunha (impulsor del mencionado proceso fraudulento contra la presidenta Dilma Rousseff) -quien ese mismo día (5 de mayo de 2016) era suspendido como diputado y presidente de la Cámara de Diputados- revestido con carteles con menciones a la REDE O Globo y a la revista Veja (cómplices mediáticos de la destitución de Dilma).



Procesión-Happening en la Avenida Paulista de San Pablo, Brasil.
Fotografía tomada por el autor.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Toda la manifestación fue acompañada de cánticos alusivos a la situación del golpe institucional en contra de Dilma y los procesantes portaban velas como si se tratara de verdaderos feligreses en el medio de un ritual funerario. Toda una denuncia de la situación política en Brasil.

Al día siguiente fui testigo presencial de una sorprendente performance realizada por un grupo de estudiantes de la SP Escola de Teatro. La acción se basó en exponer a una mujer en ropa interior, atada y amordazada a un poste en el medio de, otra vez, la centralísima Avenida Paulista. La performance tenía, además, el carácter de un estudio socio-antropológico: lo que pretendían los/as estudiantes era evaluar la reacción de las personas que transitaban por allí. Al ver la escena imaginé que se trataba de una performance, mientras mi amiga Josefina Cicconetti, que es militante LGTB, quería pasar, directamente, a la acción y desatar a la chica. La contuve alegando que, seguramente, se trataba de una performance. Acto seguido nos acercamos a preguntar qué es lo que estaba ocurriendo. Efectivamente, una de las estudiantes -que era especialista en *sonoplastia* (arte sonoro)-, Priscilla Camargo, nos confirmó que se trataba de una acción. Tomé un poco de distancia y respondiendo al pedido de los/as realizadores/as, fotografié la escena (como resultado, adjunto la serie de fotografías que realicé).

En la serie se da el encuentro entre una madre y su bebé y la mujer atada. La madre mira, retira la vista, vuelve a mirar y, finalmente, sigue su camino. Decidió no intervenir. Luego, se paró en el mismo lugar (el cruce del semáforo) un *yuppie* de la zona con su nene y con su celular le sacó una foto a la chica, risueño. Una mujer atada en el medio de la avenida más céntrica de Brasil y nadie se acercó durante mucho tiempo para ver qué pasaba realmente.



Performance en la Avenida Paulista de San Pablo, Brasil.
Grupo de la SP Escola de Teatro.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Serie fotográfica realizada por el autor.

Hasta que, finalmente, una joven se dirigió hacia la mujer atada para preguntar qué le estaba sucediendo. Y allí se dio por finalizada la acción.

Cincuenta años pasaron ya desde *Lindonéia* y una mujer semidesnuda y atada en el medio de la Avenida Paulista de Brasil es invisibilizada o, bien, cosificada. Vemos, entonces, la profundidad de la apuesta de Gerchman de hace cincuenta años, continuada por los tropicalistas.

A mi regreso a La Plata, me volví a encontrar con el mural realizado por las muralistas Paula Okada y Marianela Petrasso (*Viborera*, 2013)⁹⁹, dedicado a la memoria de Sandra Ayala Gamboa, muerta hace diez años ya, en 2007, producto de un femicidio, en una oficina pública (cuando se presentaba a una entrevista en búsqueda de trabajo).

El paralelismo del retrato con *Lindonéia* es evidente e innegable. El uso de la imagen, dibujada y pintada a partir de una foto carnet, como si se tratara de una foto policial, casi un identikit, reafirma la semejanza. Las sombras en el rostro, los rasgos mestizos y la paleta de colores utilizada ponen de relieve, ciertamente, la cercanía entre ambas. Eso en el plano de la imagen. El femicidio las une en su estertor final.

En mayo de este año mientras pasaba por el frente del edificio decidí fotografiarla. Hace unas semanas empezaron a demoler el edificio y el mural-retrato de Sandra ya es exhibido entre los escombros de la puerta. La memoria corre peligro. Sin embargo, *Lindonéia* y Sandra continúan, vivamente, haciéndonos preguntas.



Mural en memoria de Sandra Ayala Gamboa, La Plata.
Fotografía obtenida por el autor

⁹⁹ Es una realización mural en varias capas. Luego de esta acción mural se realizaron otras. La chapa pintada con el rostro de Sandra sobrevive, a pesar de varios intentos por quitarla, hasta el día en que se termina de escribir este trabajo (7 de julio de 2017).

Consideraciones finales

El desafío de hoy sigue siendo, entonces, poner un espejo delante de todos/as, interpelar e interpelarnos como espectadores/as, cómplices, atacantes o, bien, testigos/as. El desafío de hoy es, entonces, claro: hay que desenmascarar y hacer visibles a quienes cometen los ataques pero también a los/as cómplices. Las calles y las plazas representan nuestro espacio vital y reclaman nuestra presencia, para que esta realidad se modifique. ¡Que *Lindonéia* sirva como experiencia concreta! ¡No queremos más *Lindonéias* desaparecidas! Desde el arte, desde la plataforma de *Lindonéia* (instalación-objeto, canción, experiencia política situada en la realidad) participe de la indisciplina, se aboga por menos violencia, menos odio y –como dice una consigna muy difundida a través de afiches y pintadas presentes en todo Brasil– ¡mais amor, por favor! ¡(más amor, por favor!).

A 50 años de *Lindonéia*, deberíamos aprender del arte y, así, forjar herramientas concretas para cuestionar y transformar, activamente, nuestra realidad. Parte de este escrito surgió, en principio -y de manera sustancial- para acompañar la marcha NiUnaMenos del 3 de junio de 2016. A más de un año ya, con una nueva marcha NiUnaMenos realizada, en reclamo por la violencia de género en la Argentina y con el mural en homenaje a Sandra Ayala Gamboa en peligro de desaparición, la lucha continúa. *Lindonéia*, desaparecida. Aunque su presencia sigue viva, como también sigue vivo el reclamo de justicia por Sandra Ayala Gamboa. Ambas siguen vivas, en la lucha.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1972). *Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo*. Madrid: Taurus
- Duarte de Perón, E. (1951). *La razón de mi vida*. Buenos Aires: Ed. Peuser.
- Duarte Loza, D. M. (2011). “Música Tropicália: arte y política en Brasil durante la última dictadura militar”. Ponencia. XV Jornadas del área Artes. Córdoba: UNC.
- (2012) “Hacia el arte indisciplinario. Algunas reflexiones y una acción (sonora colectiva y participativa en movimiento)”. *Revista Arte y políticas de Identidad*, nº 7, Murcia: Universidad de Murcia.
- (2013). “Música Tropicália: arte y política en Brasil durante la última dictadura militar”. En: García, S. (ed.) *La representación de lo in-decible en el arte popular latinoamericano*. La Plata: Edulp.
- (2013). “Imágenes de la Tropicália. Marco y Pantalla como estrategias para la acción tropicalista”. Inédito.
- (2014) “Señorita Radio. Evita y su voz: la construcción de una ética estética”. VII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. La Plata: FBA.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Veloso, C. (1999 [1997]). *Verdade Tropical*. San Pablo: Companhia das Letras.

Fuentes de Internet

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Baronian, M. y Rosello M. (2008). “Jacques Rancière and Indisciplinarity (Interview)”. [En línea]. Consultado el 3 de junio de 2017: <http://www.artandresearch.org.uk/v2n1/jrinterview.html>

Monfort, F. (2016). “Disciplinar también es violencia”. 3 de junio de 2016. Página/12, Suplemento Las 12. [En línea] Consultado el 3 de Junio de 2017:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10630-2016-06-03.html>

OPINIÃO 65 (1965). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural. [En línea] Consultado el 15 de Mayo de 2017:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento81812/opiniao-65-1965-rio-de-janeiro-rj>

Viborera, Colectivo La (2013) “Mural Sandra Ayala Gamboa”. [En línea] Consultado el 3 de Junio de 2017:

<https://www.youtube.com/watch?v=YqJLurAU-Ug>

Discografía

Tropicália ou Panis et Circencis (1968). Philips – Universal Music. (Disco Manifiesto)

3.6. CANCIONES E IMÁGENES APARECIDAS

Graciela Fernández Troiano - Rosario Palma

Colegio Nacional de La Plata. Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

La propuesta de enseñanza ofreció la oportunidad de desarrollar una experiencia interdisciplinaria entre música e imagen visual. En el mundo contemporáneo el audiovisual tiene una larga historia y los vínculos entre imagen y música se despliegan de variadas maneras. El trabajo conjunto permitió repensar la típica fragmentación de la Escuela Secundaria -organización centrada en contenidos disciplinares- en la que las materias no siempre establecen lazos a partir de situaciones problemáticas comunes. Tanto Composición de Canciones como Formación Visual aspiran, entre sus principales propósitos, a que los estudiantes puedan reflexionar, problematizar y elaborar ideas sobre su mundo. La vinculación de materias, permitió el trabajo colaborativo e interdisciplinario de producciones artísticas en pos de un objetivo común: el aprendizaje de contenidos de música y de la imagen visual y de otros dados por el encuentro. Además del proceso de construcción de conocimiento y la elaboración del producto final, fue valioso que los jóvenes puedan compartir las producciones con espectadores y a su vez problematizar las condiciones en las que se escribe, se edita y se reinterpreta la obra, tanto el libro de poemas de Carlos Aiub -poeta desaparecido por el terrorismo de estado- como también la “nueva obra” creada por ellos.

Palabras clave

Interdisciplina; Música; imagen; visual

La decisión de publicar estos poemas no fue fácil, fundamentalmente porque pesa sobre ellos la incertidumbre de conocer el destino que Carlos -nuestro padre- les había proyectado. Cuando la máquina de muerte ejecutada por la dictadura alcanzó a nuestros viejos, la familia debió recuperar de la casa que alquilaban en Tolosa las pocas cosas que no habían sido robadas o destruidas. Entre ellas, fue hallado un viejo cuaderno anillado -de paradójica marca Éxito- que contenía, de puño y letra, los treinta poemas que aquí se transcriben (Ramón Aiub Ronco y Juan Aiub Ronco, 2007)

En la escuela secundaria los estudiantes pasan gran cantidad de tiempo viendo entrar y salir a profesores de las aulas y saben que cada uno de ellos se va a concentrar en contenidos específicos de su asignatura. Mucho se ha hablado de la típica fragmentación de la escuela

secundaria tradicional, así como también son variadas las propuestas de trabajar por proyectos o articulando asignaturas.

Durante el año 2016 nos reunimos -como profesoras de Música y de Formación Visual del Colegio Nacional de La Plata- para comenzar a pensar una propuesta de enseñanza que, sin perder especificidad de cada disciplina, permitiera desarrollar acciones conjuntas. Imaginamos la posibilidad de una muestra final donde las producciones cobraran nuevos sentidos al brindarse a los espectadores, experiencia no muy vivenciada hasta el momento por los grupos de alumnos participantes. Además acordamos trabajar a partir de los poemas de Carlos Aiub del libro *Poemas aparecidos* (2007); desde lo musical reelaborando frases, apropiándose del poema y musicalizando y desde la imagen trabajando la metáfora literaria y produciendo metáforas visuales.

Comenzamos a planificar una propuesta de enseñanza interdisciplinaria y artística entre dos asignaturas: Taller de canciones de 5to y Formación Visual de 3ro.

Carlos Aiub (militante y poeta detenido desaparecido durante la última dictadura cívico militar, en junio del año 1977) escribió sus versos sin pensar quizá en editarlos, pero fueron sus hijos junto a otros integrantes de la editora platense La Talita Dorada en la colección *Los detectives salvajes* coordinada por el poeta Julián Axat quienes decidieron seleccionar y editar el libro “Versos Aparecidos”. El diario *Página 12*, solo por nombrar una de las importantes repercusiones del libro, publicó en julio de 2007 un artículo dedicado al poeta que tituló “La poesía urgente en busca de la palabra justa”.

Las profesoras decidimos llamar al proyecto “Canciones e imágenes aparecidas” y desarrollarlo durante el último trimestre del año 2016, año en el cual se cumplió el cuarenta aniversario del último golpe cívico militar y de La Noche de los Lápices. La necesidad de trabajar sobre la memoria y la resignificación de dichas efemérides nos convoca a las docentes a pensar estrategias en las que a partir de la vinculación entre dos materias se posibilite a los alumnos la reflexión sobre las implicaciones del terrorismo de estado, la violación a los derechos humanos y la importancia de la memoria en este proceso. Las temáticas pueden ser abordadas desde diferentes campos disciplinares, nosotras consideramos que las imágenes visuales y las canciones, participando de una producción artística conjunta, brindan la oportunidad de conocer, analizar y producir nuevos sentidos e ideas mediante procesos de metaforización propios del arte.

Actualmente en muchas manifestaciones artísticas contemporáneas se articulan varios lenguajes, como por ejemplo en videoclips, conciertos musicales con proyecciones o producción de murales o pinturas en vivo, obras de teatro o danza con música en vivo, o la sola impronta del logo como parte de la identidad de un proyecto musical, entre muchas otras; es por ello que esta propuesta se fundamenta en el aporte que puede significar para los alumnos elaborar presentaciones audiovisuales, desarrolladas con interpretación de canciones “en vivo” y –simultáneamente- proyección de una película realizada con imágenes propias.

Sobre los encuentros entre música e imagen visual

¿Por qué y para qué proponer trabajos interdisciplinarios? ¿Aportan saberes nuevos? ¿Cuáles? ¿Qué cambios pueden provocar en los involucrados?

Entendemos al trabajo interdisciplinario como la cooperación de campos de conocimiento que se detienen ante una situación problemática, cada uno la estudia desde su área y en el proceso de intercambio se van generando contenidos nuevos que no responden estrictamente a ningún área.

Consideramos que el trabajo interdisciplinario entre música e imagen visual permite reflexionar sobre varios aspectos relacionados tanto a la didáctica de la enseñanza como a la focalización en contenidos. Respecto al primer aspecto se logra poner en tensión la idea de que el conocimiento artístico está particionado estrictamente en sub campos de conocimientos aislados -música, dibujo, pintura, danza, etc.- que nunca se cruzan y que tienen límites inamovibles. Revisar este concepto y hacerse preguntas sobre él implica, tal vez, poner en crisis la propia formación disciplinar. En algunas producciones artísticas se respetan esos límites, pensemos en el cuadro y la audición musical. En otros casos se generan imbricaciones, como por ejemplo en instalaciones artísticas con sonidos, espectáculos musicales con inclusión de imágenes, videos, etc. Es por ello que en este proyecto se tuvo la intención de enseñar algunos aspectos sobre producciones donde la música y la imagen se entrelazan.

Los conocimientos puestos a discusión, en un proyecto interdisciplinario, exceden a los propios de cada asignatura, ya que se genera un territorio de encuentro nuevo que hay que habitar. Uno de los desafíos es cómo articular imagen y música, de qué modo secuenciar, unir, separar, diseñar el espacio escénico -ubicaciones, luces, rol del espectador, etc.- y de qué manera desarrollar en forma secuenciada las acciones del trabajo en equipo para lograrlo. Muchas de las decisiones fueron pensadas como problemáticas a partir del trabajo interdisciplinario.

Respecto a los cambios que produjo en los participantes de la experiencia podemos decir que para los alumnos fue diferente realizar trabajos para el docente, o para el grupo de compañeros de la división, que para un público mayor. Se construyó un propósito superador del pensamiento que sitúa a las actividades escolares como obligaciones para aprobar la materia. Los estudiantes centraron las acciones -estudio de imágenes, canciones, poesías, datos del terrorismo de estado, producciones personales, etc.- en pos de lograr el mejor producto posible. Para nosotras las docentes implicó un trabajo en equipo, planificaciones conjuntas y fundamentalmente nos permitió revisar el sentido de la enseñanza en la escuela secundaria. Dice Philippe Meirieu (2007:1) en una entrevista realizada por Cuadernos de Pedagogía N° 373: “Es responsabilidad del educador despertar el deseo de aprender. Hay que provocar en los alumnos el deseo de aprender y de formularse preguntas”. Inspiradas, en parte, por la idea de Meirieu pensamos que el trabajo interdisciplinario y la temática propuesta nos permitirían, en el mejor de los casos, despertar un interés genuino en los alumnos.

Respecto a la temática

Los lenguajes artísticos son entendidos como campos de conocimiento donde podemos detenernos a mirar al mundo desde otro lugar, hacernos preguntas sobre él, entender el valor de diversos conceptos e interpretaciones, abrir a debates y, entre otros aspectos, proponer ideas en variadas materialidades y tipos de producciones -sonora, visual, literaria, etc.-. Además, trabajan desde cierta ambigüedad metafórica, lo cual les da una reconocida posibilidad de simbolizar. Por lo tanto la centralidad de la enseñanza no estará focalizada exclusivamente ni en cuestiones técnicas ni formales, sino en posibilidades de elaborar ideas, problemáticas, en sonidos e imágenes. ¿Cuál fue la temática elegida? En parte la temática elegida está dada por los poemas de Carlos Aiub, también cuestiones referidas a la vida del autor, a su familia y su desaparición. La reflexión sobre la temática generó nuevas preguntas, permitió que los estudiantes buscaran información, que pudieran consultar en sus familias y con otros profesores. Desde nuestra perspectiva esa es la función del tema,

abrir a interrogantes, profundizar en ideas propias y finalmente poder desplegar en el lenguaje artístico nuevas posibilidades metafóricas. Alguien podría preguntarse si para realizar las producciones no se requiere de técnica y de aspectos formales. Es indudable que sí, pero en la experiencia llevada a cabo estos factores estuvieron siempre al servicio del desarrollo de ideas propias de los jóvenes.

¿Y los contenidos?

Creemos que, sin desconocer la currícula vigente, nuestro aporte está en la selección de contenidos que sean significativos para el proyecto. No se desdibujaron los contenidos propios de cada asignatura, sino que se les sumaron otros -audiovisuales- en los que la imagen y la canción se entrelazan. Por lo tanto los estudiantes elaboraron conocimiento artístico/metafórico -en relación a los contenidos de cada materia- en canciones e imágenes visuales a partir de una selección de poemas del libro de Carlos Aiub *Versos aparecidos* y pudieron articular las producciones en una muestra o audición musical para la comunidad escolar. Para ser exhaustivas compartimos a continuación la selección de contenidos que ofrecimos a los estudiantes:

Formación Visual: La construcción de sentido en el vínculo imagen y palabra. Imagen visual y poesía. La metáfora visual -distintos modos y tipos- en relación a textos literarios -metáfora en la poesía-. Fotografías intervenidas, fotomontaje y collage. El video -o imagen tiempo- a partir de imágenes fijas. El espacio escénico.

Música: ¿Qué es la canción y qué la diferencia de las demás formas musicales? La melodía. Diferentes posibilidades de diseños melódicos asociados a “movimientos”: notas repetidas, saltos, grado conjunto en sus distintas direccionalidades. El canto en el discurso musical de una canción.

Escalas mayores y menores. Bases armónicas sencillas que contengan dichas escalas, como espacios sonoros a explorar. Composición grupal e individual de canciones. Posibilidades de acentuación de diversos textos para su posible musicalización: el acento métrico, acentuación por duración, acentuación por alturas. Características formales de una canción. Estribillo, estrofa, puente.

El aspecto interpretativo de una canción. Recursos interpretativos básicos que propicien un determinado mensaje. Articulaciones ligadas o stacatto, reconocimiento del propio rango dinámico para incorporar diferentes intensidades como parte del arreglo de la canción.

El arreglo en la música popular como una instancia de resignificación de la canción. Las decisiones del o los arregladores como una nueva forma de componer. El arreglo como instancia de composición grupal.

Preparándonos para las clases

Las docentes sabemos que previamente a las clases elaboramos ciertas ideas sobre lo que quisiéramos ofrecer, cómo hacerlo y para qué realizarlo, esas orientaciones son, en definitiva, lo que, para nosotras, le da sentido a la enseñanza de la propuesta.

En el Taller de Composición de Canciones, el principal propósito fue promover el trabajo con textos para la creación de canciones a partir de una doble mirada que por un lado contemple los aspectos técnico-musicales que tienen que ver con el aspecto compositivos: el uso de las frases melódicas en relación a los versos, del acento musical en relación al acento de las palabras, la utilización de la forma musical como un motor de sentido/s al

texto, la apropiación de recursos texturales que permitan la elaboración de arreglos musicales; y por otro lado que contemple la interpretación de los textos a trabajar: la

búsqueda de nuevos significados y apropiaciones a partir de la incorporación del lenguaje musical y la instancia del arreglo grupal.

Desde Formación Visual se pensó en propiciar -con intervenciones didácticas ad hoc- que los alumnos puedan dimensionar y profundizar en las potencialidades y diversos tipos de metáforas visuales. Si bien toda imagen es metafórica, se trató de enseñar cuáles son las operaciones artísticas que la despliegan. Para ello se pensó en ofrecer comparaciones con el lenguaje científico que presenta sus ideas con carácter de verdad, ya que necesita desdibujar la ambigüedad, la divergencia y la opacidad -aún sabiendo que es imposible-. Además se recordó la metáfora literaria -estudiada en Lengua y literatura- y se avanzó en la metáfora visual para brindar a interpretación, análisis y producción estas operaciones artísticas. Otro de los propósitos fue ampliar el universo de manifestaciones artísticas conocidas por los estudiantes y ponerlos en contacto con la obra de Lucila Quieto y Gustavo Germano. Como no solo se construye conocimiento artístico en interpretación nos propusimos generar situaciones productivas visuales al enfrentar a los jóvenes a la situación problemática de la elaboración de imágenes metafóricas en diálogo con los poemas. Tuvimos presente la necesidad de enseñar variados modos de componer la imagen y distintas técnicas en pos de cierta construcción de sentido. Sumado a lo anterior y pensando en la muestra final se propuso analizar distintos espacios escénicos y diseñar, dentro de ciertas posibilidades, el propio.

Sobre lo que quisimos que los alumnos aprendan

Luego de exponer cuáles fueron nuestros propósitos definimos cuáles serían los logros que quisiéramos que los estudiantes alcancen y desarrollen.

La diversidad -concepto entendido como posicionamiento valioso y fundante de la enseñanza actual-, las variadas trayectorias de los alumnos, sus intereses, saberes previos, entre otros factores, deja en claro que los niveles y formas de apropiación del contenido serán múltiples, diferentes y propios. La enseñanza por propuestas interdisciplinarias permiten momentos de encuentro y otros de focalización en cada disciplina. Es por ello que a continuación exponemos algunas acciones que pretendimos que los alumnos desarrollen y aprendan en cada asignatura.

En Formación Visual se intentó que los estudiantes profundicen en el conocimiento respecto a la metáfora visual, entendida como una operación artística con alto grado de opacidad y por lo tanto dilemática, desafiante y compleja. Se pretendió que logren:

- Comparar manifestaciones de la imagen visual con diferentes tipos y grados metafóricos.
- Interpretar y analizar producciones de artistas que desarrollaron metáforas visuales de ausencia/presencia a partir de la temática de la última dictadura cívico militar en Argentina: Lucila Quieto con su obra: *Arqueología de la ausencia* y Gustavo Germano con *Ausencias*.
- Recordar contenidos de literatura y analizar metáforas en los poemas de Carlos Aiub.
- Producir imágenes visuales metafóricas en relación al poema seleccionado y usar procedimientos constructivos de la imagen por collage con distintas técnicas (pastel seco, acrílico, lápiz, papel pegado).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Analizar y dar cuenta de las características compositivas y técnicas de distintas imágenes; fotografías intervenidas, fotomontaje y collage.
- Analizar distintos tipos de espacios escénicos.
- Producir un video con las imágenes elaboradas que formará parte del espacio escénico -dado que lo construye, interviene, metaforiza-.
- Explicar el proceso, destacar logros, aspectos a mejorar o sobre los que profundizar.

En el Taller de Composición de canciones se pretendió que los alumnos logren, a partir de los propósitos docentes:

- Estudiar el género canción, a modo general, en Latinoamérica a partir de la segunda mitad del SXX.
- Comparar distintos usos de los textos en un discurso musical: como partes de las melodías, como citas o material “reciclado”.
- Producir canciones a partir de la elección de los poemas de “Versos Aparecidos” y -si fuera necesario- la modificación de los mismos con fines musicales y analizar las músicas compuestas.
- Producir arreglos grupales de las canciones compuestas.
- Apropiarse de recursos básicos de arreglos grupales a partir de disparadores sencillos como mayor o menor densidad cronométrica y textural para acompañar las canciones creadas.
- Elaborar un lenguaje específico para la transmisión de las reflexiones y análisis, contribuyendo así a la formación del sentido crítico respecto a las expresiones musicales cercanas a los alumnos.
- Propiciar la escucha atenta y respetuosa de las producciones de los compañeros como parte del marco donde debe desarrollarse el taller y de esta manera poder sugerir cambios o posibilidades de acompañamiento para reforzar o contraponer musicalmente rasgos característicos de la canción compuesta.
- Analizar distintos tipos de puesta en escena: situación de escenario, intervenciones en espacios públicos, el cuerpo como instrumento.

Descripción de la propuesta

La propuesta de enseñanza -con variadas intervenciones didácticas-, se organizó en pos de una secuenciación que culminó con la puesta en escena de la producción audiovisual de canciones e imágenes. Ese proceso se inició teniendo en cuenta los modos en que se construye conocimiento artístico que son: a) instancias de interpretación y análisis de producciones artísticas -lo que amplía el “repertorio” de canciones e imágenes conocidas, permite comparar, relacionar, distinguir y elaborar ideas propias-, b) etapa de producción de las propias manifestaciones musicales y visuales -según alcances metafóricos, conceptuales y técnicos que los alumnos puedan desarrollar- y c) etapa de conceptualización, evaluación, recapitulación de lo hecho para vislumbrar logros y aspectos a revisar.

Teniendo en cuenta que las dos materias se dictan en días y horarios distintos se gestionó la unión de los grupos en dos oportunidades durante el desarrollo del proyecto. En la primera ocasión se invitó a Juan Aiub, hijo de Carlos Aiub autor del libro *Poemas Aparecidos*, para que cuente cómo encontraron los poemas, por qué decidieron publicarlos, cuál es el aporte de la poesía, entre otros. Las docentes, durante el proceso, intercambiamos

bocetos/maquetas musicales y fuimos mostrando cómo se desarrollaban las canciones y las imágenes.

Formación Visual

El desarrollo de las principales propuestas de actividades e intervenciones didácticas que se desarrollan en Formación Visual se presentan en este texto con el nombre de: Etapa de Interpretación/análisis, Etapa de producción y Etapa de Conceptualización. Así mismo se aclara que no responden a un estricto orden lineal secuenciado sino que se van dando en un entrelazamiento y articulación constante y que solo a los efectos explicativos se presentan de esta manera.

Etapa de interpretación y análisis:

Los alumnos compararon imágenes de Lucila Quieto con su obra: *Arqueología de la ausencia* (1999-2001) y de Gustavo Germano con *Ausencias* (2006), se favorecieron diálogos interpretativos logrados a partir de sus saberes previos y luego se analizó la metáfora presencia/ausencia lograda mediante operaciones artísticas. También se pusieron en comparación otras producciones resueltas por collage, donde se distinguieron aspectos comunes y diferencias a partir de preguntas problematizadoras. Visualizaron y analizaron distintos espacios escénicos llevados a clase por la docente con consignas comparativas.

Se invitó a los estudiantes a realizar la lectura de una selección de poemas del libro *Poemas Aparecidos*, y a elegir algunos para ponerlos en diálogo con la imagen.

Etapa de producción:

Los alumnos, en equipos de dos integrantes y en forma individual según el trabajo, desarrollaron un proceso de producción de fotografías intervenidas, collage y/o fotomontaje a partir de imágenes seleccionadas por la docente (fotocopias blanco y negro, soporte neutro, etc.) y trabajos con la palabra -entendida como imagen visual- donde metaforizaron el poema elegido. En la producción de la imagen, que incluyó dispositivos digitales y donde se focalizó en la metáfora visual, se los acompañó con preguntas, sugerencias, aporte de nuevas imágenes. Luego realizaron la película en la aplicación Movie Maker teniendo en cuenta criterios de secuenciación de imágenes.

Etapa de conceptualización:

Avanzado el proyecto los estudiantes explicaron en forma escrita el proceso realizado, los conocimientos aprendidos, los cambios que le harían al proyecto, los principales logros. En el trabajo escrito incluyeron valoraciones sobre cuestiones que consideran necesario mejorar respecto a: explicaciones docentes, dinámica de trabajo, textos bibliográficos, técnicas, tiempos, otros.

Composición de canciones

Etapa de análisis: Los alumnos escucharon y analizaron distintos recursos compositivos en canciones actuales con distintos estilos: diseños melódicos diferentes, posibilidades de acentuación en las melodías, distintas maneras de organización formal de canciones diversas. Los estudiantes analizaron cómo estos recursos inciden tanto desde el punto de vista estético como semántico, se les acercaron preguntas para profundizar y problematizar conceptos.

Se leyó de un breve texto sobre el arreglo en la música popular como una instancia de resignificación de la canción. Se escuchó y analizó una canción en distintas versiones y sus distintas significaciones a partir de decisiones estéticas. Luego de explicaciones a cargo de la docente los alumnos desarrollaron y pusieron en juego tanto las herramientas trabajadas

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

sobre el arreglo como los recursos interpretativos básicos que propicien un determinado mensaje: formas de acompañamiento con mayor o menor densidad textural y cronométricas, duplicación de melodías para reforzar alguna idea musical o cierta parte del

texto, dispositivos texturales sencillos, tipos de articulaciones ligadas o stacatto, reconocimiento del propio rango dinámico para incorporar diferentes intensidades como parte del arreglo de la canción.

Lectura de una selección de poemas del libro *Poemas Aparecidos*, elección de uno o varios para componer una canción.

Etapa de producción:

En la etapa de producción los alumnos reunidos en grupos de hasta seis integrantes hicieron maquetas de canciones para ir avanzando en un proceso superador de las primeras ideas. La producción tuvo en cuenta la elección y -si fuera necesario- la modificación de los poemas. En algunos casos en los que se eligió más de un poema se produjo una reelaboración del texto. Al analizar las músicas compuestas, los estudiantes hicieron observaciones sobre las producciones de los compañeros. Se los invitó a producir arreglos grupales de las canciones a partir de los recursos previamente analizados para acompañar las canciones creadas. Se realizaron arreglos grupales de las canciones compuestas a partir de uno o más poemas del libro *Poemas Aparecidos* de Carlos Aiub. La docente acompañó a cada equipo haciendo preguntas, sugerencias y valorando logros.

Etapa de conceptualización:

Los estudiantes explicaron en forma oral cuáles fueron los recursos compositivos utilizados en las producciones propias y de los compañeros a partir de la escucha atenta y respetuosa de las mismas a lo largo de las clases. Además explicaron por escrito el proceso realizado en dos etapas: primero centrada en el proceso compositivo de cada canción que surgió en el marco del proyecto, desde el análisis de los recursos melódicos utilizados hasta los procedimientos de arreglos y luego en la experiencia de exponer este proceso a la comunidad educativa del colegio -los temores, las resistencias, los aportes de esta experiencia, la incidencia de lo audiovisual, los conocimientos aprendidos, los cambios que le harían al proyecto, los principales logros-.

Es importante aclarar que en Taller de Composición de canciones estas tres etapas: análisis, producción y conceptualización no transcurren una sola vez en este orden de manera lineal, sino que cada nuevo contenido que se presenta a los estudiantes en la etapa de análisis (por ejemplo: algunos recursos para generar distintos motivos melódicos) pasa en la misma clase por su etapa de producción, y al mostrarla ante el resto de la clase, los estudiantes realizan una conceptualización de la propia producción y de la de sus compañeros, en relación a los recursos que se habían analizado previamente. De esta manera la forma de abordar estas etapas se torna circular, porque una vez trabajado el primer contenido, pasando por las tres etapas mencionadas, se vuelve a retomar la primera de ellas para presentar un nuevo contenido (por ejemplo, el arreglo en las canciones).

Puesta en escena

Las producciones artísticas cobran sentido cuando se desarrollan en circulación social, se ofrecen a la mirada y escucha del otro -en muchos casos llamado espectador-. Proponer a los alumnos cantar en vivo y exponer sus imágenes digitalizadas en una película repercutió en ellos generando cierto dilema, ya que por un lado valoraban la posibilidad de compartir sus producciones y por otro debían enfrentarse a la exposición en público. Estas prácticas no están muy presentes en la institución, por lo tanto creemos que si se sostienen les

permitirá desarrollar cierta confianza y crecimiento en la experiencia. En el hall del Colegio Nacional de la Plata se llevó a cabo la proyección de la película realizada a partir de las imágenes elaboradas por los alumnos de tercer año mientras los alumnos de quinto

ejecutaron sus canciones. Se logró de este modo una propuesta audiovisual destinada a compañeros alumnos, docentes, autoridades y personal administrativo del colegio. Así mismo la muestra se difundió en la Página de Internet del Colegio.

A modo de conclusiones tentativas

Creemos que trabajar de manera interdisciplinaria en las materias artísticas de la escuela secundaria, con diferentes alcances y desarrollos, es posible. Las propuestas de este tipo, variadas, múltiples, interrelativas, reflexivas, permiten posicionar a la música y a la imagen visual como campo de conocimiento en cruce y en el que se potencian aprendizajes y entusiasmos. Nosotras estamos convencidas de la importancia del aporte de la temática que se ofrezca a los alumnos, ya que cuestionamos la enseñanza de aspectos estrictamente formales, acciones repetitivas, actividades conducidas unilateralmente por el docente donde los alumnos tienen la obligación de adaptarse a lo pedido y que en muchos casos pueden ser memorizaciones banales. Los versos aparecidos de Carlos Aiub permitieron conocer circunstancias de vida, lucha, resistencia, sufrimiento, alegrías y convicciones mediante el encuentro con la poesía. Las imágenes de Lucila Quieto y Gustavo Germano aportaron otros horizontes. Las canciones y las imágenes visuales producidas por los alumnos dieron cuenta de la potencialidad de la metáfora y del trabajo interdisciplinario en arte.

A partir de la experiencia podemos destacar algunos logros:

- Los alumnos se interesaron por el tema, buscaron información, la leyeron por cuenta propia, preguntaron en sus familias, concurrieron a clase con datos e imágenes.
- Se incorporó la valiosa voz de Juan Aiub -hijo de Carlos Aiub y además profesor del Colegio Nacional-, que concurrió al colegio en dos oportunidades, para conversar con los alumnos y para la muestra final.
- Las producciones fueron realizadas en equipo con acuerdos internos -entre los integrantes- y generales -de toda la comisión-.
- Se amplió el universo de producciones musicales y visuales conocidas por los alumnos.
- Se valoró el proceso de producción como un espacio de desarrollo creciente con variados modos de resolución.
- Los estudiantes fueron viendo el crecimiento de sus producciones.
- Se logró exponer en el hall del colegio -a fin de año- lo realizado en el proyecto.

También notamos muchos aspectos a mejorar, como por ejemplo:

- Ajustar los tiempos de manera tal que se puedan realizar mayor número de presentaciones de “Canciones e imágenes aparecidas”.
- Invitación a otros profesores del colegio para que conozcan el proyecto y así evaluar la posibilidad de desarrollar nuevas propuestas.
- Optimizar el registro del evento.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Imágenes -algunas producciones de los alumnos:-



Bibliografía

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Borsani, M.J. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.

Camnitzer, L. (2008). *Didáctica de la liberación*. Montevideo: Hum.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Meirieu, P. (2013). *Conferencia: La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Páginas en Internet

Diario Página 12

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-7102-2007-07-30.html>

Meirieu, P. (2007). Cuadernos de Pedagogía N°373

<https://es.scribd.com/doc/165080661/Philippe-Meirieu-Es-Responsabilidad-Del-Educador-Provocar-El-Deseo-de-Aprender>

3.7. COLOR-SONIDO

UNA EXPERIENCIA INTEGRADORA COMO APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA INTERDISCIPLINA ARTÍSTICA

Silvina Ortega

Escuela de Estética N° 1

Resumen

La complejidad de la realidad requiere una educación artística integral y no fragmentada, es necesaria una integración de los distintos saberes artísticos en torno al proceso de creación que promueva aprendizajes relacionados con la vida real como totalidad.

En el mundo actual las disciplinas se tocan e invaden mutuamente, las propuestas artísticas de hoy abarcan múltiples formas de expresión.

El discurso artístico, en la actualidad, es integrador. Puede unir los saberes de las diferentes expresiones artísticas pero también absorber conocimientos de cualquier campo de la cultura. Este proceso no sólo debe fundamentarse en la suma de saberes, informaciones y prácticas, sino que implica la creación de una propuesta teórico-metodológica que permita a los profesores, investigadores y alumnos comprender y participar en el nuevo panorama de competencia artística (Humberto Chávez Mayol, 2006: 4).

En esta experiencia, la correspondencia entre materiales propios de dos lenguajes artísticos-plástica y música- se aborda como un modo de enseñanza, como instrumento de aprehensión cognitiva y como variante metodológica; en el marco de un proceso generador de ideas mediante la exploración y construcción de muchas respuestas posibles, lejos de verdades universales y unívocas.

Palabras clave

Educación artística-integración-proceso creador.

Fundamentación

La integración de saberes profundiza y enriquece a cada uno de los lenguajes involucrados, aportando además una mirada totalizadora. Propicia el desarrollo de capacidades de percepción, análisis, interpretación y fundamentalmente contribuye a enriquecer los procesos de abstracción.

Las escuelas de educación estética ofrecen el ámbito apropiado para relacionar, integrar y transferir esos saberes artísticos, escuelas en las que el niño y/o adolescente tiene la posibilidad de transitar por muchas disciplinas y de desarrollar desde esa estructura

formativa completa las capacidades de pensar, sentir, percibir, intuir, valorar, transformar la realidad, inventar mundos posibles.

La experiencia integradora no debe quedarse en una sumatoria o yuxtaposición de conocimientos aportados por cada disciplina; debe permitir la permeabilidad entre los lenguajes, ampliando los horizontes de cada uno de ellos, transformando, potencializando e innovando cada disciplina interviniente,

En virtud de ello, la interdisciplinariedad como una de las formas de relación entre disciplinas, se convierte en un reto y debe pensarse como fundamento principal de la educación artística.

Elección del tema

Surge de una inquietud personal a modo de interrogante: ¿Cuáles serían las respuestas posibles en la correspondencia entre color y sonido, desde algunas de sus cualidades físicas, a partir de una lectura espontánea, subjetiva, poética?

Antecedentes sobre el tema: A lo largo de la historia del arte se ha reflexionado profundamente sobre las características que definen a la música y la pintura de manera independiente y la posible relación entre ambas disciplinas. No sólo se ha tratado de vincular música y pintura en términos generales sino que se han buscado relaciones entre: Color y forma, luz y música, color e intervalos tonales y, sobre todo, color y sonido.

Este vínculo color –sonido tiene muchas vertientes que para comprenderlas es necesario contextualizarlas en espacio y tiempo. A través de la historia físicos, matemáticos, músicos y pintores han ido relacionando colores con notas musicales; algunos de ellos por puro misticismo, otros buscando un nuevo arte y otros por pura deformación sensitiva (Sinestesia).

En la intrincada correlación entre la ciencia y el arte, la música siempre parece darle un espacio de realización al ingenio científico: Los fenómenos físicos que abundan en el arte sonoro han sido el punto de partida de increíbles teorías y si además los relacionamos con elementos propios de otras ramas artísticas como lo son el color y la luz, el abanico se abre sustancialmente.

Louis Bertrand Castel inventó el “Ocular Harpsichord” (Clavicordio ocular) en el siglo XVIII, para demostrar que, al igual que los sonidos, los colores producían vibraciones en el aire y que por tal motivo se podía establecer una relación entre las siete notas musicales y los siete colores del arco iris. En su instrumento, que tenía forma de piano vertical, cada nota coincidía con un color determinado y al presionar la tecla correspondiente se iluminaba a través de una pequeña ventana proyectándose hacia el público. Luego, otros perfeccionaron el diseño: Uno de los que se destacó fue Alexander Wallace Rimington con su “Colour Organ”, 1893, una versión renovada del proyecto de Castel. Cuando Rimington tocaba su instrumento pedía a su audiencia que se vistiese de blanco para que los colores pudieran reflejarse en sus prendas.

Si nos remontamos más hacia el pasado, Aristóteles planteaba en “Del sentido y lo sensible” que los colores están determinados de la misma manera que las notas musicales, es así como la proporción numérica de un intervalo (diferencia de altura entre dos notas musicales) que da como resultado la consonancia o disonancia armónica es equiparable a la atracción o rechazo ejercida por los colores en el espectador, que también dependen de una función numérica pura o simple para ser percibidos como agradables (consonantes).

Otro referente importante es Isaac Newton quien comparó las vibraciones en el aire producidas por el sonido con las vibraciones de los rayos de luz que afectan al nervio

óptico. Según el autor, ambas producen longitudes de onda que coinciden en sus dimensiones, estableció así un círculo cromático cuyas medidas se corresponden con las de la escala diatónica. Cuando Newton asoció colores con notas, lo hizo haciendo cuadrar las siete notas musicales con siete puntos del espectro de colores, surgido del prisma al descomponer la luz blanca.

A partir de aquí, la lista de investigadores que se ocuparon del tema fue en aumento.

Doy un salto en el tiempo para llegar al siglo XX que ha sido especialmente prolífero en creadores interesados en averiguar las relaciones entre color-forma, luz-música, color-intervalo tonal y sobre todo color-sonido.

Kandinsky, pintor ruso y teórico del arte, elaboró una teoría en la que asocia los colores brillantes o claros a los sonidos más agudos y los oscuros a los sonidos graves. Defendió la sinestesia como un componente esencial del arte, como demuestra en su trabajo teórico publicado en 1911 “De lo espiritual en el arte”, haciendo referencia a la metáfora musical en la creación. Su pensamiento trataba de aunar tres elementos: Sonido, color y sentimiento. Investigó las relaciones consonantes y disonantes entre color y música, estableció una correspondencia entre el color y el timbre de los instrumentos.

El músico Scriabin, compositor y pianista ruso, desarrolló una teoría en la que promulgó una síntesis entre el color y el sonido: Homologó en una tabla la escala cromática de colores con los tonos musicales. Su sistema de colores, a diferencia de la mayoría de las experiencias sinestésicas, se ordena según el círculo de quintas; basado en el sistema que Isaac Newton describe en su libro *Opticks*. Habitualmente se menciona a Scriabin como paradigma del músico con sinestias: asociaba la visión de colores, no a notas aisladas, sino a acordes y sobre todo a cambios de tonalidad.

Las teorías tonales de Scriabin van parejas a las de Kandinsky y ambos pretendieron encontrar equivalencias entre sonido, color y sentimiento.

Las coincidencias entre varios artistas que han hecho la misma asociación entre los colores y las notas musicales generan algunas inquietudes y deja abierto un enigma. “¿Habrà una unión natural entre el color y el sonido o sólo es un capricho de la mente humana y sus emociones?” (Hernán Álvarez, 2015)

Estado actual del tema: Una incertidumbre compartida por muchos artistas es aquella que gira en torno a la posibilidad de crear una obra sinestésica en sí, es decir, como un atributo propio de la creación y no como una cualidad a priori en los sujetos (La sinestesia es la capacidad de asimilar en un mismo acto perceptivo estímulos de diferentes sentidos, por ejemplo, oír colores, ver sonidos; se trata de un fenómeno relacionado más con el funcionamiento neurológico de algunas personas que con las características físicas de colores y sonidos)..

Según algunos investigadores, nuestra capacidad creativa parece estar relacionada con la sinestesia. Además, este fenómeno ha sido considerado en los tratados de estética como relación entre las distintas artes. Es una característica de las artes y las ciencias antiguas tradicionales e indígenas que establecen sistemas de correspondencia entre los distintos sonidos, símbolos, mitos, sensaciones. Por ejemplo, en la India se relacionan los modos musicales con distintos colores, sentimientos, bailes o momentos del día.

En el ámbito de la ciencia se han llevado a cabo numerosas experiencias de correspondencia entre las dimensiones físicas del color y las dimensiones físicas del sonido, propuestas que comparan la dimensión matiz del color con la dimensión tono del sonido, la dimensión luminosidad del color con la dimensión intensidad del sonido buscando una relación de equivalencia matemática entre dichas variables.

La relación entre el matiz del color y el tono del sonido, desde el punto de vista físico, es inversa: Los colores de mayor longitud de onda (rojos) se hallan en la zona del espectro correspondiente a las ondas de menor frecuencia, asociadas a los sonidos graves. Y, al contrario, los colores de menor longitud de onda (violetas) se encuentran en la zona de las ondas de mayor frecuencia, relacionadas con los sonidos agudos.

La luminosidad se corresponde con la sonoridad, ambas cualidades se miden con la misma magnitud física: La intensidad. La intensidad del sonido consiste en la mayor o menor amplitud de las vibraciones, a mayor luminosidad del color corresponde mayor intensidad del sonido y viceversa: Se asocian los colores más luminosos (claros) con sonidos fuertes (de mayor intensidad) y los colores más oscuros con sonidos débiles (menos intensos). El silencio, en cuanto ausencia de luz, quedaría representado por el negro; en contraste con el blanco que equivaldría al sonido de mayor intensidad perceptible.

Kandinsky, desde la intuición, coincide con la física: el negro es el color más insonoro, parecido al de un silencio eterno, “sobre el que cualquier color...suenan con fuerza y precisión”. No como sucede con el blanco, “sobre el que todos los colores pierden sonido...”

Sin embargo, muchas veces se ha expresado que un color negro puede “gritar” como un ruido o “callar” como un silencio; dependiendo siempre de la relación que se establezca con lo que le rodea.

Marco teórico

El arte desempeña un papel potencialmente vital en la educación actual, sus diferentes modalidades propician que el niño reúna, mediante experimentación individual y grupal, diversos elementos de sus vivencias con nuevo significado; desarrolle su posibilidad de expresión y pueda apreciar las distintas manifestaciones del arte.

Si bien cada disciplina artística tiene sus elementos constitutivos y sus propios métodos de trabajo, algunos de ellos no son tan específicos de una disciplina y nociones fundamentales en un área también lo son en otra: Timbre-color, altura y movimiento, silencio-escucha, tiempo-espacio, forma, simbolismo, comunicación, expresión, improvisación, composición, proceso creador, búsqueda de sentido...Podemos especificar a qué lenguaje artístico particular corresponden cada uno de estos términos?

Se diluyen así, casi espontáneamente, las fronteras entre los diferentes lenguajes artísticos, la música tiene color, las imágenes son asociadas a sonidos, los sonidos a movimientos, las poesías se transforman en canciones...

El lenguaje de cada disciplina artística, que delimita los materiales propios y técnicas de producción específicas, se convierte en el centro de reflexión en el planteo de una formación centrada en lo interdisciplinar.

Los materiales, como construcciones culturales, conviven, se combinan, se acumulan, se hacen permeables a intervenciones diferentes; cambian, en tanto cambia el intérprete. No existe una manera estandarizada de trabajo sobre el material, éste contiene todos los procedimientos y técnicas a los que ha sido sometido en la historia, sus combinaciones y posibilidades aún no exploradas.

Entonces, si se habla del lenguaje, se podría hablar de un lenguaje del arte; que al momento de pensar la integración de diferentes disciplinas artísticas, el énfasis aparezca en este nivel, permitiendo articular y secuenciar prácticas con diferentes materiales y procedimientos.

La interdisciplinariedad como idea general implica contemplar lo paralelo, privilegiar lo simultáneo en el desarrollo de los conocimientos de cada una de las disciplinas. Como

forma de abordar la enseñanza, nos da la posibilidad de repensar y reconfigurar los modos de enseñar y de aprender; de romper con las barreras de la dimensión espacio-tiempo como así también con las fronteras entre las disciplinas.

Desde el rol docente debemos propiciar que el alumno pueda identificar la oportunidad de un trabajo integrado y pueda asociar los conocimientos y habilidades adquiridos en un campo y combinarlos. Una estrategia de enseñanza que adoptara la perspectiva de la interdisciplinariedad podría otorgar al alumno más posibilidades para realizar operaciones de transferencia de contenidos y procedimientos entre las distintas artes.

El desarrollo de capacidades como la observación, la imaginación y la creatividad, así como la capacidad de análisis e interpretación de la realidad y la comunicación y expresión a través de los lenguajes artísticos son características propias de la educación artística que no pueden ser despreciadas en la tarea de formar e instruir de manera integral a las personas (Díaz y Gutiérrez, 2001: 3).

Objetivos

Generales:

- Establecer un nexo entre Música y Plástica, como experiencia de enriquecimiento e innovación para ambas disciplinas.
- Profundizar saberes comunes a ambas disciplinas: Noción de tiempo, espacio y forma; procedimientos compositivos; promoción del trabajo colectivo y grupal.
- Integrar saberes de dos lenguajes artísticos-color y sonido-aportando al desarrollo de capacidades de percepción, análisis, abstracción, interpretación.
- Sumar materiales y experiencias de otros espacios disciplinares.

Específicos:

- Determinar las respuestas posibles en la correspondencia entre el color y el sonido desde algunas de sus dimensiones físicas a partir de una lectura poética.
- Abordar desde la correspondencia color-sonido, la lectura, diseño y ejecución de composiciones plástico-musicales.
- Comprobar la transferencia de procedimientos de composición de una disciplina a otra en el proceso de creación.
- Describir los resultados de la interpretación como mera reproducción y como búsqueda estética.
- Verificar si es posible obtener una mirada totalizadora sobre el objeto entendido como partitura musical y como composición plástica.

Metodología: Los datos son obtenidos de la experiencia en el trabajo áulico. Se estudia la correspondencia entre color y sonido a partir de la confección de escalas graduales de altura e intensidad sonoras a partir de la asociación de diferentes *matices* de colores con diferentes tonos de altura musical y de colores neutros o acromáticos de diferente *valor* o *luminosidad* con diferentes *intensidades* sonoras, partiendo del estímulo visual.

Se trasciende esta primera aproximación de dos lenguajes artísticos para abordar también, desde la correspondencia color-sonido, la lectura, diseño y ejecución de composiciones plástico-musicales a modo de partituras analógicas. Cabe aclarar en este punto que dicha correspondencia entre color y sonido no tiene una finalidad utilitaria o práctica para leer musicalmente partituras desde su analogía con el color (A determinado color correspondería una nota musical, por ejemplo). En esta fase del trabajo, las ideas e información recogidas son organizadas y estructuradas mediante acuerdos para unificar criterios de lectura, a partir de la confección de una única escala gradual de altura y una de

intensidad. Se trabaja con un grupo de niños de 9 años-en subgrupos- en el espacio disciplinar de Iniciación musical.

Se observa el desarrollo de la experiencia y se registra en apuntes o notas narrativo-descriptivas después de cada clase; la grabación se utiliza como portadora de datos.

Se analiza y evalúa la información recogida y a partir de esta se formulan conclusiones y nuevas proposiciones.

Recursos y materiales: Fichas con colores cromáticos y acromáticos, partituras analógicas. La voz, instrumentos musicales. Cámara fotográfica.

Plan de trabajo

Fase 1:

-Observación y registro por escrito de las diferentes respuestas de correspondencia color-sonido:

a-Asociación de diferentes colores-tonos o matices-del círculo cromático tradicional con sonidos agudos, medios y graves-altura musical-

b-Asociación de diferentes valores o luminosidad de colores neutros o acromáticos con diferentes intensidades sonoras.

-Análisis comparativo de las lecturas y/o respuestas de cada grupo de trabajo.

-Elaboración de primeras conclusiones y extensión de la propuesta a otros grupos de niños y docentes de la institución.

Fase 2:

-Observación y registro sonoro de producciones a partir de la interpretación de colores-sonidos:

a-Lectura de una partitura analógica desde la correspondencia de diferentes matices de colores cromáticos con diferentes tonos de altura musical, organizados en una dimensión temporal y espacial.

b-Ejecución de un diseño acordado con colores acromáticos ordenados según intensidad.

c-Diseño y ejecución de una composición plástico-musical, respetando la correspondencia color-sonido según altura e intensidad.

-Estudio y análisis de las diferentes interpretaciones.

Primeras conclusiones (fase 1):

Planteada la experiencia desde este marco de pensamiento, que abre un abanico de múltiples lecturas posibles a través de la metáfora y que no pretende arribar a una verdad objetiva, se arribó a diversos resultados en la confección de las escalas graduales-fase 1-. Sin embargo, pude comprobar que las respuestas y explicaciones de las mismas coincidían en algunos puntos y es aquí donde se abre un nuevo interrogante a modo de hipótesis: ¿La correspondencia entre color y sonido es producto de una percepción totalmente subjetiva e intuitiva o interviene algún tipo de percepción cultural? ¿ Por qué todos los grupos de alumnos en la asociación de color y sonido, corresponden los colores más claros con sonidos agudos y los colores más oscuros con sonidos graves, coincidiendo también en corresponder el blanco con el sonido más débil y el negro con el sonido más fuerte?

En virtud de ello, la propuesta se llevó a cabo con otros grupos de niños y con docentes de diferentes áreas de la institución para recoger información y arribar a explicaciones sobre el tema.

Resultados fase 1:

a-Escala gradual de altura:

Grupo 1: Primera instancia: Amarillo-Verde claro-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-verde mediano-rojo-verde-azul-verde azul-rojo violeta (bordó)-violeta rojo-violeta. Segunda instancia: Amarillo-amarillo naranja-verde claro-naranja amarillo (Agudos), naranja-verde mediano-azul-verde-verde azul (Medios), rojo-rojo violeta (bordó)-violeta rojo-violeta (Graves). En esta segunda instancia intervinieron alumnas de otro grupo (que se encontraban ocasional/ en la clase de música), sugiriendo algunos cambios que fueron acordados y aceptados por el grupo de trabajo.

Grupo 2: Primera instancia: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-verde claro-rojo-azul-verde mediano-verde-verde azul-violeta-rojo violeta (bordó)-violeta rojo.

Segunda instancia: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-verde claro-rojo-azul-verde mediano-verde-verde azul-violeta-rojo violeta (bordó)-violeta rojo.

Grupo 3: Primera instancia: Amarillo-verde claro-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-rojo-azul-verde mediano-verde-verde azul-rojo violeta (bordó)-violeta rojo-violeta. Segunda instancia: Amarillo-verde claro-amarillo naranja-naranja amarillo (Agudos), naranja-verde mediano-verde-verde azul-azul (Medios), violeta-violeta rojo-rojo violeta (bordó)-rojo (Graves). En esta segunda instancia intervino un alumno, ausente en la instancia anterior, que sugirió modificar algunos tonos: el rojo, que sus compañeros ubicaban entre los sonidos medios de la escala, pasarlo al último lugar –el más grave-, expresando “el color rojo es infrarrojo y debe estar en un extremo como el violeta es ultravioleta y debe estar en el otro extremo, porque son difíciles de ver, el rojo a la derecha y el violeta a la izquierda en la escala de colores”. El grupo aceptó ubicar el color rojo como el sonido más grave, quedando también invertido el orden de los últimos tonos, no así con el color violeta que se mantuvo entre los sonidos más graves.

Grupo 4: Primera instancia: Amarillo-verde claro-azul-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-verde mediano-rojo-rojo violeta (bordó)-violeta rojo-verde azul-violeta-verde. Segunda instancia: Violeta-violeta rojo-rojo violeta (bordó) -azul-verde azul (Agudos), verde-verde mediano-verde claro-amarillo (Medios), amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-rojo (Graves). En esta segunda instancia modificaron radicalmente su escala, ubicando el violeta como el más agudo y el rojo como el más grave, tal vez por influencia de lo hablado en la clase con el compañero del grupo anterior.

La intención en repetir la consigna -armar nuevamente la escala gradual, segunda instancia- reside en comprobar si los alumnos vuelven a trazar una escala coincidente con la de la primera instancia, si varía poco o mucho y si ejerce influencia el intercambio de opiniones que se pudiera generar en el transcurso de la clase. Se añade separar la escala estimativamente en colores- sonidos agudos, medios y graves para un posterior trabajo de producción.

Además, en esta segunda instancia, cada grupo expuso su escala al resto y se compararon resultados.

A inquietud de un alumno, se llevó a cabo un análisis comparativo con la correspondencia del color y el sonido desde la ciencia.

En una tercera instancia, el grupo total de la clase acordó una única escala gradual color/sonido-agudo a grave- identificando una posible división entre agudos, medios y graves. Determinaron estimativamente ese límite entre colores-sonidos agudos, medios y graves en los teclados.

b-Escala gradual de intensidad:

Todos los grupos de alumnos coinciden: Blanco-grises 1 a 5-negro en la escala de menor a mayor intensidad.

En una primera instancia, cada grupo acordó una escala gradual partiendo del valor que asoció con el sonido más débil al valor que asoció con el sonido más fuerte.

En una segunda instancia, se repitió la consigna anterior para verificar si se resolvía la escala de igual modo y acordó el grupo total de la clase una escala gradual de intensidad-débil a fuerte-.

Única instancia alumnos y docentes (que se sumaron a la experiencia):

a-Escala gradual de altura:

Grupo 1: Amarillo-verde claro-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja (Agudos), rojo-verde mediano-verde azul-verde (Medios), rojo violeta (bordó)-violeta rojo-azul-violeta (Graves).

Grupo 2: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-rojo-verde claro-verde mediano-azul-verde azul-rojo violeta (bordó)-violeta-verde-violeta rojo.

Grupo 3: Amarillo-verde claro-naranja amarillo-amarillo naranja-naranja-rojo-azul-verde mediano-verde-verde azul-rojo violeta (bordó)-violeta rojo-violeta.

Grupo 4: Amarillo-verde claro-amarillo naranja (Agudos), naranja amarillo-naranja-rojo (Medios), verde mediano-verde-verde azul-violeta-violeta rojo-rojo violeta (bordó)-azul (Graves).

Grupo 5: Amarillo-amarillo naranja-verde claro (Agudos), naranja amarillo-naranja-azul-rojo (Medios), verde mediano-verde-verde azul-violeta-rojo violeta (bordó)-violeta rojo (Graves).

Grupo 6: Verde claro-amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo (Agudos), naranja-rojo-azul-verde mediano (Medios), verde-verde azul-violeta-rojo violeta (bordó)-violeta rojo (Graves).

Grupo 7: Amarillo naranja-naranja amarillo-amarillo-verde claro (Agudos), naranja-rojo-verde mediano-azul-verde (Medios), verde azul-violeta-rojo violeta (bordó)-violeta rojo (Graves)

Grupo 8: (Hubo dificultades en proceso de abstracción y después para acordar escala): Rojo-rojo violeta (bordó)-violeta rojo-violeta-azul (Agudos), verde azul-verde-verde mediano-verde (Medios), rojo-naranja-naranja amarillo-amarillo naranja-verde claro-amarillo (Graves). El resultado gradual de la escala fue totalmente inverso con respecto a las escalas del resto de los participantes de esta experiencia-tanto alumnos como profesores-.

Grupo 9: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-verde claro-verde mediano (Agudos), verde-naranja-violeta (Medios), azul-verde azul-rojo-rojo violeta (bordó)-violeta rojo (Graves).

Grupo 10: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-rojo-verde (Agudos), verde mediano-verde-verde azul (Medios), violeta-violeta rojo-rojo violeta (bordó)-azul (Graves).

Profe Plástica 1: Amarillo-amarillo naranja-verde claro-naranja amarillo-verde mediano-naranja-verde-rojo-azul-rojo violeta (bordó)-verde azul-violeta rojo-violeta.

Profe Plástica 2: Amarillo-naranja amarillo-amarillo naranja-verde claro-rojo-naranja-verde mediano-verde azul-rojo violeta (bordó)-azul-verde-violeta.

Profe de Plástica 3: Amarillo-amarillo naranja-verde claro-naranja amarillo- verde mediano-azul-naranja-verde-rojo-rojo violeta (bordó)-verde azul-violeta rojo-violeta. Profe Música 1: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-naranja-rojo-verde claro-verde mediano-verde-verde azul-azul-violeta-rojo violeta (bordó)-violeta rojo.

Profe Música 2: Amarillo-amarillo naranja-verde claro-naranja amarillo-verde mediano-naranja-verde-rojo-rojo violeta (bordó) -azul-verde azul-violeta rojo-violeta.

Profe Música 3: Amarillo-azul-rojo-amarillo naranja-naranja-naranja amarillo-verde claro-verde mediano-verde-verde azul-rojo violeta (bordó)-violeta rojo-violeta.

Profe Música 4: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-verde claro-naranja-verde mediano-rojo-verde-azul-verde azul-rojo violeta (bordó) -violeta-violeta rojo.

Profe Teatro: Amarillo-amarillo naranja-naranja amarillo-verde claro-naranja-rojo-azul (Dudoso)-verde mediano-verde-verde azul-rojo violeta (Bordó)-violeta rojo-violeta.

b-Escala gradual de intensidad:

Todos los grupos de alumnos y docentes coinciden en la escala blanco al negro, pasando por los cinco grises en correspondencia con el sonido más débil al más fuerte.

Si bien hubo mayor variedad de respuestas entre los alumnos y docentes que se suman a la experiencia, se mantiene una percepción casi generalizada que asocia colores claros con sonidos agudos y colores más oscuros con sonidos graves, pasando por colores intermedios en correspondencia con sonidos medios en la confección de la escala gradual de altura.

En términos generales, la escala de color-sonido quedó conformada: Colores agudos: Amarillo, amarillo naranja, verde claro, naranja amarillo; colores medios: Naranja, verde mediano, rojo, verde, azul; colores graves: Rojo violeta (Bordó), verde azul, violeta rojo, violeta.

La asociación entre acromáticos de diferente luminosidad o valor y la intensidad sonora fue unívoca: A mayor luminosidad, la respuesta obtenida fue menor intensidad y viceversa. Por consiguiente, el blanco se fijó como el sonido más débil, pasando por los grises de mayor a menor claridad hasta llegar al negro como el sonido más fuerte, en la escala gradual de intensidad.

Resultados fase 2:

a-Lectura de una partitura analógica desde la correspondencia de diferentes matices de colores cromáticos con diferentes tonos de altura musical, organizados en una dimensión temporal y espacial.

En primera instancia, acordada la escala gradual color-sonido de altura y determinados los registros de agudos, medios y graves en los teclados, se realizó una prueba de ejecución para localizar los colores-sonidos en el instrumento.

En segunda instancia, se abordó la lectura de una partitura con los colores-sonidos, partitura que podía ser leída desde cualquier posición y que no tenía un principio y un fin establecidos. Por tal razón, la docente propuso una posición de la misma y se convino una línea de lectura. Asimismo, los colores estaban distribuidos en el soporte de diferentes formas: Agrupamientos en sucesión y en superposición, con diferentes espacios en blanco entre ellos.

Por grupos, en forma simultánea, ejecutaron la partitura desde su propia mirada, sólo se debía respetar la correspondencia de la escala – agudos, medios y graves- con los ámbitos definidos en el instrumento para cada registro de altura. Pocos alumnos pudieron respetar la gradualidad de los colores-sonidos en la ejecución musical. Algunos hicieron lectura de los espacios en blanco como espacios de silencio, otros prolongaban el sonido del último color, antes de dicho espacio.

Resulta una ejecución donde es preponderante la improvisación, donde no hay pautas temporales y espaciales definidas, resultando una música de azar.

Se grabó la ejecución por grupos y de algunos niños en forma solista.

b-Elaboración y ejecución de un diseño con los colores acromáticos ordenados según intensidad. Cada grupo armó un diseño sobre el piso con los colores neutros o acromáticos y acordó sonidos vocales para interpretarlo. Cada ficha representaba un grado de sonoridad -que fue acordado en instancias previas, durante la confección de la escala gradual de intensidad-.

Se grabó la ejecución por grupos.

c-Diseño y ejecución de una composición plástico-musical, respetando la correspondencia color-sonido según altura e intensidad. Se abordó la ejecución de una nueva partitura, esta vez dirigida por la docente. Se acordaron previamente algunos criterios: Línea de lectura, definición de los espacios en blanco, definición de los diferentes agrupamientos de colores-

sonidos. Se utilizaron teclados, placas e instrumentos de percusión para su interpretación, seleccionados éstos últimos en función de su sonoridad, en forma conjunta. Se ensayó hasta lograr una lectura lo más sincronizada posible, si bien en cada repetición podían variar algunos sonidos (Se acordaron criterios de lectura general, no se determinaron sonidos específicos –notas para representar los colores agudos, medios o graves- sino registros de altura que debían respetarse en correspondencia con la escala gradual de colores-sonidos, por lo cual podían variar las notas en cada interpretación; del mismo modo, la ejecución en relación a la intensidad de los colores-sonidos no siempre fue igual de suave o débil o igual de fuerte).

Se interpretó en la muestra de cierre de fin de ciclo, a la cual asistieron padres y familiares de los alumnos.

Se sumó a la experiencia integradora el área de Plástica bidimensional-desde su propio espacio- y se trabajó la correspondencia color-sonido-estado anímico.

En Plástica bidimensional la propuesta consistió en dibujar dos rostros con diferentes expresiones anímicas, que sean contrastantes (por ej. Triste/alegre); luego, trabajar el fondo con colores complementarios (azul/naranja, amarillo/violeta) relacionando cada uno de los colores del par de complementarios con cada uno de los rostros; es decir, se trabajó la asociación estado de ánimo-color. Los alumnos coinciden en asociar los estados anímicos alegres, animados, contentos con los colores más claros- de los pares de complementarios- y los rostros tristes, apenados con los colores más oscuros.

En Música la propuesta consistió en elaborar una composición musical que considerara la oposición planteada en el trabajo plástico a partir de los estados de ánimo y los colores complementarios en estrecha relación.

Cada grupo organizó las ideas en papel, a modo de partitura, guía de trabajo. Los alumnos asociaron los estados de ánimo con registros de altura, grados de intensidad sonoros y tempos musicales. Paralelamente se fueron seleccionando instrumentos musicales cuyos timbres y sonoridades se relacionarán con las ideas planteadas (que también registraron en sus partituras).

Acordada la partitura e instrumentos a utilizar, comenzó el trabajo de composición: Cada grupo exploró, ensayó diferentes posibilidades, ejecutó y corrigió hasta encontrar el resultado buscado.

Hubo coincidencias en la relación de estados anímicos felices, animados, contentos con sonidos agudos, sonoridades fuertes y tempos alegres o movidos; y de estados anímicos tristes con sonidos graves, sonoridades más débiles y tempos lentos.

Considerando que el trabajo plástico planteaba una oposición a partir de dos rostros con diferente estado de ánimo y diferente color de fondo y por consiguiente la música también se elaboró desde la oposición de registros de altura, sonoridades y tempos rítmicos; se organizaron las composiciones musicales con una estructura formal A-B.

Se registraron las producciones en video.

Conclusión final

Los niños pudieron relacionar el color y el sonido, materiales propios de dos lenguajes diferentes, desde un proceso de poetización e interpretar partituras plástico-musicales donde conflúan dichos materiales en correspondencia. La propuesta brindó la posibilidad de pensar, percibir, ejecutar, producir, seleccionar, organizar, explicar, analizar, competencias involucradas en los procesos de interpretación. Pero también contribuyó a la permeabilidad entre lenguajes, el alumno pudo experimentar, descubrir y comprender

desde la práctica y su conceptualización, que algunos términos, metodologías de trabajo y procedimientos de composición no son tan específicos de un lenguaje y que se pueden abordar desde diferentes disciplinas.

En la búsqueda de un porqué acerca de las coincidencias-mencionadas en las primeras conclusiones-en la asociación de colores claros con sonidos agudos y de colores oscuros con sonidos graves y en la correspondencia del blanco con el sonido más débil y el negro con el sonido más fuerte, desde la lectura e interpretación de diferentes grupos de alumnos y de docentes que participaron en la experiencia, encontré una investigación de Jamie Ward, profesor de Neurociencia Cognitiva donde aborda el tema de la sinestesia. Expresa que nuestros cinco sentidos no trabajan de forma aislada sino que, en cierta medida, todos experimentamos realidades multisensoriales. De alguna forma nuestros sentidos siempre trabajan de forma relacionada: Los tonos agudos son percibidos como brillantes y los graves como más oscuros. Es posible experimentar sensaciones similares a los sinestésicos aunque no se manifieste una sinestesia genuina.

Al respecto, el psicólogo Gómez Milán, profesor de la Universidad de Granada, explica que aunque la sinestesia afecta sólo a un pequeño porcentaje de la población, existen “sinestesias culturales” que percibimos todos, como la expresión “amarillo chillón”.

La vista, el oído entremezclan sus dimensiones. Una de las formas más frecuentes es la de mezclar color y sonido, relación que ha quedado plasmada tanto en el vocabulario de la música como en el de la pintura a lo largo de la historia.

Y por qué no abordar esta significación de la sinestesia (Del griego “syn” : junto y “aesthesia” : sensación) para designar toda producción estético-artística que junta, provoca y multiplica sensaciones y sentimientos despertando los cinco sentidos y las emociones mediante la convergencia de sus expresiones musicales, literarias, plásticas, teatrales, de movimiento corporal o danza, con el propósito de promover en forma articulada, las diferentes disciplinas artísticas.

Bibliografía

“Sinestesia, el arte de ver la música, tocar la tristeza y oler los colores”. *El Confidencial*. Universidad de Granada. 2011.

“Oigo un color”. *Neo fronteras* (Noticias de Ciencia y Tecnología). 2006.

“Escucho los colores, veo la música”. *Vitamina gráfica* (Batido gráfico-visual). 2012.

“Sinestesia y Kandinsky: Sonido, color, sentimiento”. Investigación musical. Revista de Música Internacional *LaCarne Magazine*. 2014.

-Color y música: Relaciones físicas entre tonos de color y notas musicales. Pérez Fuster, Joaquín/Gilbert Pérez, Eduardo. Universidad de Alicante. 2010.

-El color en la oreja y el sonido en el ojo: Una relación intrínseca. Por Hernán Álvarez. El ojo y el diamante, Centro Contemporáneo de Arte. 2015.

-De la Interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. Arte y movimiento nº 2, junio 2010. Universidad de Jaén (España).

-Arte, Música, Educación e Interdisciplinariedad. Algunos resultados de una investigación en curso. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical. Frega A. Lucía. 2002.

-Arte, poética y educación. Tesis Daniel Belinche. UNLP. 2010.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Una aproximación metodológica interdisciplinaria en la educación artística. Humberto Chávez Mayol. Texto presentado en el Congreso Nacional de Educación Artística en México. 2006. Discurso Visual Revista digital N° 7, Cenidiap.
- Música y Plástica: Globalización en la formación propedéutica de los futuros maestros. Una innovación en la enseñanza universitaria. Dra. Rosario Gutiérrez Cordero, Dra. Ma. Dolores Díaz Alcaide, Universidad de Sevilla. LEEME, Revista de la Lista Europea de Música en la Educación. 2003.

3.8. CERÁMICA EXPANDIDA

PEDAGOGÍAS EXPERIMENTALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Graciela Olio, Claudia Toro, Anabel González Alonso

Departamento de Artes Visuales Prilidiano Pueyrredón. Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Resumen

En el presente trabajo intentamos crear un espacio de difusión de nuestra propuesta de cátedra, que se enmarca en el concepto *Cerámica Expandida*, el cual está basado en métodos experimentales, para abordar los diversos modos de la enseñanza - aprendizaje de la cerámica.

Nuestro objeto de estudio se basa en la práctica docente en Taller Cerámico II, III y IV, asignatura de carácter práctico del área instrumental en la carrera Licenciatura y Profesorado en Artes Visuales, orientación Artes del Fuego. Dicha carrera se dicta dentro del Departamento de Artes Visuales “Prilidiano Pueyrredón” de la UNA, Universidad Nacional de las Artes, en Buenos Aires, Argentina.

Con un perfil experimental, nuestra propuesta se instala en un eje relacionado con la materialidad, explorando la materia y los materiales cerámicos. De este modo se aleja de una estructura pedagógica anclada en la enseñanza técnica que implica el acercamiento al oficio. En primera instancia, se trabaja dentro de un bloque de trabajos prácticos de carácter efímero, con barro crudo y su relación con el cuerpo, los objetos y el espacio. Estos ensayos efímeros también proponen la experimentación con materiales cerámico como yeso, cemento y vidrio. En una segunda instancia, y a partir de las experiencias anteriores se propone un bloque instrumental donde descubrir el proceso cerámico, experimentando la relación de la materia y la temperatura. Estos procesos creativos, exploratorios y experimentales que se realizan durante la cursada de la asignatura, posibilitan obtener experiencias formativas e integrales, situadas en el campo de la cerámica contemporánea.

Palabras clave

Cerámica expandida; experimentación; enseñanza; aprendizaje

Cerámica Expandida

El concepto que rige nuestra propuesta se puede resumir en la expresión *Cerámica Expandida*. Dicha frase tiene su antecedente pedagógico en el término *Educación*

Expandida¹⁰⁰ que Rubén Díaz describe en la publicación ZEMOS98. También consideramos como un antecedente fundamental la reflexión de Rosalind Krauss sobre la escultura en su ensayo “La escultura en el campo expandido”.¹⁰¹ En palabras de Krauss “las categorías como la escultura y la pintura han sido amasadas, extendidas y retorcidas en una demostración extraordinaria de elasticidad, una exhibición de la manera en que un término cultural puede extenderse para incluir casi cualquier cosa.”¹⁰²

Desde el enfoque material, lo matérico, desde la materialidad, expandimos el concepto cerámico, no sólo a la arcilla cruda y cocida, sino a otros materiales cerámicos como el yeso, el cemento y el vidrio. Estos materiales en algún momento de su producción, han sido modificados física y químicamente por la temperatura (más de 700°C). Por lo tanto, son considerados materiales cerámicos.

Desde el enfoque disciplinar, consideramos que la cerámica como disciplina cerrada y autónoma, ha perdido vigencia. Una de sus bases estructurales es etimológica dado que la palabra cerámica deriva del griego *keramicos* o *keramos* (*sustancia quemada*), término que proviene del sánscrito *crémós* (*quemar o cremar algo*).¹⁰³ En este sentido la cerámica es barro cocido. Entonces desde esta perspectiva, la tierra, el barro, la arcilla en sí misma no es un material cerámico ya que no pasó por el fuego, fuente de transformación de los materiales, que los provee de calidad y cualidad cerámica (vitrificación, sonoridad, dureza, perdurabilidad).

Pero esta categoría, *lo cerámico*, puede llegar a ser infinitamente maleable, como el barro mismo. Este puede estar crudo, cocido o semi-crudo o semi-cocido. No importa ya el estado de la materia cuando hablamos de producciones o prácticas artísticas. Expandir, extender, exceder, funcionan como operaciones superadoras de un límite, como caminos de salida de un sistema cerrado. Experimentar con la elasticidad de las fronteras de la disciplina, nos habilita e instala en un lugar de cuestionamiento del sistema disciplinar de la cerámica. Romper con sus reglas, extenderlas, expandirlas, ampliarlas, forzarlas, es vital para la práctica artística contemporánea.

A su vez, es difícil no tratar de disciplinar lo indisciplinado, no obstante, no tratamos de incorporar este tipo de obras a la disciplina cerámica, sino que tratamos de abrir todo lo posible lo cerámico, hasta forzar y romper sus límites. Es aquí donde nos centramos para hablar del concepto de *Cerámica Expandida*. Si bien nos referenciamos en el sustantivo *Cerámica* y en el adjetivo *Expandida*, éste espacio nos ubica en un fuera de lugar, en una periferia o directamente en otro espacio de producción artística sin reglas y sin un orden estructural. Nos ubica-ubicamos en un campo expandido desde y hacia otra materialidad cerámica.

¹⁰⁰“Educación expandida” simplemente es un término que puede aglutinar “prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran fuera de lugar”. Díaz (2009, p. 42)

¹⁰¹“La educación expandida no es una metodología, pero sí comparte el espíritu del étimo de método: el sentido del camino, del proceso, del experimento; es un espacio y un tiempo para la educación desde la comunicación.” Díaz.(2009 p. 54)

http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf.

¹⁰² Krauss (1979)

¹⁰³ Krauss (1979, p. 60)

¹⁰³ Mari (1998, p.34)

Pedagogías experimentales en la enseñanza universitaria.

No hay experiencia en nuestra universidad de una enseñanza de la cerámica, que se funde en las prácticas artísticas priorizando lo matérico y el lenguaje que ello confiera al ser desarrollado por cada estudiante.

Centrándonos particularmente en nuestra disciplina, la cerámica siempre se ha transmitido focalizando en las diversas técnicas constructivas y tratamientos de superficie. Se enseña en torno a contenidos formales e instrumentales, no llegando a resultados realmente significativos, siendo más una experiencia parcial del uso de un material blando, para desarrollar una forma a través de una técnica, que un aprovechamiento por parte de docentes y alumnos de un tiempo-espacio-aprendizaje único e irrepetible.

Dicho esto en relación a generar una práctica de conocimiento disciplinar, desde la esencia misma de ésta, su historia, su presente, el desarrollo en contexto, la individualidad, la subjetividad, la identidad como individuo y como grupo.

Por tanto, nuestra premisa inicial es el material que se aborda, la arcilla y los materiales cerámicos, el estudio y experimentación del contacto con este material como nos es dado. Continuamos con un orden que tiene una fuerte relación con quién interviene sobre este material-materiales. Qué es lo que se está produciendo, en qué entorno y para qué.

En este marco de acción, caben las siguientes preguntas: ¿Por qué lo experimental? ¿Es un modo de construir la misma práctica? Por ejemplo, estipulando un punto inicial (la materia) y los estados en que la materia se presenta, (sólido seco, sólido húmedo y líquido) los modos en que este material puede ser trabajado (intervenido), y las relaciones subjetivas que en este proceso del individuo en contexto, devienen en resultantes de algunas formas de cuestionar la transmisión o enseñanza de esta disciplina a lo largo de los años en la institución, de un modo rígido y sin aportes significativos.

Simplemente poniendo en relieve que un alumno pueda hacer/pensar/conocer partiendo de consignas básicas muy sencillas, que lo involucren en la experiencia misma con la arcilla, el barro, la materia y sus estados. El entorno, la materia y el cuerpo, la materia y la técnica, la materia y la forma, y así se llegue, a través de la observación como fruto de la investigación, a otros modos de concebir la materia, las técnicas y sus resultantes como un proceso de producción y proyección.

Cuando hablamos de Cerámica Expandida, lo conectamos con el término “Educación Expandida”¹⁰⁴ y también lo pensamos en relación a una cerámica extendida, ampliada, que ocupe otros lugares, que se expanda hacia otros espacios más abiertos y conectados con el contexto contemporáneo. Una cerámica liberada de las pautas pedagógicas históricas, que al menos en nuestro país, conformaron una práctica anacrónica, estereotipada y de circulación endógena por fuera de los circuitos del arte contemporáneo. Pensamos en expandir las fronteras de la cerámica como disciplina autónoma, fusionarla con otras

¹⁰⁴ “La educación expandida no es una metodología, pero sí comparte el espíritu del étimo de método: el sentido del camino, del proceso, del experimento; es un espacio y un tiempo para la educación desde la comunicación.” http://www.zemosg8.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOSg8.pdf. Rubén Díaz. pág 54. Última consulta: 15-05-2015.

disciplinas (inter-disciplinas), con otros lenguajes (inter-lenguajes) y así producir saberes

basados en la investigación, experimentación, observación, proyectándose hacia producciones más reflexivas y críticas.

La *experimentación* como eje en los desarrollos procesuales también implica este mismo cuestionamiento a la disciplina cerrada, donde se propone solo aprender y practicar desde lo ya hecho, probado y comprobado como correcto y aceptado; además el concepto de *educación expandida*, aporta saberes significativos no sólo en el ámbito educativo, valorando que la educación puede suceder en cualquier lugar, o mejor dicho, en un fuera de lugar. En este marco, la relación de la producción con el contexto implica un cambio permanente. Este cambio o replanteo también nos alcanza a los docentes tanto en contenidos como en metodologías. Por tanto, acontecen en la cursada en función de los aportes que los mismos desarrollos van proponiendo y en consecuencia, producen una práctica pedagógica en constante movimiento.

Situándonos desde esta perspectiva, nuestra propuesta de aprendizaje puede ser entendida como vivencial, como práctica, experiencial. En palabras de Contreras y Pérez de Lara

Es experiencia precisamente porque irrumpe ante lo que era lo previsto, lo sabido; no puede estar sometida a control, ni ser producto de un plan. Por eso obliga a pensar, para ser acogida en su novedad, como lo que no encaja, o lo que necesita de un nuevo lenguaje, una nueva expresión, o un nuevo saber para dar cuenta de ella. Irrumpe también su significado, el sentido de lo vivido. La experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido. Es experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado.¹⁰⁵

Durante del desarrollo de la cursada se transita por diferentes propuestas que establecen como punto de partida el trabajo con la materia, el cuerpo y el espacio. El alumno es guiado a través de distintas instancias en la exploración de estos tres elementos, a partir de diferentes trabajos prácticos que lo ubican en una situación exploratoria en la que se borran las barreras disciplinares y los condicionamientos técnicos. De este modo se generan acciones donde la experiencia transitada se conecta con lo más primario. Por un lado la posibilidad lúdica de la mano en el barro y por el otro la posibilidad de mayor despliegue espacial o perceptual.

Recorrido pedagógico

El recorrido pedagógico que proponemos se compone de tres momentos específicos, que se inscriben dentro del campo de lo experimental, en un intento por construir un espacio de acción y búsquedas alternativas donde se priorice el conocimiento de los materiales y la relación con ellos.

Incorporamos dentro de la cursada una guía de trabajos prácticos que se diagrama en forma de sistema de créditos. De manera que el estudiante sea quien define su recorrido pedagógico centrándose en sus intereses y motivaciones. De este modo, definiendo

¹⁰⁵ Contreras y otro (2010 p. 25)

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

consignas específicas secuenciamos el trabajo de la cursada a partir de tres bloques. El primero se denomina Bloque Efímero, se trabaja en exploraciones con el barro crudo (en

pasta, barbotina, polvo, seco, etc.), cemento, yeso, vidrio, arena, y otros materiales cerámicos o no cerámicos, haciendo hincapié en la observación de las posibilidades que cada uno de los elementos nos proporciona como materialidad. En esta primera instancia se trabaja prescindiendo del proceso cerámico, con el fin de liberar al estudiante de la presión por realizar un objeto cerámico. Los ejercicios tienen carácter efímero y son de una sola clase. Se indaga la materia como sustancia maleable y se establecen relaciones de la materia con el cuerpo, tanto con el propio, como con el cuerpo del otro, con los objetos y con los espacios del taller. Toda esta instancia debe ser registrada por los alumnos de modo fotográfico o audiovisual, para evaluarla antes de pasar al bloque siguiente.

El segundo es el Bloque Instrumental, en este caso se trabaja el proceso cerámico como un camino de exploraciones, rescatando el concepto de proceso y valorizando lo emergente. Se desarrollan por un lado experimentaciones formales y constructivas que derivan en procesos manuales no tradicionales, y se abordan dispositivos constructivos como los moldes alternativos y la exploración sobre el torno alfarero. En esta instancia, se estimula la búsqueda de técnicas propias derivadas de la misma investigación con los materiales y sus morfologías. Por otro lado se desarrolla una experimentación con el cuerpo cerámico y con la superficie, en el que se proponen una serie de experimentaciones en torno a la relación materia - temperatura y las modificaciones que ésta produce sobre la materia. Entendiendo el proceso cerámico como algo a explorar y comprender a través de la investigación concreta con diversos componentes cerámicos que según la combinación y porcentaje puede transformarse en cuerpo o cubierta, en materia porosa o vítrea. Derrumbando así la idea de que existe un procedimiento establecido con determinados pasos a seguir.

De estos dos bloques iniciales deviene el Bloque Proyectual donde se produce un rescate de imagen a partir de las experimentaciones elegidas y desarrolladas. En esta instancia se producen cruces y transversalidades entre materialidad e imagen, teniendo en cuenta desarrollos matéricos, técnicos y producción expresiva. Reflexionando y generando concepto de esta consideración, rescatando los desarrollos materiales, formales y espaciales explorados hasta el momento y las reflexiones en base a las consignas, desarrollos y registros de los mismos como marco del proceso, como proyecto.

Estos son los procesos que van atravesando los tres niveles en los que se divide la etapa instrumental de la carrera.

Estimulando el espíritu de investigación y experimentación como base fundamental de la ampliación de conocimientos y la visión crítica de la producción propia y ajena, se trabaja desde la reflexión y el análisis de las propuestas individuales, en discusiones y evaluaciones grupales.

Los recursos metodológicos utilizados en la cursada conforman un núcleo de imprescindible información audiovisual y textual. Damos clases teórico-prácticas en cada encuentro, armamos apuntes de cátedra que compartimos en un grupo en Facebook. Durante las clases realizamos proyecciones de imágenes fotográficas y videos, realizamos observación de imágenes en libros y revistas especializadas y armamos una amplia bibliografía específica y general que tratamos de digitalizar y subir a nuestro grupo de

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Facebook. Como complemento necesario, se pueden hacer visitas a talleres, exposiciones, jornadas, congresos, conferencias, seminarios y visitas de artistas a nuestra clase las que serán procesadas a través de un espacio de reflexión sobre las mismas.

Como metodología práctica de cada clase, se hará un breve desarrollo teórico sobre el tema del programa correspondiente, demostraciones prácticas si fuese necesario y sobre el final de la clase, se realizarán charlas y discusiones grupales en torno a los trabajos propuestos.



1.-Intervención en el espacio con barro crudo teñido. Taller Cerámico II. 2016. Alumna: Yael Alejandra Estévez. DAVPP-UNA.



2.- Intervención en el espacio con barro crudo. Bloque Efímero. 2016. Alumna: Julieta Oro. Taller Cerámico II. DAVPP-UNA.

Aportes y resultados

En relación a los aportes de la cátedra a la enseñanza de la cerámica artística universitaria, consideramos que abrimos un espacio nuevo en nuestro Departamento de Artes Visuales de la UNA. Un espacio-cátedra de experimentación y exploración de la arcilla y materiales cerámicos para luego concretar un proyecto cerámico o interdisciplinario. Este espacio no existía. Incorpora a la estructura curricular existente una nueva plataforma de conocimiento. La misma es “Expandida”, es libre, amplia y contemporánea. Pero a su vez es rigurosa en la construcción del saber, no es rígida, sino flexible, no es cerrada y estructurada, sino abierta y desestructurada.

Los resultados obtenidos son valiosos. Los alumnos acuden de todas las disciplinas-orientaciones a realizar una experiencia nueva con un material histórico como el barro. Descubren otras posibilidades de la materia. Incorporan a la arcilla como un material para sus futuras producciones artísticas. Piensan en el barro, los materiales cerámicos y la cerámica como nuevas materialidades y por tanto nuevas y potenciales prácticas artísticas contemporáneas.

Es vital, pues, salirse de ese lugar de saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, y aceptar que el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo. Situarse en la apertura que nos coloca en la situación de tener que sostener el desasosiego que provoca ejercer el pensar como gesto que nos arroja fuera de aquello que

se nos ha vuelto familiar enfrentándonos a lo desconocido. Esta apertura nos sitúa frente al valor y sentido de la interpelación en el campo educativo.¹⁰⁶

Como conclusión devenida de la experimentación como equipo de cátedra, caben preguntas y más preguntas, cuestionamientos y derivas que son causa y efecto del ser como una totalidad inseparable, del ser sublimado en toda producción, del ser humano artista. ¿Qué es entonces una producción procesual en una situación institucional particular, en un contexto y época específica, en un espacio - tiempo determinado? ¿Qué es sino una obra en sí misma, una obra de cruce permanente? Entonces siempre nuestro cuestionamiento, siempre nuestro *in-disciplinamiento* es parte de la idea de que toda obra es resultante y / o es proceso. Que toda producción es indisoluble de quien la produce, que toda producción es inherente al ser en su totalidad y no puede ser escindido en lenguajes particulares.

Es todo una pregunta... es todo una afirmación, una negación permanente. Es el silencio-lenguaje, es el vacío - volumen, es la materia - pensamiento y percepción.



3.- Detalle de Entrega final. Taller Cerámico II. 2016. Alumna: Diane Louise Marissal. DAVPP-UNA.

¹⁰⁶ Skliar y otro (2008)

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



4.- Detalle de Entrega final. Taller Cerámico III. 2016. Alumna: Marilina Panaccio. DAVPP-UNA.



5.- Detalle de Entrega final. Taller Cerámico II. 2016. Alumno: Patricio Tamborena. DAVPP-UNA.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

Contreras, José. Pérez de Lara, Nuria. "Investigar la experiencia educativa". Ed. Morata. Madrid, España. 2010.

Díaz Rubén, Ezponda Echeverría J. y otros. "Educación Expandida".

Una publicación de Zemos98. 2009.

Disponible en:

http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

<http://publicaciones.zemos98.org/educacion-expandida-el-libro>.

Larrosa Jorge, J. Skliar C. "Experiencias de alteridad en educación". Compilado 1ª edición. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. 2009. 211 p.

Skliar Carlos, Téllez Magaldy. "Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia". 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008. 256 p.

Mari, Eduardo A. "Los materiales cerámicos". Ed. Alsina. Buenos Aires, Argentina. 1998.

Rosenbaum, Alfredo. "Lo que se oculta detrás de un nombre: cruce de lenguajes y apropiaciones disciplinares." Ponencia presentada en el IV Simposio en Lenguajes Artísticos Combinados, Posgrado en Lenguajes Artísticos Combinados, Departamento de Artes Visuales, UNA, el 12 de noviembre de 2011. 10 p.

Rosalind Krauss. "La escultura en el campo expandido". Artículo publicado en la Revista October N° 8 (1979), New York-USA.

Disponible en:

http://octubredesantiago.blogspot.com.ar/2010/03/la-escultura-en-el-campoexpandido_30.html.

3.9. GÉNEROS PICTÓRICOS

INFLUENCIAS ENTRE LAS ARTES VISUALES Y EL DISEÑO DE MODA

Maité Soledad Rodríguez, Mariel Cifardo, Clelia Cuomo

Lenguaje Visual 2B / Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL). Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

La pintura y la moda se nutren mutuamente, los diseñadores se inspiran en pintores a la hora de desarrollar los catálogos, muchas creaciones textiles comienzan a formar parte de las colecciones de los museos más renombrados. Tanto en las artes visuales como en el diseño de indumentaria los colores, las formas y las texturas marcan la diferencia. El punto de encuentro entre las artes visuales y el diseño de moda se revela en las pretensiones que comparten de concretar una propuesta estéticamente experimentable. Su intersección fáctica se dará en el cuerpo, utilizado como soporte, como material, como herramienta. Los géneros pictóricos en su jerarquización clásica: pintura histórica, pintura costumbrista, retrato, paisaje, y naturaleza muerta, servirán de inspiración de las producciones textiles, como así también en la forma de comunicarse con el público que receptorá estas obras a través de un canal privilegiado: la fotografía de moda. El diseño de indumentaria se deja seducir por la interdisciplinaridad e hipertextualidad que nos propone el arte contemporáneo, abriendo así su camino a nuevos parámetros de representación, exposición y circulación, a la vez que se apropia de espacios tradicionalmente institucionalizados: los museos.

Palabras clave

Arte; moda; fotografía; interdisciplinariedad; generos pictóricos

La pintura y la moda se nutren mutuamente. La historia nos ha demostrado cómo muchos diseñadores se inspiran en pintores a la hora de desarrollar sus colecciones, y cómo hoy en día un sinnúmero de creaciones textiles comienza a formar parte de los catálogos de los museos más renombrados. Tanto en las artes plásticas como en el diseño de indumentaria, los colores, las formas y las texturas marcan la diferencia.

El diseño de moda tiene una estrecha relación con la cuestión de los géneros pictóricos. Natalia Giglietti y Francisco Lemus retoman la categorización realizada por Félibien en 1667 para, luego, poder dilucidar los parámetros que adquiere dicha clasificación en el arte contemporáneo y así exponer las ambigüedades y problemáticas que presenta. El historiador, en un prólogo de las Conferencias de la Academia, realizó una clasificación en la cual distingue los diferentes rangos de nobleza y jerarquía de los géneros. Entre ellas, enumera: la pintura histórica, la pintura costumbrista, el retrato, el paisaje y naturaleza muerta. En el curso de la historia del arte, la demanda social y la necesidad expresiva serían los factores determinantes para conformar la temática de las imágenes representadas más

frecuentemente, las cuales serían agrupadas o clasificadas en géneros (Glietti & Lemus, 2011).

El primero y más importante en jerarquía de los géneros es la pintura histórica, cuya temática se enfoca en el pasado o en el período contemporáneo al artista. Se representan escenas de acontecimientos constituidos como emblemas de la historia política, por ejemplo: batallas, conquistas, revoluciones. Es por ello que las obras que se refieren a esta categoría requieren de un conocimiento especial del espectador para ser comprendidas en su totalidad; en consecuencia, los temas que se desarrollan son considerados *cultos*. Los protagonistas representados cumplen un rol significativo: son dioses, héroes, nobles, y el relato aporta un mensaje o una moraleja. Formalmente se evidencia concentración de personajes, entre los que se destacan, usualmente, los protagonistas del acontecimiento y los actores secundarios. Formalmente, las obras pertenecientes a este género presentan una escala monumental, un formato rectangular apaisado y tamaños del plano abiertos.

La pintura costumbrista, para la academia francesa de mediados de siglo XVII, representa escenas cotidianas de personajes bajos y vulgares, como las escenas de campesinos, *Campesinos en una taberna* (1635) de Van Ostade y *Las cribadoras de Trigo* (1853) de Courbet, entre otras. Las imágenes no requieren el conocimiento enciclopédico demandado por la pintura histórica, ya que sus temas son considerados simples y de fácil comprensión. Estas pinturas pueden tener diferentes cargas de significación: alusiva, alegórica, política, moralizante, etcétera. Sin embargo, existen casos paradigmáticos que se corren de las representaciones más típicas de este tipo de género, como en los siguientes ejemplos: escenas de costumbres de aristócratas, *Concierto de Gala en Venecia* (1782) de Guardi y *Los placeres del baile* (1717) de Watteau; escenas burguesas, *La lección de música* (1660) de Vermeer y *Banquete en la casa del burgomaestre Rockox* (1630-1635) de Frans Franken.

El retrato, género ambiguo dentro de la clasificación, se caracteriza por la representación exacta de la apariencia física de uno o varios sujetos de frente, de perfil y tres cuartos de perfil. La misma puede realizarse tomando el cuerpo humano desde diferentes tamaños del plano: plano entero, plano medio y las distintas variantes del primer plano. Lo importante en este género es que siempre debe verse el rostro de el o los personajes retratados. Estos tienden a presentar una actitud solemne y no deben evidenciar ninguna acción compleja que confunda o describa otra historia por fuera del protagonista. En las obras pictóricas pertenecientes a esta categoría se entrelazan el aspecto físico, la situación social –reyes, príncipes, héroes políticos, en definitiva, aquellos considerados dignos de ser pintados– y la personalidad del retratado: su estado espiritual o emotivo y el carácter que lo distingue del resto. Afirma Edward Burne-Jones, artista y diseñador inglés: “La única expresión que se puede permitir en la gran retratística es la expresión del carácter y la calidad moral, nada temporal, efímero o accidental” (Aymar 1967: 94). Y Gordon Aymar agrega:

En la técnica del óleo fue Janvan Eyck uno de los primeros que lo impuso en los retratos, su obra: *Matrimonio Arnolfini* fue un ejemplo de este género, de pareja en cuerpo completo. Durante el Renacimiento, representaron el estatus y éxito personal del retratado, dentro de este género sobresalen artistas como Leonardo da Vinci, Rafael Sanzio y Durero. En España hicieron lo propio Zurbarán, Velázquez y Francisco de Goya. Los impresionistas franceses también practicaron este género, entre otros: Degas, Monet, Renoir, Vincent Van Gogh, Cézanne, etc. En el siglo XX, Matisse, Gustav Klimt, Picasso, Modigliani, Max Beckmann, Umberto Boccioni, Lucian Freud, Francis Bacon o Andy Warhol (Aymar 1967: 188).

La pintura de paisaje es la figuración de un terreno extenso. En alusión a dicha caracterización es que se puede decir que este género debe encarnar no sólo un área de tierra, sino que la misma tiene que mantener una distancia considerable con el sujeto pintor-espectador (panorámica). En consecuencia, la figura humana generalmente no aparece o bien se halla en pequeño tamaño, apreciada en relación a la prolongación de la superficie de tierra tratada en la obra.

El bodegón o naturaleza muerta, por su parte, se distingue por la presencia de objetos naturales o artificiales. Según la jerarquización de los géneros pictóricos, es considerado el menos literario. Al igual que el retrato y el paisaje, se instaura como categoría independiente con la pintura del barroco holandés. Una de sus posibilidades, superadora en cuanto a la neta selección de elementos, es el bodegón vanitas. En éste se muestran relojes, velas humeantes, calaveras. En algunos casos, la incorporación de arreglos florales degradados acentúa el mismo significado que simboliza la transitoriedad y la fugacidad de la vida. Ann Gallagher reflexiona sobre este género:

La naturaleza muerta tradicional se estableció en una rica sociedad burguesa cuyos valores refleja, mientras que a partir de la segunda mitad del siglo XX los artistas pasaron a criticar los valores contemporáneos, buscando subvertirlos. (...) La naturaleza muerta ha demostrado ser un género pictórico marcadamente flexible, capaz de adaptarse tanto a los cambios en la cultura y en el pensamiento como a una gran variedad de interpretaciones técnicas. Tal vez su posición de inferioridad y su falta de relación con logros y grandeza han impulsado ese potencial de transformación.

Los géneros pictóricos y la fotografía de moda: Modernismo, realismo y surrealismo

En las últimas décadas, la fotografía ha dejado de ser considerada la hermana menor de la pintura. Los géneros que, como hemos visto, ha tratado tradicionalmente esta disciplina, fueron replicados en el campo fotográfico. Desde sus primeros desarrollos, insistió en su capacidad de mostrar algo que realmente estaba en el mundo. Nos devela aquello que fue, que estuvo, que fue presentado frente a un objetivo y ya no está más, ni volverá a estarlo del mismo modo. Por el contrario, en la moda la fotografía ha sido usada siempre para hablar de lo que será, lo que vendrá, deberá hacerse y poseerse. Philippe Dubois, en su libro *El Acto fotográfico y otros ensayos*, afirma:

La imagen fotográfica, en la medida en que es indisociable del acto que la engendra, no es solo una huella luminosa, también es una huella trabajada por un gesto radical, que la hace por completo de un solo golpe, el gesto del corte, el *cut*, que hace caer sus golpes sobre el hilo de la duración y en el continuo de la extensión a la vez [...] Así, la foto aparece, en el sentido fuerte, como una tajada, una tajada única y singular de espacio-tiempo, literalmente cortada del natural (Dubois, 2008: 148).

Dentro de las expresiones fotográficas, podemos encontrar la dedicada a la captura de imágenes de moda. Esta servirá como acto artístico mediador entre los géneros pictóricos y el diseño de indumentaria. Se presenta como un proceso de comunicación, el objetivo principal que persigue no es otro que el comercial. Son fotografías que se publican con la intención de llamar la atención de un público particular. Es por ello que se sujetan a un lenguaje propio, a ciertos códigos que comparten tanto el emisor como el receptor; se da una fusión de símbolos de estilo y/o convencionalismos. Esto facilita la lectura por parte de

la masa receptora, ya que no podemos olvidar su fin. Lo plantea Roland Barthes en su análisis sobre el sistema de la moda:

[...] la fotografía de moda no es una fotografía cualquiera, tiene muy poca relación con la fotografía de prensa o la fotografía de aficionado; por ejemplo comporta unidades y reglas específicas; en el interior de la comunicación fotográfica, forma un lenguaje particular, que sin duda alguna posee su léxico y su sintaxis, sus giros, prohibidos o recomendados (Barthes, 2003: 17).

Dentro de una publicación del mundo *fashionista* se puede evidenciar la coexistencia de los géneros tradicionales de las artes visuales, como son el retrato y el desnudo. Sin embargo, se presentan con características que le son inherentes al tipo de comunicación perseguida por la moda.

Desde sus comienzos a mediados del siglo XIX y durante un período histórico extenso, la fotografía de este tipo mantuvo la intención de aparentar similitud a la pintura. Sus principios se remontan al año 1840, aunque su uso comercial y publicitario no se producirá hasta la década del 80 cuando aparecieron las tarjetas de visitas que contenían imágenes de modelos y que se usaban para promocionar a las sastrerías.

Los primeros retratos repetían los esquemas estéticos propios del género pictórico como son la pose estática, erguida y la utilización de un paisaje o contexto determinado como elemento que el autor de la imagen utilizaba para introducir y aportar una serie de valores a la figura retratada. Esto se debe al hecho de que la técnica no contaba aún con los avances necesarios y, por lo tanto, no se había desarrollado un lenguaje propio. La primera reproducción directa de este tipo de manifestaciones se plasma en el periódico francés *La Mode Pratique* en 1892, gracias a la aparición del fotograbado, que permitía acelerar y abaratar el proceso de obtención de la imagen, puesto que el propio artista podía hacer las planchas sin necesidad del paso intermediario de un dibujante o grabador. A partir de la primera estampa modernista de moda, los fotógrafos empezaron a desvincularse de esa anterior sujeción a los cánones pictóricos, para adquirir así la consideración de arte.

Desde finales del siglo XIX un grupo de fotógrafos, encabezados por el estadounidense Alfred Stieglitz, defienden a la fotografía como una expresión artística, equiparable a las demás artes visuales. Será en 1902 cuando Stieglitz, junto otro artista, Edward Steichen y la retratista Gertrude Kasebier forman el grupo *Photo Secession*. Su aspiración es dar a conocer la fotografía pictorialista y hacerla evolucionar. En el año 1903 sacan el primer número de su revista denominada *Camera Work* para asegurar la difusión de las instantáneas creadas por ellos. Dos años más tarde inauguran en Nueva York, *The Little Galleries of Photo-Secession*, laboratorio del arte moderno que se hará rápidamente conocido. Las exposiciones que presentan Stieglitz y de Steichen entre 1908 y 1910 dan cuenta de su convicción de alternar la fotografía con obras artísticas clásicas y de la vanguardia. Exhiben fotografías al lado de dibujos de Pablo Picasso, litografías de Cézanne y esculturas de Matisse.

Alfred Stieglitz tuvo contacto durante su juventud con creadores de distintas disciplinas, esta puede ser una de las razones que contribuyeron a alimentar en él la necesidad de defender su disciplina como una forma de arte. Experimentó con la luz y las texturas, y continuó acrecentando su fama de experto en otras artes, gracias a los artículos que firmaba en *The American Amateur Photographer* y otras publicaciones. Sus trabajos de luces

en blanco y negro y sus grandes retratos son parte de una prolífica producción que nos habla no sólo a través de imágenes, sino en hechos, permitiendo que la fotografía de moda y publicitaria surja como un arte legitimado.

En esta misma época llega el Modernismo a tener influencia, veinte años después de haber tenido su máximo auge y difusión en otras disciplinas, entre los años 1890 y 1905. Este movimiento optó por lo práctico y funcional, por la simplificación de la atmósfera representada. Allí reside la importancia que se le concede a las líneas bien definidas y a la sensación de nitidez. El rechazo a la imagen recargada se traduce en una preferencia por lo geométrico, decorativo y por ritmos curvilíneos. Opta por transmitir sensación de naturalidad, libertad y realidad, alejándose por completo de la recargada ornamentación del pictorialismo. Rompe las relaciones figura-fondo, simplificándolas hasta casi desaparecer. El Modernismo y la fotografía de moda persiguen las mismas metas: quebrar el orden establecido. Plantea utilizar abiertamente las posibilidades que ofrecía este medio para elaborar imágenes en busca de su lenguaje propio.

A partir de los años treinta, la búsqueda de realismo pretende suplantar al Modernismo. En el período de entreguerras, es esta nueva corriente la que influye en las diferentes disciplinas, ya que se materializa como una aproximación sincera a la sociedad. En Europa, esta tendencia se llevó al extremo a través del surgimiento de una serie de fotógrafos que se autoproclamaron *La Nueva Objetividad*, quienes vinieron a capturar con sus lentes los años de posguerra. Esta visión fue la más innovadora en el campo de la fotografía de moda, ya que supuso una importante transformación de la misma. Persigue la representación de la naturalidad en su máxima expresión; el realismo puro, la espontaneidad, movimiento e instantaneidad. De hecho, utiliza la captura del movimiento como su principal herramienta de trabajo; será Mukancsi quien mejor exprese el movimiento como un elemento difuso que posee dinamismo.

El último salto formal está signado por el surrealismo, vanguardia que desarrolla la experimentación de la técnica fotográfica y los trucos visuales que puedan sorprender y romper las barreras preestablecidas. En cuanto a la temática abordada, impera el mundo irreal de los sueños. Alejados de la naturalidad real y espontánea, se acercan a una de tipo más expresivo, oculta, absurda. No retratan lo que ven sino lo que está escondido en las capas subterráneas de la imaginación. Rechazan la realidad, refugiándose en un submundo creado a la medida de sus inquietudes artísticas o simplemente narcisistas. Es evidente que la fotografía de moda utiliza estos ambientes para vender la distinción, lo desconocido, incluso lo prohibido. Para este movimiento el cuerpo y su relación con la vestimenta era un tema de gran interés, en especial todo lo concerniente al cuerpo femenino.

Al hablar de surrealismo, es obligatorio hablar de Man Ray. Artista interdisciplinario, revolucionario, que experimentó y aportó nuevas miras en todas las disciplinas en las que intervino. Tras dominar la pintura, pasó a la fotografía como nuevo medio de expresión donde mostrar originales planteamientos. Man Ray no entiende a la fotografía de moda como un arte, tal como lo hacen algunos de sus contemporáneos. Sus imágenes llaman la atención debido a que aportan valores subterráneos que se añaden a la mera contemplación del vestido. Componentes misteriosos, eróticos o simplemente lúdicos que atraen a un público deseoso de introducirse en mundos personales y alejados de la convención.

La fotografía de moda en el museo: “Vogue like a painting”

La moda y la fotografía entrecruzan sus destinos en modo precoz, ambos territorios nacen en la contemporaneidad.

La moda es como la fotografía. Ambas son formas liminares, en la distinción entre arte y no arte. Ambas son producidas industrialmente, y sin embargo profundamente individuales. Ambas están suspendidas ambigüamente entre el presente y el pasado: el fotógrafo congela la esencia del instante, mientras que la moda cristaliza el momento en el gesto eterno de la única-manera-adecuada de ser (Wilson, 1985: 7).

La pintura es una fuente de inspiración para muchas de las imágenes del mundo *fashion*, y como no, para la considerada biblia de la moda, la revista *Vogue*. Su ex editora en jefe, Alexandra Shulman, expresa: “La fotografía es algo indispensable para esta edición centenaria (...) no se trata tanto de la historia de la fotografía sino de que, tanto el texto como las imágenes, nos hablan del contenido de la cultura de una era. Esto es lo que le hace verdaderamente interesante” (Shulman, 2016).

La modelo retratada nos presenta un cuerpo, pero éste no se constituye como sustento o soporte de una prenda, no es la percha de una exhibición. Su propósito es la creación de una realidad, juega un papel histriónico a través de una caracterización conferida por la indumentaria, con el objetivo que el espectador pueda identificarlo. El cuerpo teatraliza una historia para la fotografía, busca relatarnos de manera ficcional una situación vital. Roland Barthes hace alusión a esta cuestión: “El teatro de la moda es siempre temático” (p. 258), es por ello que podemos afirmar que no hay producción sin tema. En publicaciones como *Vogue*, las producciones funcionan como narraciones ilustradas, nos cuentan una historia, interpretando la escenografía, el decorado, vestuario, iluminación, con una comunicación similar a la del cine o teatro.

La exposición *Vogue Like a Painting* se estructura siguiendo los géneros clásicos de la pintura. El Museo *Thyssen-Bornemisza* de Madrid acoge esta exhibición de inspiración pictórica. Las fotografías proceden de los archivos de la revista *Vogue* y fueron realizadas por algunos de los profesionales más destacados de las últimas tres décadas, entre ellos grandes maestros como Edward Steichen, Cecil Beaton, William Klein, Irving Penn y Horst P. Horst, junto con otras figuras más contemporáneas como Annie Leibovitz, Tim Walker, Mario Testino o Paolo Roversi. Se rescatan imágenes de sus versiones estadounidense, española, holandesa, rusa, china, italiana, entre otras.

El resultado es una muestra conformada por sesenta y un imágenes en donde se destaca el duelo entre el mundo comercial y el mundo artístico, y cómo la mítica revista ha sabido lograr un buen equilibrio. Cada una de las imágenes tiene un valor en sí misma, más allá del tiempo y de haber sido impresa en una revista que dura en la calle sólo un mes, concediéndole un nuevo lugar de circulación gracias a su exposición en un prestigioso museo europeo.

La exposición hace un racconto de las grandes expresiones visuales de la historia del arte. En algunas de las imágenes se utiliza el relieve escultórico, en otras en cambio es la luz la que tiene una factura al estilo de las obras pictóricas. Muchas de las instantáneas están inspiradas en las obras de artistas que pertenecen al museo como Hopper, Balthus, Van

Eyck, Botticelli, Zurbarán, Degas, Dalí, Hogarth, Rossetti y Magritte. Otros fotógrafos han optado por reinterpretar obras maestras, como lo hace Mert Alas y Marcus Pigott con la conocidísima *Ofelia*, del John Everett Millais. Por su parte, Camilla Akrans persigue la silenciosa soledad hopperiana en *Mujer solitaria* (*Vogue Like a Paiting*, 2015).

Tim Walker, fotógrafo que presenta varias obras y un video en la muestra, resalta la importancia de mantener la magia en la fotografía de moda:

En estos momentos la moda está en su punto más alejado de la fantasía [...] Es muy plástica y muy comercial, y creo que el mercado huye de la fantasía. Pero a mi juicio se están equivocando. La moda no es otra cosa que fantasía, historias, sueños, una forma de transportarnos a nosotros mismos; de cambiar la armadura exterior para que los demás nos vean de otra manera. Creo que todo el mundo interpreta un papel, el de uno mismo. Es una caja de disfraces [...] En todo lo que hago, es como si intentara manipular algo, forzarlo para conseguir una sensación pictórica (Walker, 2015).

Debra Smith, la comisaria de la exposición afirma: “El hilo común que recorre toda la muestra es una especie de ralentización: una atemporalidad en la pose de las modelos; una especie de lapso mental en el que todo está muy, muy quieto” (Smith, 2015).

“Masters”, la colección de bolsos y accesorios inspirada en las artes plásticas

La firma de lujo francesa *Louis Vuitton* y el artista plástico Jeff Koons crean una serie icónica donde plasman expresiones de los maestros de la pintura. Esta colaboración ha dado como fruto una línea de carteras y pañuelos. Koons parte de las obras visuales más representativas de la Historia, abarcando un periodo de tiempo que comprende desde el Renacimiento hasta el Postimpresionismo. El artista plástico aporta imágenes de su antigua exposición *Gazing Ball*: una serie de reproducciones a gran escala de cuadros de Da Vinci, Tiziano, Rubens, Fragonard y Van Gogh. Estos son grabados en bolsos y accesorios icónicos de la marca francesa, como modo de resignificarlos, ofreciéndoles una nueva forma de divulgación, ya no limitada a la contemplación en el museo, sino generando la posibilidad de ser captado por otros espectadores.

Koons reconfigura el famoso monograma de la firma francesa, el cual lleva sus tan conocidas iniciales: LV. Esta transformación del icono representa un cambio radical para la marca, ya que nunca antes habían permitido que fuera modificado. Cada artículo de marroquinería lleva inscripto en el frente el nombre del creador de la obra pictórica reproducida, mientras que la firma de Koons y *Vuitton* ocupa también un lugar privilegiado en ambas esquinas. Los accesorios tienen una etiqueta en forma de conejo inflable, figura de cuero que hace referencia, a las esculturas *Rabbit* de Koons. También dentro de cada uno de ellos se encuentra la biografía del artista cuya obra adorna el exterior, además del museo donde es posible admirarla en persona. Con esta colaboración Koons, actúa como divulgador. Invita a los espectadores a contemplar piezas célebres de la historia visual, haciendo de la moda un puente que nos abre camino al museo y posibilitando que experimentemos las obras a través de nuevas formas.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Imágenes Louis Vuitton
de Louis Vuitton; Gioconda,
Vinci. [Figura]. Recuperado

(2017). Bolso Speedy 30
pintura de Leonardo Da
de

<http://us.louisvuitton.com/eng-us/stories/masterscampaign#section-collection>

Con motivo del lanzamiento de este repertorio de productos, la *maison* escoge exponerlos en el Museo del Louvre. Invitaron a diferentes celebridades de la moda y el cine a una cena que se realiza al lado de la *Gioconda* de Leonardo Da Vinci. Los invitados posaron ante el objetivo del reconocido fotógrafo de moda Patrick Demarchelier, mostrando su obra-bolso favorita.

Para el artista, el hecho de que las personas puedan lucir uno de los bolsos que ha creado junto a *Louis Vuitton* tiene un significado más allá del *fashion*. Declara, en una entrevista que le realiza la *maison*: “Hay un proceso reflexivo que une a la persona con el bolso. Me gustaría que cuando alguien lo luzca por la calle, lo que haga sea celebrar la humanidad. Y que quien lo mire, vea esta conexión” (Louis Vuitton, 2017). Jeff Koons se une al selecto grupo de colaboraciones históricas de la firma francesa, donde han participado los artistas más influyentes del arte contemporáneo: Takashi Murakami, Richard Prince, Yayoi Kusama, Stephen Sprouse, Cindy Sherman, James Turrell, Olafur Eliasson y Daniel Buren.

La revista dedicada a la moda *L'Officiel* cree en el diálogo entre moda y artes visuales. Es por ello que invita a plasmar en sus páginas la creación artística de cinco fotógrafos que se inspiran en *Masters*. El resultado: cinco puntos de vista artísticos distintos. Una de las reinterpretaciones es llevada a cabo por Jorge Crooke, fotógrafo y arquitecto, bajo una creencia muy clara: la historia del arte es la interpretación de la interpretación, esa es la forma de crear. Él ha escogido como lienzo una mochila que tiene grabada *La caza del tigre*

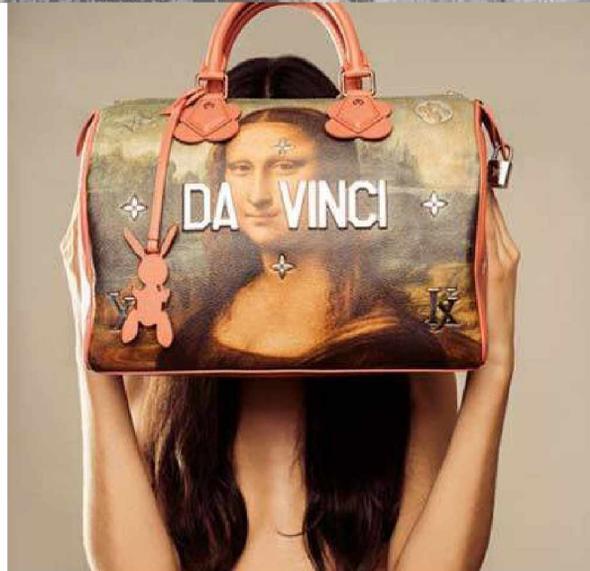
de Rubens. Aquí podemos ver una obra audiovisual a través de la cual se le otorga un nuevo punto de vista a la pintura clásica representada en las carteras de Louis Vuitton. El artista,

mediante la anteposición de un vidrio, distorsiona en parte la obra. Javier Biosca será otro de los elegidos para llevar adelante la reinterpretación de la colección *Masters*. Su objetivo se aleja del bodegón tradicional que se espera de una obra de este tipo. El artista crea una imagen nueva, cargada de textura, gracias a la interposición de un material no convencional en las naturalezas muertas clásicas, como es una bolsa de residuo transparente. La revista le propone interpretar el Modelo *Neverfull MM* de la firma, de manera que rompa el clasicismo de ese bolso mítico y de *Marte, Venus y Cupido*, la pintura de Tiziano que Jeff Koons ha recreado. Trabaja en monocromía, en contraposición a la paleta cromática de la obra original.



Biosca, J. (2017). Bolso Modelo *Neverfull MM*; *Marte, Venus y Cupido*, pintura de Tiziano. [Figura]. Recuperado de <http://lofficiel.es/sin-categoria/masters-louis-vuitton-javier-biosca/>

La cámara del amante de lo analógico, Diego Martínez, también tendrá su turno. Con una impronta muy marcada, su obra se centra en la captura de imágenes que muestran gente, es por esta razón que al momento de reinterpretar la obra maestra de Da Vinci representada por Jeff Koons: *Gioconda* en el bolso *Speedy 30*, lo hizo con modelo. Captura una instantánea en la aparece una *mannequins* sin vestimenta, su rostro es sustituido por la cartera mediante una superposición, coincidiendo en su lugar la figura de la *Gioconda*. La paleta seleccionada, si bien respeta la gama de colores de la pintura original, incluye tonalidades más cálidas al igual que la creación de Koons.



Martínez, D.(2017). Bolso Modelo Speedy 30 de Louis Vuitton; *Gioconda*, pintura de Leonardo Da Vinci. [Figura]. Recuperado de <http://lofficel.es/cultura/masters-louis-vuitton-diego-martinez/>

Este racconto de manifestaciones visuales permite observar cómo, con el correr de los siglos, los géneros pictóricos han ido captando nuevas maneras de producir y resignificar las manifestaciones artísticas.

La jerarquización de los géneros que describimos principalmente se sostiene en la sobrestimación del tema. La temática histórica, en sus diversas variantes (religiosa, mitológica, etc.) adquiere uno de los mayores méritos artísticos que se originan en la antigüedad clásica (comedia-tragedia). Sin embargo, cada época va a privilegiar un tema en particular conjunto a una forma, un estilo y una manera de representarlo. Las clasificaciones pretenden universalidad, es decir una manera unívoca del hacer. Por ello, es indispensable considerar los códigos culturales para entender a la obra como una construcción socio-cultural, lo que implica poner énfasis en las clasificaciones que nos proveen los géneros, que si bien pueden ser útiles como marco general de análisis, no deben ser aceptadas como reglas fijas e inmutables. Como hemos visto, “los grandes ejemplos” de alejamiento a las normativas se evidencian a partir del siglo XX, donde la ampliación de los límites, cada vez más intensa va horadando las clasificaciones y subrayando el valor fluctuante y difuso de los géneros. (Glietti y Lemus, 2011).

El vestido como visualización individual de la moda metaforiza un paradigma, a través del cuerpo humano que recubre y resignifica. Este maniquí con tracción a sangre no es neutro, cada época histórica lo contempla y valora a partir de coordenadas estéticas y culturales. La relevancia de la indumentaria en la cultura contemporánea es abrumadora. Es cada vez más evidente la cantidad de lenguajes, disciplinas o géneros que dialogan en cualquier producción artística. Se ha reflejado en la academia con el nacimiento de los estudios sobre moda y en los museos con exposiciones que la exhiben como una forma singular de arte. Como en todas las expresiones visuales, la indumentaria se deja seducir por el juego de la interdisciplinaridad e hipertextualidad que nos propone el arte contemporáneo. Es así como abre así su camino a nuevos parámetros de representación, exposición y circulación, a la vez que se apropia de espacios tradicionalmente institucionalizados: los museos.

Bibliografía

- Aymar, Gordon C (1967). *The Art of Portrait Painting*. Filadelfia. Chilton Book Co.
- Barthes, Roland (2003). *El sistema de la moda y otros escritos*. Barcelona. Paidós.
- Barthes, Roland (2005). *El placer del texto y lección inaugural*. México. Editorial S.XXI
- Dubois, Philippe (2008). *El Acto Fotográfico y otros Ensayos*. Buenos Aires. LaMarca.
- Eco, Umberto (2004). *Historia de la Belleza*. Barcelona. Lumen.
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda: Una visión sociológica*. Barcelona. Paidós.
- Gallagher, Ann: "StillLife/Natureza-Morta"(cat. exp.), Río de Janeiro, British Council, 2004-2005, s/p, pp. 5-25.
- Giglietti, Natalia, Lemus, Francisco (2011): *Los géneros pictóricos y sus problemáticas, texto de circulación de la cátedra de Lenguaje Visual 2B*. La Plata, Universidad de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
- König, R (2002). *La moda en el proceso de la civilización*. Valencia. Engloba.
- Lipovetsky, G. (1991). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. 2ª Edición. Barcelona. Anagrama.
- Muzzarelli Maria Giuseppina (2013). *El binomio arte y moda: etapas de un proceso histórico. Cuaderno 44*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires. Universidad de Palermo.
- Ocampo, Estela (1992) *Diccionario de términos artísticos y arqueológico*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Simmel, G. (1938). *Cultura Femenina*. Buenos Aires. Espasa-Calpe Argentina.
- Tuozzo María Valeria y López Paula (2013). *Moda y Arte. Campos en intersección. Cuaderno 44*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires. Universidad de Palermo.
- Wilson, E. (1985). *Vestirsi di sogni*. Traducción original del italiano a cargo de Ruggerone, L. (2008). Milán. Franco Angeli.

Referencias electrónicas

- ItFashion (2016). *Vogue, cien años de moda y arte, el libro* [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2017 en <<http://www.itfashion.com/cultura/libros/vogue-cien-anos-de-moda-y-arte-el-libro/>>
- Louis Vuitton (2017). *Louis Vuitton y Jeff Koons* [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2017 en <<http://es.louisvuitton.com/esp-es/historias/masterscampaign#section-the-story>>
- Louis Vuitton (2017). *Masters* [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2017 en <<http://es.louisvuitton.com/esp-es/historias/masterscampaign#section-the-story>>
- Robb Report (2017). *Arte al cuadrado con la colección Masters de Louis Vuitton y Jeff Koons* [en línea]. Consultado el 2 de junio de 2017 en <<http://www.robbreport.es/estilo/arte-al-cuadrado-la-coleccion-masters-louis-vuitton-jeff-koons/>>
- So Sophisticated (2017). *Nueva colección "Masters" de Louis Vuitton y Jeff Koons* [en línea]. Consultado el 2 de junio de 2017 en <<http://www.so-sophisticated.com/moda/item/369-nueva-coleccion-masters-de-louis-vuitton-y-jeff-koons>>
- Vogue (2015). *Vogue like a painting* [en línea]. Consultado el 2 de junio de 2017 en <<http://likeapainting.vogue.es/>>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 4: Materiales y tecnologías tradicionales

Transgresiones actuales

4.1. LA INFLUENCIA DEL POTENCIAL ESTÉTICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS ASPECTOS SIMBÓLICOS DE LA LÁMPARA “CADENA DE ANDRÓMEDA” DE ROSS LOVEGROVE

Mariano Aguyaro

Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) / Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo efectuar un análisis sobre los aspectos simbólicos que subyacen en la lámpara “Cadena de Andrómeda” del diseñador británico Ross Lovegrove.

Se toma este caso como representativo de una nueva manera de entender al diseño producto del potencial estético que permiten las nuevas tecnologías digitales, tanto en la concepción y modelación mediante software CAD como en su posterior materialización producto de las tecnologías CAM. Si bien el Diseñador manifiesta inspirarse en la manera en que la naturaleza concibe la forma, se advierte que subyacen en el producto cuestiones de índole tecnológica que configuran los aspectos simbólicos del mismo, ya que esta concepción de la morfología solo es posible gracias al contexto tecno productivo que lo permite, como así también una sociedad predispuesta a asimilar estas innovaciones gracias a la masificación de estas herramientas digitales y a un imaginario colectivo de futuro que da lugar al surgimiento de este tipo de estéticas.

Palabras clave

Estética; aspectos simbólicos; imaginarios colectivos; tecnología CAD/CAM.

Para comenzar con el análisis de la Lámpara Cadena de Andrómeda se parte de los interrogantes planteados por Marta Zatónyi (2002) cuando se pregunta: “¿la informática genera arte? ¿Existe arte que no esté solo transmitido, sino también producido por los medios y por la tecnología de la informática?”

La misma autora afirma que “si bien para el diseño, la computadora, con sus correspondientes periféricos, hoy por hoy es un elemento indiscutible, pero la digitalización comenzó a adquirir lenguaje propio”.¹⁰⁷



Fig1. Lámpara “Cadena de Andrómeda”.

¹⁰⁷ Zatónyi, M. (comp.) (2002). “Prólogo” en *¿Realidad Virtual?* Buenos Aires: Nobuko.

Ahora bien, siguiendo esta idea, en el mundo de los objetos no solo la digitalización es la que toma su propio lenguaje, sino que los sistemas de materialización traen implícitos una nueva manera de concebir la morfología en estéticas¹⁰⁸ que solo pertenecían al mundo de la imaginación disminuyendo así la brecha entre lo que se puede representar digitalmente y lo que se puede materializar. En este sentido las innovaciones desarrolladas en torno a las tecnologías CAD/CAM¹⁰⁹ modifican nuestra manera de entender el mundo material y el imaginario de futuro que esto propone.

“Muchas de las aceleradas innovaciones tecnológicas producidas en todos los ámbitos se vuelcan a productos de la vida cotidiana que fascinan y enamoran por la novedad y potencia de sus prestaciones, por la estética que los acompaña y por la visión del mundo que proponen. Un mundo tecnológico que, emulando a la ciencia ficción, da lugar tanto a maravillas de la creación humana como a la más nefasta de las pesadillas.”¹¹⁰

A partir de estos lineamientos el presente trabajo ahondará sobre las siguientes hipótesis:

Los aspectos simbólicos que subyacen en el trabajo de Ross Lovegrove responden a una estética acorde a una utopía tecnológica, que utilizando el lenguaje de las nuevas herramientas digitales pone de manifiesto su visión de “futuro blanco”.¹¹¹

Por su parte, el cine es uno de los principales promotores del imaginario sobre la tecnología y los futuros posibles, en este sentido, la estética implícita en la Lámpara Cadena de Andrómeda es una sinécdoque de ese mundo utópico que propone las historias narradas en los films.

“La utopía sugiere partir del imposible ofreciendo acceso al imposible, pero lo disfraza de lo posible.”¹¹²

Las tecnologías digitales y el nuevo lenguaje de los objetos

El mundo del arte, el diseño y la producción se vio sacudido por el advenimiento de innovaciones radicales vinculadas al desarrollo de software y hardware que trastocaron las lógicas estéticas, proyectuales, productivas y económicas vigentes.¹¹³

Con el acelerado avance de la tecnología integrada CAD/CAM, el diseño de productos viene evidenciado por una ampliación de sus posibilidades creativas a partir del lenguaje que el propio sistema establece dando lugar a nuevas organizaciones y metodologías productivas

¹⁰⁸ Siguiendo con el pensamiento de M. Zátanyi, se afirma que el conocimiento estético nos lleva a unir el sentido con valores y sentimientos. Esta realidad sensitiva, material, constituida por la forma, es la base del conocimiento sensible, del cual parten los valores.

¹⁰⁹ CAD, siglas en inglés de *Computer Aided Design*, en castellano *Diseño Asistido por Computadora*; CAM, siglas en inglés para *Computer Aided Manufacturing*, en castellano, *Manufactura Asistida por Computadora*.

¹¹⁰ Ungaro, Pablo (2015) “High Tech: parcialidades, juicios y prejuicios.” En “La historia del diseño industrial reconsiderada”. Bernatene, M. del Rosario (coordinadora). Ed. Edulp.

¹¹¹ CFR: Ungaro, Pablo Op. Cit.

¹¹² Cfr: Zátanyi, Marta (2002): *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido* (pág. 298) Ed. Nobuko, Buenos Aires.

¹¹³ Ungaro, P., Aguyaro, M., “Diseño y nuevas tecnologías: su impacto en el sector de las manufacturas del cuero, una aproximación”. XVIII Jornadas de Investigación en Artes Centro de Producción e Investigación en Artes Cepia Facultad de Artes / Universidad Nacional de Córdoba.

impactando directamente en el modo de concebir la morfología propiciando el surgimiento de objetos en geometrías que hasta entonces solo pertenecían al mundo de la imaginación. Con la incursión de los primeros software CAD de diseño las morfologías eran restringidas a la transformación de sólidos platónicos y geometrías pitagóricas acotando así las posibilidades de diseño a una estética dura, cuestiones que pusieron en tela de juicio las verdaderas ventajas de la incorporación de esta tecnología al proceso de diseño, ya que se adjudicaba que las limitaciones del sistema coartaba la creatividad y la expresión de los productos con lo cual durante largo tiempo se asoció la frialdad y falta de expresión de los objetos al uso de la computadora. Como lo explica Stan Allen:

...el diseño digital se caracterizó por deformaciones y transformaciones de primitivas geometrías, y los procesos de diseño se entendieron como una inscripción de significado en el objeto mediante series de operaciones formales repetitivas, cada vez más simplificadas por el ordenador.¹¹⁴

Sin embargo, los avances en el software 3D ofrecieron progresivamente mayores posibilidades y libertades de diseño, fuera de las geometrías concebidas a partir de los sólidos básicos, permitiendo el desarrollo de nuevos conceptos estéticos muchos más dinámicos en formas orgánicas de manera más intuitiva. Tal es así que el desarrollo en el campo de la modelación en 3D y la complejidad formal que esto permitía se vio rápidamente limitada a las cuestiones productivas imposibilitando llevar a la realidad material las ideas plasmadas en el mundo digital, aspectos que demandaron la necesidad de nuevas tecnologías que permitieran materializar los modelos virtuales, lo cual dio origen a una gran diversificación de máquinas de control numérico.

A partir de esto, las técnicas de proyección que emergen desde el uso de herramientas digitales evidencian un profundo cambio en las concepciones ideológicas que se manifiestan en la forma de concebir, idear y representar los objetos, tal es así que la producción digital implica la eliminación de las restricciones entre la representación y la materialización, aspectos que devienen en un potencial estético con sus propias reglas y posibilidades con una lingüística propia, que abrió un abanico de posibilidades de creación, en donde el límite es la imaginación del diseñador y su capacidad de representar en un software su idea. De esta manera se pueden materializar ideas sin restricciones tecnológicas y conceptos geométricos inimaginables hasta el momento.

Hoy día es el aspecto de la materialización de la forma compleja generada por software lo que está permitiendo reorientar los procesos de diseño actuales que apuntan fuertemente a la creación de una interfaz que permita llevar a cabo en el mundo físico, lo que en el mundo digital aparentemente es diseñado sin ninguna restricción.¹¹⁵

De esta manera, tanto para la arquitectura como para el diseño, las tradicionales formas de representación como el sistema Monge o incluso la perspectiva resultan insuficientes para

¹¹⁴ Cfr. Stan Allen (2009). "El complejo digital diez años después", en "La digitalización toma el mando", Lluís Ortega ed. GG, Barcelona.

¹¹⁵ Pinochet, Diego (2008). MARQ 04. Fabricación y tecnología digital. Programa Magíster en Arquitectura. Facultad de ARQ. Diseño y Estudios Urb. PUC. Santiago, Chile.

entender las nuevas lógicas geométricas, que se inscriben dentro de las técnicas digitales y las significaciones que ello trae implícito.

Lámpara de Andrómeda

Lo que se puede apreciar en lámpara Cadena de Andrómeda es que se encuentra concebida bajo el concepto de morfogénesis digital¹¹⁶, en la cual su morfología está determinada por el espacio configurado a partir de un sistema de bifurcación estructural de un entramado de tabiques de sección variable de forma orgánica y fluida, y el encuentro de los mismos se da en nodos con un pasaje formal continuo donde no se aprecian vínculos o uniones entre las partes.

La particularidad de este producto es que se trata de una lámpara para colgar que ilumina a través de LEDs dispuestos en los nodos de los tabiques y que reflejan la luz por medio de espejos ubicados dentro de la estructura. De esta manera, el sistema genera un juego de luces y sombras cuya función, más que iluminar, se centra en la ambientación que por medio del juego del vacío y los reflejos provoca la sensación de ingravidez.



Fig2. Lámpara "Cadena de Andrómeda".

Aspectos simbólicos subyacentes

Todo objeto más allá de cumplir con su función práctica tienen implícito una serie de mensajes, manifiesta siempre algo de su creador, como así también nos habla del usuario que lo posee y lo consume, o sea que siempre hay un significado que desborda el uso.

Las funciones simbólicas funcionan como mensajes de fondo: remiten a diversos contextos en los que percibimos el producto. Los productos se convierten mediante asociaciones mentales en símbolo de su contexto de uso o bien de situaciones históricas y culturales, en signo de una parte de la historia vital (Gros, 1987).

De esta manera, todo producto tiene un valor simbólico, nos habla de manera metafórica. Todos los atributos materiales que constituyen el objeto son los significantes, es decir, la forma, colores, texturas, etc, nos remiten a diferentes significados dependiendo del receptor o en otras palabras, del "lector" del producto.

Al respecto Marta Zátanyi afirma:

¹¹⁶ Morfogénesis: es el proceso biológico que provoca un organismo para desarrollar su forma. Es uno de los tres aspectos fundamentales de la biología del desarrollo, junto con el control del crecimiento celular y la diferenciación celular. A nivel digital es un proceso de desarrollo de forma, habilitado por la computadora; que tiene una relación directa –análoga o metafórica– con los procesos de morfogénesis en la naturaleza, en la medida que exhibe en los objetos, desarrollos graduales tal como sucede con cualquier organismo natural.

el símbolo es algo profundamente subjetivo, trátese de un individuo, o de la conformación cultural temporal de individuos, en grupos o en sociedades más amplias. Y por lo tanto no se puede trasladar de un individuo a otro, de una época a otra, de una sociedad a otra.¹¹⁷

A partir de estos conceptos se vislumbra que el producto metafóricamente remite al mundo de la naturaleza, basando su morfología en los patrones de crecimiento natural. Se observa en su concepción un pensamiento biológico utilizando la morfogénesis digital como recurso estético.

Sin embargo, en la complejidad de su lenguaje deja la impronta material de la tecnología del siglo XXI, siendo este aspecto un símbolo de la época, es decir que en el mismo quedan plasmados cuestiones en relación a la particularidad de sus elementos constitutivos, dejando en evidencia que ese tipo de morfología nunca podría haberse logrado desde métodos proyectuales y productivos tradicionales¹¹⁸, poniendo de manifiesto la pertenencia del producto a la vanguardia tecnológica.

Su pureza de líneas, su estructura orgánica en superficies limpias y blancas son los recursos visuales que utiliza el Diseñador para remitir a un imaginario de futuro utópico donde la estética del producto es una sinécdoque de ese “canto de sirenas” de fantasías evasivas, en donde los avances en la ciencia y la tecnología prometen resolver las dificultades de la vida, que sirven como imaginarios refugios ante el miedo colectivo de un mundo que se encuentra al borde del colapso.

Como afirma Burdek, “Lo simbólico solo puede ser extraído de su contexto de referencia”. En este sentido, el producto, en su lenguaje no dice de manera franca y declarada lo que es, sino que sugiere, mediante asociaciones mentales a imaginarios que van a depender de la cultura, aspectos sociales, socioculturales, históricos, tecnológicos, económicos y demás valores de la sociedad en cuestión.

Ante este entendimiento es preciso conocer el imaginario de referencia que subyace en el colectivo social para el surgimiento de estéticas como estas, como así también a que ideales utópicos alude en su simbología.

En este sentido no caben dudas de que el arte, con todas sus vertientes, es uno de los principales vectores para la propagación de los ideales de la utopía. En lo que respecta a la Utopía tecnológica ningún medio como el cine ha sido tan influyente en la divulgación de los ideales del futuro tecnológico.

Imaginario de referencia: la Utopía tecnológica

Nuestra imaginación se encuentran directamente vinculadas a la cultura a la que pertenecemos, por lo tanto la capacidades creativas dependen en gran medida del mundo que conocemos, del universo simbólico en el que estamos inmersos y van nutriendo nuestra época.

¹¹⁷ Zátonyi, Marta (2002). *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. (pág. 49) Ed. Nobuko, Buenos Aires.

¹¹⁸ Lo que se desataca es el hecho de que este tipo de morfología no se puede producir mediante técnicas de fabricación tradicional, como la inyección de plástico por ejemplo, ya que la complejidad estructural de su entramado hace imposible el desarrollo de una matriz que permita desmoldarse y obtener una sola pieza sin vínculos ni uniones tal como se caracteriza este producto.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES PROTAGÓNICAS EN LA

En lo que respecta al imaginario del “futuro tecnológico” es algo que viene desarrollándose esencialmente en la ciencia ficción. Este género toma protagonismo en la construcción del imaginario, ya que por medio de la articulación entre futuro y tecnología estimulan la imaginación colectiva.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

En el siglo XX y el siglo XXI la ciencia ficción, principalmente la plasmada en el cine y las series televisivas, se ha convertido en uno de los generadores de imaginarios más influyentes. No se quiere decir con esto que el cine sea el generador de la cultura, pero la manera en la que se percibe el mundo y la realidad de alguna manera se encuentra filtrada por este medio de difusión.

La estructura narrativa, en su organización temporal y espacial, va mutándose según las épocas, culturas y creadores, pero siempre dispone de un tema a que después de ver la película o leer la novela o cuento, con mayor o menor dificultad, podemos hacer referencia, podemos incluso relatarlo, discutirlo partiendo de un código compartible. Precisamente esta característica contribuye a que los mencionados géneros tengan mayor posibilidad pedagógica y sean aprovechadas con mayor factibilidad y frecuencia como vehículos ideológicos y políticos. En nuestros tiempos, ninguno como el cine.¹²⁰

En lo que respecta a los imaginarios de futuro plasmados por el género de la ciencia ficción en el cine, se advierten dos tipologías, las utópicas (proyección de un mundo idealizado) o distópicas (sociedades llevadas a extremos apocalípticos)

Los acelerados avances de la ciencia y la técnica que se sucedieron a lo largo del siglo XX impactaron en gran medida en el modo de vida de las sociedades, y con ello en las ideas de futuro, progreso y desarrollo.

“... se elaboraron pronto una serie de metáforas gratas que relacionaron a las máquinas y la tecnología directamente con el confort, el bienestar, el ahorro de trabajo, la satisfacción de la curiosidad por conocer y explorar nuevas metas y con los obvios beneficios económicos... también fueron evocadas metáforas que vincularon a las máquinas con el mal y el sufrimiento, la pérdida del control en su manipulación y los efectos negativos a largo plazo... lo que era tan solo una metáfora paso a convertirse en un mito con significado absoluto.”¹²¹

¹¹⁹ Ciencia Ficción: Género de obras literarias o cinematográficas, cuyo contenido se basa en hipotéticos logros científicos y técnicos del futuro. (Real Academia Española, 2001)

¹²⁰ Zátonyi, Marta. Op. Cit

¹²¹ Juez, Martín (2002). Contribuciones para una antropología del diseño. Ed. Gedisa, Barcelona.

El alcance masivo del cine requirió de un lenguaje acorde para la divulgación de los discursos, en este sentido todos estos elementos narrativos se ven plasmados en las



Fig. 3, Fig.4. Ejemplo: escena de la película “Oblivion”.

ambientaciones de las películas de ciencia ficción, en las cuales a través de la materialidad de un entorno determinado se convierte en un recurso simbólico de la historia a relatar.

En lo que respecta a la utopía tecnológica la ciencia ficción utiliza recursos estéticos que apelan a la simplificación de vida de las personas en espacios despojados que nos dan una sensación de orden y tranquilidad en una pureza extrema con su blancura. Se aprecia en la materialidad de los objetos un concepto de diseño integrativo¹²², poniendo de manifiesto

que son productos desarrollados con técnicas productivas que no existen aún en nuestro contexto, si no que pertenecen a un futuro donde la tecnología llega a límites insospechados, que desde la ciencia y técnica actual es imposible de realizar pero son plasmados en la ficción como algo tangible en una propuesta de futuro blanco imposible disfrazándolo de posible.¹²³

Estos recursos estéticos utilizados en la ciencia ficción para propagar los ideales de la utopía tecnológica es lo que se ven plasmados en el trabajo de Ross Lovegrove, en lo limpio de su forma integrada, pasajes formales suaves y armónicos sin encuentros entre parte ni vínculos, las superficies lisas y blancas como así también su concepción de la iluminación que funciona como ambientación, son características que generan una sensación de paz, tranquilidad, en una idea de que la alta tecnología proyectual y productiva que nos provee las condiciones óptimas de confort¹²⁴. De esta manera se puede entender que la lámpara “Cadena de Andrómeda”, se trata de una obra manifiesto, en una simbología que alude a ese imaginario de futuro optimista, plasmando en la materialidad de un objeto tangible el discurso del cine que alimenta y nutre el espíritu de nuestra época.

Conclusiones

Tradicionalmente el Diseño Industrial se vio fuertemente influenciado por la corriente científicista, legado de Bauhaus y de ULM, que establecieron nociones como la forma sigue la función, menos es más y conceptos como la buena forma. Sin embargo estas nociones de cuño positivista no contemplan los aspectos simbólicos subyacentes en los productos. En la

¹²² ...” su característica principal eran las transiciones de forma, es decir, los componentes ya no se separaban, si no que se conectaban formalmente con el resto”. Bürdek, Diseño, teoría y práctica del diseño industrial (pág. 226) GILI.

¹²³Cfr: Zátanyi, Marta (2002). *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. (pág. 296) Ed. Nobuko, Buenos Aires.

¹²⁴El confort puede estar dado por algún objeto físico (un sillón, un colchón, un coche) o por alguna circunstancia ambiental o abstracta (la temperatura apropiada, el silencio, la sensación de seguridad).

tradición funcionalista se apelaba a traducir las funciones prácticas del producto de tal manera que se alcanzara un alto grado de orden. No obstante, en esa postura conservadora no se es consciente de los aspectos simbólicos implícitos en los objetos, ya que el diseñador maneja la semántica del objeto, utiliza ciertos recursos formales, colores, texturas, materiales y otras características para construir el mensaje, pero los aspectos simbólicos depende del receptor, o sea de la sociedad en la que se encuentra inmerso. El sentido de ese mensaje convierte al objeto en un significante dentro de un conjunto de valores sociales, y solo puede ser entendido de esa forma en relación con los otros elementos de ese contexto.

Entonces entendemos que así como el arte siempre es simbología¹²⁵, los productos de diseño industrial en la semántica de su lenguaje indefectiblemente están cargados de un proceso simbolizante. Los objetos cotidianos son el reflejo de su tiempo, nos hablan de las tecnologías disponibles, de los valores estéticos, de los ideales y aspiraciones de una cultura en particular.

En este sentido, lo que se aprecia en la lámpara “Cadena de Andrómeda” es un claro desarrollo de su propuesta con complejas geometrías que dan cuenta de una alta tecnología proyectual y productiva, poniendo de manifiesto su visión de una utopía tecnológica, utilizando la naturaleza como recurso formal para la construcción del discurso de lo bello.

El diseñador hace uso de la tecnología de punta, se la apropia, construyendo el mensaje utilizando el lenguaje propio del sistema de materialización digital, y más allá de sus prestaciones tiene como objeto generar bienes tecnológicos que sean aceptados por la sociedad, para ello se basa en los imaginarios de referencia, para construir los símbolos que dan sentido a su manifiesto de una visión de un futuro superador de la mano del desarrollo tecnológico.

Dado que los símbolos se basan en convenciones socio-culturales y de tradición, el conocimiento de las normas culturales, de contexto e imaginarios subyacentes es crucial para construir el mensaje y el significado de un producto. El entendimiento de las funciones simbólicas del producto permite al diseñador colocarse activamente en el plano social y cultural, convirtiéndose en un agente de reflexión y fortalecimiento de valores socios culturales.

Por último, a pesar de que este trabajo tiene como objetivo poner en evidencia la relevancia de los aspectos simbólicos de los productos (aspecto muy poco estudiado en la tradición del diseño industrial) es preciso destacar que no se pretende con esto insinuar que en el diseño de objetos debe preponderar lo simbólico por sobre otros aspectos, sino que tiene que ser el resultante de un equilibrio de las distintas funciones del producto porque si prevalece la función simbólica, se corre el riesgo de la des-simbolización, ya que los símbolos privados de su función referencial se convierte en un mero discurso alegórico.

Bibliografía

¹²⁵Zátonyi, Marta. *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. (Pág. 45) Ed. Nobuko,

- Bernatene, M. del Rosario (coordinadora). (2015). "La historia del diseño industrial reconsiderada". Ed. Edulp.
- Bürdek, Bernhard (1994). "Diseño. Historia, teoría y práctica del Diseño Industrial", Ed. Gustavo Gili, Barcelona,.
- Gay, A. Samar, L. (2007) "El diseño industrial en la historia". Ed. TEC. Córdoba.
- Giedion, Siegfried (1978) "La Mecanización toma el mando", Gustavo Gili, Barcelona.
- Juez, Martin. (2002) "Contribuciones para una antropología del diseño". Ed. Gedisa, Barcelona.
- Norman, Donald (2005) "El diseño emocional. Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos". Ed. Paidós, Barcelona.
- Ortega, Luis (2009) "La digitalización toma el mando". Ed. GG, Barcelona.
- Zátonyi, Marta. (compiladora) (2003). "¿Realidad virtual?". Ed. Nobuko, Buenos Aires
- Zátonyi, Marta (2002) "Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido". Ed. Nobuko, Buenos Aires.
- Zátonyi, Marta (2008) "Arte y Creación. Los caminos de una estética". Capital Intelectual. Buenos Aires.

Otras referencias bibliográficas

- Chaves, A. (2012) Recordando el futuro. *La construcción de imaginarios sobre el futuro de la ciencia ficción cinematográfica*. Universidad de Extremadura. Revista Comunicación, N° 10, Vol.1, año.
- García, R. Gonzáles, S. Laguna, S. *Introducción al diseño de geometrías fractales mediante técnicas de fabricación rápida*. Universidad de Oviedo, Fundación PRODINTEC. Gijón/España.
- Gronda, M. Veizaga, M. (2011) *Fabricación digital y diseño paramétrico. Potencialidad creativa con tecnologías mixtas para una producción arquitectónica ampliada*. Tesis de Grado, Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Santa Fe.
- Rincón Mauricio (2008). *El relato de ciencia ficción como herramienta para el diseño industrial*. Master de la Universidad de Palermo en Diseño, Buenos Aires, Argentina. Diseñador Industrial, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.

Filmografía

- Universal Pictures / Chernin Entertainment (productora). Joseph Kosinski (Director) (2013). *Oblivion*. Estados Unidos.
- Columbia Pictures / Media Rights Capital / QED International / Sony Pictures Entertainment (Productora). Neill Blomkamp (Director) (2013). *Elysium*. Estados Unidos.
- Metro-Goldwyn-Mayer (productora) Stanley Kubrick (director) (1968). *2001: A Space Odyssey*. Estados Unidos.

4.2. DEL ACTO DE ESCRIBIR AL GESTO DE DE ESCRITURA

Camila Bejarano Petersen

Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de la Plata (UNLP) / Crítica de Arte, Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Resumen

¿Qué es escribir? ¿Cuáles son los objetivos pedagógicos y estéticos de la escritura en las aulas? ¿Ha cambiado el modo de escribir vinculado a la convergencia digital y el acceso a diversas fuentes y autores con un solo click? En este lugar proponemos pensar el problema de la escritura académica en el campo de la enseñanza de arte, frente a esa práctica cada vez más habitual (y naturalizada) del *copy-paste* (copiar-pegar). Modalidad que nos pone frente al problema de la relación entre cita y plagio, entre apropiación-repetición, creación-deshonestidad. Entre dos grande posiciones: un juego de voces basado en la lógica del *palimpsesto* y el montaje; o, por el contrario, una operatoria de construcción textual que silencia al que -se supone- debiera hacer emerger su voz. En tal sentido, abordaremos la propuesta de Kenneth Goldsmith cuando nos habla de la escritura no creativa, la apropiación, como modalidades que detonarían las tradicionales figuras de autor, así como la idea de plagio.

Palabras clave

Creatividad; plagio; apropiación; arte; escritura académica

La actualidad se ofrece en movimiento, en transformaciones que dialogando con el pasado nos fuerzan a revisar los vínculos entre novedad y repetición, entre lo que conocíamos -o pensábamos- como correcto e incorrecto y que ahora se presenta desdibujado en sus límites y coordenadas. En ese escenario, las tradiciones en torno a la escritura se encuentran en tensión: *copy-paste*, plagio, obra original, derecho de cita, apropiación, mercado, *creative commons* son nociones que afectan la práctica docente, de modo general, pero que en el ámbito universitario plantean alcances particulares.

En tal sentido, en este lugar proponemos pensar el problema de la escritura académica en el campo del arte frente a esa práctica cada vez más habitual (y naturalizada) del *copy-paste* (copiar-pegar). Es decir, la selección fragmentaria de textos, de fuentes y autores diversos (copiar), que son puestos a funcionar en un nuevo texto (pegar). Modalidad que nos pone frente al problema de la relación entre cita y plagio, entre apropiación y robo,

entre recreación y deshonestidad. Es decir, entre un juego de voces basado en la lógica del *palimpsesto* o, por el contrario, de una operatoria de construcción textual que silencia al que -se supone- debiera hacer emerger su voz junto con las voces que convoca.

Partimos de la diferencia entre el acto de escribir y el gesto de la escritura. Esta oposición, en torno a la cual tramaremos este texto, parte de la necesidad de facilitar la descripción de dos modalidades que entendemos generan diferentes efectos estéticos, éticos y pedagógicos, y que, en particular respecto de la posición de las periferias frente a la producción de conocimiento, nos parece de particular importancia. Porque, desde ya, que las opciones estéticas fundan posiciones políticas: modos de decirnos en y con el mundo. Claro, también están los grises, los espacios intermedios, los matices, que irán apareciendo en el desarrollo y -ojalá- en las lecturas que los lectores establezcan con el presente texto. Parte de esa zona de matices se espera construir en el diálogo con la obra de Kenenth Goldsmith (2011, 2015), quien a partir de la idea de la *escritura no-creativa* ofrece pliegues interesantes y polémicos para la discusión.

Apenas unos 10 años atrás, alrededor del 2005, la web 2.0 parecía la utopía de la voz tomada por los usuarios con el ideal del libre acceso a la cultura y la emergencia de la figura del *prosumidor*: síntesis entre producción y consumo. El mundo imaginado radicaba en la posibilidad de compartir, producir y acceder libremente a la cultura y sus textos. En ese horizonte la historia recuerda al primer video de you-tube *Me at the zoo* y al libro *Convergencia cultural*, de Henry Jenkins que ofrecía una descripción festiva y elogiosa. A partir de ciertas prácticas y dispositivos, Jenkins definía la existencia de una nueva perspectiva, en la cual las tradicionales asimetrías de los medios masivos de comunicación parecían detonar: “Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles.” (Jenkins, 2006, [2008]:13)

Hoy en el dominio de la web 3.0, un poco más escépticos, el estatuto de las transformaciones operadas por la convergencia, la interactividad, la prosumición, la instantaneidad, la desterritorialización, la condición abierta de los textos, se piensa con mayores precisiones y suspicacias. ¿Qué es la web 3.0?, respondamos con un ejemplo: si tras haber buscando modelos de cámaras de fotos en internet el cybernauta recibe en su celular, en su facebook y en su mail, publicidades de ese mismo producto, sabemos que no se trata del formidable azar (que como dios tendría misteriosas maneras de manifestarse), sino de la velocidad con la que los motores de búsqueda procesan datos de navegación, definen perfiles de usuarios y direccionan ofertas. Demos un segundo ejemplo: si te interesa promocionar un evento cultural Facebook, por una módica suma, te ofrece publicidad entre usuarios cuyo perfil cultural, social y político se enmarque en la propuesta que presentás. Es decir, que la plataforma Facebook procesa datos de modo cualitativo. En tal sentido, una de las principales diferencias entre la web 2.0 a la 3.0, es el retorno del control sobre lo que se produce, circula y consume. Desde luego que es sólo un aspecto y que entender el cambio no significa anular el análisis con simplificaciones del tipo “al final nada cambió”; por el contrario, se trata de pensar ¿qué cosas se han transformado?, ¿cómo se conectan con prácticas del pasado?, ¿cuáles son sus alcances en el presente? Implica pensar críticamente el movimiento dado a partir de la digitalización y la emergencia de las prácticas sociales vinculadas a la web, atendiendo a la dimensión discursiva de los dispositivos, en oposición a una mirada neutral o, incluso, ingenua sobre sus efectos tanto en la construcción de modelos de conocimiento y cultura, y en particular, respecto de la práctica pedagógica artística.

En la actualidad, por ejemplo, nuestros estudiantes, docentes, usuarios no académicos orientan su conocimiento sobre el mundo a través de Wikipedia. Esto es innegable y sus efectos notables: Wikipedia está modelando nuestra mirada. No es casual que aparezca entre los primeros resultados de una búsqueda: el posicionamiento en los buscadores está dado por un pago específico, y no es sólo el resultado de ser el más buscado en internet. Esto es importante de aclarar, porque uno de los mitos privilegiados por internet es la idea de un éxito resultado de méritos propios que conectarían con el público.

Ahora bien, algunos docentes rechazan de plano el uso de este espacios que se define como *enciclopedia abierta*; otros sólo cuando se toma como referencia sin citarlo; otros cuando Wikipedia es la única fuente empleada y no se ha realizado ningún relevamiento bibliográfico ampliatorio. Como docentes podemos asumir diferentes posiciones, pero entendemos que simplemente rechazarlo o prohibirlo, tratarla como una fuente maldita o vergonzante, no nos permite situar sus alcances, y nos deja vulnerables (ignorantes) acerca del rol que este espacio ocupa en la construcción de nuestra cultura actual, donde la variable global - local se conecta con el problema de la diversidad/homogenización, así como también, con la relación entre centros jerarquizados de producción simbólica, respecto de las periferias y los márgenes.

En este con-texto, hace tiempo que la práctica docente nos enfrenta, cada vez con mayor frecuencia, a trabajos de estudiantes en los que se advierte una modalidad de producción de textos basada en el principio del *copy-paste*, del *copiar-pegar*. La decisión de llamarla así (dos verbos delimitados por palabras breves y sólo separados por un guión), acentúa la perspectiva que habitualmente tenemos sobre la misma: un acto mecánico, en la frontera de la ilegalidad y la deshonestidad que caracteriza al plagio. Es decir, una acción despojada de las pautas que todo manual de escritura académica establecería como condiciones de partida para garantizar la calidad intelectual de un escrito. Gerárd Genette señala al plagio como “copia no delcarada pero literal” (1989: 10). Mirta Botta (2002) al tiempo que explica modos de cita, señala sus diferentes usos “Las citas pueden ser de dos tipos: por un lado, se cita un texto para someterlo a crítica o interpretación; y por otro, se cita un texto que apoya nuestra afirmación” (Botta, 2005: 65). En ambos casos la cita establece al menos dos dimensiones: el reenvío a un texto previo, el reconocimiento de una autoría y una posición frente al texto. La indicación textual de la cita funciona como condición determinante de la honestidad intelectual de un desarrollo, pero también una elección, una perspectiva. En tal sentido, citar en el ámbito de la academia, implica varias dimensiones, señalemos cuatro. 1) Honestidad, dada por el reenvío a quien ha dedicado esfuerzos, trabajo, pensando los problemas que ahora me ocupan; 2) generosidad, pues le ofrezco al lector las fuentes en las que se funda mi trabajo; 3) confrontación potencial, al remitir al texto global del cual he tomado un fragmento establezco la posibilidad de que el lector acuda a la fuente completa, despliegue su propia lectura que puede, o no, ser coincidente con la mía; 4) un posicionamiento, al tomar la palabra de otro, seleccionar un fragmento que formaba parte de una totalidad y situarlo en un nuevo con-texto, le otorgo un sentido, una lectura. Anular la cita, entendida como este cruce intertextual, implica anular estas dimensiones. Incluso, esta práctica y la consideración que tenemos sobre ella ha generado escandalosas dimisiones de altos funcionarios, como el Ministro de Defensa Alemán, Karl Theodor zu Guttenberg acusado de plagiar su tesis de doctorado, o el caso de Annette Schavan, Ministra de Educación y Ciencia del mismo país, que debió renunciar en el 2013 luego de que la Universidad de Düsseldorf le retirara el título de Doctora bajo la misma acusación. La lista es mayor, y en Argentina está aún fresco el caso de Jorge Bucay que entre la autoayuda y el plagio impulsó varias apariciones en los medios y profusas ventas.

Muchos docentes han transitado la experiencia de estudiantes que ante un trabajo desaprobado por la abundancia de fragmentos tomados de textos previos sin indicación de la fuente original, con sinceras lágrimas en los ojos, afirman que no quisieron plagiar. Y desde luego este rasgo de la escritura forma parte de los *lametarios* docentes que desconcertados, horrorizados o indignados, intentamos explicar su sentido: ¿por qué ocurre?; y si se pudiera, algún antídoto: ¿que debería ofrecer el docente para lograr que el estudiante comprenda la tradicional diferencia entre cita y plagio? Lo cierto es que esta modalidad, cuya existencia no es novedosa, se ha incrementado y naturalizado en las dos últimas décadas a partir de la llamada democratización del acceso a internet y el uso de las PC. Como señala Goldsmith -a quien cuidadosamente citamos- «es la penetración y la saturación de la banda ancha lo que ha hecho que la cosecha de masas de lenguaje se volviera tan fácil y tentadora» (2011, [2015]: 27). Ahora bien, ante la práctica del copiar-pegar se manifiestan dos grandes posiciones: los que ven sucumbir el mundo de la autoría y la inteligencia propia; y por el contrario, los que festejan la indocilidad y el pastiche como formas de apropiación cultural. De algún modo, nuevamente, sobrevuela esta tensión descrita por Umberto Eco (1968, [1984]) entre los apocalípticos y los integrados. Y nuevamente para el analista aparece el desafío de la complejidad: entre los argumentos de los *apocalípticos* y los esgrimidos por los *integrados* se despliega un repertorio de matices, de gradaciones, que será necesario desmontar, y hacerlo en particular considerando sus alcances de cara a la escena pedagógica. Así, por una parte la asociación entre el copiar-pegar con el robo, la deshonestidad, la ausencia de producción intelectual relevante, la falta de originalidad e incluso, con el delito, no se opone lisa y llanamente al puro juego de los lenguajes, al festín del pastiche, a la creatividad del montaje, y a la práctica artística legitimada del *apropiaciónismo*. Para evitar la opacidad del gesto dicotómico, conviene indagar en las intersecciones.

Goldsmith, que publica con su nombre, da un curso con su nombre y escribe en primera persona del singular, promueve una idea festiva -no condenatoria- de la práctica del copiar-pegar. Esa idea se expresa tanto para la literatura, como para la escritura académica y recurre a los antecedentes *situacionistas* del mundo del arte para evocar una imagen legitimada que apoya sus afirmaciones. Dicta un seminario en la universidad al que llama “Escritura no-creativa” del que nos dice: «Se penaliza a los estudiantes si presentan cualquier muestra de originalidad y creatividad. En cambio, se les premia por plagiar, robar identidades, reciclar ensayos, practicar *patchwriting*, samplear, saquear y robar» (2011, [2015]: 32). La propuesta se presenta, inicialmente, como muy atractiva: en general la indocilidad, la suspensión de las jerarquías en pos de una escena aparentemente simétrica suele interesar -y hasta fascinar- a estudiantes (y a docentes con cierta mirada crítica sobre su tarea). Sin embargo, como recuerda Jaques Racié «Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto, se llama embrutecimiento; el segundo, emancipación» (1987: [2007]: 11).

La propuesta de Goldsmith parece navegar entre ambas opciones: invita a tomar los textos existentes no por lo que dicen, sino por las condiciones materiales de su existencia; tomarlos con desobediencia mixturando medios y arte, alta y baja cultura, pero al mismo tiempo la ponderación de un procedimiento como dotado de calidad artística se conecta con la idea de autor y calidad autoral. Es decir: que manifiesta la defunción de la autoría, pero la hace entrar por la ventana a la luz de las ideas de calidad artística. «En la escritura no-creativa se crean nuevos sentidos al modificar el propósito de los textos ya existentes. Y

para poder trabajar con textos de esta manera, las palabras primero deben volverse opacas y materiales» (2011, [2015]: 69). Pero, por otra parte, al referir a la condición artística de una apropiación afirma que “El éxito se encuentra en saber qué incluir y qué excluir. (...) Concuero con aquello de que en el momento en que hacemos por la borda el juicio la calidad estamos en problemas. La democracia está muy bien para YouTube pero cuando se trata del mundo del arte es un desastre. A pesar que todas las palabras fueron creadas en pie de igualdad -y por lo tanto pueden ser tratadas como iguales- la forma de ensamblarlas no lo es.” (2011, [2015]: 35). Es decir, que en Goldsmith, si bien de modo explícito festeja la idea de la muerte del autor, funciona una suerte de desplazamiento del valor de la obra por sus cualidades estéticas a sus cualidades artísticas asociadas al gesto del artista. Esta operatoria, el modo de concebir el valor de una obra no por sus cualidades perceptuales sino por las ideas o conceptos que se desprenden del hecho de ofrecer determinando texto como obra de arte (por ejemplo presentar la transcripción de una nota periodística como obra) plantea un desplazamiento que podemos considerar en términos del estatuto conceptual. El cual, como señala Gérard Genette (1989), se configura por el juego articulado de tres instancias: el objeto, el gesto y el papel del artista o institución. Todas son necesarias para comprender el funcionamiento de la obra conceptual. Ello implica que si bien el valor de la obra ya no recae en su dimensión perceptual, pues se desplaza al gesto (primera reducción), la figura del artista configura, en parte, la importancia artística de impulsar ese concepto. Ofrecer una nota periodística como obra, no implica que el cambio de serie textual haga emerger en el recorte valores poéticos antes ocultos. En la obra conceptual cambia el estatuto de lo artístico. En ese sentido, cuando Goldsmith refiere a la muerte de la figura de autor y creatividad en las artes visuales y señala los *Ready-made* de Duchamp, habría que advertir que el gesto de Duchamp opera en el doble movimiento: de discusión sobre la figura de genio-creador y de su proyección: en ese mismo movimiento la figura del artista deviene profundamente significativa. Daniela Koldobsky advierte sobre esta dualidad en relación al arte de los 60' (Koldobsky, 2003).

Esta tensión atraviesa la perspectiva de Goldsmith que, incluso, ironiza sobre el hecho de que siendo él un defensor de la apropiación se presente de modo autoral, se configure como una figura de artista individualizable, reconocible. Sin embargo, no desarrolla los alcances teóricos de esta contradicción. Lo cortés no quita lo valiente, el reconocimiento de la contradicción no la resuelve. Desde ya, su preocupación no recae en resolverla: más bien se manifiesta una apuesta a posicionarse en esa dinámica. Eso está muy bien para Goldsmith, pero en nuestro caso el problema de cómo pensar la relación entre cita y plagio en textos artísticos de corte académico sigue siendo un problema. Incluso desde la propuesta del autor la pregunta insiste: ¿qué dotaría de calidad académica a un texto escrito tomando pasajes íntegros de wikipedia y de otras fuentes que, no sólo no se citan, tampoco se problematizan? Para nosotros también se plantearía un problema de tipo autoral: cuando esto ocurre, las voces de nuestros estudiantes desaparecen, se eclipsan.

En *¿Por qué la apropiación?*, Goldsmith establece un interrogante en torno a la figura del autor: «¿No es todo material cultural algo compartido, algo donde las obras nuevas se construyen sobre las obras preexistentes, sin importar si esto se reconoce o no? ¿Acaso los escritores no se han apropiado del trabajo previo desde siempre? ¿Y qué sucede con esas herramientas ya tan incorporadas del collage y del pastiche? ¿No se ha hecho ya todo? ¿Y si es así, es necesario volver a hacerlo? ¿Cuál es la diferencia entre apropiación y collage?» (2011, [2015]: 164). En el párrafo citado se plantean diferentes interrogantes, con diferentes alcances. En principio, la diferencia entre apropiación y collage parece interesante, en términos de procedimientos estéticos. Sin embargo, a partir del desarrollo que hace

parecen quedar en el mismo nivel: sería modos de tomar fragmentos o textos completos pertenecientes a otros autores o fuentes. Los matices aparecen en relación a lo que podríamos denominar como lógicas de la apropiación y grados de extrañamiento generados sobre esos materiales. Así establece dos modalidades: una, la obra es el resultado de fragmentos de textos que provienen de diferentes lugares y autores, pero que plantean un efecto de unidad y coherencia (caso de *Cantos* de Ezra Pound); otra, la obra detona los vínculos entre esas textualidades, esas presencias fragmentarias no apuntan a la unidad, sino a su disolución (caso de *El libro de los pasajes* de Walter Benjamin) (2011, [2015]: 163-182). En el primer caso se trataría de un efecto de sentido *absorbente* (la obra invita a comprenderla en su organicidad), en el segundo *reflectante* (la obra rechaza la idea de unidad, genera cierta condición de confusión). Ahora bien, en esos dos casos, se explicita el origen de los materiales. Es decir, que no se plantearía el problema del plagio: ya sea porque el propio texto lo marca (uso de comillas) o lo establece a partir de otro (un texto que explica ese origen –metatexto. o texto que acompaña al principal y establece un entorno variable –paratexto-).

Goldsmith da un ejemplo de su *propia creación*, consistente en la apropiación de una nota periodística a partir de la transcripción del texto (una página) a un documento digital. Lo interesante es que se ocupa muy bien de señalar que no se trata de un mero ejercicio mecánico. Nos dice que ha estado plagado de decisiones autorales: elección de la letra, qué hacer con las imágenes, etc. y que las mismas permiten una suerte de distanciamiento y reflexión, o bien, permiten advertir cualidades formales del texto apropiado que antes no eran evidentes. En el primer caso, la acción se conecta con los postulados estéticos del *extrañamiento*, principio impulsado por los formalistas; en el segundo, a la lógica estética del reposicionamiento textual. En ambos casos, es un tipo particular de contacto, de gesto, de apropiación, el que sería objeto de una ponderación artística. La neutralidad en el mundo del arte, como señala Gombrich, suele ser más aparente que real (2000) y podríamos decir que Goldsmith, al admitir la importancia de la calidad introduce la imposibilidad de la neutralidad. Pero al tiempo que nos habla de la defunción de la autoría, los ejemplos que ofrece para impulsar esta idea, remiten al mundo del arte, a figuras reconocidas: a artistas. Y cuando los ejemplos remiten a casos de sus estudiantes, se trata de casos que Goldsmith - como profesor-, determina como creativamente no creativas; es decir: Goldsmith como regulador de dicha instancia de ponderación autoral.

La dificultad para definir la época actual, con un nombre (concepto) que especifique, delimite, clarifique e interprete la particularidad de nuestra condición, se conecta -posiblemente- con la batalla cultural ganada por lo post-moderno. Es decir, por aquel gesto consistente en discutir la concepción moderna del tiempo y su organización lineal de períodos históricos basados en una lógica de rupturas y evoluciones. La lógica postmoderna, al poner en crisis la idea de un centro, resituar lo normal frente a lo diverso, al ofrecer un modelo de construcción histórica basado en las confluencias y las transformaciones, cuestiona un orden fundamentalmente basado en las discontinuidades y las diferencias. De modo tal que al intentar pensar nuestro momento actual según esta necesidad de ubicar *lo nuevo* emergen constantemente los puntos de pasaje y contacto con lo viejo, con lo pasado. Así, por una parte convive en nosotros la necesidad de situar lo diferente, la ruptura -ese pulso moderno de la historia-, y por otro, la necesidad de reconocer la complejidad, las zonas de continuidad con lo pasado -ese impulso posmoderno-. Pero, se podrá objetar: ¿no sería necesario diferenciar en la modernidad aquella fundación basada en la secularización y la configuración de las disciplinas y campos, incluido al arte (las Bellas Artes), de la modernidad que también fecunda

posiciones que revelan los puntos de contacto entre épocas, discuten la idea de centro y normalidad, y permiten considerar lo artístico como una noción socialmente construida e inestable -idea ligada a lo que Anthony Giddens (1991) define como efectos de la modernidad y la noción de modernidad tardía.

Ahora bien, ¿cómo se conecta esta pregunta sobre la época actual y la cuestión de la escritura, cuyo desarrollo fue prometido al comienzo de este trabajo? Desde la perspectiva semiótica que organiza la mirada que aquí se ofrece, podríamos decir que una época es el entretendido de múltiples textos que delimitan cierta condición de lo posible, de lo humano, de lo habitable en un tiempo y espacio. Desde el campo del arte, por ejemplo, se refiere a una época por su estilo aludiendo a un tono dominante, a una atmósfera que nos atraviesa, a un modo de hacer que lo distingue. De cara al campo conocimiento, una época exige un nombre, un concepto. Es decir: la acción metatextual que ordena, delimita, explica los rasgos textuales (prácticas sociales, dimensiones semióticas) que caracterizan un momento particular de la historia. Periodizar, es decir, establecer criterios para definir épocas, implica un gesto inicialmente moderno: distinguir según criterios de sucesión temporal basados en la necesidad de la detección de diferencias significativas. Y ese gesto es de escritura: implica nombrarse. Plantear que un estudiante debe no ser creativo como meta del trabajo académico, resulta tan... riesgoso como afirmar que debe ser creativo (a secas). Creativo o no creativo deberían resultar de un trabajo que expone los criterios a partir de los cuales se plantea la tarea. El principio de sacrificio del que habla Gombrich: si no es posible pensar al arte por fuera de ciertos criterios, de ciertas exigencias que modelan nuestras clasificaciones y maneras de abordar las obras, se trata de establecer qué es lo que consideramos el valor prioritario (aún reconociendo que puede ser contingente) (2000: 97). La emancipación de la que habla Ranciére, si fuera posible, radicaría en la honestidad de ofrecer esos criterios en la definición de las pautas de trabajo en el aula. En nuestro caso, de la manera en que pensamos la escritura como proceso de apropiación y producción de conocimiento.

Podemos coincidir en el hecho de que «todo texto parte de otro texto» al punto que, como recuerda Genette al recuperar la noción de *palimpsesto*, ningún autor podría autoproclamarse como absolutamente original. El palimpsesto es un texto antiguo, que ha sido borrado y sobre éste se ha escrito un nuevo texto. Sin embargo, las huellas del texto anterior permanecen: y un texto se escribe sobre el otro. Justamente, atendiendo a esa dimensión, uno de nuestros objetivos en el campo de la enseñanza del arte es discutir la idea de la creación como inspiración, o la de creación, como resultado de la plena originalidad. Por el contrario, saber que la tradición nos atraviesa, que el mundo no ha nacido con nuestro ombligo, permite pensar la producción artística como resultado de un cierto juego de rescritura. Tomando una noción cara a la estética audiovisual podemos vincular esta concepción de la escritura con la de montaje según su desarrollo por parte de la concepción constructivista de Eisenstein (Bejarano Petersen, C. 2015). Desde esta perspectiva, montar un film, montar un texto, implica a la selección de fragmentos (de cine o de palabra) y otorgarles un sentido que resulta de su relación con la obra final (el film o el texto escrito) y de su relación con otros textos.

Cuando como docentes nos vemos, en cierto modo, forzados a pasar de la lectura y análisis de la mirada de un estudiante sobre un determinado problema, a establecer una suerte de micro reconstrucción de los textos tomados sin citar (plagiados con menor o mayor ingenuidad), lo que se pone en juego no es un horror moralizante o ingenuo sobre la propiedad intelectual. Es la sospecha, o convicción, de que en ese movimiento las voces de

los otros han resultado favorecidas, sostenidas como legítimas, por sobre la voz y mirada del estudiante. Es una acción, un acto, que diluye a nuestro sujeto de conocimiento: al estudiante y sus saberes. Si partimos de la idea de que todo texto es una entidad *incompleta*: “Tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. (...) En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto” (Eco, U., 1979, [1999]: 73), la escritura debería ser, antes y después, la construcción de una mirada que ha partido de un trabajo previo: la elaboración de una(s) lectura(s). Por eso, cuando un docente propone al estudiante el desarrollo de un trabajo de escritura, la propuesta consiste posibilitar un proceso de apropiación de saberes. *Sin repetir y sin copiar* se conecta con la idea de seleccionar y reelaborar, repetir sería reescribir, y copiar sería resituar. Ese sería el gesto de escritura.

Guiado por consignas y lógicas determinadas (como algunas que propone Goldsmith), copiar y pegar puede ser un atractivo juego de extrañamiento del lenguaje - y por esa dinámica tornar en afirmación de una mirada sobre el mundo-; o puede ser la ingenua asunción de que la palabra del otro resuelve el problema, el trabajo, de formular mi perspectiva, de interrogarme sobre los supuestos que me atraviesan, de ofrecer una lectura. Así, el estudiante puede *decir sin decir(se)*: “lo tomé de wikipedia, y si está ahí debe ser cierto”. Por eso, cada tanto afirman (sin afirmar) que Cortázar, como dice wikipedia, participa del realismo mágico latinoamericano (!). Al indagar, al comparar, el docente permite que aparezca el desconcierto. Y es cuando el estudiante se pregunta: pero... ¿puedo discutir al autor que cito?

El sentido no se encuentra, afirma Bordwell, se construye (1995). Asociado a la lectura, construirla sería el objetivo de una pedagogía de la emancipación textual. Escribir es ofrecer lecturas de textos, mundos, previos. Porque el gesto de la escritura puede ser lúdico, interrogativo, desobediente, lo que no puede es modelarse ingenuo. Ingenuo etimológicamente significa: nacer libre, no haber sido nunca esclavo. Desde ya todos somos en cierto modo esclavos del lenguaje y nuestra libertad no es la de pura autonomía, sino aquella fundada en nuestra capacidad de ofrecer tramas, hendidas, tejidos de sentido a partir de los materiales existentes. Por eso, más allá de lo atractivo de la afirmación de ser creativo a partir de lo no creativo, parece necesario discutir los modos en que se concibe es movimiento. Entendido aquí como el paso del acto mecánico al gesto emancipador, apuntamos a problematizar, detonar, si se quiere incomodar ese lugar en el que hoy el copy-paste sólo supone la ilusoria transparencia del lenguaje, en tanto que, lo que se vuelve transparente sería al sujeto y su mirada.

Bibliografía

- Bejarano Petersen, Camila (2015), *De los realismos cinematográficos. Diégesis, ontología y construcción*. Sedici: <http://hdl.handle.net/10915/44074>
- Bordwell, David, *El significado del filme*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Botta, Mirta (2002), *Tesis, monografías e - informes*, Buenos Aires, Biblos, 2^{ed} 2007.
- Eco, Umberto (1968), *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen, [ed. cast. 1984]
- ECO, Umberto (1979, [1999], “El lector modelo “en *Lector en fábula. La cooperación interpretativa en el texto literario*, Barcelona, Lumen [4^{ta ed cast.}, Ricardo Pochtar]
- Genette, Gérard (1989) *Palimpsestos*. Madrid, Ed. Taurus. [1^{ra} ed cast.]
- Genette, Gérard (1997) *La obra del arte*, Barcelona, Lumen

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Gombrich, E.H. (2000), *Norma y forma. Estudios sobre el arte del renacimiento, 1*, Debate, Madrid, [1ª ed cast.]

Goldsmith, Kenneth (2011), *Escritura no creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*, Caja negra, CABA, [1er Ed. Cast. 2015]

Jenkins, Henry (),

Koldobsky, Daniela (2003), «La figura de artista cuando se anuncia su muerte». Inédito.

Ranciére, Jacques (1987), *El maestro ignorante*, Bs As, Libros del Zorzal, [ed. cast. 2007]

Fuentes digitales

<http://larepublica.pe/mundo/736830-los-cuatro-casos-de-plagio-mas-escandalosos-de-la-politica-mundial> -fecha de revisión mayo de 2017.

<http://www.malba.org.ar/kenneth-goldsmith-dixit/> -fecha de revisión junio de 2017.

4.3. TECNOLOGÍAS DEL ARTE: LA CONSIDERACIÓN DEL ESTILO EN LA ERA DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA ASISTIDA

Leila Daiana Llunez

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El tema general del trabajo se basa en los alcances y limitaciones del desarrollo estilístico y las nociones de autoría en la producción de arte en el contexto de la realización de obras de calidad artística tanto por tecnologías con ciertos grados de autonomía como por productores humanos asistidos por las mismas.

Palabras clave

Arte; tecnología; autoría; estilo

En el contexto tecnológico actual en que las máquinas han conseguido producir obras de arte cada vez más alejadas de las instrucciones que han programado sus inventores (una suerte de autonomía artística si bien éste concepto es propio de los seres humanos), ¿puede afirmarse que el estilo es una cualidad humana?, ¿es el concepto de autoría exclusivo del hombre o puede la tecnología ser una legítima creadora de obras de arte? Teniendo estos posibles interrogantes en cuenta, nos planteamos entonces el siguiente problema: ¿de qué manera pueden ser repensados los conceptos de estilo y autoría en la era de la producción artística asistida tecnológicamente?

Desde el campo de las artes plásticas, y atendiendo a la relevancia y prevalencia de los distintos desarrollos tecnológico-digitales, consideramos fundamental investigar la manera en que dichos avances y sus máquinas resultantes impactan y ponen en cuestionamiento conceptos artísticos tradicionales, tales como el estilo y la autoría de obra. Si bien admitimos que los mismos han ido sufriendo ya modificaciones como consecuencia del surgimiento de diversos movimientos desde la Modernidad hasta la actualidad, entendemos que el desarrollo tecnológico es de tal rapidez que la misma historia del arte no siempre logra entrar en la discusión respecto de su capacidad de redeterminar ciertos valores. Es por tal motivo que este trabajo pretende abrir el debate respecto a estas dos cuestiones tan puntuales e importantes para el arte como campo de conocimiento, dado que consideramos que existe una resistencia desde determinadas facciones del área artística en cuanto a admitir la importancia y ubicuidad de la participación de la tecnología en las artes. Consideramos a la relación entre arte y tecnología en torno a las problemáticas de la conceptualización de términos paradigmáticos de la historia del arte como un área insuficientemente explorada (evidenciado por los pocos antecedentes relevantes al tema), de modo que impulsar su investigación constituiría un significativo aporte académico y social. Proponemos una posición conciliadora hacia la tecnología, y vislumbramos en ella un

potencial de co-autoría de obra al poseer las máquinas más recientes un grado de participación tal que cooperan en la realización de la obra de una manera en que el artista humano por sí mismo no podría alcanzar el mismo resultado; si bien vemos el estilo como una pulsión fundamentalmente humana que, en todo caso, puede ser “enseñada” a la máquina. Comprendemos también que todos estos avances se encuentran en un desarrollo permanente y sostenido, y que por lo tanto, estos mismos conceptos aquí sostenidos pueden a futuro ser llevados a revisión. Esto, más que preocuparnos, por el contrario, nos entusiasma a continuar cuestionando las nociones de arte de la humanidad; justamente esta investigación persigue también el objetivo de impulsar a que los campos del arte y de la tecnología y robótica continúen interpeliándose y estableciendo una dialéctica en la que ambos se influyan y consigan repensar y redescubrir sus conceptos y potencialidades.

El marco teórico de esta investigación se haya conformado por determinados supuestos que a los propósitos de este trabajo daremos por ciertos, como modo de afirmar una toma de posicionamiento respecto del tema como ya hemos explicitado anteriormente. Así, afirmaremos que la tecnología posee un potencial de co-autoría de obra, pero que el estilo es aún un campo abierto para ser explorado, en tanto es indispensable contemplarlo desde una visión histórica y socialmente situada; quedando así debidamente explicitado que este trabajo no pretende aparentar una neutralidad teórica sino por el contrario explotar los potenciales interpretativos del autor y sumar así una visión alternativa y novedosa a un tema que consideramos insuficientemente investigado, y de gran necesidad para los desarrollos futuros del arte dada la innegable importancia de un espíritu revisionista hacia las conceptualizaciones artísticas a fin de mantener términos actualizados que contemplen sus contextos situados; y que por lo tanto, den lugar a un desarrollo claro y concreto de todas las teorizaciones que puedan realizarse.

En este proyecto procuraremos dilucidar los alcances y limitaciones del desarrollo estilístico en la producción de arte en el contexto de la realización de obras de calidad artística tanto por tecnologías autónomas como por productores humanos asistidos por las mismas a partir del siguiente interrogante: ¿de qué manera pueden ser repensados los conceptos de estilo y autoría en la era de la producción artística asistida tecnológicamente?

Si bien siempre ha existido una voluntad del hombre de desarrollar e implementar diversas tecnologías para efectivizar sus actividades, ubicaremos esta investigación a partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad, concentrándonos en los medios tecnológicos digitales y el desarrollo de algoritmos computarizados. Nos resulta de fundamental importancia conciliar los campos del arte y de la tecnología robótica por ser dos pilares indispensables de la vida actual, y proponemos explorar el modo en que ambos campos se cuestionan e interpelan en la definición de términos críticos a la historia del arte: autoría y estilo.

El concepto de estilo (del latín *stilus*, “puzón”) implica un conjunto de determinadas propiedades que unifican o diferencian a un autor de otro; y así, se ha trasladado a la noción de estilo como género o movimiento, en tanto forma de catalogar y delimitar convenciones estéticas, formales, materiales e ideológicas que puedan asociarse colectivamente de manera que diversos artistas puedan ser unificados en una misma categoría. De esta manera, al poseer dichas características comunes, los estilos suelen surgir enmarcados por una determinada localización geográfica y/o espacio temporal que los hace fácilmente identificables y que podrían ubicarse cronológicamente en una línea temporal sin mayores problemas, como de hecho suele hacerse generalmente en los estudios de historia del arte.

Por lo tanto, de aquí se desprende una posible interpretación que en el caso de éste trabajo daremos por cierta y es que el estilo es una propiedad inherentemente humana.

A partir de las vanguardias del siglo XX comienzan a sucederse una seguidilla de movimientos artísticos muy diversos; y junto con ellos y arribando a la mitad de siglo, también se suceden numerosas implementaciones tecnológicas con una evolución técnica y nivel de desarrollo cada vez más abarcativos, de modo que su utilización en el campo artístico es progresivamente mayor y abre todo un nuevo espectro de posibles alcances de realización.

En principio, las tecnologías son exploradas por los artistas como nuevos medios y soportes de expresión, tales como sucede en el videoarte, el montaje tanto en fotografía como en cine, y ciertos casos de arte sonoro (como por ejemplo el grupo Fluxus), en los que se hace uso inicialmente de insumos analógicos. Con el posterior desarrollo de las tecnologías digitales, también se da el surgimiento de novedosas modalidades y exponentes, como instalaciones digitales, NMA (*new media art*, arte de los nuevos medios), net art, arte digital; y a partir del siglo XXI los más flamantes arte virtual y arte de realidad aumentada.

En todos estos casos mencionados, la tecnología, si bien es fundamental para dar forma a la obra, se encuentra bajo el control exclusivo de los autores y conforma un instrumento más de los muchos que los artistas disponen para elegir. Estas máquinas son medios para realizar la obra, soportes, acompañamientos o accesorios, siempre desplegando sus funciones en términos del productor de la obra que ha decidido y determinado cómo actuará cada tecnología y cuál será la extensión de su rol. En definitiva, sin importar cuán pequeña o grande sea la participación de la tecnología en la obra, el artista humano detrás de su utilización es indiscutiblemente el autor de la obra; y por lo tanto el estilo de la misma es el propio del autor.

Sin embargo, a partir de los últimos diez años y con mayor proliferación en nuestro presente más inmediato, podemos asistir a tecnologías de altísimo grado de desarrollo, basadas en el sistema neuronal humano y programadas con algoritmos que replican las funciones humanas e incluso en algunos casos poseen una variable de azaridad que hace que su comportamiento no sea completamente determinable ni anticipable, tal como sucede con las personas.

Muchas de estas máquinas surgen como simples experimentos o ejercicios de artistas en busca de cuestionamientos sobre las nociones de arte; como la Drawing Machine (máquina de dibujo) del artista multimedial Harvey Moon quien produce máquinas con motores y servomecanismos, programadas con algoritmos que le indican los movimientos y gestos a realizar. Si bien sus resultados son más que interesantes, la creación de imágenes para esta máquina depende intrínsecamente de los datos que Moon le ha provisto y a los que le permite acceder.

The Painting Fool (el pintor tonto), un software creado por Simon Colton, profesor de creatividad computacional de la Universidad Goldsmiths de Londres; no sólo puede crear imágenes replicando variedad de técnicas de dibujo y pintura, sino que además, desde su concepción en 2001, ha ido evolucionando desde expresar distintos estados de ánimo de acuerdo a palabras clave que singularizaba de noticias que le eran dadas para ilustrar, a identificar las emociones de personas físicas que se le presentan y generar imágenes

totalmente originales sin acceder a ninguna base de datos, es decir, valiéndose solo de lo que ha aprendido con su experiencia.

En Alemania, científicos de la Universidad de Tubinga han creado un algoritmo capaz de tomar cualquier fotografía y transformarla en un cuadro imitando el estilo de obras concretas que le son dadas como referencia para que “aprenda” su estilo vía lo que los expertos llaman una *deep neural network* (red neural profunda), es decir, un sistema que responde de la misma manera que lo hacen las neuronas en los procesos de pensamiento humanos, de modo que ocurre un aprendizaje a partir de la imitación; habiendo logrado así generar imágenes al estilo de pintores como Turner, Munch, Picasso, Van Gogh y Kandinsky.

Siguiendo ésta modalidad de redes neuronales artificiales, el gigante tecnológico Google ha desarrollado una forma de inteligencia artificial que estudia fotografías aleatorias que puede ir obteniendo de Internet y luego las analiza en base a parecidos formales que establece a partir de las distintas imágenes que ha visto a lo largo de todo su desarrollo y así, las reinterpreta tanto en contenido como forma (estilizando las imágenes y agregando informaciones visuales no preexistentes) produciendo resultados completamente inéditos. El equipo de Google decidió llamar a este software *Inceptionism* u origenismo haciendo uso del sufijo -ismo que normalmente se utiliza para designar tendencias innovadoras que se oponen a lo ya existente, es decir, que indica movimientos; proponiéndolo como una variante del surrealismo por su emparentamiento formal y conceptual en torno al imaginario onírico de ambos movimientos. Más allá de las cualidades estéticas que puedan tener éstas imágenes, no es menor notar la decisión voluntaria y criteriosa de nombrar un movimiento de pretensión artística a partir de éste desarrollo tecnológico; especialmente teniendo en cuenta que se trata de la primera vez en la historia que el origen de un movimiento artístico se halla dado por imágenes que no son de creación humana (o al menos no mayoritariamente, estando aquí la participación humana únicamente limitada a la creación original del software, pero que luego no interviene en el proceso de aprendizaje del mismo ni tampoco en la evolución interna del algoritmo puesto que éste se enseña y modifica a sí mismo).

En estos ejemplos como también en el caso de otras múltiples tecnologías artísticas en las que no entraremos en detalle por ser de funcionamientos semejantes, podemos apreciar que acontecen claramente dos pasos indispensables para la concreción final de la imagen u obra (entendiéndose que éste último concepto es tan discutible en estas situaciones como el de autor; pero que por motivos prácticos y ateniéndonos a la convención utilizaremos de aquí en adelante para denominar el producto final de todas las acciones artísticas tratadas). Estas dos instancias son primeramente, la creación por parte de un humano o equipo de humanos de una máquina/software/algoritmo capaz de generar productos de cualidad artística; y luego, la producción de la obra por parte de dicha máquina.

Podemos apreciar así dos momentos de creación, pero esto no necesariamente refleja dos situaciones precisas de autoría. La autoría es la cualidad de ser autor, y el concepto de autor es siempre atribuido a un humano (basta con una rápida búsqueda en alguno de los múltiples diccionarios de la RAE para ver que cualquiera de las posibles definiciones del término autor comienza con “persona que”). No obstante, Roland Barthes; filósofo, semiólogo y escritor que elaboró el ensayo “La muerte del autor” explica allí que todos los textos elaborados (éste escrito teoriza sobre los textos literarios, pero en la presente

investigación extenderemos el uso del término “texto” a cualquier obra artística) son resultantes de múltiples combinaciones de elementos de la cultura general, conteniendo siempre citas a obras anteriores y demás preconceptos propios del autor encontrados en su misma e inevitable carga histórico-cultural; de manera que para que los potenciales interpretativos de la obra puedan ser desplegados, el autor debe morir figuradamente en pos de que el lector (público/receptor) pueda hacer propia la obra en el acto interpretativo. Dado que entre todos los textos existe una transdiscursividad e intertextualidad que los conecta, todos forman parte del imaginario de la cultura general, de modo que no tiene sentido atribuir la autoría a una persona. Barthes cree que ésta voluntad/necesidad de dar importancia al autor está relacionada a las categorías modernas positivistas antropocéntricas del prestigio individual, en tanto también critica la idea romántica del autor como genio creador que canaliza una obra luego de ser alcanzado por la inspiración; ya que si esto fuera tal, el autor sería el completo protagonista y centro de importancia de las obras y por ende dominaría la totalidad de sus significados; en tanto Barthes junto a múltiples otros autores evidencian que las interpretaciones de una obra son infinitas en tanto lo son los lectores.

En la misma línea de pensamiento encontramos a Michel Foucault; historiador, filósofo y escritor, quien desarrolló un texto llamado “¿Qué es un autor?” en 1969 en el que despersonaliza este concepto al proponerlo como una función en lugar de un rol estrictamente atado a un individuo. Para Foucault, el autor no es más que quien moviliza o pone en funcionamiento los mecanismos resultantes en la obra (aquí cabe destacar que al igual que en el caso previo, originalmente su texto fue desarrollado en torno a la literatura, pero sus conceptos son extensibles a otras formas artísticas), de manera que la misma trasciende a su autor y pasa a ser una propiedad de la cultura general o incluso de su público, dado que son éstos actores quienes la interpretaran e interpelaran en el transcurso de la historia y dotarán a la obra de la infinidad de significados que puede alcanzar.

En estos dos autores mencionados se hace evidente la necesidad de repensar las categorías del arte; y sin embargo, ambos textos son anteriores a la época digital, de modo que es fundamental ahora volver a analizar todas éstas nociones y recontextualizarlas en la era de la producción asistida para entender de qué manera los roles se transforman y proponen nuevas comprensiones de la historia del arte.

Entendemos entonces que el rol personal del autor no es realmente tan relevante desde su peso individual sino que la obra es más una propiedad de la cultura, y proponemos actualizar a la idea de que tampoco es necesario que sea un humano, dado que el peso está puesto sobre la obra final y lo que el público haga luego de ella. En el caso de las tecnologías que mencionamos en el presente escrito como de todas las máquinas artísticas que continúan desarrollándose en búsqueda de una autonomía que las libere y separe de sus inventores y programadores; vislumbramos al hecho artístico como una condensación de todos los procesos que acontecen hasta llegar a la obra terminada.

Existe por supuesto una instancia previa en la que el inventor inicial piensa en la máquina que desea crear y la construye y prepara para que ésta pueda actuar digital o mecánicamente como fue planeado. Pero como hemos explicado, el proceso no termina allí, en la mera construcción de una tecnología, sino que la mayoría de estas máquinas, y aún más las que están produciéndose actualmente, poseen sistemas que aprenden de sí

mismos y de su entorno, al punto en que generan un grado de entendimiento, una suerte de consciencia, que supera ampliamente las intenciones originales del inventor, de forma tal que los resultados de la obra final no pueden predecirse completamente. Es así que vemos que la obra artística tecnológica no refleja ni implica necesariamente al inventor original de la máquina que le dio forma puesto que mucha de la producción fue propia del mismísimo artefacto; por lo que no tiene sentido utilizar la idea moderna del autor único e individual y claro, humano. Cabe pues hablar de una co-autoría, en donde inventores, programadores, diseñadores mecánicos, robóticos y digitales, participan junto a softwares, sistemas, algoritmos y redes neurales en un intento conjunto por generar obras de presunción artística. Se trata pues de un esfuerzo colectivo, en el que ninguna de las partes sería capaz de alcanzar el mismo resultado final sin la implicación de los demás actores. Tal como los surrealistas hacían uso del cadáver exquisito para generar obras colectivas producto de la imaginación individual de todos sus participantes; en la producción artística asistida tecnológicamente ningún actor es más importante que otro ya que todos se necesitan para producir la obra final. Si bien consideramos que aún es muy pronto para referir a éstas tecnologías como “máquinas artistas” dado el grado de implicación humana necesario para la producción; creemos que las ideas de co-autoría y de producción asistida son conceptos suficientemente claros y apropiados para explicar ésta nueva faceta del arte producido externamente a la mano humana.

Habiendo ya precisado la cuestión de la autoría, podemos entonces adentrarnos en las problemáticas del estilo.

Como ya mencionamos anteriormente, el término estilo proviene del latín y era utilizado por los romanos como una forma de referir a una buena escritura, considerándose ésta bella y fluida. Esta idea de que la escritura expresara un contenido estético mediante el cual transmitir valores, se extendió rápidamente a otros ámbitos del arte, de manera que *estilo* se convirtió en la palabra con la que designar todas las categorías que permitieran agrupar obras con cierto grado de organización.

En su libro “Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica” publicado en 1960, el historiador de arte austríaco/británico Ernst Gombrich repasa los orígenes del concepto y destaca que para la sociedad romana clásica existía una fuerte voluntad de desarrollar una rica terminología descriptiva de las categorías de expresión y que resultaba de suma dificultad encontrar la manera de narrar las diferentes experiencias estéticas excepto a través de metáforas, y así aclara: “hablamos de estilos «chispeantes» o «apagados». Sin esta necesidad, sería posible que la terminología del estilo no se hubiera extendido nunca a las artes visuales”. El autor desarrolla en este escrito su teoría de la psicología de la percepción, en cuyas profundidades no nos adentraremos, pero sí destacaremos su importancia en tanto plantea que las determinaciones estéticas de una obra no son producto realmente del gesto del autor, sino de lo que el público hace de la lectura de la misma en cada contexto determinado (en línea también a los pensamientos de Barthes y Foucault que colocan al autor en un segundo plano de relevancia); es decir, posee una visión situada del momento perceptivo, y considera que por ende el estilo de la obra no es una propiedad inherente a la misma sino una conceptualización momentánea acorde a lo que llama el “espíritu de época”. En un análisis sobre la modificación de los estilos a través el tiempo, Gombrich encuentra que los estilos cambian a medida que las intenciones de las personas lo hacen también puesto que los estilos cumplen la función dual de transmitir y

perpetuar tradiciones estéticas, a la vez que establecen horizontes de expectativa y disposiciones mentales intrínsecamente relacionadas a cada entorno y situación temporal. De ésta manera, entendemos que cada estilo es un producto y reflejo de su época como también de las posibles lecturas que los espectadores puedan realizar a partir de sus propios condicionamientos culturales provistos precisamente por la dualidad de la tradición y el espíritu innovador de su tiempo.

Analizando también esta relevancia de estudiar los fenómenos artísticos desde su situacionalidad, el historiador de arte estadounidense Meyer Schapiro denuncia en su ensayo “Estilo, artista y sociedad” que existe una fuerte necesidad de superar la estrechez de las enunciaciones teóricas abstractas y de los planteamientos totalizadores dada la complejidad del proceso artístico y la importancia del contexto histórico y sociopolítico de las obras; y concluye que no existe aún una teoría del estilo adecuada para contemplar las problemáticas del arte ya que precisamente sus categorías son tan herméticas que no permiten ser modificadas incluso cuando los tiempos históricos –como sucede actualmente y en el presente escrito- lo demandan.

Fredric Jameson, crítico y teórico literario estadounidense, considera en sus “Ensayos sobre el Posmodernismo” que a partir de la reconfiguración del autor de Foucault de la que hemos hablado anteriormente, acontece un giro histórico a partir del que ya no es posible asentir a la idea de un estilo personal puesto que el sujeto antropocéntrico moderno se pierde en pos de un sujeto abstracto y despersonalizado posmoderno. Así, el autor elige repensar el estilo como una *función narrativa* o un *proceso de producción de sentido* ya que ve como prioritario el momento generado por la contemplación de la obra al gesto de quien pueda haberla realizado. De tal manera también analiza algunos dispositivos que ya hemos mencionado previamente tales como el cadáver exquisito, el pastiche, demás formas de arte colectivo y también las formas del montaje, collage y citas que pueden considerarse como primeras muestras de la vinculación entre arte y tecnología y que funcionan como exponentes de autoría y estilo no centralizados o despersonalizados.

En la actualidad, a medida que transcurrimos en la era digital y nos adentramos en sus crecientes complejidades y desafiantes grados de desdoblamiento entre el mundo virtual, nuestra realidad, y la realidad aumentada que une ambas dimensiones, vemos claramente que las lecturas posibles de las obras artísticas no pueden ser separadas de la visión tecnológica, puesto que los humanos ya vivimos inmersos en ésta era y nuestra cultura y cosmovisión se encuentra inefablemente ligada a los tintes tecnológicos. Es así, que nuestra percepción ya cuenta con una carga cognitiva que reconoce los rastros digitales, y consiguientemente, entendemos los estilos a partir de lo que nuestro espíritu de época nos habilita.

Así mismo, hemos visto también que el estilo es menos el gesto del autor, y más la condensación de su contexto espacio temporal sociológicamente situado. De ésta manera, no hay caso en negar que las obras producidas por las máquinas artísticas acontecen a una encrucijada estilística muy interesante, y cuyo análisis y definición ciertamente será de gran importancia para el futuro de los estudios del arte.

Si por una parte ya hemos dejado establecido que estas máquinas, aunque no completamente autónomas, pueden considerarse co-autoras en la producción de obras de arte; atendemos al ya explicado fenómeno del alejamiento del autor y su relación a la

pérdida del dominio del gesto autoral sobre el universo del estilo, para explicar entonces que el estilo resultante de las obras de producción tecnológica asistida es aquel propio del entendimiento de su tiempo. Es decir, el inventor/programador/diseñador de la máquina la dota de un contingente de conocimientos artísticos escogidos a partir de su voluntad humana; pero como hemos visto, los artefactos más recientes y avanzados poseen funcionamientos neurales equiparables a los humanos, y pueden por ello aprender de sí mismos y de sus entornos e interacciones con otros sistemas y personas. Tal como un niño que en su escuela aprende una serie de contenidos elegidos por otras personas y luego a partir de allí y de su conexión con lo que lo rodea continúa desarrollando y ampliando sus conocimientos, éstas máquinas han adquirido la misma capacidad, y por tanto, al momento de producir sus obras, el estilo de las mismas excede ampliamente cualquier rastro del gesto original del inventor de dicha tecnología. Así entonces, si la máquina es una co-autora de obra junto con su creador, y el estilo es una noción que en donde el rol privilegiado es el del entendimiento del público y la época que acontece en detrimento del autor; pues el estilo de dichas obras es la condensación de la intención del inventor original del artefacto, el aprendizaje propio de la máquina que sobrepasa su programación inicial, y todos los significados que los receptores de la obra puedan atribuirle en su momento.

Retornamos entonces a nuestro interrogante original: ¿de qué manera pueden ser repensados los conceptos de estilo y autoría en la era de la producción artística asistida tecnológicamente? Pues tal como lo hicimos, prestando una especial atención a la situacionalidad de nuestro tiempo histórico, manteniendo una lectura sociológica e histórica que permita entender la vinculación entre todos estos aspectos y no analizar los fenómenos tecnológicos como hechos aislados que no afectarían nuestra manera de conceptualizar el mundo que nos rodea; esforzándonos por desligarnos de las nociones tradicionalistas que vinculan todo arte a una acción única y exclusivamente humana, y abriendo el campo a una relación interdisciplinaria que vincule los campos del arte y de la tecnología digital y robótica puesto que la era digital es el tiempo que transcurrimos y que nos interpela internamente afectando nuestra cultura, preconceptos y subjetividades.

Aún es muy pronto para hablar de máquinas artistas, y tal vez también lo sea para afirmar con total seguridad que una máquina haya inventado su estilo propio (aunque ya hemos observado que el momento de dar nombre a un movimiento a partir de una obra de producción tecnológica ya ha ocurrido, así sea únicamente promovido por un magnate tecnológico), pero ciertamente tampoco puede afirmarse lo contrario, y es claro que esto se trata de un proceso en permanente movimiento y transformación y que continuará cuestionando nuestra manera de ver la realidad y de poner en palabras las categorías del arte.

Por el momento, nos conformamos con categorizar a las máquinas de producción artística tecnológicamente asistida como co-autoras de sus obras, y consideramos que ello implica ya un gran paso adelante en la tarea incansable y eterna de repensar y revisar los conceptos artísticos. Además, dejamos abierto el campo del estilo, pero insistimos en la importancia de superar la noción de los movimientos hipercatagóricos ligados a la percepción formal de

la obra a partir del gesto del autor, y proponemos adoptar una consideración del estilo en línea a los autores trabajados anteriormente en base al entendimiento del público y el espíritu de época propio de cada tiempo en el que se analicen las obras, de manera que las mismas puedan siempre ser repensadas y reentendidas, cosa que, como ya hemos

reiterado varias veces, nos parece siempre una aspiración primordial de la historia del arte. Esperamos ver ésta investigación considerada, analizada, y por supuesto discutida y cuestionada. Insistimos por última vez en ésta idea, la situacionalidad de todo lo que se estudie es esencial, y éste escrito es una contemplación propia de su tiempo; por lo que impulsamos a que futuramente todos estos conceptos aquí tratados sean nuevamente reflexionados, para que la historia del arte esté siempre actualizada y así, los pensamientos que de ella se desprenden.

Bibliografía

- Barthes, Roland. “La muerte de un autor”. El susurro del lenguaje. Barcelona, Paidós, 1987 en “El placer del texto”. Siglo XXI, Buenos Aires, 1993.
- Benjamin, Walter. “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. Discursos Interrumpidos I. Buenos Aires, Taurus, 1989.
- Foucault, Michel. “¿Qué es un autor?”. Editado por Elseminario.com.ar. Fuente: “Qu'est-ce qu'un auteur?”, Bulletin de la Société française de philosophie, año 63, nº3, julio-septiembre de 1969, págs 73-104 (Société française de philosophie, 22 de febrero de 1969; debate con M. de Gandillac, L. Goldmann, J. Lacan, J. d'Ormesson, J. Ulmo, J. Wahl.)
- Gombrich, Ernst H. “La psicología y el enigma del estilo” en Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica. Londres, Phaidon Press Limited, 2008.
- Jameson, Fredric. “Ensayos sobre el Posmodernismo”. Buenos Aires, Imago Mundi, 1991.
- Jimenez, José. “La experiencia artística como proceso” en Imágenes del hombre: fundamentos de estética. Madrid, Tecnos, 1986.
- Kusch, Rodolfo. “Tecnología y cultura” en Geocultura del hombre americano. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, 1976.
- Schapiro, Meyer. “Estilo, artista y sociedad: teoría y filosofía del arte”. Madrid, Tecnos, 1999.
- AA.VV. “Mecanismos autónomos que hacen arte”. (En línea) <<http://hacedores.com/mecanismos-autonomos-que-hacen-arte/>>
- Alcalá Mellado, José Ramón. *El Artista y la máquina automática. Un nuevo enfoque para su análisis historiográfico*. (En línea) <<http://asri.eumed.net/9/arte-maquina.html>>
- Benítez, Jorge. “¿Puede una máquina ser el próximo Picasso?”. (En línea) <<http://www.elmundo.es/papel/futuro/2015/12/24/567a972322601dc34f8b4578.html>>
- Bethge, Matthias; Ecker Alexander S.; Gatys, Leon A. *A Neural Algorithm of Artistic Style*. (En línea) <<https://arxiv.org/abs/1508.06576>>
- Cilleruelo, Lourdes; Crego, Juan. “Algunas cuestiones sobre arte y tecnología”. (En línea) <http://www.virose.pt/vector/b_03/lourdes.html>
- Cohen, Harold. “Harold Cohen”. (En línea) <<http://www.aaronshome.com/>>
- Colton, Simon. “The Painting Fool”. (En línea) <<http://www.thepaintingfool.com/index.html>>
- Gayford, Martin. “La inteligencia artificial que se convirtió en aprendiz de pintor”. (en línea) <<https://www.technologyreview.es/informatica/49347/la-inteligencia-artificial-que-se-convirtio-en/>>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Gómez Pazmiño, María Carolina. *Gaga. La Representación Integral del Arte. ArtBook de un Paradigma*. (En línea)
<<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7362/Estilo%20Concepto.pdf?sequence=1>>

Kappala-Ramsamy, Gemma. “Robot painter draws on abstract thoughts”. (En línea)
<<https://www.theguardian.com/technology/2012/apr/01/robot-painter-software-painting-fool>>

Kevin Holmes. “Robots que crean arte: las máquinas que dibujan de Harvey Moon”. (En línea)
<http://www.vice.com/es_mx/read/robots-que-crean-arte-las-maquinas-que-dibujan-de-harvey-moon>

Pagola, Lila. *Arte y tecnología: una relación dialéctica*. (En línea)
<<http://www.ocw.unc.edu.ar/cea/arte-y-tecnologia/actividades-y-materiales/apuntes>>

Roco, Lelia. *El problema plástico- visual en la investigación artística*. (En línea)
<http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2766/tesinaroco.pdf>

Zhang, Michael. “This New Algorithm Gives Photos the Look of Famous Paintings”. (En línea)
<<http://petapixel.com/2015/08/31/this-new-algorithm-gives-photos-the-look-of-famous-paintings/>>

4.4. MATERIALES DIDÁCTICOS INCLUSIVOS

UNA MIRADA DESDE EL DISEÑO

Silvia Andrea Cristian Ladaga, Gisel Vanina Mazzeo, Rocío Dupuy, Danisa Mailén Di Tommaso

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo –enmarcado en el proyecto de investigación “Educación y prácticas artísticas en ámbitos de la Universidad Nacional de La Plata y otros contextos de educación pública y popular argentinos y latinoamericanos” – se orienta a determinar la disponibilidad de materiales didácticos inclusivos. En tal sentido, se presenta un relevamiento de los productos en plaza, una clasificación de sus características formales, constructivas y objetivos de aprendizaje, y una distinción de las distintas complejidades de las personas. El objetivo es determinar un área de vacancia relevante que permita proyectar en mediano plazo materiales didácticos desde la perspectiva del diseño universal.

Palabras clave

Discapacidad, materiales didácticos, inclusión, diseño universal

Se pueden reconocer dos áreas de relevancia en el diseño de comunicación visual: una es ayudar a posibilitar la vida, la otra es ayudar a mejorarla. Jorge Frascara

El presente trabajo corresponde a la búsqueda de datos iniciales, a modo de relevamiento, en pos de revisar las propuestas de diseño inclusivo de materiales didácticos que circulan principalmente en la Argentina, partiendo de consideraciones tales como “discapacidad”, “materiales didácticos” y “diseño universal”, (a partir de ahora MD y DU, respectivamente). Se enmarca en el proyecto de investigación “Educación y prácticas artísticas en ámbitos de la UNLP y otros contextos de educación pública y popular argentinos y latinoamericanos” – radicado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata–, que se propone ampliar “los campos de educación, investigación y cognición situada, a través de prácticas artísticas interdisciplinarias en diferentes ámbitos académicos”.¹²⁶

¹²⁶ Extraído del proyecto B 307 - “Educación y prácticas artísticas en ámbitos de la UNLP y otros contextos de educación pública y popular argentinos y latinoamericanos”.

El objetivo de este trabajo es comprender las necesidades de las personas con limitaciones temporales o permanentes y la disponibilidad de materiales que involucren procesos de aprendizaje para la inserción y el desenvolvimiento social desde la perspectiva del diseño, teniendo en cuenta las necesidades cognitivas, motrices o de diversas índoles.

Como fuente de información primaria y con el objetivo de entender las problemáticas vinculadas a la temática, se llevaron a cabo entrevistas a profesionales. A la fecha se dialogó con Margarita Giacomuzzi, pedagoga del Centro de Rehabilitación “Cría”, y con Almendra Alarcón Medrano, maestra de integración de la Escuela Especial N.º 527 “Centro de Rehabilitación para Irregulares Motores”, ambas de la ciudad de La Plata.

Discapacidad y diseño universal

Como se mencionó, el presente relevamiento –que no pretende ser exhaustivo– es la etapa inicial de un proyecto que busca proponer, desde la perspectiva del diseño visual, cuestiones relacionadas con la accesibilidad a los materiales didácticos. Se trata de un mapeo que posibilitará ubicarnos en la orientación y los enfoques respectivos en la actualidad.

Por tal motivo, también es relevante plantear las definiciones con las que abordaremos la temática, como son los términos “discapacidad” y “diseño universal”, marco en el que anclaremos nuestro proyecto.

... la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social) (OMS, 2011: 7).

También debemos considerar a los “grupos de personas con discapacidad, el proceso de envejecimiento empieza antes de lo normal. Por ejemplo, algunas personas con trastornos del desarrollo muestran signos de envejecimiento prematuro cuando apenas tienen entre cuarenta y cincuenta años de edad (OMS, 2016).

Entendemos, entonces, a la discapacidad como un fenómeno complejo relacionado con la interacción que tiene el cuerpo humano con sus limitaciones y la sociedad en la que vive. En el artículo 2 de la Ley 22.431 de la República Argentina “se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación, 1981).

En la Argentina un 12,9 % de la población vive con dificultad o limitación permanente, según el informe presentado en 2014 para el Encuentro del Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad.

Para favorecer la inclusión social y el desarrollo personal, resulta significativo saber qué tipo de materiales didácticos se encuentran disponibles y son acordes a las necesidades específicas.

Es a partir de esta conceptualización de discapacidad en la que, entre otras cuestiones, se incluye el paso del tiempo y el envejecimiento que toma relevancia la perspectiva del DU como posicionamiento para el diseño de materiales didácticos, también denominado “diseño para todos”:

[El diseño para todos] centra su actividad en la búsqueda de soluciones de diseño para que todas las personas, independientemente de la edad, el género, las capacidades físicas, psíquicas y sensoriales o la cultura, puedan utilizar los espacios, productos y servicios de su entorno y, al mismo tiempo, participar en la construcción de nuestra sociedad.

Teniendo en cuenta que los entornos construidos (espacios, productos y servicios) están diseñados por personas para ser utilizados por personas, se hace patente la necesidad de que los profesionales que estarán directamente implicados en la construcción de dichos entornos reciban la formación necesaria para generar soluciones eficaces a los problemas actuales de integración (Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad, 2006: 3).

La importancia de los materiales didácticos

Según define Julián Pérez Porto, la palabra “material” hace referencia a un componente que facilita el desarrollo de una actividad; mientras que el término “didáctico” se relaciona con todo aquello vinculado a la enseñanza y al aprendizaje. Por lo tanto, los materiales didácticos pueden definirse como medios que se emplean para facilitar y conducir la construcción de aprendizajes significativos. Pueden estar diseñados y elaborados para diferentes fines, pero siempre con un objetivo específico.

Existen distintas funcionalidades que van a estar condicionadas por la intención con la cual se van a utilizar. Entre ellas puede presentarse el informar, guiar el aprendizaje, evaluar, motivar, ejercitar o fomentar determinadas habilidades particulares de un individuo (Pérez Porto, 2008).

Por materiales didácticos [...] me refiero a aquellos con los que el estudiante interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos y que son concebidos, desde el mismo proceso de diseño, para sostener, apoyar, guiar orientar procesos de aprendizaje. [...] son aquellos diseñados con el fin de enseñar un contenido determinado, es decir que fueron elaborados con una intencionalidad didáctica definida, a diferencia de otros recursos y materiales de la cultura que, creados con otros propósitos, vuelven a

cobrar nuevos sentidos al ser utilizados por un docente que los incluye en sus propuestas de enseñanza (Schwartzman, 2013).

En el relevamiento efectuado hasta el momento, se encontraron diseños de materiales didácticos específicos para el desarrollo de determinadas habilidades y creados para situaciones particulares. Por ejemplo, hemos hallado casos en que grupos de pedagogos adoptaron como solución ejercicios de trabajo para el progreso de la motricidad fina (como abrochar, hilar cordones, pegar abrojos, etc.) como el “Colchón de habilidades” elaborado por la empresa Recursos y Materiales Terapéuticos.¹²⁷



“Colchón de habilidades”: realizado por Recursos y materiales Terapéuticos, y orientado al desarrollo motriz.

Interpretando las necesidades y las funciones primordiales que cumplen los materiales didácticos en situaciones de aprendizaje específicas, podemos resaltar lo comentado en una de las entrevistas realizada a la maestra integradora Almendra Alarcón, quien, al momento del diálogo, trabajaba con niños de 9 años con trastornos en el desarrollo psicomotor, en la Escuela Especial N.º 527 “Centro de Rehabilitación para Irregulares Motores” de la ciudad de La Plata.

Relacionado con la disponibilidad y la existencia de estos materiales, nos comentaba:

... preparados no hay, de hecho; uno cuando es integradora te la tenés que ingeniar, a veces es mínimo..., por ejemplo que el nene no puede ubicarse en un plano horizontal, verticalizárselo un poco. Como una mesa, porque no hacen el traspaso pidiéndoles que diferencien cual está arriba y cuál abajo en posición horizontal. Con una mesa y la hoja verticalizada, el chico se ubica de otra manera. A veces es ponerle cinta de papel a la hojita para que no se le mueva. A veces es criterio común, y a veces no te das idea...

¹²⁷Tienda en línea de materiales didácticos orientados a niños y adultos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).
Autora: Lucía Lele, Lic. en Psicopedagogía. Para ampliar la información, véase:
<<http://www.recursosymaterialesterapeuticos.com/>>.

También, se destaca lo comentado en la entrevista a la psicopedagoga Margarita Giacopuzzi sobre la manera en que se seleccionan los materiales para utilizar:

... una vez que se detecta lo que se tiene que trabajar, se busca el material y luego se adapta a las características de esa persona [...]. En el consultorio, viene mi paciente, hago el diagnóstico y delimito los objetivos para trabajar.

... entonces, por ejemplo, voy a trabajar ubicación en el espacio gráfico. Busco material, una vez que lo encuentro veo que el nene tiene una malformación en la mano y no puede mover el material, entonces tengo que adaptarlo para ese caso. De trabajar en el plano de la mesa, busco un atril y le pongo cinta scotch atrás, para que pueda pegar las piezas, en este caso me hubiera servido un atril con velcro.

Además, se indagó sobre el objetivo de los materiales didácticos que usa, a lo cual respondió:

... uso muchos manuales escolares (para colegio primario). De ahí saco los textos que son acordes a determinada edad, en cuanto a la brevedad y complejidad. También hay libros que tienen actividades con distintos objetivos, por ejemplo, en la ubicación del espacio gráfico, les das indicaciones de dibujar arriba de una cosa o abajo de otra...

... pero para esto estaría bueno que haya más material [...] en el día a día te va pasando, como yo lo soluciono dibujando, como con los más chiquitos dibujo una cara y yo necesito que vaya completando las distintas partes de la cara, por ejemplo los ojos. Me lo hago recortado para pegarlo. Existen este tipo de cosas, pero de cuerpo entero y de las partes así, tan chicas, yo no he encontrado...

A partir de los comentarios que fuimos recabando en las entrevistas, nos resulta pertinente diferenciar y organizar las distintas características que se presentan como dificultosas para el aprendizaje en algunos individuos. Para ello, al momento de elegir la clasificación, destacamos y seleccionamos la elaborada por el Ministerio de Salud de la Nación, constituida para permitir “la inclusión de las personas con discapacidad y sus familias en la vida social, en el marco del respeto a sus derechos humanos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Servicio de Rehabilitación Nacional, 2017).

Para poder responder a las necesidades que afectan a los individuos con distintas aptitudes, este organismo los agrupa en cinco categorías que involucran a todos los casos posibles de discapacidad: motora, visceral, mental, auditiva y visual. Con la intención de comprender y enmarcar el relevamiento que se desarrollará, especificaremos a qué corresponde cada categoría.

- Motora: la principal característica que posee este grupo son “las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas osteoarticular y neuromusculotendinoso (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales eficientes)” (Organización Mundial de la Salud, 2001) y las limitaciones que no le permitan realizar una actividad sin ayuda de aparatos tecnológicos o terceros.

-

- **Visceral:** aquí se consideran a las personas que “tienen deficiencias en la función de sus órganos internos, por ejemplo, el cardíaco o el diabético, y que se encuentran impedidas de desarrollar su vida con total plenitud (aunque no tengan complicaciones en el campo intelectual, en sus funciones sensoriales o motoras). Y esto puede afectar a las funciones de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, digestivo, metabólico, endocrino, entre otros. Algunos ejemplos son la fibrosis quística de páncreas y la insuficiencia renal crónica terminal” (Incluyeme.com, 2017).
- **Mental:** las personas con discapacidad mental o también denominada discapacidad psicosocial poseen “deficiencias en los procesos cognitivos, afectivos y/o del comportamiento en las estructuras del sistema nervioso” (Servicio de Rehabilitación Nacional, 2015). El principal condicionamiento que poseen es la adaptación social, la que involucra la manera en que se desenvuelven dentro del entorno social, del hogar, las instituciones y la comunidad.
Es importante destacar, según se indica en la Disposición N.º 648/2015 del Ministerio de Salud de la Nación, la diferencia entre la deficiencia mental y la intelectual, esta última corresponde a un trastorno que se inicia en el período de desarrollo y se determina por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa caracterizada en los entornos sociales. “Por lo tanto, el origen de la discapacidad intelectual puede proceder de causas genéticas, congénitas, adquiridas o sociales” (CILSA, 2017).
- **Auditiva:** los individuos con esta afección poseen pérdida total (cofosis) o parcial (hipoacusia) del sentido del oído por “causas genéticas, complicaciones en el parto, enfermedades infecciosas, infecciones crónicas del oído, el empleo de fármacos, la exposición al ruido excesivo y el envejecimiento” (OMS, 2017).
- **Visual:** se considera que una persona con total, parcial o baja visión es aquella que presenta limitaciones en su funcionamiento visual. La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término “baja visión”; la baja visión y la ceguera representan conjuntamente el total de casos de discapacidad visual (OMS, 2006).

En función de la clasificación antecedente se enfocó la búsqueda de materiales didácticos disponibles, principalmente en la Argentina, que cumplan con algún objetivo para el desarrollo y aprendizaje de personas incluidas en esas categorías. Se elaboró una tabla que considera los siguientes datos de interés para este trabajo:

- Nombre del producto.
- Año de producción.
- Datos/Institución-país de producción.
- Formato: digital o físico.
- Materiales de producción (cómo están elaborados).
- Objetivos de producción.
-

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARIA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Objetivo directo (define el desarrollo de los aprendizajes perseguidos en función del requerimiento, por ejemplo, discapacidad visual).

El relevamiento se realizó con técnica de etnografía hipermedial a partir de lo referido por los entrevistados, en el período de abril a junio de 2017. Sobre esa base, para este informe, se efectuó una selección de veintitrés materiales didácticos diseñados específicamente para discapacidad. A continuación, se presenta una tabla con los casos elegidos

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Producto / Año de realización	Productor	Físico / Digital	Materiales de producción	Objetivo de producción	Objetivo directo
Kit pizarra tablero 2011	Universidad Nacional de La Plata Facultad de Bellas Artes (UNLP - FBA) Autores: Cola, V. M. y Olazola, M. E. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA) - Argentina	Físico	Placas de chapa galvanizada de 30 x 20 cm, planchas de goma eva formas geométricas en goma eva, cartón acanallado de colores llamativos, distintas texturas.	Clasificación, cuantificación, cálculos numéricos, expresión, oral y creación de nuevas figuras.	Discapacidad Visual (Ciegos y disminuidos visuales)
Ahorcado 2011	Universidad Nacional de La Plata Facultad de Bellas Artes (UNLP - FBA) Autores: Cola, V. M. y Olazola, M. E. (IHAAA) - Argentina	Físico	Tablero rectangular subdividido con varillas, fichas cuadradas con las letras del alfabeto convencional y en sistema braille. Figura humana particionada, realizada en cartón coloreado.	Juego didáctico para la integración entre niños videntes, ciegos y disminuidos visuales.	Discapacidad Visual (Ciegos y disminuidos visuales)
Higiene personal 2011	Universidad Nacional de La Plata Facultad de Bellas Artes (UNLP - FBA) Autores: Cola, V. M. y Olazola, M. E. UNLP - FBA (IHAAA) - Argentina	Físico	Fichas de goma eva con sistema de encastre. Representación en volumen de objetos de higiene personal.	Facilitar y promover la higiene personal.	Discapacidad Visual (Ciegos y disminuidos visuales)
Caballito V2 0 2014/15	Universidad Nacional de La Plata Facultad de Ingeniería Autores: Núñez, F., Ferreyra, J., Ferrari, F. A. y Cordero, M. C. - Argentina.	Físico	Dispositivo de hardware de ayuda técnica, desarrollado a partir de un juguete comercial alimentado por pila.	Aprendizaje de la relación causa-efecto.	Discapacidad Motora (Parálisis cerebral)
Valijita Viajera 2001	Centro de Estudios en Rehabilitación Nutricional y Desarrollo Infantil, (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires) Autores: Rodrigo, M. y Ferreyra, J. A. - Argentina.	Físico - Digital	Software con sistema informático multimedia y valija con objetos reales.	Aprendizaje de las situaciones cotidianas.	Discapacidad Visual (Ciegos y disminuidos visuales)
Cantaletas 2015/16	Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETI UC) - Chile	Digital	Software, página web: http://software.cedeti.cl/cantaletas/	Aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje.	Discapacidad Visual (Ciegos y disminuidos visuales)
El toque mágico 2015/16	Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETI UC) - Chile	Digital	Software, página web: http://software.cedeti.cl/etmv/	Aprendizaje del lenguaje, los números, la orientación espacial y temporal.	Discapacidad Visual (Ciegos y disminuidos visuales)
El calzoncillo de José 2012	Aprendices Visuales - España	Físico	Libro realizado a base de pictogramas.	Autonomía en acciones de la vida cotidiana.	Discapacidad Mental (Autismo)
Pulsador USB - Tecnología Asistiva	Juguetes Universales - Argentina	Físico - Digital	Pulsador de plástico y Software	Estimulación de la percepción táctil, visual y auditiva. Reconocimiento de imágenes. Facilitar la escritura. Permitir acceso a programas de Windows.	Discapacidad Motora (Parálisis cerebral)
Pictos Imantados	Juguetes Universales - Argentina	Físico	5 juegos de piezas imantadas con pictogramas.	Vida cotidiana. Actividades semanales (Rutinas de higiene, actividades del día, actividades escolares, vestirse, maletas).	Discapacidad Mental (Autismo)
Caja de Lucía	Recursos y Materiales Terapéuticos - Argentina	Físico	Un tablero con perforaciones, bolitas de madera y tarjetas con patrones.	Atención, memoria de corto plazo, planificación, flexibilidad mental, seguimiento de patrones.	Discapacidad Mental
Colchón de habilidades	Recursos y Materiales Terapéuticos - Argentina	Físico	Pieza con encastrados.	Ejercitar la motricidad fina a través de actividades cotidianas.	Discapacidad Motora
Cubo de vestimenta	Recursos y Materiales Terapéuticos - Argentina	Físico	Cubo con piezas para encastrar.	Ejercitar la motricidad fina a través de actividades cotidianas.	Discapacidad Motora
Ruleta de emociones	Recursos y Materiales Terapéuticos - Argentina	Físico	Ruleta de fibrotextil con imágenes.	Permite señalar con ella estados de ánimo.	Discapacidad Mental (Autismo)
Cuento 25 de mayo	Recursos y Materiales Terapéuticos - Argentina	Físico	Libro sobre el 25 de mayo de 1810.	Aprendizaje de la historia Argentina.	Discapacidad Mental (Autismo)
Cubo didáctico 5 actividades	El Atelier - Argentina	Físico	Cubo de 60 de altura y de 37 x 42 cm sus lados. Con encastrados, alambres y figuras de madera anexas.	Desarrollo de la motricidad fina, de la expresión escrita y el cognitivo.	Discapacidad Motora
Biblia inclusiva 2017	Área Eclesial de la Conferencia Episcopal de Chile (CECH) - Chile	Digital	Videos online.	Aprendizaje de la historia de la Biblia.	Discapacidad Visual y Auditiva
El Principito 2016	Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETI UC) - Chile	Digital	Videos online.	Relato de un cuento infantil aprendizaje de valores sociales.	Discapacidad Auditiva
JUDITH 2015	Universidad Nacional de General Sarmiento, Autores: Rodríguez, E. y Véliz, M. - Argentina	Físico	Tablero rectangular soporte para el tablero, regla con marcas cada un centímetro y un transportador con marcas cada 10 grados.	Aprendizaje de las matemáticas e incorporación del sistema cartesiano para jóvenes.	Discapacidad Visual
Se vende Varita Mágica 2011	Autores: Ron Rodríguez, I. Jacket, D (il.) - España	Físico	Pieza editorial con texto e imágenes.	Aprendizaje de la enfermedad del Lupus para niños.	Discapacidad Visual
El Libro Negro de los Colores 2006	Autores: Cotin, M., Faria R. - Venezuela	Físico	Pieza editorial con texto en español y braille.	Cuento infantil para el aprendizaje de los colores para niños ciegos.	Discapacidad Visual
Julieta y su caja de colores 2011	Autores: Pellicer López, C. Videolibros virtuales Argentina SA, Censales Asociación Civil - Argentina.	Digital	Videolibro.	Cuento infantil, para el aprendizaje de los colores.	Discapacidad Auditiva

Es importante aclarar que algunos materiales didácticos de los relevados pueden aplicar a varios objetivos de aprendizaje, pero todos fueron pensados para trabajar sobre una discapacidad principal y aunque se haya creado a partir de los principios del diseño universal –como el caso de “Cantalettras” (producido por el Centro UC Tecnologías de Inclusión, Chile, en el período 2015-2016)–, software pensado para el aprendizaje de letras y números en chicos ciegos y disminuidos visuales, de entre 4 y 10 años, con el objetivo principal de que aprendan la escritura Braille a partir de las modalidades cajetín y máquina perkins.

Este material, con una interfaz que resulta inclusiva y atractiva para todos los niños, sean invidentes o no, se puede considerar una herramienta para trabajar sobre los requerimientos de aprendizaje de los niños con autismo, ya que las imágenes son pictogramas simples, realistas y sin contextos que clarifiquen la identificación. En el ejemplo que podemos observar a continuación, se resalta la información principal que es claramente contrastada tanto en texto como en imagen. En el lateral derecho se encuentran aclaraciones para que el educador, tutor o acompañante terapéutico contemple al momento de trabajar. A su vez, el producto posee sonidos como la pronunciación de las letras y las palabras escritas, que se refuerzan con el dibujo.



“Cantalettras” realizado por el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETI UC), Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile (2015-2016), y orientado a la discapacidad visual

Otro caso interesante para analizar desde el diseño universal es la “Caja de Lucía”, creada por Ivan Moscovich. En la Argentina, la distribuye la empresa Recursos y Materiales Terapéuticos. El objetivo del juego es trabajar la atención, la memoria de corto plazo, el seguimiento de patrones, la planificación y la flexibilidad mental. Esto se ejercita mediante

una caja con agujeros en los cuales el individuo deberá completar con diferentes bolitas de colores según una tarjeta con un patrón previsto.



“Caja de Lucía”: realizada por la tienda en línea Recursos y materiales Terapéuticos, y orientada al desarrollo mental

En el caso de los discapacitados auditivos, Canales Asociación Civil desarrolló en el año 2011, en la Argentina, en el marco de su programa Un mundo de soluciones, una serie de videolibros virtuales en lengua de señas¹²⁸. Se trata de cortometrajes ilustrados con un personaje principal que narra con lengua de señas y es acompañado por una voz en *off*, con el objetivo de incluir a sordos y oyentes en el aprendizaje de la narrativa. Se puede destacar el caso del videolibro *Julieta y su caja de colores* con el que se enseñan los colores a niños con trastornos auditivos.

Vinculado con la discapacidad visual, nos interesa destacar el caso del juego didáctico para tareas páticas denominado “Judith”, ideado por un grupo de docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) en el año 2015 y desarrollado en impresoras 3D.

El juego tiene como fin el aprendizaje de las funciones matemáticas para alumnos de pregrado universitario con total, parcial o baja visión: mediante el tacto, el alumno puede involucrarse en el proceso de conocimiento de objetos matemáticos basado en ejes cartesianos. Lo interesante de este proyecto es que no es exclusivo para personas con problemas visuales, sino que tiene una perspectiva de DU y fue pensado para la enseñanza y el aprendizaje de conceptos y funciones matemáticas en jóvenes-adultos.

¹²⁸El proyecto se realizó con el apoyo de la Confederación Argentina de Sordomudos (CAS) y con la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el marco del programa Un mundo de soluciones, del año 2011. Para más información, véase en línea: <<http://www.videolibroslsa.org.ar/index.php>>.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

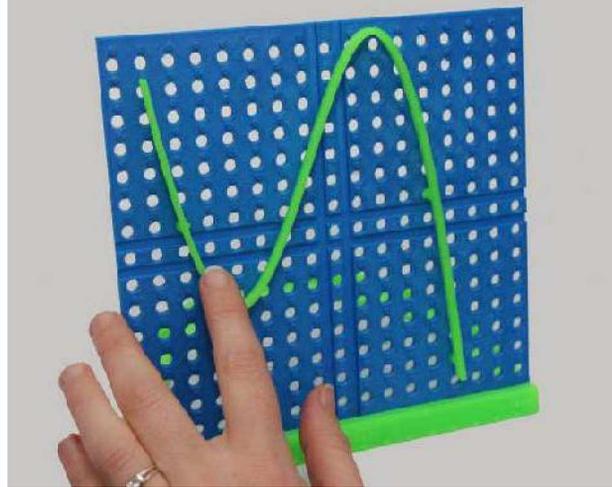
Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA

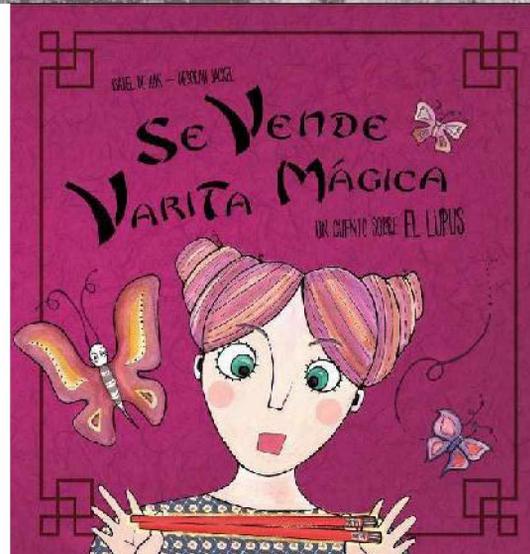


UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



“JUDITH” realizado por Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina (2015), y orientado a la discapacidad visual.

En cuanto a la discapacidad visceral, destacamos la producción gráfica propuesta por la autora Isabel de Ron Rodríguez y la ilustradora Deborah Jackel, quienes idearon, en el año 2011, un libro denominado *Se vende varita mágica*. La obra tiene como objetivo dar a conocer la enfermedad del Lupus, se desarrolla a partir del relato de las experiencias de una niña con una madre que padece la enfermedad. Abordado desde una perspectiva realista y optimista, pero no dramática, explica la enfermedad de una manera muy sencilla. De este modo, a través de una producción de tipo editorial concebida didácticamente como juego narrativo, se presenta dialécticamente una temática de complejo abordaje para los sujetos y para su entorno.



“Se vende varita mágica” realizado por Isabel de Ron Rodríguez e ilustrado por Deborah Jackel Madrid (2011), orientado a la discapacidad visceral.

Conclusión

En las entrevistas realizadas, hemos detectado que en situación de llevar a cabo los objetivos pedagógicos, los docentes y los profesionales de la salud generan (o adecuan) sus materiales didácticos de manera artesanal para los abordajes específicos que deben asumir, ya que no los encuentran en plaza o son excesivamente costosos. Es decir, en el mercado, como recurso de aprendizaje se encuentran materiales didácticos para los niveles escolares sin perspectiva de diseño universal o sin considerar las diferentes condiciones de salud físico/mental de los sujetos, por lo cual deben ser acondicionados particularmente por cada profesional a cargo. Por ejemplo, el caso de las letras corpóreas del alfabeto que vienen cortadas sobre cartones con texturas o colores brillantes más diferenciados y son utilizadas para aprendizaje en discapacitados motrices o disminuidos visuales.

Según Jorge Frascara (2000): “Desde el punto de vista metodológico, la dificultad de la tarea del diseñador gráfico reside en el hecho de que un cuerpo genérico de conocimientos debe ser aplicado a situaciones específicas de experiencia humana”. Por lo tanto, se debe hacer una buena apreciación de la iniciativa de los pedagogos al momento de realizar sus modelos de materiales didácticos, ya que buscan que las imágenes y textos que trabajan tengan una síntesis adecuada a lo que necesitan, y además porque sobrellevan enfrentarse a procesos de producción que no son específicos de su disciplina y que bien podría resolver un diseñador en una labor conjunta con estos profesionales.

Este texto es el germen de un proyecto de diseño de materiales didácticos con perspectiva de diseño universal. Sobre la base de este relevamiento inicial (que aún debe profundizarse) se continuará con la elaboración de un banco de datos sobre materiales didácticos para posteriormente analizarlos y ponerlos en perspectiva con relación a los principios del

diseño universal. El objetivo es generar un relevamiento lo suficientemente completo que nos posibilite tomar decisiones y determinar el área de vacancia sobre la que trabajar, lo que tiene un alto grado de complejidad dada la escasa información y el difícil acceso a ella.

Agradecimiento

Agradecemos los aportes brindados por los psicopedagogos y los docentes de las escuelas especiales consultados a través de las entrevistas. Resultaron de gran importancia para iniciar este proyecto; además, permitieron orientar el relevamiento de los materiales específicos y comprender la temática e interiorizarnos en ella.

Bibliografía

- Amat, Celeste Elizabeth (2015). “Ver para aprender. Material didáctico para niños con autismo” [en línea]. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53707>>(Consulta: julio 2017).
- Centro UC Tecnologías de Inclusión CEDETI (2015). “Software Cantaletas” [en línea]. Disponible en: <<http://software.cedeti.cl/cantaletas/>>(Consulta: julio 2017).
- Centro UC Tecnologías de Inclusión CEDETI (2015). “Software El Toque Mágico” [en línea]. Disponible en: <<http://software.cedeti.cl/etm/>>(Consulta: julio 2017).
- Cola, Verónica Mariel y Miriam Olaizola (2013). “Aportes en diseños de material didáctico para ciegos y disminuidos visuales” [en línea]. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42510>> (Consulta: julio 2017).
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Programa Nacional de Desarrollo Infantil (2012). “Primeros años creciendo juntos: guías para trabajar con las familias los contenidos de los programas de TV. 2, guía violeta” [en línea]. Disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109570>>(Consulta: julio 2017).
- Egea García, Carlos y Alicia Sarabia Sánchez (2001). “Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad” [en línea]. Disponible en: <http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf>(Consulta: julio 2017).
- Ferreira, José Alberto; Francisco Núñez, Flavio Atilio Ferrari y María Cristina Cordero (2015). “Caballito V2.0: juguete didáctico y software asociado para desarrollo de la relación causa-efecto en discapacidades motoras y parálisis cerebral en niños” [en línea]. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47760>>(Consulta: julio 2017).
- Frascara, Jorge (2000). *Diseño para la gente*. Buenos Aires. Ediciones Infinito.
- Luna Kano, María del Rosario (2013). “Tecnología y discapacidad: Una mirada pedagógica”, *Revista Digital Universitaria*, volumen 14 n.º 12 [en línea]. Disponible en: <<http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art53/index.html>>(Consulta: julio 2017).
- Página 12 (2014). “El mapa de la discapacidad en el país” [en línea]. Disponible en: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-257133-2014-10-09.html>>(Consulta: julio 2017).
- Pérez Porto, Julián (2008). *Definición de materiales didácticos* [en línea]. Disponible en: <<http://definicion.de/material-didactico/>>(Consulta: julio 2017).
- Presidencia de la Nación, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (1981). *Ley N.º 22.431 “Sistema de protección integral de los discapacitados”*, Buenos Aires [en línea]. Disponible

en: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/texact.htm>>(Consulta: julio 2017).

Reyes Oliva, Miriam y Adriana Muños de la Nava Sánchez (2013). “El calzoncillo de José” [en línea]. Disponible en: <http://www.aprendicesvisuales.org/wp-content/uploads/2013/04/El_calzoncillo_de_jose.pdf>(Consulta: julio 2017).

Rodrigo, María y José Alberto Ferreyra (2006).” La ‘valijita viajera’: descripción de un sistema especializado para niños preescolares minusválidos visuales y ciegos” [en línea]. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/22532>>(Consulta: julio 2017).

Ron Rodríguez, Isabel de y Deborah Jackel (2011). “Se vende varita mágica” [en línea]. Disponible en: <<http://isabelderom.blogspot.com.ar/2011/10/se-vende-varita-magica.html>>(Consulta: julio 2017).

Schwartzman, Gisela (2013). “Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo”. Conferencia brindada en las *I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa*. Universidad Nacional de Córdoba[en línea]. Disponible en: <<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>>(Consulta: julio 2017).

Véliz, Maximiliano y Eduardo E. Rodríguez (2015). “Judith, Juego didáctico para tareas hápticas” [en línea]. Disponible en: <<https://issuu.com/ideitas/docs/judith>> (Consulta: julio 2017).

Zappalá, Daniel; Carola Flores y Mara Lis Vilar (2014). “Producción de materiales didácticos para estudiantes con discapacidad visual” [en línea]. Disponible en: <<http://www.aprender.entrierios.edu.ar/recursos/produccion-de-materiales-didacticos-para-estudiantes-con-discapacidad-visual.htm>>(Consulta: julio 2017).

Sitios web consultados

Aprendices Visuales: <<http://www.aprendicesvisuales.org/nosotros/>>(Consulta: julio 2017).

CILSA: <https://www.cilsa.org/paginas_php/esp_sitio/util/discapacidad/intelectual.php>(Consulta: julio 2017).

Incluyeme.com: <<http://www.incluyeme.com/todo-lo-que-necesitas-saber-sobre-discapacidad-visceral/>>(Consulta: julio 2017).

Juguetes Universales: <<http://www.juguetesuniversales.com/>>(Consulta: julio 2017).

Organización Mundial de la Salud: <<http://www.who.int>> (Consulta: julio 2017).

Recursos y materiales terapéuticos: <<http://www.recursosymateriales terapeuticos.com/>>(Consulta: julio 2017).

Servicio de Rehabilitación Nacional: <<https://www.snr.gob.ar/wp-content/uploads/2016/09/Anuario-final-2015.pdf>>(Consulta: julio 2017).

Videolibros en Lenguas de Señas Argentinas: <<http://www.videolibroslsa.org.ar/index.php>>(Consulta: julio 2017).

4.5. LA PERSPECTIVA EN EL DIBUJO DE BOCETOS ESCENOGRÁFICOS

Julia Mercedes Vazquez - José Hernán Arrese Igor

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El boceto en perspectiva de un dispositivo escénico es una gran herramienta a la hora de estudiar el espacio y diseñarlo. Es el resultado de numerosos pasos y mecanismos matemáticos para extrapolar la información de una planta general. Hay varios métodos, muchos adaptados al boceto escenográfico, pero la complejidad de algunos resulta intimidante para aquellos que no están familiarizados con la perspectiva matemática. A continuación, explicaremos un método que facilita el dibujo de un boceto en línea, y del cual se obtienen los mismos resultados.

Palabras clave

Perspectiva; Diseño; Dibujo; Escenografía; Boceto

La Perspectiva es un método de representación bidimensional que pretende proyectar objetos tridimensionales para crear una imagen ilusoria y espacial. Es una forma de representar uno o varios objetos en una superficie plana, que da idea de la posición, volumen y situación que ocupan en el espacio con respecto al ojo del observador. Cabe aclarar que el resultado es realista pero no imita fielmente la visión estereoscópica del ser humano.

Existen muchos tipos de perspectiva, como la isométrica, caballera o la atmosférica, por ejemplo. Nos enfocaremos en la perspectiva cónica porque es considerada como la apropiada para representar un espacio escenográfico a la italiana. Esto es debido a que, por este método matemático de la construcción del espacio, es posible controlar la ubicación del espectador y por lo tanto el punto de vista ideal.

Es también llamada cónica debido a que las líneas paralelas de proyección parten de un punto central en la imagen.

A continuación, enumeraremos un glosario de los componentes básicos del método matemático de perspectiva cónica.

La línea de horizonte (LH): Es una línea imaginaria que se halla siempre delante nuestro, a la altura de los ojos mirando al frente. El ejemplo más explícito de esta definición se puede ver cuando observamos el mar: es la línea que limita el agua con el cielo, estando de pie, sentado o agachado. Porque si nos agachamos la línea de horizonte baja con nosotros.

Puntos de fuga (PF): En ellos convergen las líneas del modelo, paralelas y perpendiculares, así como las oblicuas, en la línea de horizonte (se hallan siempre en la línea de horizonte).

Punto de fuga central (PFC): Se halla siempre en el eje medio de la línea de horizonte. En el convergen todas las perpendiculares al plano de cuadro.

Plano de cuadro (PC): Es un plano imaginario que se emplaza entre el dibujante (PV) y el modelo, el cual determina su tamaño en el dibujo terminado (ya que es donde queda plasmado el modelo dibujado). Se asocia con un plano transparente o una ventana por donde se observa el modelo. También se lo conoce como el plano que corta los rayos visuales entre el punto de vista y el modelo.

Línea de tierra (LT): Es la línea sobre la que se apoya el plano de cuadro. Se entiende que la distancia entre la línea de tierra y la línea de horizonte es igual a la altura del punto de vista.

Punto de vista (PV): Visto desde arriba, es el punto donde se encuentra el dibujante y que determina la altura de la línea de horizonte. La distancia entre el punto de vista y el plano de cuadro determinará la construcción cónica del espacio.

Medidores (m): Son líneas horizontales o verticales que se encuentran sobre el plano de cuadro que sirven para medir a escala (la escala del plano de cuadro). Estos medidores se fugan al punto de fuga central o a otros puntos, logrando el factor de reducción necesario para simular profundidad.

Paralelas: Dos líneas rectas a igual distancia que jamás se encuentran.

Convergentes: Dos o más líneas que van a un mismo punto. En perspectiva decimos que fugan a un mismo punto.

Perpendicular: Línea que forma un ángulo recto con otra, por ejemplo, la línea de horizonte y su eje medio.

Considerando las definiciones matemáticas previamente mencionadas que se utilizan en este método de representación, junto a la observación del entorno natural y real percibido, se establecen cinco leyes fundamentales de la perspectiva cónica:

1. Las Paralelas, sea cual sea su orientación, tienen siempre un punto de fuga común. Dicho de otro modo: todas las líneas que sean paralelas entre sí, fugarán a un mismo punto.
2. Si estas paralelas yacen sobre un Plano Horizontal, el Punto de Fuga yace a su vez sobre la Línea de Horizonte.
3. Todas las paralelas ortogonales o perpendiculares al plano de cuadro fugan al punto de fuga central.
4. El punto de fuga central se encuentra en la intersección de la línea de horizonte y su eje medio.
5. Las dimensiones iguales disminuyen hacia el infinito con cierta progresión, de manera que, conocida la posición del punto de vista, cada dimensión es calculada respecto a la precedente o la sucesiva. En otras palabras: una vez determinados el Punto de Fuga y la Línea de Horizonte, y dada una medida que sirva como referencia, queda automáticamente determinada la manera en que esta medida disminuye hacia el Punto de Fuga.

El boceto en perspectiva de un dispositivo escénico es una gran herramienta a la hora de estudiar el espacio y diseñarlo. Es el resultado de numerosos pasos y mecanismos matemáticos para extrapolar la información de una planta general. Hay varios métodos, muchos adaptados al boceto escenográfico, pero la complejidad de algunos resulta intimidante para aquellos que no están familiarizados con la perspectiva matemática. A continuación, explicaremos un método que facilita el dibujo de un boceto en línea, y del cual se obtienen los mismos resultados.

Todos los métodos necesitan una planta del dispositivo a trabajar. El corte o las vistas de dicho espacio también ayudarán. El plano de cuadro, el marco del dibujo, es lo que va a

determinar la escala del mismo, todo el resto del dibujo estará deformado por la acción de la perspectiva cónica que permite la representación tridimensional en un plano. En los bocetos de espacios teatrales se relaciona con la embocadura escenográfica, pero en cualquier boceto el plano de cuadro está determinado por quien crea la imagen y por la intención de lo que desea representar. El punto de vista y el horizonte también suelen tradicionalmente relacionarse con un espectador promedio, pero el dibujante puede ubicarlos a la distancia y altura deseada. Estas variaciones van a dar distintos resultados. Vale aclarar que el ángulo de visión óptimo de un espectador en perspectiva varía entre los 60° y 45°.

Método grilla

Por este tipo de método construimos una grilla de base cuadrada, con la altura total del dispositivo escenográfico, y con un punto de vista alejado del plano de cuadro a una distancia equivalente a la base de la grilla. Este método proviene desde el Renacimiento, con algunas variaciones, y se basa en utilizar una cuadrícula en planta para trasladar los vértices de profundidad al boceto y luego elevarlos para generar planos y volúmenes. A continuación, veremos el paso a paso para la construcción de dicha grilla, que tiene ubicada la altura del horizonte a un tercio de la altura del plano de cuadro, como generalmente se trabajan los bocetos escenográficos de teatro (esta altura puede ser variada, lo que no alterará los pasos del método). Si el dispositivo a representar no tiene una planta cuadrada se debe tener en cuenta la medida mayor (en planta, ya sea el ancho o la profundidad) y esa será la medida del cuadrado; o el ancho del plano de cuadro en planta. Cabe aclarar que como es un método que se basa en la geometría esta base cuadrada debe tener un tamaño de número par, para que las divisiones de dicho plano den como resultado números enteros. Estas grillas se realizan con divisiones cada un metro en escala, pero puede ser subdividida para trabajar en una escala mayor y con más detalles.

Paso a paso: Grilla Geométrica para bocetos en escala 1:20 (para un boceto de un espacio escénico de 8m por 8m de superficie, con una altura de 4m, usando una hoja de 35 cm por 50 cm apaisada)

1 dibujar un plano de cuadro (P.C.) rectangular de 8m de ancho por 4m de alto. Usar regla de 50cm o regla T y escuadras para garantizar la ortogonalidad del plano. Este rectángulo se dibuja centrado, sin tocar los bordes de la hoja.

2 trazar la línea de horizonte (L.H.) a 1.5m de la línea de tierra (L.T.). En el centro de la LH trazar una vertical como eje medio (EM), así quedará establecido el punto de fuga central (P.F.C.), en la intersección del horizonte y el eje medio. Una vez constatadas las medidas y ángulos rectos se debe pasar tinta a todas las líneas, puede ser con lapicera negra o microfibras.

3 marcar suavemente con lápiz sobre la LT cada metro en escala. Luego fugar los puntos 0 y 8, que coinciden con los extremos de la línea de tierra. Estos se fugan al PFC, marcando con una suave línea de lápiz que luego será borrada.

4 a continuación, trazar una paralela entre LT y LH, separada a 0.75m de cada una; se traza muy suavemente con lápiz. Luego, en la intersección con las fugas 0 y 8, se marca con tinta esta línea, llamada línea de profundidad (LP) y constituye el final o última línea de profundidad de la grilla que se encuentra a 8m de distancia del plano de cuadro.

5 marcar con tinta el cuadrilátero formado por las fugas 0 y 8 hasta la intersección de la LP y borrar las líneas que habían quedado en lápiz. Este cuadrilátero es una base de 8m por 8m fugada con un punto de vista a 1.50m de altura y que se encuentra a 8m de distancia.

Ahora hay que fugar cada metro restante en la LT, del 1 al 7, solo hasta la línea de profundidad. Primero se hace en lápiz y luego se pasa tinta o lapicera (siempre que se marque una línea con tinta se debe volver a acomodar la regla o la escuadra para confirmar si es correcta la posición de la línea o el ángulo).

6 trazar la diagonal del plano fugado de 8 por 8, uniendo dos vértices opuestos del cuadrado, con una línea suave de lápiz. Se dibuja uniendo los puntos 0 en la línea de tierra (LT) hasta el punto 8 sobre la línea de profundidad (LP).

7 ahora marcaremos el resto de las líneas de profundidad para formar la grilla de 1m por 1m. Comenzando en la línea fugada 1 (correspondiente al primer metro de la LT) buscamos la intersección con la diagonal de ese vértice, y en ella marcamos un punto con lápiz. Sobre ese punto se apoya la regla, y con la ayuda de la escuadra se traza una horizontal, contenida entre las fugas de los vértices 0 y 8. Luego sobre la fuga 2 encontraremos la segunda línea horizontal de profundidad, y así sucesivamente vamos marcando cada línea en profundidad.

8 se borran la diagonal y así obtenemos el plano de 8m por 8m cuadrículado cada metro cuadrado (Grilla).

9 ahora haremos lo mismo con las paredes laterales de la grilla, para formar un prisma de 4 m de altura fugado. Para ello se fugan los vértices superiores del plano de cuadro, al PFC. Y se elevan dos verticales en cada extremo de la línea de profundidad del plano ya fugado. Se marca cada plano con tinta y se borran las líneas restantes.

10 después de marcar cada metro en altura sobre las verticales del PC, se fugan al PFC. Así marcamos en cada plano vertical los metros en altura fugados.

11 para formar la cuadrícula en cada plano se deben trazar verticales desde cada intersección en las fugas 0 y 8 con las líneas de profundidad. Usar las diagonales no es posible porque cada plano lateral es un rectángulo. Luego de trazar las líneas en lápiz y ver que la disminución de tamaño de cada metro en profundidad es correcta se puede entintar la cuadrícula de cada plano lateral. Así queda terminada la grilla para bocetar en escala 1:20.

Cómo dibujar en grilla

Los bocetos en grilla pueden dibujarse directamente diseñando en perspectiva o transfiriendo desde una planta ya definida. En ese caso la planta debe tener una cuadrículado por metro cuadrado de las mismas dimensiones que el de la grilla.

Primero se transfieren los vértices de distancia al eje medio, o línea central en planta y luego los de profundidad, con respecto al plano de cuadro o su equivalente en planta, la línea de referencia 00. En este caso el primer vértice se encuentra a 3 metros hacia la derecha del eje central y a 1 metro de profundidad. Y el segundo vértice se ubica a dos metros hacia la derecha del eje medio y a 5 metros de profundidad (ver ilustración 1). Estos vértices son los apoyos de los objetos en el espacio, y luego de dibujarlos los unimos entre sí, trazamos dos verticales en línea de lápiz suave para conseguir su altura. Para poder medir y fugar dicha altura tenemos tres posibles procedimientos, cuyos resultados son iguales, y los pasaremos a describir a continuación.

Medidor al punto de fuga central

Los medidores son líneas a escala, que tienen las magnitudes de los objetos que queremos dibujar en perspectiva. Para poder proyectar los medidores partimos del punto de fuga central con una línea que pase por el vértice a medir y converja en la línea de tierra. Así encontramos el medidor de cada vértice y, como apoyan en la línea de tierra utilizamos el escalímetro para medir o dibujar su altura, en este caso 3 metros.

Luego se fuga dicha medida hasta el punto de fuga central, en su camino se intercepta la línea vertical del objeto a medir y allí encontramos su altura. Se repiten estos pasos con cada vértice del objeto. (Ver ilustración 2).

Ahora se unen entre sí los vértices interceptados con las fugas de los medidores y así obtenemos un plano oblicuo de 3 metros de altura y fugado.

Este método de medidor al punto de fuga central se recomienda para los objetos que fugan al punto de fuga central, los planos o volúmenes frontales o si son oblicuos y sus fugas específicas yacen fuera del plano de la hoja. (Ver ilustración 3).

Medidor al punto de fuga específico

En este caso los medidores parten desde el punto de fuga de las direcciones del objeto. Este se encuentra proyectando dicha dirección hasta la línea de horizonte. En esa intersección encontraremos la fuga. Si no es posible hacerlo en el plano de la hoja se recomienda utilizar otra técnica de medidor.

Una vez marcado el punto de fuga específico se traza una línea que parta desde este y pase por el vértice a medir y se lo proyecta hasta el plano de cuadro. Allí encontramos el medidor y sobre él se dibuja una vertical con la altura del objeto (nuevamente 3 metros).

Esta medida se fuga trazando una recta al punto de fuga específico. En la intersección de las verticales del objeto encontraremos la altura fugada. Se unen los vértices y queda dibujado este plano en perspectiva (ver ilustración 4).

Medidor al plano lateral de la grilla

En este método no es necesario utilizar el escalímetro ni fugar porque aprovecharemos las paredes laterales de la grilla, que ya están fugadas y tienen su cuadrícula por metro cuadrado. Entonces el dibujo se realizará con la ayuda de la escuadra ya que trabajaremos con 3 líneas ortogonales para medir cada vértice.

Se parte desde el vértice a medir con una línea paralela al horizonte hasta llegar a la pared lateral.

Allí se traza una vertical hasta llegar a la medida buscada (3 metros). Y regresamos con otra paralela al horizonte hasta interceptar nuevamente la vertical del objeto.

Se repiten estos tres pasos con el otro vértice del objeto (ver ilustración 5).

Se traza una recta entre los vértices en altura y obtenemos la forma del plano en fuga.

Si la medida que debemos dibujar no coincide con la cuadrícula de la pared (por ejemplo 3,60 metros) se marca dicha altura exacta con el escalímetro en la línea lateral del plano de cuadro y se fuga al punto de fuga central. Y luego se repiten los 3 pasos del medidor al plano lateral.

Cada objeto, plano, o volumen a dibujar debe primero reducirse a formas geométricas simples, para poder plantarlo en el espacio de la grilla y dibujar la perspectiva. El método de medidor a utilizar depende de las direcciones del objeto en sí. No hay un tipo de medidor

mejor que otro, pero siempre es aconsejable trabajar con la menor cantidad de medidores posible para evitar líneas innecesarias y posibles errores futuros.

La importancia del boceto en la labor del escenógrafo

El método previamente desarrollado para la construcción y diseño de un espacio escenográfico, es una herramienta que facilita la comprensión y lectura de la intención de la obra, no solo para quien la crea sino para aquellos que la observan. La escenografía, entre otras cosas, establece un espacio habitable temporalmente en el que se conjugan varios discursos en diferentes niveles de interpretación.

Lograr un boceto que denote claramente la intención, el concepto disparador y determinante de la resolución plástica, resulta fundamental al momento de argumentar y defender el proyecto, ya que el escenógrafo es solo una parte del equipo que interviene en el resultado final de una obra, sea teatro, cine, televisión u otras manifestaciones audiovisuales. Resulta casi imposible disociar la representación verosímil de una escenografía en un boceto, del resultado final y real, ya que precisamente, es lo más cercano a la visión del ojo humano. De alguna manera, con ciertas convenciones y preconceptos previamente adquiridos, se asemeja a la fotografía: manipulando el punto de vista y el plano de cuadro, se logra una imagen clara, legible y naturalista de lo que se quiere representar.

Es por estas razones que consideramos que el aprendizaje de la perspectiva matemática proporciona claridad y facilidad de interpretación en el desarrollo de un proyecto, una herramienta valiosa como parte del lenguaje visual.

Bibliografía

Arrese Igor, José Hernán (2012). *Manual Escenotécnico para Estudiantes. Proyecto de libros de cátedra de la UNLP*. 2011. La Plata: Edulp.

D'Amelio, Joseph (2004). *Perspective Drawing Handbook*. Mineloa, New York: Dover Publications Inc.

Ducellier, André (2010). *Perspective en architecture interieure - Exercices et recettes*. París: Eyrolles SA.

Faling, A.J. (1955). *Perspective Rapide. Methode intuitive de perspective conique*. París: Dunod.

Frantz, Marc & Crannell, Annalisa (2011). *Mathematical Perspective and Fractal Geometry in Art*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Llamas Jimeno, Amaury y Veloza Cantaro, Campo Elías (1971). *Teorías y problemas e geometría proyectiva*. Colombia: Mc Graw-Hill, Inc.

Metzger, Phil (2007) *The Art of Perspective. The ultimate guide for artists in every medium*. Cincinnati, Ohio: North Light Book.

Montague, John (2013). *Basic perspective Drawing*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Parramon, José María (1992). *Perspectiva para artistas*. Madrid: Editorial Parramon

Vicat Cole, Rex (1976). *Perspective for artists*. EEUU: Courier Corporation.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Apéndice de ilustraciones

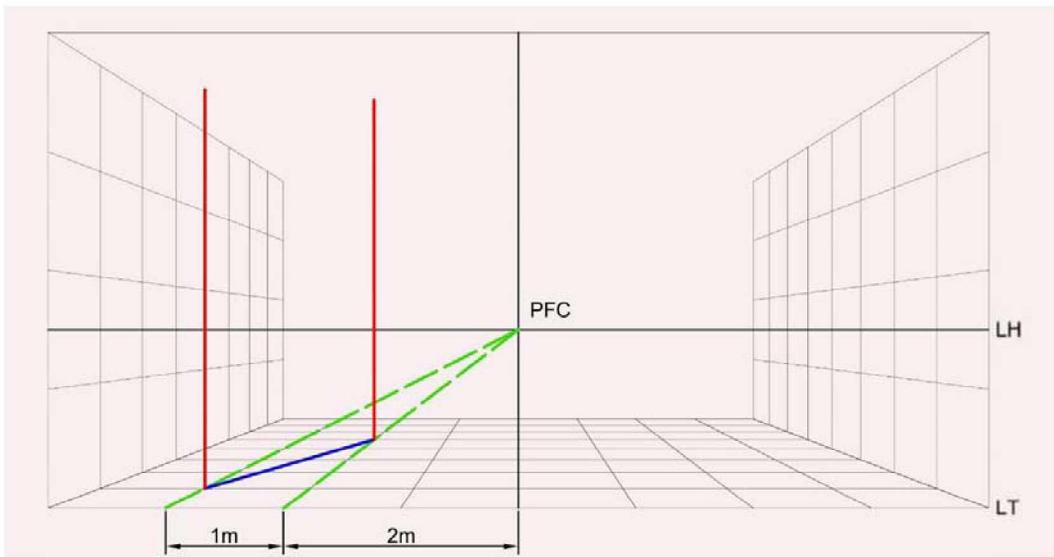


Ilustración 1. Medidor al punto de fuga central. Autor: ARRESE IGOR, José Hernán (2017).

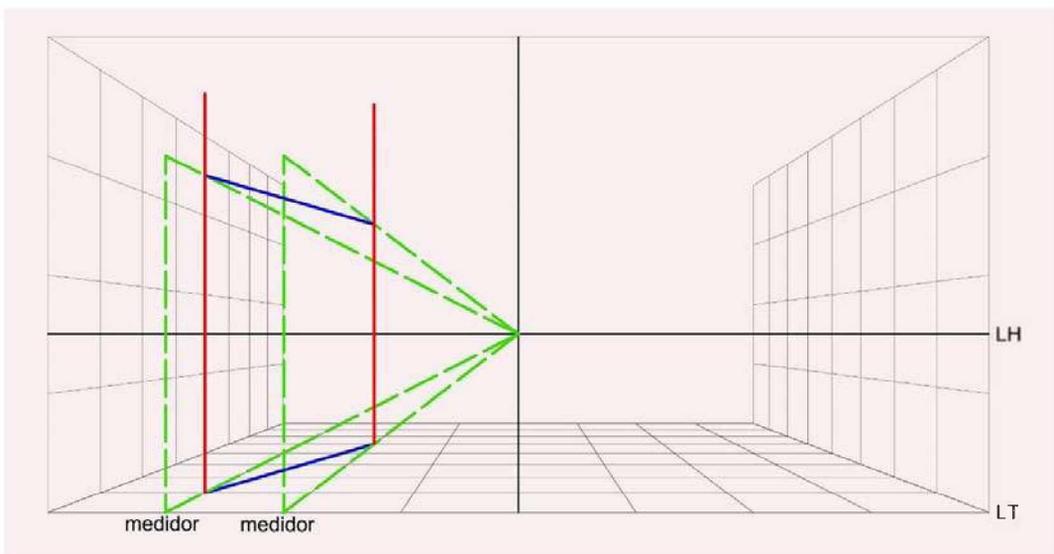


Ilustración 2. Medidor al punto de fuga central. Autor: ARRESE IGOR, José Hernán (2017).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

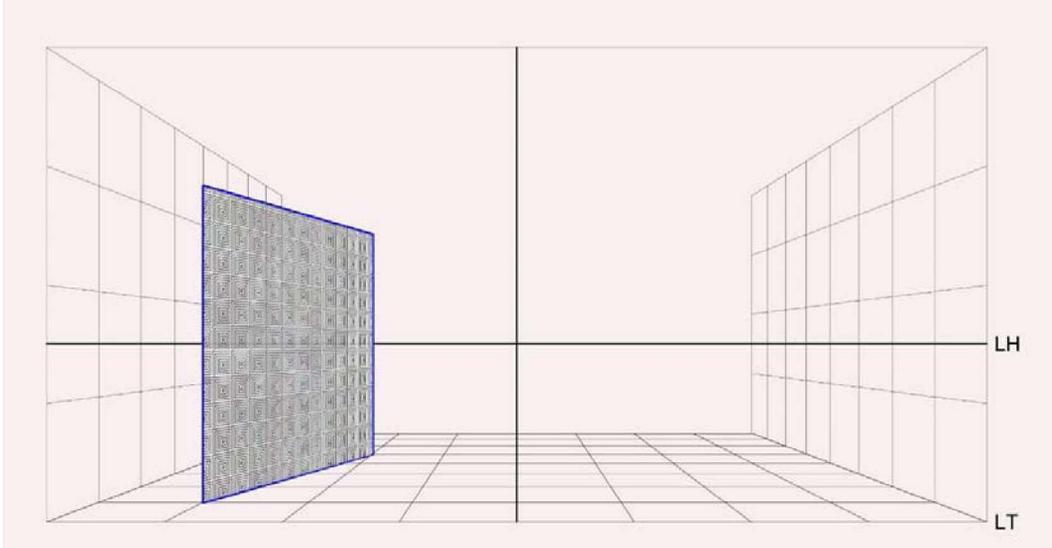


Ilustración 3. Medidor al punto de fuga central. Autor: ARRESE IGOR, José Hernán (2017).

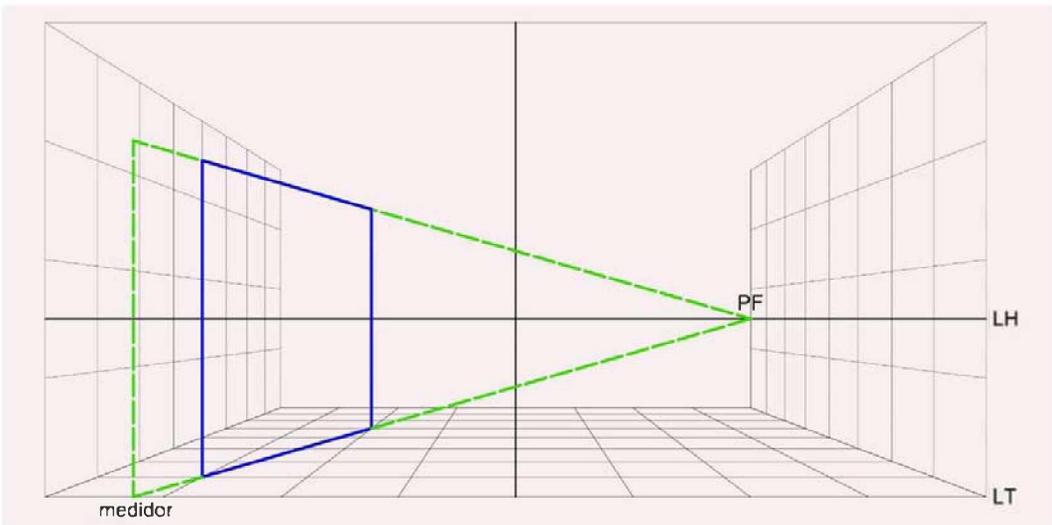


Ilustración 4. Medidor al punto de fuga específico. Autor: ARRESE IGOR, José Hernán (2017).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

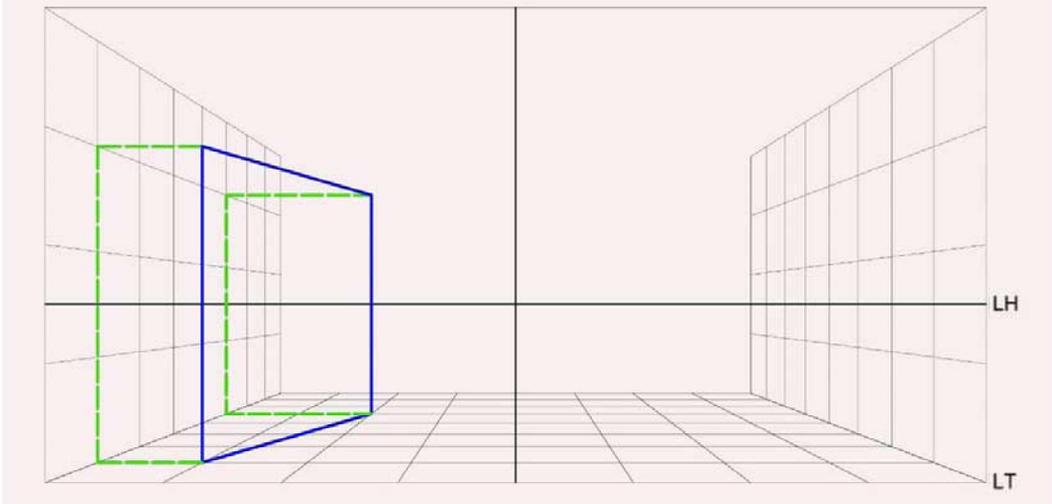


Ilustración 5. Medidor al plano lateral. Autor: ARRESE IGOR, José Hernán (2017).

4.6. ARTE GRÁFICO Y NUEVOS MODOS DE CONVIVIO

Barragán Rosana, Bellagamba Juan, Bianchi Agustina, Chiodini Virginia, Libieranone Micaela, Martin Juan Pablo, Rocco Carolina, Servat Carlos

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Pensar un arte en contexto, con todo lo que implican las tecnologías actuales y sus posibles derivaciones al arte, más el abordaje de espacios sociales en el relacionamiento público contemporáneo, supone un estar distinto frente a la experiencia de construir comunidad en la ciudad. Transitando esos espacios desde la práctica y desde la investigación, indagando las formas de producción, circulación y consumo artísticos contemporáneas a través de teorías propias entre lo tradicional y los nuevos marcos de entendimiento del arte en la escena local. La vanguardia instala nuestra tradición, a partir de ella tomamos los aportes que nutren a la contemporaneidad, y nuestra plataforma técnica opera desde el libro de artista, la poesía visual, el arte correo y la gráfica de tipos móviles.

La contemporaneidad reorganiza los elementos tradicionales, presentado un convivio, o al menos una dificultad en precisar bordes y delimitar campos estancos. Obra, contexto, y artista o colectivo artístico son una unidad, donde los límites no se definen claramente.

Palabras clave

Arte gráfico, arte y convivio, experiencias contemporáneas, tecnología artística

Desde hace un tiempo en la Cátedra de Grabado y Arte Impreso Complementario, la opción procedimental de la aplicación de contenidos de la práctica de taller pensada como una experiencia en arte urbano fue casi abruptamente reemplazada.

Al ser puesta en cumplimiento la ordenanza municipal, que impedía dejar rastro sobre la ciudad,¹²⁹ de ser una cátedra que operaba dentro del marco de prácticas urbanas¹³⁰ y

¹²⁹ La Ordenanza 10681 sobre el Código de Edificación platense en el artículo 177° estipula que “en toda fachada y en paredes medianeras visibles desde la vía pública, deberán usarse colores con tintes atenuados” y la Ordenanza 9216 protege los murales de la vía pública prohibiendo su uso como soporte para grafitis o pegatinas. La norma dispone que quien no la respete será pasible de fuertes multas”. La Ordenanza 9880 en el artículo 149 establece que ningún mensaje visual podrá contener alusiones contrarias a los sentimientos nacionales y de humanidad, los valores de orden jurídico, a la seguridad y tranquilidad pública. No podrá agraviar religiones, países, colectividades, entidades, personas o figuras históricas.

¹³⁰ Calificar estas propuestas mediante una acción gráfica colectiva efímera irrumpe en lo cotidiano trastocando las dinámicas del espacio público para su materialización con un hacer colaborativo de totalidades móviles y autorías complejas, la obra se desplaza, cambiando de forma permanentemente, mutando, generando múltiples maneras de relacionarse con el entorno en expansión continua.

El tipo de estrategia operacional que el Arte Urbano indaga consiste interceptar la mirada en la ciudad, operando en el percibir del habitante repensando la práctica como una operación de libertad respuesta a los recursos del mundo tecnológico que se han generado desde la necesidad comunicacional operacional de la

apoyados del marco de investigación de “arte gráfico urbano, y sus experiencias en contextos locales tomando la ciudad de La Plata como un laboratorio artístico en relación al desarrollo de prácticas específicas”, viramos a una práctica interna áulica, netamente incluida dentro de un marco ya considerado como tradicional de taller, pero una vez puestos en juego y con el riesgo de tornarnos en un taller introspectivo, buscamos opciones de proyectar nuestra experiencia a sectores comunales y otras operatorias, pero esta vez desde otro punto de vista.

Es por ello que ubicándonos en el camino que se da en este nuevo modo de acción desde la producción teórico práctica, como agente es propiciatorio de poéticas y cambios, y que a través de un interés específico de la cátedra (grabado y arte impreso complementario), buscamos indagar, procrear, accionar en lo emergente, explorando la multiescalaridad de lo posible, involucrándonos a terrenos territorios así como a infraestructuras, materialidades y operatividades diversas en pos de producir nuevos programas, nuevos imaginarios y nuevos paisajes en el entorno propicio que nos determine el cómo determinar las estrategias de actuación en cada territorio posible. El reubicarnos en estructuras preexistentes en infraestructuras, espacios, funciones y paisajes, nos sirven para preparar este andamiaje teórico práctico redistribuyéndolos, compartiéndolos, removiéndolos, garantizándonos la sostenibilidad de lo existente para dotarlo de nuevos significados implicando el camino de la continuidad de lo existente, y es en esta conjunción donde la poética se realiza, siendo, existiendo y como sostenemos en el concepto de que todo lo que existe influye, en alguna medida.

Unos primeros ensayos nos derivaron a prácticas precedentes del arte gráfico, libro de artista, arte correo, poesía visual y la gráfica de tipos móviles, operada sobre afiches principalmente.

Así como el dilema que refiere a ¿Qué es una obra de arte y qué objetos no lo son?, es decir, así como es difícil en algunos ámbitos el poder distinguir el arte del no-arte. Lo mismo lo podemos referir a las categorías expresadas. ¿Cómo saber que entra y que es excluido o que atenta con ellas? O ¿Cómo entender estos nuevos modos de apropiación de conceptos que agregan un plus y van más allá de la mera replica de prácticas?

Desde estas preguntas entran en juego conceptos que interceptan su intención, tales como operacionalidad, marco, profesionalidad, ejercicio, estética, ideas que van delimitando el problema que se mantiene en plena expansión. Desde donde un doble mecanismo de operación de renovación es puesto en juego.

El primero radica en la idea de operar sobre marcos renovados de la gráfica de la vanguardia moderna (Romero, 2013)¹³¹ tal como los ya mencionados: libro de artista, arte correo, poesía visual y la gráfica de tipos móviles, modos que irrumpen marcando la

propia ciudad y la propaganda que instiga a prácticas de difusión y consumo, el arte en la ciudad organiza una reflexión que replantee el tipo de conciencias en la vorágine urbana.

¹³¹ Periodización tomada del seminario de J C Romero (Poesía visual) dictado en noviembre 2013 como seminario de Doctorado en Artes y Magister en Estética y Teoría de las Artes de la FBA-UNLP.

renovación en arte y la gráfica específicamente, incluyendo los modos reproducibles y editables dentro de un marco de producción no tradicional.¹³²

El segundo es en la radicación sobre los marcos productivos ante los actuales modos de acción locales proporcionan una plataforma de anclaje, de índole más colectiva y que abarcan: ferias, fanzines, editables a pequeña escala, gestorías, y otros.

Desde el inicio de nuestro ejercicio docente con la investigación vinculamos aspectos teóricos y prácticos¹³³ hacia los modos ensayados desde la cátedra, propiciando la búsqueda de definiciones, con el objetivo de establecer un criterio que permita dar cuenta de qué objetos se enmarcan lo propuesto y cuales accionan de alguna otra manera contra cualquier acuerdo propuesto. Tomando provecho de un constante ajuste, ya que depende al carácter dinámico del arte. “Si se revisa la historia reciente del arte, especialmente después de las vanguardias históricas, resulta evidente que los artistas (intencional o accidentalmente) se han propuesto desafiar cualquier canon o acuerdo vigente que se pudiera lograr en la definición del arte.” (Guzmán, 2009).¹³⁴

La producción de arte local, contempla un sinnúmero de experiencias relacionadas con marcos renovadores y productivos que lo relacionan con trabajos en dominios productivos, asociados y en redes.

Estas prácticas elaboran concepciones que desarrollan una faz crítica hacia el arte, propuestas clichés elaboradas a través de producciones de moda que a posteriori se reconocen dentro de un marco de producción establecido e incluso dentro de ámbitos consustanciados en la producción de arte tradicional. También se encuentran experiencias arraigadas en lo propio, alejadas de la crítica central, que operan de acuerdo a la oportunidad.

Las obras que se desarrollan en dominio público, nacen de la intervención del artista a merced de un área de potestad común, por lo general por su ubicación, y mayormente se elaboran en complicidad, apelando a un trabajo en equipo. Abordan espacios no privados y por tanto abiertas a todos, espacios sociales y culturales, donde las obras son destinadas específicamente por sus autores a ser públicas, a través de algún modo de intercambio. Un escenario complejo va redibujando las formas de entender la práctica artística a través del relacionamiento, donde la conjunción afectiva enmarca la producción de objetos, tanto en

¹³² La producción gráfica se caracterizaba por la producción de estampas; las mismas constituían a través de su ortodoxia la salvaguarda técnica tradicional.

¹³³ Ciertas aplicaciones prácticas se ensayan desde la investigación implementando propuestas prácticas como proyecto arcilloso, por ejemplo

¹³⁴ “El problema de los indiscernibles: un análisis de la teoría de Arthur C. Danto” Trabajo de grado, Escuela de Ciencias Humanas Programa de Filosofía Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario presentado por: Julián Eduardo Guzmán. Semestre I, 2009
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10823/AlcarazLeon5de11.pdf;jsessionid=563B2479747BCF6DE91F4F15D1F3AD42.tdx2?sequence=7>

su diversidad como relatos aportando visualidades nuevas y posibilitando experiencias sensibles renovadoras ante el ojo atento; este tipo de relación a la cual hemos enmarcado en el concepto de convivio, tomado de Jorge Dubatti, contribuyéndonos a categorizar la escena en el marco local.

Pensar un arte en este contexto, con todo lo que implican las tecnologías actuales y sus posibles derivaciones al arte, más el abordaje de espacios sociales en el relacionamiento público, supone un estar distinto frente a la experiencia de construir comunidad en la ciudad. Transitando esos espacios desde la práctica y desde la investigación, indagando las formas de producción, circulación y consumo artísticos a través de teorías propias y nuevos marcos de entendimiento del arte en la escena local.

Marcos tradicionales renovados

Todo arte tradicional alguna vez no lo ha sido pensar que ninguna práctica nace tradicional es un concepto riesgoso, para ello deberíamos aventurarnos en el universo ilimitado de los lenguajes, pero bien podemos tentarlo con sostener esta idea por lo menos hasta que se demuestre lo contrario. Proponer al afiche, al libro de artista, a la poesía visual, al arte correo, o a la impresión de tipos gráficos,¹³⁵ como elementos tradicionales ante la gráfica contemporánea nos ubica en pos de una actualización de los corrimientos del arte.

En estos elementos desde el marco de la práctica, que ya son considerados como categorías definidas, podemos saber que es o que no debe ser un libro de artista; podemos entender el funcionamiento del arte correo como un material de difusión en red, o los tipos gráficos como masificación de información. Pero realmente cuando operamos por sobre estos conceptos en un marco contemporáneo, estamos efectuando algún aporte específico que deviene del sentido de la época y connota una pertenencia. Donde los ensayos productivos pasan a entenderse como categorías consolidadas, reeditadas y organizadas desde otros valores. Ya que hoy en nuestra contemporaneidad poseemos una complejidad diferente que muchas veces lleva a estas prácticas a enfrentarse en su valoración fetichista, por ello es menester discurrir sobre las particularidades de dichos campos para comprender la diferencia de sus marcos originales.

¿Cuándo una operación del arte construye una categoría? Ensayaremos brevemente algunas de las categorías.

Libro de artista

En un intercambio producido hace poco tiempo en un curso sobre libro de artista programado por Carla Rey y Juan Carlos Romero, ante la pregunta, ¿qué es un libro de artista? a ello alegaron que: “si bien no podemos definirlo, podemos decir lo que no es un

¹³⁵ Los tipos gráficos y su utilización en afiches, entran en consideración mucho antes de las vanguardias que referimos.

libro de artista, un libro de artista no es, ni un libro de ilustraciones, ni un libro sobre artistas, (...)” (Rey, 2010),¹³⁶ y así entramos a la construcción del objeto de análisis conformado, esta categoría operaba por sobre aquella modalidad artística ensayada por Duchamp, que formando parte de las vanguardias artísticas pretendían acercar el arte al ciudadano de a pie, con diferentes aportes ampliaron el campo, los surrealistas primero, los seguidores del grupo Fluxus después, o los cercanos al Pop Art, y artistas del Arte conceptual; pero esta vez en el hoy operando desde un horizonte ya consustanciado.

La operatoria de concreción del libro de artista nos confronta no solo a una práctica sino a un medio de difusión. Con el libro de artista operamos en un objeto con un sentido específico: el libro, y tomamos sus argumentos morfología y sintaxis para desmembrarla y organizarla de acuerdo a las intenciones que se nos demande. Así se acciona sobre su forma, contenido, secuencialidad, objetualidad.

Quizás debemos deducir que el libro de artista no radica en el ser de un libro sino en una operación estética que lo asimila, parasitando su esencia, bajo la modalidad de una táctica de contemporaneidad que, al tratar de buscar nuevas prácticas de acercamiento, en esta práctica la operación artística absorbe un producto de cotidianeidad para hacerlo suyo y eventualizar el hecho estético. El libro de artista transmite información, su propia información, su propio lenguaje, pero a su vez transmite el sentido comunicacional del elemento que parasita.

Con el libro de artista nos confrontamos a una estrategia estética que divulga su lenguaje en una secuencia espacio-temporal, de posibles lecturas y combinaciones que apelan a lecturas varias: táctil, olfativa, visual, a partir de un juego participativo.

En la recepción el libro de artista apela a la consideración más primaria de la co-creación, a decir de José Emilio Anton “No hay espectadores, hay actores en una obra que se va realizando al pasar cada escenario-página.” (Antón, 1994).¹³⁷ A partir de este carácter nos permitimos considerar en el libro de artista una inmanente esencia de contemporaneidad que lo separa de las practicas ortodoxas de arte, en sus desvaríos desde la poesía visual, el happening, en escultura móvil en soporte subversivo marca nuevas estrategias de sentido, si bien a partir del anclaje de un objeto, consigue, en síntesis una libertad creativa total.

En un objeto libro, su soberanía radica en que no es objeto cualquiera, más allá de ser un objeto de uso, su valor significativo, representa un valor cambiante pero siempre representativo, ya que existe un lugar preciado donde se instalan los libros, desde donde su sistema operativo rememora hábitos y actitudes considerablemente valorativas.

¹³⁶ Juan Carlos Romero y Carla Rey Curso de “Libro de artista”, 2010, CABA.

¹³⁷ José Emilio Antón Catálogo de la Exposición: Juegos alrededor del Libro. 23 Obras para 7 artistas. Granada, 1994 y Catálogo de la exposición: Artista Liburua / El Libro de Artista consultado en <http://librosdeartista-anton.blogspot.com.ar/>.

Un libro enuncia, anuncia y denuncia posibilidades de lecturas y reflexiones. Un libro es un cuerpo crítico.

Arte correo

Desde la tradición el arte correo opera desde la emancipación de los marcos de producción tradicionales elaborando una ruptura desde la comprensión de la red, desde la primer operación efectuada por Ray Johnson la red fue formulada a través de expansión si bien esta es considerada una gran ironía.¹³⁸

El arte correo se instala a partir de objetivos y mecanismos de reconocimiento en la función de una red que propicia una obra de arte expansiva continua y solidaria, en función de sus condiciones cualitativas y cuantitativas que la configuran como tal. Precisar estas estrategias para que la escena pueda potenciar su producción, a través de un discurso democrático cuya apropiación esté determinada por los propios dispositivos y universo simbólico. Y determinar los lineamientos objetivos en la configuración de una escena convival en un territorio expandido, precisando y determinado los componentes con la finalidad de reinsertar gestiones de pluralidad y diversidad. Desde este aspecto, territorial se sustenta la idea de un *Eternal Network* de artistas. En la contemporaneidad este discurso ha derivado en un involuntario ostracismo donde instituciones artecorreístas enmarcan el relato, promueven encuentros y marcan mediante un protocolo sus reglas haciendo evidente que los modos de estas prácticas sucumben ante los peligros de la grilla que las organiza.¹³⁹

La red comenzó a hacerse eco de los criterios del artista Fluxus Robert Filliou, quien desarrolló el concepto de *Eternal Network* de artistas.

Esta urgencia por comunicar un arte vivo ha servido de inspiración a una generación entera de artistas sudamericanos. Poeta visual y activistas políticos, el arte correo en Sudamérica adopta una postura política en respuesta a las condiciones de represión imperantes.

138 “del arte correo es que el pionero reconocido como tal, este artista neoyorquino es, en cierto modo, hermético y solitario, y sus “happenings” se convierten en “nothings” la mayoría de las veces. Y a pesar de ello, este hombre de la poesía que tiene una generosidad natural, ha preparado el camino hacia la creación de una red internacional de artistas. En los cincuenta como en los sesenta, el arte correo, muy directamente influenciado por Johnson, fue un mecanismo cerrado de comunicación entre la intelectualidad del mundo del arte. Pero la lenta expansión del arte correo durante este periodo, a menudo de persona a persona a través de las instrucciones de Johnson de “añade y envía” “extraído de <http://www.merzmail.net/held.htm> Tres Ensayos sobre Arte Correo. John Held, Jr

¹³⁹Las nuevas reglas de este *Eternal Network* de artistas se han replicado a partir de la primera muestra de arte postal en el Museo Whitney de Arte Americano y fue el principio de una revolución en el arte, porque fue a través de ella como se estructuraron los lazos fragmentados de la red. Las invitaciones a los artistas postales se distribuyeron en envíos masivos con nombres recogidos de nuevas fuentes emergentes. Las exposiciones de arte correo tuvieron su auge en los setenta y los ochenta.

Y tal vez sea esta la cuestión ya no existen límites rigurosos. El mundo del arte correo y libro de artistas abrieron sus discursos bajo nuevos aspectos gráficos, donde la electrografía o

fotocopia dejaron de lado operaciones tradicionales del grabado, por carácter perentorio económico y accesible y de producción ilimitada. Y así sucede que el interés por este nuevo modo de producción gráfica y las ediciones de arte correo coinciden en un territorio.

Este es un acercamiento polémico a una red de arte correo que está orgullosa de sus orígenes como alternativa al laberinto del mundo tan politizado del arte en las galerías, los museos y los coleccionistas.

Impresos Tipográficos

Desde los impresos de tipos móviles tomamos la construcción de afiche en donde ancla el mensaje contemporáneo, desde la producción poética y desde la revitalización de aspectos productivos de los talleres de antaño rememorados en la maquinaria, los Burros tipográficos de imprenta, familias tipográficas, modos de trabajo y todo su universo exploratorio. Tal como refieren María Inés Alfonso Esteves y Juan Pablo Pérez, “La apropiación contemporánea que hace el arte de las tipografías tradicionales nos permite pensar las nuevas resistencias culturales y políticas, que incluye a los imprenteros sociales, a los proyectos autogestivos, cooperativistas y de educación popular al recuperar y fortalecer el oficio con la vieja Minerva; y a las distintas generaciones de artistas que potencian la palabra poético-política, y subvierten en la calle y en las instituciones artísticas el lenguaje que va del contenido a la forma.” (Alfonso Esteves y Perez, 2017).

En los marcos productivos contemporáneos, la escena de producción local establece nuevas formas de realización y encuentro a través de la utilización de las categorías tradicionales con la implementación de nuevos modelos de productividad y de comprensión de la práctica, donde los límites y categorizaciones diluyen sus bordes. Hay entrecruzamientos donde objeto, artista y contexto van alternando su lugar.

Dentro de estas prácticas contemporáneas situamos a una nueva manera de entender y operar procesos atravesados por el uso de la tecnología comunicacional: microrelatos, historias mínimas, libro sobre artista,¹⁴⁰ ferias gráficas, donde se desplaza el objeto obra a la mediación de las transacciones en relación a las estrategias procesuales donde se aloja la obra de arte contemporánea. La convivencia de proyectos, producciones, diálogos, reciprocidades, formas de producir nuevas estrategias de supervivencia y a su vez la redefinición de lo territorial.

Desde el convivio, las ferias de arte gráfico, los colectivos artísticos con sus manifiestos, los nuevos circuitos con emergencia de galerías autogestionadas por los propios artistas, todos

¹⁴⁰ Considerado antes como un relato de apoyatura, hoy enfrenta una nueva potencialidad dentro del marco de expansión de obra.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

los procesos que involucran los debates sobre arte contemporáneo, los espacios de convergencia/convivencia donde gestoría, arte, taller, galería, artista y curador son parte de un todo donde ubicamos al arte contemporáneo. El artista se involucra activamente

decidiendo sobre estrategias donde la obra no es un objeto sino la construcción de vínculos comunitarios y su diversificación.

El arte es una práctica que en la contemporaneidad asume cierto grado de determinación consciente, a través del relato de sus proyectos y estrategias de organización, y si bien esta “cosa” u obra de arte, se presenta como un bloque de sensaciones, un compuesto donde perceptos y afectos arman la posibilidad de autosostenimiento, Este bloque de sensaciones, generan un monumento compuesto de estos (perceptos, de afectos) que hacen las veces de lenguaje. “La finalidad del arte, con los medios del material, consiste en arrancar el percepto de las percepciones de objeto y de los estados de un sujeto percibiente, en arrancar el afecto de las afecciones como paso de un estado a otro. Extraer un bloque de sensaciones, un mero ser de sensación. Para ello hace falta un método, que varía con cada autor y que forma parte de la obra...” (Deleuze y Guattari, 1993: 190).

Conclusión

Definir estos cuerpos desde la acción que nos compromete nos lleva a entender mejor los procesos a los que estamos involucrados y como docentes vehiculizamos.

El arte ha efectuado vínculos con la ciudad estableciendo diferentes relaciones, acuerdos y oportunidades tales como la utilización como tema de la práctica artística o como ambiente propicio de las prácticas del arte. Esta nueva realidad comunal obedece en cierta forma a un interés dialógico de productores a través de un marco operacional alternativo que los acerca al arte desde una cotidianeidad, sin solicitarle demasiados acuerdos ni recursos para viabilizar la obra en el estar. Este espacio tomado como escena: es la base operacional donde el arte se presenta a la ciudad otorgándole potencialidades estratégicas, visibilidad y una fuente de recursos y discursos que se hacen presentes.

La ciudad es el espacio en donde se elabora nuestra convivencia a diario, y es en esta comunión donde se plasman nuestros objetivos donde cotejamos nuestra realidad con el otro. Y así vamos construyendo un archivo de visualidades.

Estos nuevos y tradicionales modos de producción se albergan en la ciudad, generando contacto, ya sea interpersonal o vinculando estrategias de producción y artistas tradicionales, pero no como operaban originalmente; sino donde la contemporaneidad de las redes como unificadores del lenguaje opera como diferencia. Las viejas prácticas editoriales de producción tradicional, de lenguajes de sociabilización, encuentran su espacio en una contemporaneidad en donde la autorreferencialidad y la inmediatez han ofrecido en

parte la alternativa, donde actitudes de fetichismo operaran reeditando sus objetos, maquinarias y procesos.

Desde esa red convivencial afectiva, el artista redefine su práctica, donde la experimentación, la investigación y la producción de procesos y obras, pensamientos y

acciones van demarcando una metodología artística. Los proyectos de producción e investigación creativa que interactúan, se inspiran y se nutren con la diversidad de contextos.

Bibliografía

- Aira, Cesar (2016). "Sobre el arte contemporáneo seguido de En la Habana" LITERATURA RANDOM HOUSE, Buenos Aires, 2016
- Danto, Arthur (1964). "The Artworld". The Journal of Philosophy 61, no. 19, pp. 571-584.
- Deleuze, G. y Guatarri, F. (1993). "Percepto, afecto y concepto". En Deleuze, G. y Guatarri, F. ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.
- Derrida, J. (1989). Memorias para Paul de Man. Barcelona: Gedisa.
- Dickie, George (1974). Art and the Aesthetics: An Institutional Analysis. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Didi-Huberman, G. (2006). Ante el tiempo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Dubatti, Jorge (2011) Introducción a los Estudios Teatrales, México, librosdegodot
- EstevezGonzález, F., De Santa Ana, A. & Blasco Gallardo, J. (Ed.) (2010). Memorias y Olvidos del archivo. Madrid: Outer.
- Foucault, M. (2006). The Life of Infamous Men. En: Foss, P.& Morris, M. (Ed.) Power, Truth Strategy, Federal Press (pp. 76-91). Sydney: Feral Publications.
- Foucault, M. (2002). Arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guasch, A.M. (2009). Autobiografías visuales. Madrid: Siruela.
- Guasch, A.M. (2011). Arte y archivo, 1920-2010: genealogías, tipologías y discontinuidades. Madrid: Akal.
- Hernández - Navarro, M.A (2012). Materializar el pasado. El artista como historiador (benjaminiano). Murcia: Micromegas.
- Liotard, J.F. (1998). La condición posmoderna: informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.
- Martín Prada, J. (2012). Otro tiempo para el arte: cuestiones y comentarios sobre el arte actual. Valencia: Sendemà.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Witold Gombrowicz, Cosmos, París, Gallimard, 1971

Páginas web

Antón, José Emilio. Catálogo de la Exposición: Juegos alrededor del Libro. 23 Obras para 7 artistas. Granada, 1994 y Catálogo de la exposición: Artista Liburua / El Libro de Artista consultado en <http://librosdeartista-anton.blogspot.com.ar/>.

Alfonso Esteves, María Inés y Pérez, Juan Pablo. Resistencias Tipográficas. Muestra colectiva de afiches. consultado en <https://www.facebook.com/events/312554599202937/>

Cuathemoc Medina. La fascinación por las zonas grises. Consultado en http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/01/Cuauht%C3%A9moc-Medina_-La-fascinaci%C3%B3n-por-las-zonas-grises-_Textos-A.C.pdf

González Doval Marina Soledad, Proyectos de arte, jueves, 1 de agosto de 2013, La ciudad como texto Un análisis de las redes de significación en la esfera pública. Consultado en: <http://laboratoriopepemiralles.blogspot.com.es/>

Guzmán Julián Eduardo “El problema de los indiscernibles: un análisis de la teoría de Arthur C. Danto” Trabajo de grado. Semestre I, 2009. Consultado en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10823/AlcarazLeon5de11.pdf;jsessionid=563B2479747BCF6DE91F4F15D1F3AD42.tdx?sequence=7>

Held, John Jr. Tres Ensayos sobre Arte Correo disponible en <http://www.merzmail.net/held.htm>

Rolnik, S (2006). Geopolítica del rufián (o del chuleo, o del cafishio). Ramona. Revista de artes visuales, 67, 8-20. Consultado en: <http://www.ramona.org.ar/files/r67.pdf>

Rolnik, S. (2008). Un desvío hacia lo innombrable (en línea). Barcelona: MACBA. Quaderns Portàtils. Consultado en: http://www.macba.cat/uploads/20090216/QP17_Meireles.pdf

Villaplana, V. (2006) El instante de la memoria. Consultado en: <http://www.virginiavillaplana.com/4406.html>

Villaplana, V. (2008). Mediabiografía. Tecnologías de la memoria. En Zemos 98 (Ed). Código Fuente: la remezcla (pp. 171-200). Sevilla: Hapaxmedia. Consultado en: http://www.zemos98.org/IMG/pdf_codigo_fuente-la_remezcla.pdf

www.minipimer.tv_txt_30sept_De_Certeau, Michel La Invención de Lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer.

4.7. NUEVAS PRÁCTICAS TRADICIONALES

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL VITRAL “REMOLINO Y PAMPA”

Eugenia Castillo, Carlos Servat, María Eva Kolovcevic, Analía Donadío
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo da cuenta del proceso de construcción de una producción plástica, en este caso el diseño y ejecución de los vitrales que hoy revisten la fachada de la Terminal de ómnibus de la Ciudad de Laprida. El mismo se sostiene sobre dos acciones complementarias, un hecho plástico en si y la gestión posible para su realización.

Encontramos en este abordaje la pugna entre creatividad y renovación frente a un estado de situación que en un principio no requiere ser modificado. En nuestro ejercicio nos acompaña siempre la pregunta: “¿Quién necesita un vitral?”, pero ¿quién necesita algo que desconoce o que por costumbre ha visto desde una lejanía de imposibilidades, en manuales, en iglesias, como una práctica de “otros” y para “otros”, alejada, dificultosa, enigmática, ante la que opera como espectador pasivo.

El objetivo es desarrollar e implementar un nuevo modelo de formación y sensibilización en relación con el contexto dado, en pos de crear valor, ligado estrechamente a las posibilidades locales. Posibilitar la inserción de un proyecto en su entorno permite producir, investigar y difundir las prácticas relacionadas con el vidrio para ofrecer variados conocimientos.

Palabras clave

Vitral; universidad; entorno; innovación; cultura

El oxímoron del título hace referencia a una práctica que se manifiesta en situaciones intermedias: ¿cómo hablar de contemporaneidad en el caso de algunas esencias y herramientas que subsisten en talleres tradicionales?

Nuestra contemporaneidad presenta un cúmulo de imágenes y discursos tan próximos y accesibles como fugaces. Contamos con tutoriales, herramientas y materiales específicos de la práctica que han sido perfeccionados hasta lograr opciones otrora imposibles. Nuevos materiales, pegamentos para vidrios, cortes láser, otras paletas de colores, vidrios

reflejantes, tornasolados, iridiscentes, variantes térmicas, materiales fusionables, sofisticados programadores para hornos componen el entorno del presente. Mirado esto desde los aspectos tecnológicos, parecería que la vidriera o vitral tradicional (*vitraux*) no tuviese lugar o no cuajara. Sabemos que el vitral es un sistema de soporte de expresiones plásticas compuestas por vidrios grisallados,¹⁴¹ coloreados con amarillos de plata o texturados, que son cortados de modo que encastran y unidos con perfilería metálica (trafilas de plomo). Este método de trabajo es más o menos similar al que se empleaba en la Europa medieval, cuando tuvo su origen. Para el modo de nuestra época, parecería que esta técnica ha quedado muy lejos, pero, bien, quienes estamos en este camino, reconociendo elementos tradicionales, los desmontamos, los ensayamos, los comprendemos, los actualizamos, los desconfiguramos, generando de alguna manera una repuesta en escena.

Somos parte de la Universidad Nacional de las Artes (UNA); dentro del Departamento de Artes Visuales, formamos la cátedra “Taller de Vidrio I y II”. Desde nuestras actividades de extensión, trabajamos para construir una vinculación con la comunidad. El programa interno al que respondíamos y respondemos fue titulado “Proyecto de revalorización de entornos” y tuvo su inicio en el año 2003. El modo de llevar adelante las actividades y su permanencia hasta el día de hoy es lo que nos permite pensar que aquello que denominamos *proyecto*, en su misma práctica y ejercicio, se convirtió en un programa. Las acciones, reflexiones y revisiones sobre conceptos y perspectivas reafirman la importancia de la producción que nos compete.

La revalorización de entornos consiste esencialmente en una serie de actividades de sensibilización que se conjugan con lo ambiental proponiendo una exaltación a través del arte. No busca resolver exclusivamente desde una fase estética, sino que se les da preponderancia a los modos de relación con la comunidad: generar lazos, afectos, so pretexto de sentido desde la faz productiva. Mediante la idea de trabajo comunitario, apuntamos a facilitar la experiencia de actividades y procesos participativos en que el público interesado pueda conectarse con el entorno de esta producción de una forma natural. Y un objetivo final: el hacer del vidrio una comunidad ampliada en el orden del conocimiento, la producción y la valoración, como aporte a la comunidad artística que nos ha ofrecido el rol y la posibilidad de generar nuevos espacios para propagar conocimiento.

Siguiendo esta dinámica, en el año 2007 llegamos a la ciudad de Laprida, en la provincia de Buenos Aires, donde tuvo lugar el proyecto “Remolino y pampa” (2011-2015). Desde nuestro arribo allí habíamos establecido una diversidad de actividades de vinculación, pero siempre enmarcados en la misma ciudad y al calor de las reconocidas Jornadas de Educación por el Arte.¹⁴² “Remolino y pampa” supuso una profundización de las relaciones ya establecidas; el proyecto, enclavado en la terminal de ómnibus de la ciudad, comprendió el diseño y la ejecución de paneles de vitrales para la fachada de dicho edificio.

¹⁴¹ Grisallados son los vidrios tratados en su superficie mediante la técnica de grisalla: se aplican sobre la pieza óxidos colorantes y un fundente y posteriormente se la hornea para que estos queden fijados al vidrio.

¹⁴² Se trata de un evento cultural declarado de interés provincial, que se lleva a cabo de manera anual desde hace veintisiete años en la ciudad de Laprida, organizado por la Secretaría de Cultura y destinado a la comunidad de vecinos. Durante tres días se brinda una batería de actividades, talleres y acciones del campo de la cultura a fin de generar espacios para la creatividad.

Como hemos referido en un trabajo anterior, tal vez construir en un territorio donde no existe la previa necesidad de nuestra práctica puede considerarse como algo poco fructífero, pero ¿no es también esa una zona donde se abren todas las posibilidades de la existencia, donde todo está por o puede suceder? Entonces, enfrentarnos a esta supuesta nada en el territorio del vidrio implica enfrentarnos a un campo donde todo es un posible suceso. Este encuentro con el territorio constituye un problema que radica en la pugna entre la creatividad y la renovación.

En nuestro ejercicio nos acompaña siempre la pregunta: “¿Quién necesita un vitral?”, pero ¿quién necesita algo que desconoce o que por costumbre ha visto desde una lejanía de imposibilidades, en manuales, en iglesias, como una práctica de “otros” y para “otros”, alejada, dificultosa, enigmática, ante la que opera como espectador pasivo? Un problema que en cierta forma compartimos con el general de las llamadas *artes del fuego*.¹⁴³

Por ello, cuando nos vemos en la necesidad de definir el objeto de análisis, no podemos solo detenernos en el desarrollo de un objeto de producción, sino que este objeto de análisis debe ser constituido como una yuxtaposición de itinerarios de diferentes procedencias y conformaciones, un cúmulo de historiales que se entrecruzan para poner en juego lo que denominaremos *obra*, considerando los objetivos de nuestro quehacer como primordiales para configurar los contenidos de nuestra *obra*.

El objetivo, en este sentido, es desarrollar e implementar un nuevo modelo de formación y sensibilización en relación con el contexto dado, en pos de crear un valor agregado, ligado estrechamente a las posibilidades locales. Con el fin de posibilitar al máximo la inserción del proyecto en su entorno (esta conexión con la ciudad de Laprida, más determinadamente con “Remolino y pampa”), nuevamente podemos producir, investigar y difundir las prácticas relacionadas con el vidrio para ofrecer variados conocimientos. Vemos en estas acciones oportunidades para generar desarrollo y acciones productivas que expandan el espectro del arte a través de la vidriera artística.

El hecho de haber formado parte de varias ediciones de las Jornadas de Educación por el Arte de la ciudad nos permitió vincularnos desde otra perspectiva con la comunidad de Laprida y vehicular la confrontación de un elemento de una práctica tradicional con un ejercicio cuasi eventual, promoviendo valores agregados.

Establecer un valor agregado en un edificio no solo consiste en revitalizar la escena visual, sino en establecer, dentro de la dinámica del lugar, un momento, un cambio de situación, donde el estado de “en construcción” es el responsable de habilitar en la diversidad los modos de transferencia. Es aquí donde se ponen en juego los verdaderos motivos de nuestros valores disciplinares, donde se ven involucrados los propios intereses, los intereses comunales y el ideario popular que construye la escena donde se desarrolla la operación visual.

Las Jornadas de Educación por el Arte nos habilitaron el juego y proveyeron una base para la inserción de nuestras propuestas y desarrollos; fueron, sin duda, el marco cultural de estos. Nuestra inclusión en ellas sirvió para valorizar la producción del arte en vidrio, las

¹⁴³ Artes del fuego, según la una ref. a UNA, son las prácticas que se llevan a cabo a través del horneado de materiales cerámicos, vítreos y afines.

maneras de llevar a la práctica cada concepto y los modos de poner el cuerpo ante la situación. La inclusión fue mutua: nosotros incluimos a las jornadas en nuestra dinámica y las jornadas nos incluyeron.

Laprida es una comuna alejada; su circuito artístico se mantiene (o mantenía) escindido del circuito del arte de los centros legitimadores de la práctica artística. El rol del arte tiene como eje principal la línea de trabajo de “educación por el arte”. Las jornadas utilizan un formato interdisciplinar que instala el juego como dinámica de una producción descontracturada, apta para todos. Ahí, en ese entorno, intentamos proponer la presencia de una práctica tan austera e introvertida como el vitral.

La característica esencial de esta técnica se relaciona con una particular utilización de materiales y herramientas: a la fragilidad del elemento nodal, el vidrio, y a través de él, se unen un cúmulo de procesos donde cortantes herramientas y desechos contribuyen a crear un ámbito en el que abundan los elementos de riesgo.

Si bien las prácticas vinculadas con el vitral tienen un anclaje en su tradición, claramente de otra época, vemos que hay algo para decir, para dar, para propiciar dentro de las producciones artísticas contemporáneas: un modelo laboral basado en un trabajo introvertido. Desde nuestro lugar, proponemos nuevas maneras de presentación ante el mundo, aportando nuevos modos de prácticas y sentidos que atraviesan o se acomodan a los tiempos de la contemporaneidad en su lenguaje y formas de producción. Utilizados como soporte de manifestación de nuestras prácticas, aplican los recursos de los modos tradicionales a la temporalidad actual. Desde una mirada plástica, podemos decir que el juego con la luz es un juego de todos los tiempos.

Antes de entrar por completo al desarrollo del proyecto “Remolino y pampa”, expondremos una etapa previa dentro del caso Laprida.¹⁴⁴ En el inicio de la intervención de la terminal de ómnibus, se propuso un desarrollo mucho más libre, en el que los participantes del taller podían accionar según su parecer y diseñar y realizar su propio panel de vitral. El juego se abría con algunos paneles de vitrales colocados aleatoriamente en la carpintería metálica. El asistente debía tomar de aquello algún elemento con el cual establecer un vínculo, de modo de entablar un diálogo entre el panel preexistente y el propio bajo una dinámica de cadáver exquisito. La continuidad sería la idea expresada a partir de la subjetividad de los participantes, mientras nosotros solo nos dedicaríamos a trabajos de coordinación, asistencia y seguridad del conjunto. Esta idea no pudo ser recepcionada por los destinatarios; probablemente el umbral de los hábitos de los lugareños y las licencias propias de las artes plásticas hicieron que este desafío no prosperase.

“Remolino y pampa” propició una diversidad metodológica en su concreción y vehiculizó una variedad de acuerdos, que pueden sistematizarse en tres etapas, basadas en la necesidad de concreción a través del tiempo:

1- Jornadas de Educación por el Arte.

¹⁴⁴Organizamos nuestras experiencias bajo la denominación *casos*; entendemos por *caso* un compendio de experiencias múltiples, acciones, vinculaciones, técnicas, proyectos, avances, retrocesos, intuiciones, incluyendo discusiones conceptuales.

- 2- Jornadas de prácticas profesionales dentro del marco de cursadas del UNA (Fases Aventón I, II, III y IV).
- 3- Jornadas de vitral, exclusivas para la finalización específica del proyecto, en la comuna de Laprida.

El tiempo corría por el año 2014. La intervención en la terminal tenía sobre sí el aporte de tres jornadas de educación destinadas a ella. Por estar enmarcada en un edificio público, se planteó la necesidad de su culminación. Seguir la producción al ritmo que habilitaban las jornadas arrojaba el resultado de finalizar en el año 2025. En nuestra época, es una proyección muy compleja, extensa y, por ende, frágil.

Fue necesario recapitular, recalcular y encontrar un formato en que la tarea pudiera ser concluida. Este replanteo nos colocó en otro sitio, frente al trabajo y frente a las instituciones en las cuales enmarcamos nuestra tarea: la Municipalidad de Laprida y nuestro Departamento de Artes Visuales. Tras expresar al Municipio la necesidad de apalancar el proyecto para concluirlo, surgió la insoslayable demanda del boceto final. Este requerimiento determinó el fin de la primera etapa. Así quedó marcada la operación de inicio del vitral “Remolino y pampa”.

1. Jornadas de Educación por el Arte

Al inicio de la propuesta y por las características del ritmo de las jornadas, cada participante pasaba por la experiencia del taller durante seis horas en dos días. En ese tiempo adquiría y aplicaba los conocimientos de moldería, cortes, armado, soldado y terminaciones, dejando el proceso uno o más paneles armados por persona. Este ritmo hacía que la propuesta fuera casi vertiginosa, lo cual desmantelaba el escenario típico de la operatoria de la vidriera tradicional. Con solo aplicar estos conocimientos a unas jornadas donde el habitante era integrado esporádicamente, destruimos la idea de proceso establecida:

- Reconsideración de la técnica: pérdida del temor al corte de vidrio.
- Establecimiento de roles.
- Solidaridad ante el conjunto.
- Causa común.
- Idea de aportes mínimos.
- El vitral como práctica artística posible del espacio, no ya como soporte pasivo de localización de actividades, sino como un potencial productivo. Se refleja en el rol que se le asigna a la intervención, que se vuelve un disparador en sí misma, facilita cambios de situaciones y estimula las actividades.

2. Jornadas de prácticas profesionales dentro del marco de cursadas de la UNA

Se implementa la idea denominada “Fase Aventón”: una labor solidaria con los estudiantes de la carrera de Artes Visuales que cursaban la materia “Taller de vidrio I”, UNA.

Habitualmente los estudiantes de la materia elaboran desde lo procedimental un trabajo individual. En esta oportunidad se planteó a los estudiantes la opción de llevar a cabo un trabajo en *colaboración*: se les enseñaría la técnica y, una vez que tuviesen un dominio razonable, realizarían un panel con materiales brindados por la Comuna de Laprida, asistidos por la cátedra. Estos paneles serían donados al Municipio en el marco de “Remolino y pampa”. Todos los actuantes quedarían en los créditos, que se expresarían en los paneles correspondientes.

El primer cuatrimestre en que se puso en práctica esta fase permitió un enorme incremento en la producción de los paneles, lo que acercaba la fecha de finalización de las tareas. Estos resultados fueron presentados a las autoridades de la Comuna, que expresaron gran entusiasmo y total apoyo para la concreción de “Remolino y pampa”.

3. Jornadas de prácticas específicas en la comuna de Laprida

El apoyo se concretó en la firma de un convenio entre la Municipalidad de Laprida y la Universidad Nacional de las Artes.

Cuando se hubo firmado el convenio, era tanta la experiencia acumulada que permitió una sistematización sumamente dinámica. Las Fases Aventón se reiteraron, hasta llegar al Aventón IV; también se llevaron a cabo las jornadas de vitral en Laprida, para lo cual un grupo de once personas, dos docentes y nueve estudiantes, viajaron a la ciudad y permanecieron en ella cinco días, durante los cuales ofrecieron a la ciudad su absoluto compromiso en el trabajo. Fue tan productiva esta fase que se incorporaron tareas tales como documentación, registros precisos, inclusive la elaboración de las recomendaciones para el mantenimiento de las vidrieras y pasos a seguir frente a deterioros.



Imagen del vitral-objeto “Remolino y pampa”, en estado de colocación.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Fase Aventón. Culminación del vitral “Remolino y pampa”.

Conclusión

Cuando intentamos sostener un nuevo modo de producción tradicional en entornos contemporáneos, asumimos el reconocimiento de que nuestra práctica contiene una configuración en el sentido productivo que elabora planes extensos, que atraviesan generaciones.

En Laprida la prosecución laboral se desarrolló con una serie de vaivenes que van desde la intervención en la capilla San José Obrero¹⁴⁵ hasta el proyecto Aventón, con la firma del convenio para la culminación de “Remolino y pampa”, un proyecto que dio finalización al vitral situado en la terminal de ómnibus de dicha ciudad.

Este conjunto de realizaciones humanas nos brinda un concepto ampliado del entorno; nos referimos a una situación concreta en la que aparecen y se articulan vínculos entre los actores intervinientes en lo diverso de las actividades. De ello resulta una identidad entre los participantes involucrados y las características del espacio, el cual adquiere un carácter distintivo con una denominación específica: *territorio*. De la conjunción entre escenario y actor surgen aportes que al relacionarse detonan en una variedad de espacios organizados, tanto por las dimensiones que comprenden como por la naturaleza de las actividades que en ellos se desarrollan.

Por eso “Nuevas prácticas tradicionales” plantea la manera en que nos apropiamos de la tradición, en este caso lo tradicional de la vidriera emplomada, para dar cabida a la situación contemporánea radicada tanto en lo material y en lo pedagógico como en lo gestivo.

Bibliografía

- AA. VV. *I vetrai di altare in Argentina*. Altare (Génova): Museo dell'Arte Vetrari Altarese, 2010.
- Bressan, Juan. *La revalorización de la dimensión territorial en el desarrollo regional: Villa María su entorno microrregional en un marco de competitividad sistémica*. Disponible en: http://www.iifap.unc.edu.ar/imagenes/revistas/14/la_revalorizacion.pdf.
- Echen, Roberto. *Residencia en el mundo*. Rosario: Castagnino+MACRO, 2011.

¹⁴⁵ Primer intervención de vitral de este grupo en la ciudad de Laprida, año 2007, Parroquia San José Obrero.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Espantoso Rodríguez, Teresa (coord.). *Reflexiones entre los dos bicentenarios. Primer Congreso Nacional de Arte Público en Argentina*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2013.

Laddaga, Reinaldo. *Estética de laboratorio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2010.

Rey, José. *Historia del CIDI. Un impulso de diseño en la industria argentina*. Buenos Aires: Red de Amigos del CMD, 2009.

Travaglino, Carlos A. *Los artesanos y el cristal. Su historia en la provincia de Santa Fe*. Cañada de Gómez (Santa Fe): Imprenta Gus, 2007.

Zajonc, Arthur. *Atrapando la luz*. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1996.

4.8. RUTAS DE INFLUENCIA

TIEMPOS SUPERPUESTOS EN LA OBRA *SIGNS AND WONDER* DE EDMUND DE WAAL

Luján Podestá, Elena Ciochini, Ángela Tedeschi, María Celia Grassi

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA). Facultad de Bellas Artes (FBA).
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

Se intentará rastrear los diálogos que la obra y los escritos del ceramista Edmund de Waal mantienen con las colecciones del Victoria and Albert Museum, así como las influencias que la obra y trascendencia de la figura de Bernard Leach, en la Inglaterra de la primera mitad del Siglo XX, puede haber ejercido sobre su concepción del arte cerámico, y de las modalidades en la formación, producción de obra y escritos especializados de ambos artistas. En sus obras escritas se conjugan la transferencia de saberes técnicos con reflexiones estéticas, en una modalidad de escritura en la que ambos aspectos se muestran integrados. En cuanto a la obra plástica de De Wall, no se asumirá aquí un seguimiento retrospectivo de la misma, sino que se anclará el análisis en *Signs and Wonder*, instalación, *site specific*, que el artista realiza en 2009, para la reapertura de la sala de cerámica del Victoria and Albert Museum de Londres.

Palabras clave

Cerámica, Edmund de Waal, rutas de influencia, porcelana.

En este trabajo se intentará rastrear los diálogos que la obra y los escritos del ceramista Edmund de Waal mantienen con las colecciones del Victoria and Albert Museum, así como las influencias que la obra y trascendencia de la figura de Bernard Leach, en la Inglaterra de la primera mitad del SXX, puede haber ejercido sobre su concepción del arte cerámico, y de las modalidades en la formación, producción de obra y escritos especializados de ambos artistas.

El presente análisis se sostiene principalmente a partir de dos textos: *Edmund De Waal y Manual del ceramista*. El primero publicado en Inglaterra en 2014, en el que se compendian escritos del mismo De Waal junto con otros textos de especialistas en historia del arte y arquitectura, los cuales abordan a De Waal como figura relevante en el campo de la cerámica contemporánea desde distintos campos y con una visión retrospectiva de su obra. El otro texto de referencia es el reconocido libro publicado por Bernard Leach en 1940 en Inglaterra, *A potter's book*, cuya edición en español de 1981, fue ampliamente difundida en el ámbito de la cerámica hispano-americana.

En cuanto a la obra plástica de De Wall, no se asumirá aquí un seguimiento retrospectivo de la misma, sino que se anclará el análisis en *Signs and wonder*, instalación, *site specific*, que el artista realiza en 2009, para la reapertura de la sala de cerámica del Victoria and Albert Museum de Londres.

Para abordar la figura de Edmund De Waal, sus obras y escritos, demarcaremos en primera instancia un breve paralelismo entre su trayectoria y la de un referente como Bernard Leach, ícono del ceramista del siglo XX.

El objetivo extensivo de este trabajo será también indagar a partir de las formulaciones teóricas planteadas por estos artistas, la posibilidad de establecer un corpus teórico desde una perspectiva historiográfica de la cerámica, como nexos con el proyecto de investigación “Keramos, aportes al conocimiento de las Artes del Fuego” (Programa de Incentivos, FBA-UNLP). En dicho proyecto se contemplan los enfoques tradicionales y las miradas contemporáneas a partir de un conjunto bibliográfico paradigmático de la cerámica y planteado desde la misma disciplina. En dichos análisis el objetivo será rastrear los postulados estéticos subyacentes en la obra de cada autor en relación a su tiempo y a su propio quehacer artístico.

En este trabajo nos situamos en la mirada de Edmund de Waal, quien define a la porcelana como “el oro blanco” y habla de su permanente fascinación por la naturaleza de los objetos y la historia de su colección y exhibición.

Relación e influencias de su pasado

Las Colecciones del Victoria and Albert Museum

Este museo de Londres fundado en 1909, está dedicado al arte y diseño y contiene colecciones de cerámica, muebles, moda, cristal, joyas, orfebrería, fotografía y textiles entre otros. En su tipo es el más grande del mundo. Las galerías dedicadas a la cerámica están ubicadas en el piso más alto, y comprenden piezas de las más variadas épocas y culturas. Esta colección fue conformada a partir de la integración de varias y diversas colecciones.

Con la apertura de estas galerías se buscaba, entre otras cosas, que los artesanos y aprendices pudieran tener acceso al estudio directo de los objetos exhibidos como ejemplo de la “buena práctica”. El criterio expositivo inicial seguía un orden esteticista: “... había tenido en los inicios momentos un poco estéticos: un granate de las vasijas francesas, de porcelana china monocroma del siglo XVIII, estaban dispuestos de manera que los amarillos van hacia los rojos y dentro del negro. Hay una foto de 1911 de una parte de las cerámicas orientales y es como si tuviera un muy elaborado criterio curatorial. Cuando al principio empecé a visitar las galerías en 1970, muchas de estas cuidadosas disposiciones aun permanecían allí.” (de Waal, 2014).

Luego se siguieron lineamientos curatoriales tomados de los museos de ciencias naturales, con lo cual se planteó una organización taxonómica de las piezas. En la actualidad se ha reformulado la exhibición en estas salas, pero es indispensable imaginar estos espacios poblados por interminables vitrinas, para entender la visión que de Waal tuvo de las mismas

desde niño, y a partir de la cual, construye su obra *Signs and Wonder* concebida como una “colección más” de estas colecciones.

La mayor parte de las galerías estaban dispuestas por país o época. Esto significaba que uno podía pararse en la porcelana del siglo XVIII, (cerca del temprano Meissen) y verse interrogado dentro de las porcelanas chinas. (de Waal, 2014).



De Wall nacido en 1964, se reconoce como un visitante frecuente de este museo, atraído desde muy chico por las galerías de cerámica que estaban en el último piso, las recuerda como en sus paseos, como un camino de ascenso no sólo espacial sino espiritual, en el que se accedía a lo más excelso del arte. La percepción de de Waal está impregnada por la visión del niño en la inmensidad del espacio, la inabarcable cantidad de objetos, la oscuridad en la que podía intuir la presencia de más objetos de los que podía observar, y por último, la soledad en la que realizaba estas expediciones, con la sensación de ser el único ser viviente que recorría esas galerías pobladas de objetos de todos los tiempos y lugares. Hay en el relato del autor sobre su vivencia personal en estos espacios, algo del orden de lo sublime:

Recuerdo la sensación de extrañamiento al pasar de un objeto al otro en las viejas galerías. Y por supuesto el hecho de que allí había muy poca gente. Cuando uno estaba allí arriba en las galerías se sentía como si solo estuviera el portero, uno y miles de porcelanas. ¿Dónde estaban todos? Probablemente mirando los diseños contemporáneos, recién ahora me doy cuenta. Esta fue, observándolo, una extraña manera de pasar las tardes de mi adolescencia (de Waal, 2014).

Estas sensaciones reaparecen en alguna medida en *Signs and Wonder* pero en un sentido casi de ofrenda de gratitud:

Es una especie de historia de amor con las colecciones de cerámica, y son una especie de conversación con las colecciones del V & A, una especie de recuerdo muy personal de mis viajes a través de las colecciones de cerámica de V & A durante los últimos treinta años (de Waal, 2014).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

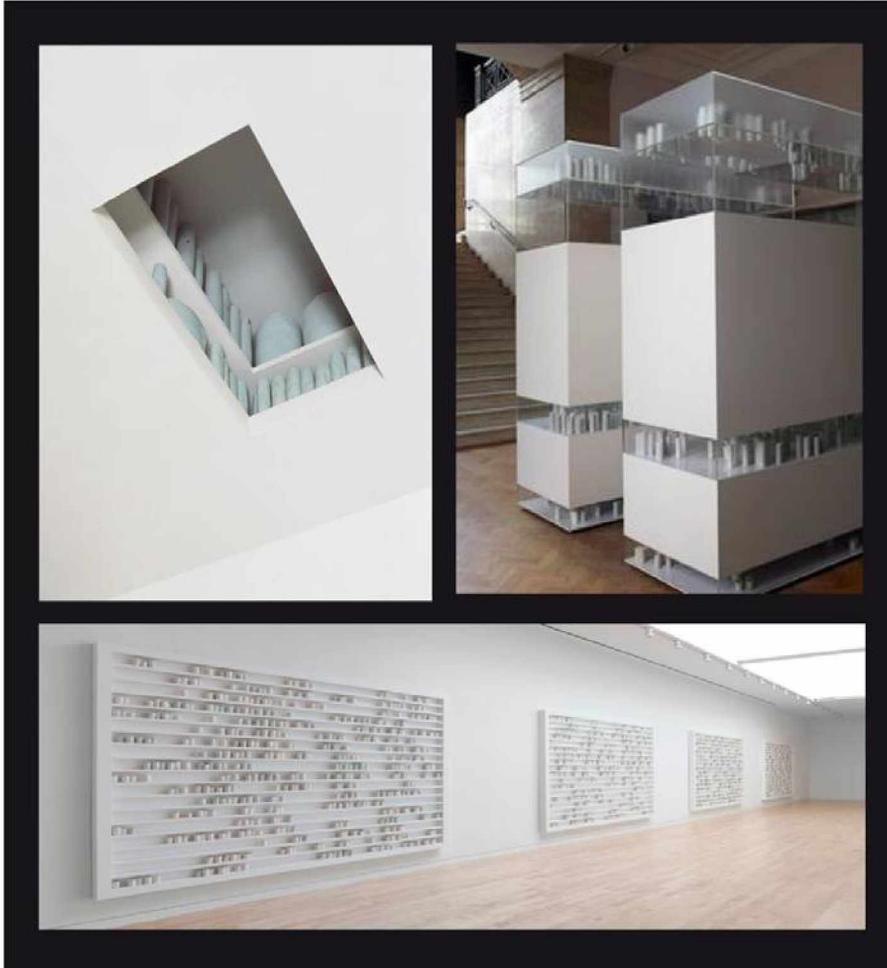
Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



A potter's book

Edmund de Wall ha leído a Bernard Leach, lo evidencia en escritos suyos sobre este reconocido ceramista, y en frases en las que hace una referencia directa como la siguiente: “Intentaría analizar y mapear las colecciones lentamente. Primero estaban los cuencos que me gustaban y conocía de las fotografías del libro de Bernard Leach *A potter's book*: las firmemente extendidas jugueras medievales inglesas, con sus pies y verdes vidriados, los lustres de los cuencos hispano-moriscos con sus típicos escudos con imágenes de pájaros y animales; vasijas de rica arcilla enriquecida hechas por Michael Cardew en el Cotswolds en la década de 1930.” En esta frase De Wall relata a propósito de la presentación de *Signs and Wonder*, cómo recuerda y puede reconocer en las galerías del museo, aquellos objetos que había visto en las fotografías del libro de Leach. Esta familiaridad con los objetos explorados previamente por Leach, le facilitan el acceso al enmarañado y desconocido universo de “la colección de colecciones” como él mismo la llama, y decide iniciar su interminable recorrido desde allí.

No intenta una organización cronológica por esta historia de la cerámica objetivada, sino que orientado por las descripciones que conoce a través de Leach, se introduce a través de

distintos tiempos como la Inglaterra medieval y el siglo XX, (este último a través de las piezas de uno de los discípulos de Leach).

Esta constante superposición de tiempos y espacios en la percepción de las galerías del museo, será interpretada por De Waal a través de la pervivencia en sus piezas de ciertos patrones mínimos que se referencian en tipologías históricas, y transferido en la organización espacial que realiza para *Signs and Wonder*.

Leach y De Waal, ambos ingleses, más allá de la distancia generacional, comparten varios aspectos en sus concepciones, intereses y trayectorias.

Los dos buscaron transferir a través de la escritura sus conocimientos específicos del campo de la cerámica. Son textos que integran tanto sus concepciones estéticas singulares, como el relato de vivencias personales y la transmisión de saberes técnicos ligados a la práctica y experimentación directa con los materiales y herramientas de la disciplina.

Sus obras, en ambos casos, reflejan la intención de entender la cerámica desde su carácter funcional y como rasgo indisociable de la misma. Funcionalidad como atributo ligado al ser de la cerámica, que en los dos artistas se asimila en el entendimiento de la tradición artesana inglesa y de una “memoria” de una forma, como el recipiente, que representa la historia del material. Esta importancia del material se traducirá en ambos artistas por una “obsesión por la porcelana”, como define su trayectoria De Waal, que los llevará a ambos a desplazarse a Oriente en busca de esa erudición ancestral anclada en los orígenes del uso de este material en China.

Esta fascinación por la porcelana que caracteriza a ambos autores, es argumentada por De Waal en una entrevista ante la publicación de su libro “El oro blanco” de la siguiente manera:

Es un material inescrutable, (...) en el sentido de que proviene de la tierra pero parece aspirar a algo más. Parece más cercano al vidrio - más cerca del aire - que la tierra. Así que para mí es totalmente un momento de cambio alquímico. (..) Además, la porcelana tiene una alteridad, un *lugar-ness*, ha recorrido un largo camino, es parte de una trayectoria de mil años, y tiene misterio y mística y todo eso dentro de ella. No hay momento en que la porcelana se vuelva ordinaria. Siempre es “mejor”.

Sus trayectorias marcadas por el interés por la porcelana los conjugan en una asimilación de Oriente particular en cada uno. Este rasgo los distingue e identifica con una idea de “viaje de iniciación” a través del conocimiento de los orígenes de la porcelana.

En la obra *Signs and Wonders*

La obra data del año 2009. Es un *site-specific*, creado especialmente para su interacción con un espacio y contexto determinado ya sean otras piezas de cerámica como los espectadores, “existe sólo para nosotros, aquí y ahora”, es una estantería en forma de canal de aluminio revestido en laca roja que forma un círculo, sobre la cual se colocan 425 cuencos de porcelana esmaltada en una variedad de formas realizadas por el artista. Tiene una dimensión de 40 cm de altura, 11.64 m de diámetro y una circunferencia de 35.94 m, está ubicada a metros de altura.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Signs and Wonder es inaccesible y omnipresente, flota sobre la cornisa, lejos de la cúpula, de modo que los cuencos de porcelana se sostiene en el espacio. Desde la galería no se pueden ver todas las piezas cual colección. En su organización espacial las colocó en tres secciones principales y luego entre ellas casi como interludios se repetían formas particulares y pausas.



Edmund de Waal produce una serie de pots como respuesta a tres sectores de la colección de cerámica V & A: porcelanas chinas, porcelanas europeas del siglo XVIII, y piezas modernas de Viena, la Bauhaus y los constructivistas. La desarrolla como la colección de las colecciones: “Lo que pensé hacer era básicamente trabajar con la colección, tener una conversación con los fragmentos particulares de la colección que conozco” (de Waal, 2014). Los plantea como el encuentro del arte con la artesanía y de lo útil con lo bello. Todos son diferentes, y todos se parecen. Fueron realizados de forma manual y elemental, utilizando tierra, aire, fuego y agua. Son piezas monocromáticas, en tonos crema pálida, amarilla, blanca y grises. Los cuencos o pots (y la forma en que los agrupa) son sólidos y al mismo tiempo desaparecen.

La laca roja del aro contenedor tiene una calidad de la obra china antigua, y es también muy moderna desde su simplicidad.

Sings and Wonder remite a que el signo cuenta otra cosa, es una frase que se refiere a la idea de que las experiencias históricamente percibidas como “milagrosas” pueden ser normativas en la experiencia moderna. Otro atributo de los signos y maravillas enfatiza estilos de adoración contemporáneos y participativos e incluyen un entendimiento del impacto del mensaje visual percibido.

La obra se plantea como la intencionalidad manifiesta de partir de reformulaciones de obras antiguas y modernas en una búsqueda que toma como tema de la obra a la propia historia de la cerámica, el pot y la fascinación por la porcelana como material.

En la obra de De Waal, se podrían plantear ciertas relaciones que retoman algunos aspectos del concepto de atlas warburgiano por su carácter anacrónico al involucrarse en un juego de temporalidades. Tal vez el hecho de haber partido de la visión de las colecciones haya influido en la concepción de una obra en la que hay una superposición y convivencia de distintos tiempos que el artista plantea de forma manifiesta: “Las obras de arriba son una conversación con diferentes fragmentos de la colección de cerámica, y todos hablan entre sí.” (de Waal, 2014).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARIA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

De Waal, E. (2016). *El oro blanco*. Barcelona: Seix Barral.

De Waal y otros(2014).Edmund De Waal. Londres: Phaidon.

Leach, B. (1981). *Manual del ceramista*. Barcelona: Blume

4.9. ¿QUIÉN MONTA EL ROMPECABEZAS?: LA TRANSGRESIÓN EN EL MÉTODO Y UNA POSTURA FRENTE A “LAS TÉCNICAS TRADICIONALES”

Guillermo Rojas Boehler

Universidad de Costa Rica, Facultad de Bellas Artes, Escuela de Artes Plásticas

Resumen

El trabajo aquí presentado se enfoca en la problemática propuesta por el CIEPAL “Materiales y técnicas tradicionales. Transgresiones Actuales” en que el autor se posiciona desde el método como espacio de reflexión sobre la práctica, el arte como elemento de cuestionamiento y las técnicas tradicionales como posibilidad de transgresión. Es ante todo un posicionamiento frente a lo que es considerado tradicional en el arte y en el desarrollo de una práctica artística que busca generar más inquietudes a partir de la investigación artística.

Palabras clave

Técnica; Tradicional; Rompecabezas; Contemporáneo; Proceso.

Dentro de los muchos enfoques que se proponen abarcar en el primero Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina, llama especial atención la problemática de los “materiales y tecnología tradicionales. Transgresiones actuales”. Independientemente de las posturas que cada persona defienda, son prácticas que siguen siendo desarrolladas dentro de estos términos y que construyen una porción del medio de las artes en la actualidad, discutir las es ponerlas en cuestión para seguir renovando las ideas que conforman la profesión artística.

Reflexionar sobre el arte y su producción desde las posturas consideradas “tradicionales” puede confluir en muchas afluentes y que nos permiten preguntar por ejemplo: ¿Cuál es la función de las técnicas y materiales tradicionales en la práctica en la contemporaneidad? ¿Cuáles son los espacios que ocupa? ¿Cuál el discurso que está adscrito a ella? ¿O son las técnicas que estas adscritas a un discurso? ¿De qué está conformada la oficialidad que se supone inherente a estas prácticas? ¿Qué es lo que la legitima? ¿Qué forma toman estas prácticas? inclusive ¿Si la “técnica tradicional” es pertinente como discusión?

Este texto propone una postura frente a las técnicas tradicionales y su función dentro de la práctica contemporánea. Así, enfocado en un proceso de reflexión dentro de la producción

artística desarrollando primeramente un ejemplo de transgresión “actual” en tanto la noción de método en las artes y enseguida una postura deducida desde la reflexión desde el mismo método, así el texto se constituye en reflexiones personales que eclosionan del mismo proceso artístico, de la producción visual y su análisis.

La analogía propuesta para las ideas que siguen son frutos de un proceso artístico que se ha desarrollado desde 2016 y que sigue siendo practicado por el autor de este artículo. El trabajo se enfoca dentro del campo de la visualidad, siendo problematizada por el concepto del juego de rompecabezas o puzzles. La analogía de este concepto se da en dos líneas, tanto en el ámbito de la construcción visual, que parecería implícito en este juego, como también en la visión del que diseña este juego, una analogía a la figura del “artista” o productor visual y de cómo se desarrolla su postura frente a los materiales y principalmente las técnicas (pensando que uno depende del otro).

A pesar de ser un texto autopoético, o sea que se está desarrollando desde una reflexión sobre la práctica personal en la producción artística, veremos también al final algunos acercamientos de diferentes propuestas que pueden dar una mayor claridad sobre lo que se está proponiendo.

Desarrollo

El rompecabezas es un juego estereotípicamente solitario, aunque Georges Perec (2012: 13-16) diría lo contrario, afirmaría que el artesano que los confecciona, juega el mismo juego que los que lo compraron para su tiempo de distracción o divertimento, al final el artesano y el consumidor juegan todos juntos. Lo interesante del artesano es que él pone en el juego su percepción de la imagen, consciente del nivel de dificultad que estaba poniendo a cada juego desarrollado, utilizando las líneas de la imagen o dibujo que previamente fue adherido antes de realizar estos cortes, para desarrollar artificios, trampas, indicios y falsos indicios. Sin embargo el juego hecho artesanalmente ya no encontramos si no en tiendas de antigüedades o por internet, alguno, quizá, ya muy utilizado.

Así mismo, Perec nos advierte sobre los rompecabezas que se pueden conseguir fácilmente en el mercado de hoy día. Él nos recuerda que los rompecabezas comerciales tienen sus plantillas de corte hechas independientes al diseño que va pegado sobre el cartón, así, por ejemplo, cinco imágenes distintas pueden tener el mismo corte, o sea, Perec avisa que el corte aleatorio que producen las plantillas diseñadas para la producción masiva solo pueden establecer dificultades aleatorias para el juego.

Si pensamos en varios ejemplos de dificultades de rompecabezas, como aquellos que tienen todas las piezas de un mismo color. Falsamente podría considerarse como el más difícil de los rompecabezas, más bien se vuelve un ejercicio burocrático (en tanto es repetitivo) de probar cada una de las piezas hasta llegar a encajar una y seguir con la otras. Sinceramente es un ejercicio de paciencia sumamente aburrido y vacío.

Y si consideramos al contrario, el rompecabezas con una linda paisaje de la primavera en los Alpes de Suiza, con sus extensos campos verdes con las más perfectos bovinos blanco y

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

negros alimentándose, sus altas y puntiagudas montañas al fondo casi fundiéndose con el perfecto cielo azul; o también, de comportamiento idéntico, podemos pensar en una representación fotográfica del Jardín de las Delicias de Bosch. Ambas tampoco representan

mayor dificultad en su montaje a pesar de la saturación de elementos y su heterogeneidad. No hace que necesariamente el juego se complique.

Otra consideración que es errónea es pensar en rompecabezas de millares de piezas como los más complicados, y darse cuenta que es solo un ejercicio de tiempo, no necesariamente de dificultad, la cantidad de piezas solo hará referencia a la cantidad de tiempo “libre” que se tiene (igual que el aburrido rompecabezas unicromatico).

Siendo así básicamente todos los rompecabezas son iguales en dificultad cuando son producidos industrialmente, independientemente de la cantidad de piezas o la supuesta complejidad que carga la imagen. Puede parecer que así se mata cualquier interés por el juego.

Pero con los bordes montados. Una pieza que flota en el espacio definido por un rectángulo, buscando correspondencia en un o más lados de su forma, diremos de paso que esta pieza es irregular, que sigue un esquema, pero que no se puede unir a cualquiera, porque a veces no cabrá, será muy grande o muy pequeña o su caber será forzado, algo que nunca debe suceder, solo tiene que graciosamente encajarse . Esto debe suceder las próximas 1998 veces que siguen, o por lo menos las próximas 157 veces si tiene poca paciencia o sufre de inquietud.

El juego no es sobre su cantidad de piezas, no es sobre su imagen, no es siquiera sobre un final. Es sobre desarrollar estrategias que resuelvan el problema de manera ágil y de reconstruir el pedazo de cartón que fue recortado en millares de pedacitos por una plantilla mecánica. Es pelearse con el tiempo. Cuestionarse las espacialidades, las suposiciones sobre la imagen. Su estructura, como se comporta en fragmentos, como nuestra mente se engaña en los procesos de pre visualizar formas, como en el espacio bidimensional nos proyectamos a nuevas realidades incluso en la desconfiguración de formas arquetípicas.

Pero recordaremos que tenemos una imagen. Una imagen que nos va ayudar y nos va engañar. Que igual que al cartón se hizo en millares de pedacitos, surgen millares de nuevas imágenes. El rompecabezas no es una transgresión pero jugarlo y pensarlo como método de producción, sí. Consideremos las estrategias más populares para jugarlo: lo primero que hacemos es montar los bordes, este en literalmente un marco referencial, pero para hacerlo olvidamos de la imagen como tal y pensamos en la finitud del material, que tiene que tener un límite. Luego, la técnica que se recurre normalmente, y que es algo complejo que solo en el siglo veinte se valora y se evidencia, es la abstracción de la imagen en una síntesis de color, así la imagen como tal, en sus detalles dejan de importar realmente, es una organización donde concentramos nuestras energías en abstraer cada una de las pequeñas imágenes como plastas de color y tratamos de esquematizar la imagen. O quizá en la búsqueda de pequeños patrones que no hablan de generalidades de la imagen si no de uno de sus aspectos.

Con pequeñas agrupaciones, con fragmentos ya un poco más grandes pero insatisfactoriamente incompletos, tratamos de localizarnos en este rectángulo que

determina nuestros límites. Pero tratar de rellenar un vacío con poca información acostumbra ser un ejercicio de error, un ejercicio de prejuicios de las que creemos que funcionan juntas. Probablemente todas estas prácticas se van a reflejar en cómo aprendimos a organizar la información.

Estos, en realidad son algunos ejemplos sencillos de como una práctica de reflexión sobre el rompecabezas nos pueden dar claves para investigar la imagen y de métodos para producirlas tratando de evidenciar estos cuestionamientos, plantear las preguntas que no inquietan y así una forma de transgresión.

Pero quizá la pregunta que sigue es: ¿Qué tiene que ver estas aproximaciones al juego de rompecabezas con “materiales y técnicas tradicionales”?

Como en el rompecabezas las técnicas que utilizamos son estrategias de construcción de significados, cuando tratamos de establecer que el significado es la misma técnica, la imagen es banalizada, puede ser cualquier cosa en tanto enseñe la habilidad técnica del “artista”. Si nos concentramos en las técnicas tradicionales para demostrarse a sí mismas, para redundar sobre ellas es como tener un rompecabezas que ya fue concluido, el rompecabezas podría ser una reproducción de la Guernica de Picasso o el paisaje más tranquilo de los Alpes, porque cuando ya está completo el puzzle, la imagen construida tradicionalmente, no significará más de lo que es. Y es entonces cuando volvemos a guardar el rompecabezas, porque ya no nos hace preguntas, no nos inquieta.

Aquí, en este lugar por un instante deténgase y piense en el arte que se esta produciendo, aquí y ahora, darse la oportunidad de reflexionar en las infinitas posibilidades y de formas de cuestionar ideas (considerando que esta es la principal función del arte en la actualidad). Pensemos que a pesar de esta concepción actual de lo que es arte, seguimos arrastrando, o más bien nos arrastra un estereotipo de las artes tradicionales, viene con un gran impulso, con un fuerte aliento en sus pulmones, que llena las velas del arte del hoy, los justifica, lo impulsa, lo alimenta y lo estructura. Pero su modus operandi ya no está basado en la forma tradicional/clásica. El trabajo que complace la vista, pero no provoca cuestionamiento, admiración, o siquiera tiene una postura didáctica no puede ser considerado un trabajo de arte.

Devolviendo la mirada, quizá lo ideal es personificar la figura del artesano de rompecabezas, ese personaje tan distintamente ingenioso. Recordamos que con los materiales que utiliza, su caladora, la tabla ligera y la delicada ilustración en acuarela adherida ella, él podría con ellos hacer su trabajo buscando la facilidad en patrones aleatorios, por ejemplo podría solamente cortarlo en diferentes direcciones, solo trazar líneas irregulares en sentido perpendicular y rápidamente hacer una cuadrícula irregular, como los rompecabezas corrientes. Pero no, el artesano quiere que el rompecabezas no solo sea un gasto de tiempo, él se divierte imaginando detenidamente cómo cortar cada fragmento, como engañar su ejecutor, como hacer que líneas curvas se confundan con líneas rectas, como colores distinto se vea parecido, como guiar a caminos sin salida, como separar las zonas de luminosidad de las sombras y nunca encontrar una correspondencia entre ellas. El significa al juego, es en este personaje que se debe anhelar a ser, no el jugador que se detiene en la imagen del juego, que lo define desde ahí

Considerando una perspectiva que nos da Georges Didi-huberman, y quizá mi llana interpretación de un texto tan potente, *Lo que vemos, lo que nos mira* (2014) el autor, en segundo capítulo propone, dos posturas frente a la imagen, la tautología y la creencia.

La tautología para el escritor es esa mirada casi cínica a las imágenes del mundo, se cree en la apariencia inmediata, lo que está en la superficie nada más de lo que se ve. Y por otro

lado la creencia, que pasa por encima de la imagen, la imagen es solo un pretexto para otra información, más completa y verdadera que la que ofrece, la imagen no significa fuera de un gran ideal. (Georges Didi-Huberman, 2014: 19-26)

Didi-Huberman suelta esas dos posturas absolutas que pueden abarcar todo con una simpleza radical, sin embargo el objetivo de él, no es crear limitaciones, es más bien replantear donde se quiere estar en este balance, y definitivamente, si se quiere hacer arte en el mundo de hoy no se puede estar en ninguno de estos dos extremo, se tiene que fluir en los grises entre lo blanco y lo negro, habitar la incertidumbre entre los polos (Georges Didi-Huberman, 2014: 19-26).

El planeta tierra es un astro ovoide con su superficie cubierta de tierra, agua, seres vivientes e información mediática complaciente que utiliza de estos extremos para difundirse. Si la estructura del arte sigue la misma lógica de complacencia que el resto de la información, si es tautológica o creencia, si sigue informando sobre los desastres, pero sin cuestionar, esto que se está llamando arte no se alejaría de los discursos de Massa porque no sería nada diferente que leerse un periódico, acceder a una página web, o encender el televisor, y ni hablar de pinturas hedonistas que siguen en el vicioso trabajo de enseñar “lo bello” por lo bello, por ejemplo las pinturas de espalda de mujeres o un paisaje campirano, o alimentar una falsa nostalgia como la pintura de caballos en las praderas, todo eso puedo verse en las mejores y las peores películas “hollywoodenses”, en fotos “amateurs” o “profesionales” y son alcanzadas y absorbidas en los mismos procesos mediáticos:

Considerar todos los usos artísticos de la imagen no solamente en pintura sino también en los medios de comunicación de masas que se han desarrollado muchísimo y han adquirido un buen lugar por sí...

A partir del momento en que el arte ya no posee el monopolio de la imagen... se plantea el problema de los que hacen las imágenes y de las razones por las que la usan...

... el arte ya no está en la cúspide del sistema simbólico de la cultura sino que funge solamente como un elemento de este sistema. (Yves Michaud, 2012: 72, 75 y 88)

Porque el arte, ya no cumple con una función de volver eterna una escena, porque ya hay innumerables escenas como estas representadas en innumerables medios. Lo que no quiere decir que no sean actividades sumamente agradables y entretenida de realizar. Pero en un mundo mediático como el nuestro, estas imágenes son absorbidas sin mayores problemas, no hacen movimientos bruscos, más bien, son llevadas con tranquilidad en el flujo de información.

El ejercicio de representar por representar de algunas propuestas se acerca exageradamente a la noción del “grado cero” como el “uso del lenguaje acorde a la norma en su sentido básico” (Alberto Carrere y José Saborit, 2000: 201) así, es lo que es, no oculta, no evidencia, no cuestiona, la imagen no exige nada. Estamos acostumbrados a leer

imágenes, nuestra realidad está definida por ellas, y ellas existen para esta función, construyen imaginarios a partir la norma que tratan de imponer, representan lo que representan sin ninguna subjetividad entre el que ve y ella, no necesita cuestionamiento, porque ella es la respuesta.

Las pinturas autocomplacientes, el arte por el arte, son fácilmente absorbidos por esos flujos mediáticos, esto no les quita su carácter atrayente o entretenido o de alta calidad, más bien esto es lo que hace que constantemente nos sintamos tan cómodos con ellas.

El problema es que si se deja el arte aquí no logramos que se superen barreras importantes, no aprovechamos las licencias morales que nos permiten estos espacios de creación, nos mantenemos dentro del discurso institucional, seguimos complacientes y nos olvidamos de cuestionar o incluso, en el peor de los casos, cómo cuestionar.

Romper esta barrera de un discurso que no alimenta el acto crítico de reflexión, como es estar y reproducir el discurso tradicional (con sus materiales y técnicas), es el desafío que tenemos que proponer. Son herramientas que podemos utilizar para la construcción de lenguajes que superen las barreras de las formulaciones históricas y que sean aportes a nuestro los campos de visión. Ser el creador de los rompecabezas. De esta forma hacer esas nociones que a lo largo del tiempo se establecieron y hacer que potencialicen las propuestas que venimos a aportar y dejen de ser contenedores que limitan la experiencia en la producción artística. La imagen en el arte no puede ser solo parte de un sistema de exhibición y demostración, tiene que estar involucrada en un movimiento de cuestionamiento y una ampliación del campo de batalla (Adrian Flores Sancho; 2017) como elemento político que es.

Así, el artesano de los rompecabezas, no escogería la facilidad pero sí como las técnicas tradicionales y su utilización, son valores históricos, son reafirmaciones de un mundo del arte que no se ha abandonado, que nos persiguen cuando lo evocamos con nuestro gestos, como en el rompecabezas cuando nos acordamos que esta pieza tiene que ir en un lugar más amplio, es fragmento de un todo. Pero también es ese engaño de creer que tiene que encajar en algún lugar y quizá no sea verdad, quizá no tiene que estar ahí, lo tradicional, deja de ser tradicional cuando es una herramienta para una demostración de la misma técnica, son valores importantes que considerar en la elaboración de una propuesta.

La idea de la palabra tradicional o algo que viene de una tradición es una evocación política en si mismo, entonces si es un técnica “Tradicional”, consecuentemente es una técnica politizada y si es politizada tiene un contenido que se puede discutir, o sea: “Tradition has always grappled with tension. Indeed, tradition is a discourse on tension. Otherwise, it would not be a tradition, a structure of continuity” (Maria pastor Rocas citada por Patrick Flores, 2012:235) y por ende si está en un estado de tensión continuo en su discurso es porque está en roce continuo con sus contradictores y paradójicamente no podría ser si ello nos estuvieran, quizá esa misma sea la dialéctica de la tradición

Podemos considerar una situación de discursos artista que utiliza la técnica “tradicional” con el fin mismo de demostrarse y generar discursos inconsecuentes, por ejemplo: de representar cuidadosamente a un hombre que camina calle arriba cargando pesados baldes

llos de agua, representar un pueblo que carecen de agua a en una pintura a la acuarela. Ese es un ejemplo de cómo puede ser cruel tratar de desvincular a las técnicas sus características matericas, su valor semántico por ende discursivo en la representación. El artista como “investigador debe poner entre paréntesis... toda interpretación que nos aleje de aquello que propiamente la cosa nos da” (Oscar de Gaydenfelt, 2008: 25), Así el discurso que desvincula el conocimiento técnico (sea el que sea, tradicional o no) de la problemática a ser trabajada lo vuelve insensible al objeto de estudio. Lo tradicional, en cuanto técnica en

artes encuentra en las tensiones inherentes de un discurso que evoca a esa temporalidad, que dialoga con la problemática estudiada y lo pone en cuestión. Lo tradicional puede generar el espacio a las preguntas transgresoras.

Conclusión

Las técnicas tradicionales en nuestro periodo actual de producción se pueden considerar como un carácter importante dentro de las dinámicas de los productores visuales. Es pensar toda escogencia y toda acción como un acto político en la producción visual. Al utilizar una técnica, no puede ser una decisión por conveniencia, la decisión es por el aspecto implícito de ésta sobre los procesos de producción. Las técnicas tradicionales no son solo una herramienta de realización desvinculada de la significación total del trabajo. Más bien estas técnicas y materiales, en las prácticas actuales, son elementos evidentes, elementos que activan discursos, herramientas semánticas y a partir de su utilización podemos hacer que se contradigan los lenguajes, podemos destruirlos y podemos construir de ellos mismo, pero no podemos considerarlos como elementos de facilidad. Pensar que hacer una acuarela de personas que se mueren de deshidratación, y considerarlo sublime, bello, o significativo a una causa por el carácter preciosista de la técnica es de enorme crueldad, es egoísta, porque no importa el pueblo en una representación como esta. La producción responsable en el arte contemporáneo “no tiene nada que ver con una brutalidad arbitraria sino con un juego de procedimientos premeditados y dominados desde el principio hasta el final” (Yves Michaud, 2012: 46).

Las técnicas tradicionales son como las estrategias de corte para el rompecabezas, no pueden ser vistas como el fin de las mismas obras porque no lo son, y si el artista decide que sí se convierte en este individuo que enmarca el gran rompecabezas y lo cuelga en el centro de la sala u otro cómodo comunitario y habla de las largas horas gastadas en la realización de dicha hazaña.

Pero hay que recordar, el rompecabezas no es para ser exhibido, tampoco es para que se alargue, usted no está buscando que el rompecabezas dure infinitud de tiempos, el rompecabezas es la búsqueda de estrategias para su resolución sin que el final en sí importara, porque esta satisfacción solo es fruto del esfuerzo, no del tiempo gastado, pero si del pensar que exigió. Quizá eso hace la diferencia entre la imagen arte y la imagen comercial o mediática.

Es decir: las técnicas tradicionales nunca fueron el objetivo final de los trabajos de arte, siempre estuvo en como esta favorecía la representación en sí con sus diferentes fines y como los materiales llevaban a lo máximo el cuestionamiento de la imagen por ejemplo las pinturas renacentista y su función creadora de ventanas que extienden la realidad.

En el Barroco, un caso como el del cuidadoso trabajo de Bernini (1598-1680) en El Éxtasis de Santa Teresa (1645-1652), sin desmerecer su trabajo casi milagroso de las figuras y el drapeado, pero si consideramos el desarrollo de la materialidad de la nube que sostiene la santa, y logra a partir del contraste de tratamiento y los muchos niveles de lenguaje congelar el momento tan fugaz e incluso detener la evaporación de una nube al frente de nuestros ojos, no es un gesto accidental o de conveniencia, hay mucha premeditación y una fuerte retórica que sostiene el trabajo que nos sigue impresionando hasta los días de hoy.

En el Siglo Veinte donde se pone en cuestión las nociones de la representación y su materialidad y de las inquietudes que heredaron las formas de arte contemporáneo, de cómo utilizar estas técnicas y materiales a la conciencia y lo que implican. No es para hablar de aspectos que no interesan a la producción visual, es para hacer que este, alcance el mayor grado de potencia en su propuesta, y en lo que diga sea más eficaz.

Quizá, no tan reciente y aun así, excelente ejemplo de esto es el trabajo ejecutado por los artista Maruki Iri (1901-1995) y Maruki Toshi (1912-2000), que con la utilización de las técnicas tradicionales de aguadas japonesas representan los horrores de los bombardeos estadounidenses en Hiroshima y Nagasaki con la serie de los Paneles de Hiroshima (1950-1982) e incluso la denuncia en contra el gobierno de su propio país, de los terribles momentos de extrema violencia como representar el masacre de Nanquín que ocurrió en 1937 y que fue ejecutado en por las mismas tropas japonesas. Observar detenidamente esos extensos paneles, con sus manchas que deforman la figura humana que definen el horror de este tiempo que traía hechos de proporciones inimaginables en la historia del ser humano, el miedo y el cambio son valores poderosísimos en el arte de estos dos artistas. Estos paneles replanteando la estética y la técnica tradicional japonesa por acontecimientos que definieron una nueva época en su historia y la historia de su país.

Es un claro ejemplo de como la técnica y los materiales (tradicionales o no) redefine el carácter semántico de una propuesta seria y son claves para la trasgresión misma en los discursos artísticos. “Todas las manifestaciones están presentes y no tienen que excluirse o reemplazarse unas por otras todas pueden expresar y seguir expresando, como siempre lo han hecho, distintos intereses en el desarrollo del arte y sus formas de integración a las necesidades sociales y económicas de diferentes grupos humanos.” (Oscar de Gaydenfelt, 2008: 32).

Comentarios finales

En el proceso de investigación para el desarrollo de este escrito se pudo observar que las diferentes latitudes tiene una noción de arte tradicional muy distintas a como fue tratada aquí. En función de la técnica tradicional no hubo ninguna definición clara en el texto, se trató de mantener sin forma precisa. A pesar de esto los ejemplos recurridos apuntan exactamente a las técnicas europeas de representación hasta que finalmente ponerlo en crisis con un ejemplo de la región asiática, con los artistas Maruki Iri y Maruki Toshi. Sin embargo el concepto se sostuvo desde una noción relativa a una historicidad oficial europea. Des de la experiencia del autor, las técnicas tradicionales se vieron en un inicio como las técnicas que fueron impuestas por los sistemas coloniales, oficialistas y legitimados. Por eso el recurso de la ambigüedad en el concepto se sostuvo hasta el final, tratando de abrir el cuestionamiento de esta conceptualización

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Así las preguntas que para él son importantes de que sigan sobre la mesa: ¿Cuál es el arte tradicional de América Latina o de los diferentes países de esta región? ¿Con cuál historicidad esta región quiere discutir? ¿Cuáles son sus sistemas de representación? ¿Y cómo habrá afectado en nuestra representatividad y nuestro autoconocimiento estas posturas?

Bibliografía

- Carrere, Alberto y Sabori, José (2000). *Retórica de la pintura*. Ediciones Catedra; Madrid.
- Didi-Huberman, Georges (2014). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires; Manantial.
- Flores, Patrick (2012) *Revisiting Tradition and the Incommensurate Contemporary*. *Broadsheet* 41, no. 4 (Diciembre): 234–39.
- Flores Sancho, Adrián (2017). *Ampliación del campo de batalla*. San José; Museo de arte y diseño contemporáneo.
- Gaydenfelt. Oscar de. Editado por Oliveira, Elena. (2008). *Cuestiones del Arte Contemporáneo: Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI: Capítulo I: ¿Cuándo hay Arte?*. Buenos Aires: Emecé
- Machaud, Yves (2012). *El Arte en estado gaseoso: ensayos sobre el triunfo de la estética*. Mexico: FCE
- Perec, G. (2016). *La Vida Instrucciones de Uso*. Anagrama; Barcelona.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 5: Las prácticas de producción artística en ámbitos de talleres académicos y otros

5.1. NI UNA, NI FIEL, NI DEFINITIVA

LAS IMÁGENES EN LA ÉPOCA DELVERLO TODO

Cecilia Cappaninni - María Julia Alba

Liceo Víctor Mercante. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El trabajo que compartimos a continuación es el inicio de un recorrido exploratorio en la materia Historia del Arte de cuarto año del Liceo Víctor Mercante, colegio de pregrado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. En nuestra tarea docente, nos preguntamos acerca de nuevas formas de encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta disciplina, el devenir de la reflexión sobre las imágenes y en particular el intento por sortear el imperativo de la línea de tiempo habilitando nuevos escenarios posibles. Escenarios que, a su vez, respeten las trayectorias reales de nuestros y nuestras estudiantes y que habiliten múltiples formas de indagación, reflexión, apropiación y trabajo. Por tal motivo, el espíritu de esta presentación no es el de llegar a conclusiones definitivas ni revolucionar la forma de enseñar historia del arte, sino indagar en nuestra propia práctica como docentes en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, poner en tensión nuestro quehacer en el aula y repensar el lugar de las imágenes en busca de múltiples nortes.

Palabras clave

Aula heterogénea, trayectorias reales, relación ver-conocer, atlas, montaje

El presente trabajo es el inicio de un recorrido en el cual, como docentes de Historia del Arte en un colegio de pregrado, en este caso el Liceo Víctor Mercante, buscamos nuevos caminos exploratorios para reflexionar en torno a las imágenes, sorteando el imperativo de la línea de tiempo y promoviendo nuevos escenarios posibles. Escenarios que, a su vez, respeten las trayectorias reales de nuestros y nuestras estudiantes y que habiliten múltiples formas de indagación, reflexión, apropiación y trabajo. Por tal motivo, el espíritu de esta presentación no es el de llegar a conclusiones definitivas ni revolucionar la forma de enseñar historia del arte, sino indagar en nuestra propia práctica como docentes en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, poner en tensión nuestro quehacer en el aula y repensar el lugar de las imágenes en busca de múltiples nortes. Coincidimos con Terigi en que *“Tradicionalmente se consideró a los recorridos de los alumnos de forma homogénea y lineal según los tiempos y gradualidades escolares, como si se tratara de una*

experiencia común para todos”. Terigi (2010), en este sentido, nuestra búsqueda apunta a diversificar los recorridos.

El diseño curricular del Liceo estructura los contenidos de la Educación Artística -Artes visuales y Música- de la siguiente forma: Formación Visual y Formación Musical, materia anual para el Ciclo básico común (1ero, 2do y 3er año) con una carga horaria de dos horas cátedra semanales por materia; Historia del arte-Visual e Historia del Arte-Música para el Ciclo superior orientado (4to, 5to y 6to), de carácter anual para cuarto año y cuatrimestral para quinto, con la misma carga horaria; en el caso de 6to año sólo cursan la materia Historia del arte visual/musical -espacio en el que confluyen ambos campos disciplinares- quienes hayan elegido la Orientación en Ciencias Sociales. Si bien es una sola materia se divide en dos bloques de dos horas cátedra cada uno, uno para el área de Visuales y el otro para Música. En la fundamentación común a los programas del área visual, sostenemos que la educación artística visual involucra diferentes formas de abordaje y múltiples enfoques teórico/práctico. Como ámbito privilegiado de producción simbólica nos permite poner en juego variables cognitivas, sensoriales, afectivas y valorativas. Creemos valioso remarcar, que además de estas dos grandes áreas existen otros espacios artísticos, dentro del diseño curricular la materia Expresión corporal en primer año y el Taller de aplicación donde se desarrolla el proyecto de muralismo; y como talleres extra programáticos optativos y a contraturno, el Taller de Fotografía, Taller de Teatro y Taller de Ensamble musical (para el Ciclo básico) el Match de Improvisación y el Taller de Ensamble musical (para el Ciclo Superior).

En la misma línea consideramos la enseñanza del arte en la escuela como un producto social que involucra a los sujetos y que por lo tanto no hay arte por fuera de las relaciones sociales; la escuela como sitio de socialización y construcción de vínculos, nos permite concebir el espacio destinado a la práctica artística como un lugar propicio para la expresión, la comunicación, la construcción de conocimiento, la experimentación y la puesta en escena de conceptos que multipliquen el número de los caminos exploratorios posibles. Siguiendo la línea de Terigi,

Tenemos que empezar a desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incremente nuestra capacidad para desarrollar no un aprendizaje monocrónico sino distintas cronologías de aprendizaje. Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos (Terigi, 2010).

De esta forma, el pasaje de Formación visual a Historia del Arte que se produce de tercero a cuarto año, supone el abordaje de una propuesta de sesgo analítico, histórico y contextual con la asignatura; poniendo el énfasis en la necesidad de una propuesta teórico/metodológica que promueva nuevas experiencias y que permita conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje no sólo hacia la apropiación de los contenidos sino también a la realización de producciones creativas. La conceptualización, contextualización, experimentación y simbolización son niveles que encuadran nuestro campo de trabajo.

La experiencia medial que realizamos con las imágenes (la experiencia de que las imágenes utilizan un medio) está basada en la conciencia de que utilizamos nuestro propio cuerpo como medio para generar imágenes interiores o para captar imágenes exteriores: imágenes que surgen en nuestro cuerpo, como las imágenes de los sueños, a las que

percibimos como si utilizaran nuestro cuerpo como medio anfitrión. La medialidad de las imágenes es una expresión de la experiencia del cuerpo (Belting, 2010).

En estas experiencias que vamos a compartir buscamos desterrar la idea de un tránsito único o unificado, favoreciendo múltiples puntos de llegada, diferentes formas de apropiación de saberes y dando lugar a la emergencia de lo diverso, así como también, del trabajo colaborativo en el aula; la heterogeneidad supone poner en escena la pluralidad de singularidades, de miradas, saberes, subjetividades, trayectorias, voces, orígenes, historias, contextos, comportamientos, favoreciendo las prácticas inclusivas y deconstruyendo la idea de escuela como institución homogeneizadora.

Periplos

El programa de Historia del Arte Visual para cuarto año en su ítem “contenidos”, está organizado en tres ejes temáticos (La representación de la figura humana, La exaltación del cuerpo y La representación del espacio), promoviendo a partir de los mismos generar cruces que atraviesen diferentes temporalidades y contextos históricos con especial énfasis en América y Europa; esta posibilidad de generar diálogos entre diferentes producciones visuales de diferentes culturas permite el abordaje de una extensión en el tiempo, que sería invariable si tuviéramos que ceñirnos al orden cronológico o a la periodicidad hegemónica. Más allá de los contenidos mínimos, los y las docentes seleccionamos y realizamos recortes de tiempos y espacios que entran en diálogo a partir de esos ejes temáticos u otros sub-ejes, por llamarlos de algún modo, siempre teniendo en cuenta las características del grupo.

La organización del trabajo por temas permite la incorporación de imágenes propias de la cultura visual de los y las estudiantes así como también la puesta en escena de búsquedas e inquietudes personales y grupales. Propiciar el ingreso de esas situaciones e imágenes que los estudiantes producen y observan en tiempos y espacios no escolares –o no solamente escolares- para hacerlas dialogar en/con las clases de Historia del Arte, es un modo posible de continuar pensando en un aprender que construya sentidos, en el que se promuevan conocimientos “que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas” (Anijovich, 2010: 26).

Entonces ¿Cómo formamos una mirada criteriosa en esta época de “verlo todo”? ¿Cómo fortalecemos la relación ver/conocer? Si asumimos que uno de los aspectos que caracterizan nuestra Era y en particular a la generación de jóvenes que forman parte de nuestros estudiantes, es la proliferación de las pantallas y con ella la circulación casi infinita de imágenes, se impone como necesario pensar qué papel cumple la mirada en la construcción de estas nuevas subjetividades. En esta misma línea,

El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (Anijovich, 2004)

Esto se vincula con lo mencionado anteriormente, considerando que las estrategias docentes deben apuntar a la puesta relacional del aprendizaje en diálogo permanente con

las necesidades de los sujetos; asumiendo que la educación posibilita la transformación, promueve el desarrollo de sujetos críticos capaces de modificar aquello que crean necesario, pensando su ingreso, permanencia y egreso en términos de trayectoria.

Pensando específicamente en nuevas formas de abordaje para la Historia del arte dentro del Liceo que permitan trabajar la heterogeneidad y las trayectorias reales, es que tomamos como método experimental el montaje de imágenes que Aby Warburg desarrolla en su Atlas Mnemosyne; en la línea teórica de George Didi-Huberman coincidimos en que

(Este método experimental) constituye una nueva forma de contar la historia de las artes visuales alejada de los esquemas históricos y estilísticos de la crítica académica del Arte (...) Hace que se encuentren cosas fuera de las clasificaciones habituales, sacan de esas afinidades un género de conocimiento nuevo, que nos abre los ojos sobre aspectos del mundo inadvertidos, sobre el inconsciente mismo de nuestra visión” (Georges Didi-Huberman, 2010).

En este sentido, el montaje surge precisamente, a partir de lo periférico, en un doble movimiento: “Separa lo que estaba próximo, y acerca súbitamente lo que estaba muy alejado en el ámbito de la experiencia ordinaria” (Bloch, 1966). Se genera una constelación de sentido en la que se establecen conexiones significativas a partir de un conjunto de elementos independientes y distantes.

Partimos de observar que los nuevos dispositivos comunicacionales se han vuelto parte integral en la configuración de las nuevas subjetividades juveniles, la pantalla del teléfono celular aparece como un espacio privilegiado en relación a la producción, circulación y consumo de imágenes. Las acciones que se despliegan a través de los mismos involucran la toma de fotografías y videos, la difusión de las mismas, así como también la composición de imágenes y la posibilidad de alterarlas; estos dispositivos han modificado la relación con las imágenes habilitando incluso nuevas configuraciones corporales, a partir de estas formas de comunicarse desde la privacidad del dispositivo pero haciendo pública la vida y siendo objeto de opiniones. Todos/as los y las estudiantes producen imágenes. Sin dudas, esto abre la posibilidad de situarnos y de situar a los estudiantes en una relación diferente con el conocimiento. Al pensarlos como productores de imágenes -y no sólo como espectadores-, se establecen otros tiempos que ponen en jaque el régimen de atención secuencial-frontal establecido por la escuela moderna. Allí, mirar hacia el frente y prestar atención se convirtieron en una preocupación pedagógica, política y epistemológica, en la que aparentemente la opacidad y la mediación de la mirada casi no tenían lugar.

Ensayar entonces, otras dinámicas de la atención y otras relaciones con las imágenes en la escuela hoy, implica la no neutralización de las categorías con las cuales miramos y producimos imágenes. Es por eso que en este marco donde los nuevos procesos de comunicación abren el juego y en el cual las imágenes son protagonistas, se vuelve necesario pensar qué aportes podemos hacer para construir un pensamiento reflexivo frente a ellas.

Al involucrar las imágenes que ellos y ellas producen así como el universo visual que los/las rodea, establecemos nexos y permitimos que su imaginario visual sea el disparador para comenzar a repensar la historia del arte en el aula; el punto de partida del periplo serán sus propias imágenes.

¿Cómo podemos crear las condiciones para acompañar estos múltiples trayectos que suponen diversos puntos de partida y diversos puntos de llegada? Al igual que “Atlas”, todos y todas cargamos imágenes, “llevamos sobre nuestros hombros” recuerdos que son como instantáneas, tomamos fotografías, recordamos las ilustraciones de los cuentos de nuestra infancia, tenemos posters en las paredes con personajes de historietas, miramos pinturas, dibujos, películas, coleccionamos estampillas, usamos remeras con logos de las bandas que nos gustan, tenemos celulares con cámaras de fotos, imanes en la heladera que nos recuerdan lugares de vacaciones, etc. De golpe, el montaje como método experimental se volvió protagonista en las clases de Historia del arte, promoviendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje una operatoria visual exploratoria que permite reconfigurar el orden de las imágenes, jugar en el campo de las analogías, organizar, desorganizar y reorganizar un mundo visual en el que conviven una pluralidad de tiempos, dispositivos y nuevas miradas posibles.

Al modificar el orden, hacemos que las imágenes tomen posición. Una mesa (de montaje) no se usa ni para establecer una clasificación definitiva, ni un inventario exhaustivo, ni para catalogar de una vez por todas –como en un diccionario, un archivo o una enciclopedia-, sino para recoger segmentos, trozos de la parcelación del mundo, respetar su multiplicidad, su heterogeneidad. Y para otorgar legibilidad a las relaciones puestas en evidencia (Georges Didi-Huberman, 2010).

La tarea en el aula se plantea de forma gradual, de modo que la aproximación a las imágenes se realiza por etapas, el primer paso es la reflexión sobre las imágenes que ellos y ellas seleccionen de acuerdo a criterios selectivos establecidos previamente; organizados/as en grupos deben compartirlas, observarlas y pensar diferentes agrupamientos buscando criterios diferentes a los empleados en la selección de las mismas, es decir, montar, desmontar y remontar; en este primer escenario comienza a configurarse la idea de atlas, como señala Graciela Speranza

(...) el principio atlas busca otra forma de saber, explosiva y generosa (...) que hace saltar los marcos, apuesta por una heterogeneidad esencial que no quiere sintetizar con las certezas de la ciencia o los criterios convencionales del arte, ni clasificar como el diccionario, o la enciclopedia, ni describir exhaustivamente como el archivo, sino descubrir con la imaginación, baudelerianamente, las relaciones íntimas y secretas de las cosas, las correspondencias, las analogías (Graciela Speranza, 2012).

Retomamos las preguntas iniciales ¿Cómo formamos una mirada criteriosa en esta época de “verlo todo”? ¿Cómo fortalecemos la relación ver/conocer en el marco de una historia del arte que ya no es fija ni se presenta como una disciplina dada de una vez y para siempre?

Ensayando preguntas ¿Qué se puede aprender de arte en la escuela?

Al disponerme a transitar el programa vigente de Historia del Arte Visual de 4º año junto a los estudiantes, necesité revisar las propias experiencias que como ex alumna del Liceo recordaba, y para ello partí de la pregunta que da título a este apartado. Inmediatamente la respuesta se desdobló en nuevas preguntas: ¿Con qué visualidades y prácticas de la mirada dialogan las asignaturas artísticas en general e Historia del Arte- Plástica en particular, al interior de la escuela? ¿Como es la visualidad común del Liceo hoy?

Desde los muros externos con el Proyecto *Fuera! Fotogalería a cielo abierto* y los murales realizados por Milo Lockett junto a estudiantes del colegio y profesores de la Facultad de Bellas Artes –actualmente podemos ver la acción realizada en el marco de la Bienal Universitaria de Arte y Cultura y el tejido de la reja en la fachada de la escuela realizada durante las jornadas por el femicidio de Lucía-; entrar al Liceo es encontrarse con la convivencia permanente de diferentes usos, formatos, soportes y dispositivos visuales y audiovisuales: instalaciones e intervenciones que reactivan las imágenes del Siluetazo, carteles y murales por el Ni una menos, imágenes que anuncian diferentes reivindicaciones proclamadas desde el Centro de estudiantes, exposiciones temporales en sala de lectura y en los pasillos, entre otros.

Dentro de las preguntas frecuentes que ellos realizan especialmente en la primera clase del año, como por ejemplo: ¿para qué me sirve estudiar Historia del Arte? ¿en esta materia hay que leer? Encontré que algunos estudiantes piensan la historia del arte como un “viejazo” y como disciplina que se ocupa de un pasado lejano. Decidí entonces indagar cuáles son los modos de hacer con lo visual de los estudiantes de 4º año y especialmente, cómo entrar en diálogo con esos modos y habilitar situaciones de aprendizaje que aborden esas prácticas de la mirada, esas imágenes pensadas, esperadas, producidas.

En el 2016, analizando el Realismo y los realismos, la noción de estereotipo, la capacidad de las imágenes para representar, para mostrar, ocultar, ironizar, cuestionar, elegí ir directamente al carácter representativo-indicial, al carácter definitivo y último de la imagen. Lo hice del modo más tradicional posible: les pedí que dibujaran un rostro, el primer rostro que les viniera a la mente, luego debían hacer un retrato de una/a compañero/a. Cuando observamos todos los retratos juntos, lo primero que surgió fue la noción de “dibujar bien” asociada a una representación “fiel” y lo más parecida posible al modelo, todos esos dibujos buscaban la semejanza, a diferencia del primer rostro dibujado (el rostro que habían pensado o imaginado) que por lo general tenía una resolución “más simple” o menos detallada, y según ellos reproducía el estereotipo de la carita feliz. Pero lo que de algún modo estaba enlazando la imagen-mental y la imagen-copia era su carácter de imagen terminada, finalizado el momento de producción, parecía que las imágenes ya estaban dadas de una vez y para siempre. Analizamos estas imágenes en varias oportunidades a lo largo del año. Les pregunté en su momento acerca del proceso de producción del dibujo más “realista”, si habían copiado lo que veían, si habían inventado algo que no veían bien o que no sabían cómo resolver y si consideran que había algún estereotipo en sus miradas durante el proceso de dibujo. Allí la idea era que cada uno pudiera reconstruir de algún modo cómo habían mirado al modelo para hacer el retrato, qué procedimientos habían desarrollado para hacer el dibujo. Volví a preguntarles más tarde si esos dibujos representaban a Gina o a Agustín (nuestros modelos), si esas imágenes eran Gina o Agustín, si una foto los podría “representar mejor”, si la fotografía es el reflejo fiel de otra cosa, si un rostro durante el lapso de un día es siempre igual, si se ve de la misma manera, si cambia de acuerdo a las condiciones de luz, al estado de ánimo, a la presencia o no de una cámara o de la mirada de los otros, si el punto de vista desde el cual cada uno/a había dibujado a Gina o a Agustín tenía algo que ver con las diferencias entre los dibujos.

Volvamos a la pregunta: ¿Los estereotipos están en las imágenes o en nuestras miradas? Didi-Huberman planteó en una entrevista reciente:

Hay un filósofo que a mí me gusta mucho, que se llama Gilles Deleuze, y él dijo algo que adoro, que no vivimos en una civilización de la imagen, no es cierto, vivimos en una civilización de clichés. Y nuestro trabajo es mirar imágenes o crear imágenes que deconstruyan los clichés. Por eso me interesa poner en conexión las imágenes entre sí a través de un recurso constante a la idea de montaje. Lo importante es poner en relación las imágenes porque ellas no hablan en forma aislada (Didi-Huberman, 2017).

Claro, no es tanto *La Imagen* en sí misma lo que causa cierto efecto sino una imagen en el contexto de una cultura y de una época, de tecnologías, de formas de encontrarnos en el seno de regímenes visuales que definen y han definido históricamente -no sólo al interior del formato escolar sino también y especialmente en la historia del arte- los modos del mirar y del ser visto, aquello que es visible e invisible. Y sin embargo, al leer esta frase de Didi-Huberman, no puedo dejar de pensar en el planteo de Mirzoeff :

Tenemos un público que lee imágenes que es muy escéptico respecto a lo que se le muestra, porque han aprendido a ser escépticos. Y esto presenta una dificultad política, cultural y pedagógica. Es decir, si hay gente que, después de ver muchas imágenes falseadas, aprende a cuestionar todo lo que ve (y eso es algo que antes queríamos enseñar, ¿no?, así que habría que tener cuidado con lo que se desea), tenemos un público que no cree lo que se le muestra. (Mirzoeff en Dussel, 2009).

Por el contrario, en las actividades y experiencias en la escuela, lo que apareció continuamente en lugar de la sospecha que Mirzoeff como teórico de la cultura visual vaticina, fue la *confianza* en las imágenes y en su capacidad para mostrar una verdad, a pesar de saberlas falseadas, construidas, utilizadas con diferentes objetivos por cada período de la historia del arte, por los medios de comunicación, por nosotros mismos y por los estudiantes. ¿Será que estamos atravesando *la era de la posverdad*, tal como plantean algunos autores? En todo caso, seguir pensando cómo habitamos y cómo desh abitamos los estereotipos visuales, puede ser un eje de sentido interesante para trabajar en las clases de Historia del Arte.

Somos titanes: Apuntes para un ensayo colectivo en el aula

¿Puede ser una imagen un testimonio visual aún en su calidad de metáfora? ¿Qué mecanismos desplegamos frente a ellas para comprenderlas, criticarlas, resistirlas o rechazarlas? Un primer paso, una forma de aproximarnos a las imágenes de forma sensible fue pedir que seleccionaran imágenes que tuvieran impacto en sus vidas, que gusten o conmuevan, que de alguna manera tuvieran un sentido especial para ellos y ellas; con las mismas, y luego de hacerlas circular por todo el curso, realizamos un primer agrupamiento a partir de la preguntarnos ¿Qué vincula a estas imágenes entre sí? ¿Pueden formar parte de más de un grupo? Sobre el pizarrón, se van armando los conjuntos que una vez fotografiados volverán a rearmarse explorando otras vinculaciones posibles. En una segunda instancia ampliamos las consignas de búsqueda incorporando ilustraciones de libros que hubieran formado parte de su infancia, obras que tuvieran lugar en las paredes de sus casas y una imagen que pudieran relacionar con el mito de Atlas, sin ser la representación del mismo pero que nos permitiera comenzar a potenciar lo metafórico jugando con la idea del “peso de las imágenes”. Esta dinámica de trabajo de carácter lúdico, colectivo y procesual, va activando diferentes formas de percibir así como también

preguntas en torno a las imágenes, habilitando un ida y vuelta que se orienta y reorienta permanentemente.

Todo lo que pasa por la mirada o frente al ojo interior puede entenderse así como una imagen o transformarse en una imagen. Debido a esto, si se considera seriamente el concepto de imagen, únicamente puede tratarse de un concepto antropológico. Vivimos con imágenes y entendemos el mundo en imágenes. Esta relación viva con la imagen se extiende de igual forma a la producción física de imágenes que desarrollamos en el espacio social, que, podríamos decir, se vincula con las imágenes mentales como una pregunta con una respuesta (Belting, 2010).

Una tercera instancia, ya metiéndonos en la historia del arte, es la introducción de ejes temáticos de carácter universal que hayan sido producto de búsquedas e indagaciones visuales en buena parte de la historia de la humanidad, la muerte, el amor, la guerra, el cuerpo desnudo, el cuerpo vestido, etc., y que tenga alcance, y continuidad, en el imaginario de los y las estudiantes, es decir en su capital simbólico ligado a sus consumos culturales. El carácter universal de los ejes temáticos enriquece la posibilidad de jugar en torno a diferentes temporalidades y culturas. Las preguntas que guíen la búsqueda y selección de imágenes serán parte del proceso, es decir no serán previas sino que se irán configurando y reformulando a lo largo del desarrollo del trabajo y del proceso de montaje y desmontaje. En su Atlas portátil de América Latina, Graciela Speranza dice algo que nos servirá de guía:

En el *Atlas Mnemosyne*, Aby Warburg concibió un modelo fantasmal para la historia del arte que no se rige por ciclos de vida y muerte, grandeza y decadencia, transmisiones e influencias, sino por supervivencias: reapariciones de formas y motivos, latencias, migraciones y anacronismos que las constelaciones de imágenes del atlas revelan en el montaje. La historia del arte nunca nace; vuelve a comenzar cada vez en el presente (Speranza, 2012).

La selección bibliográfica será específica para cada eje temático de manera que dialogue y habilite nuevas búsquedas, el avance en las lecturas permitirá también reagrupar las imágenes y sumar otras nuevas potenciando el sentido del atlas como herramienta metodológica. Esta dinámica de trabajo colectivo en el aula irá complejizándose progresivamente con la incorporación de imágenes de obras de arte, el establecimiento de ejes temáticos, los contextos de producción de las obras y la temporalidad, no en el sentido del “restablecimiento del orden cronológico de las cosas” sino como información para situar en contexto. El carácter procesual del trabajo dará la posibilidad de realizar cierres parciales, teniendo en cuenta además que más allá de nuestro intento de huir de ciertas cronologías decimonónicas, los bimestres, trimestres y cuatrimestres condicionan nuestra tarea de forma inexorable. Trabajar con el “principio atlas”, nos permitió también abrir el juego, establecer vínculos con producciones que exceden el campo de las artes visuales (música, poesía, literatura, etc.) promoviendo un conocimiento transversal que, a la vez que enriquece, pone en tensión los límites disciplinares de nuestra asignatura sin restar protagonismo a las producciones visuales.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Palabras finales, pero no definitivas

Como señalamos al inicio, el espíritu de esta presentación no es llegar a conclusiones definitivas y contundentes, así como tampoco revolucionar la forma de enseñar historia del arte, sino indagar en nuestra propia práctica como docentes, explorando de manera continua dinámicas alternativas que potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como ámbito privilegiado de producción simbólica ponemos en juego variables cognitivas, sensoriales, afectivas y valorativas.

Las experiencias aquí compartidas se irán modificando año tras año, siempre atendiendo la heterogeneidad así como también a la particularidad de los grupos y los/las estudiantes que tengamos enfrente. Permitirnos pensar y cuestionar el lugar que tienen las imágenes y la Historia del arte en la relación que construimos en el aula, partiendo de consideramos que el arte es un producto social que involucra a los sujetos y que por lo tanto no hay arte por fuera de las relaciones sociales; la escuela como sitio de socialización y construcción de vínculos, nos permite concebir el espacio destinado a la práctica artística como un espacio para la expresión, la comunicación, la construcción de conocimiento, la experimentación y la puesta en escena de conceptos que multipliquen el número de caminos exploratorios posibles. Potenciando escenarios que, a su vez, respeten las trayectorias reales de nuestros y nuestras estudiantes y que habiliten múltiples formas de indagación, reflexión, apropiación y trabajo.

Bibliografía

- Anijovich, R, y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Belting, Hans. (2010). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz editores.
- Didi-Huberman, George. *Atlas ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Texto de la muestra con el mismo nombre realizada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid.
- Didi-Huberman, George (2017). "Las imágenes no son sólo cosas para representar", Página 12, entrevista. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>
- Dussel, Inés. (2009). "Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo." *Revista Propuesta Educativa* n°31, Año 18. Buenos Aires: FLACSO.
- Mitchell, W.T.J. (2014) *¿Qué quieren realmente las imágenes?* Javier Fresneda Trad. México: COCOM, FrontGround A. C. y la ESAY.
- Speranza, Graciela. (2012). *Atlas portátil de América Latina. Arte y ficciones errantes*. Barcelona: Ed. Anagrama.

5.2. TALLER DE INICIACIÓN AL CANTO

LA VOZ COMO INSTRUMENTO BÁSICO EN LAS CONSIGNAS DE LAS CLASES CON INGRESANTES

Verónica Benassi - Julio Schinca

Cátedra de Introducción a la Producción y el Análisis musical. IPEAL. FBA. UNLP

Resumen

La utilización de la voz cantada como instrumento para las consignas de las clases masivas con ingresantes a las carreras de música en la FBA de la UNLP, es una herramienta que posibilita, en apariencia, un abordaje fácil y concreto, ya que cantar es considerado por muchos una actividad musical innata. Sin embargo no lo es y quien, por diversos motivos, no canta ve amenazado el aprendizaje de los contenidos en las cursadas ya que muchos de los trabajos prácticos son cantados. La cátedra Introducción a la producción y el análisis musical lleva adelante un taller de iniciación al canto, opcional, para aquellos alumnos que necesitan apoyo para cantar. Los contenidos iniciales se construyen desde saberes previos ligados a lo gestual, lo racional y las primeras nociones técnico-musicales, utilizando la imitación como un modo válido en la enseñanza- aprendizaje del canto que involucra varias competencias a la vez. La exploración de aspectos constitutivos de la voz mediante diversas actividades permite una *construcción espacial vocal* desde donde comenzar a ubicarse y tener herramientas para las primeras experiencias vocales.

Palabras clave

Música; canto; espacio; voz; educación

La música es una experiencia y no los meros sonidos. Lo que vivimos cuando escuchamos música con todo el cuerpo. Cuando hablamos de experiencia (musical), encontramos que se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual (Jay, 2009:20).

La música es experiencia, es tiempo y espacio materializado en el devenir de los sonidos, en la delimitación de su propia forma. Al producirla -tocarla, cantarla- estamos en la música de una manera vital-experiencial, estamos siendo con ella. Este modo de aprendizaje e incorporación de contenidos teóricos, de la producción a la reflexión, constituye la propuesta metodológica sobre la cual la Cátedra Introducción a la Producción y el Análisis musical (materia que reemplazó a Apreciación Musical, tradicionalmente teórica, cuya casi

exclusiva actividad era la escucha y la lectura de textos) ha formulado su didáctica. Lo que no se experimenta musicalmente, lo que no pasa antes por el cuerpo, difícilmente pueda comprenderse en su totalidad porque omitirá su dimensión material. Alejandro Vainer - psicoanalista, músico y docente- afirma que “no hay procesos mentales sin cuerpo en juego”.

Intentar comprender a priori, desde la razón, las diferentes operaciones que intervienen en la poética del lenguaje musical siempre necesitará echar mano a situaciones provenientes de la intelectualización de otras experiencias humanas: sensoriales (como el tacto o la vista), espaciotemporales (traducidas al arte) o provenientes de otras disciplinas artísticas. En cambio un primer acercamiento al lenguaje mismo, al *hacer música*, nos pone en contacto con el material y con las operaciones que intervienen en la producción artística de una manera cruda e inefable, desde el hablar un mismo lenguaje, desde la vivencia y la coherencia de sus propias lógicas y sobre todo sin abandonar su morada ficcional. El Dr. Daniel Belinche -docente titular-, lo explica de esta manera en el programa de la materia:

El arte es difícil de comprender para quien no lo practica. Es necesario que los estudiantes toquen. El trabajo es una actividad intelectual aun cuando es manual. Si es cierto que el arte enseña conceptos, y, por lo tanto, estos conceptos moran en las entrañas de la música, su verdadera internalización no puede concretarse del todo si no es a través de su propia realización. (Belinche, 2017:3)

Por eso, nunca empieza sus clases con la presentación oral del tema a enseñar, sino que deja a la música el primer contacto con el objeto de estudio. De esta manera construye su propuesta metodológica comenzando con una actividad de producción musical, que exponga la competencia a enseñar y con la cual el alumno, luego de haberla aprehendido, podrá iniciar su recorrido de conceptualización y construcción de sentido.

Convencidos de iniciar la clase en este punto de partida experiencial, vimos la voz como el principal instrumento del cual disponíamos para las consignas de producción masivas en clases de hasta 400 alumnos, pero advertimos también que muchos de nuestros alumnos no sabían cantar. Por lo tanto, al proponerles trabajos de producción vocal, nos encontrábamos evaluando un contenido que no enseñábamos. La contradicción se hacía evidente en que el éxito de los trabajos prácticos dependía de la calidad musical de esos alumnos cantando. Al mismo tiempo, observamos un rasgo fundamental que, se constituyó en la hipótesis sobre la que basamos nuestra última investigación, y es que: la frustración provocada al no poder abordar la mayoría de los trabajos prácticos cantados, incidía en la deserción no solo de nuestra materia sino de la mayoría del Ciclo de Formación Básica a las carreras de música de nuestra Facultad, pues la voz cantada es pilar en ellas también.

Por este motivo, hace ya cuatro años decidimos ofrecer un “taller de canto” optativo en apoyo a todos los estudiantes con inconvenientes para cantar. El resultado del trabajo en este nuevo espacio, es muy alentador; la participación mayoritaria y entusiasta favorece el abordaje de contenidos básicos generales, como también la individualización de dificultades particulares. A través del desarrollo sostenido de esta propuesta, logramos con satisfacción que el 80% de los alumnos (entre 70 y 90 alumnos, según la cursada) que participan de dicho taller de canto, aprueben la materia.

Este trabajo intenta exponer la propuesta didáctica que aborda el problema antes mencionado, ofreciendo diferentes estrategias iniciales de canto para los alumnos del primer año de formación básica universitaria de todas las carreras de música. El curso tiene una duración de 8 semanas, entre los meses de mayo y junio y consiste en una clase de canto grupal semanal de 2 hs.

El canto es movimiento

El concepto de melodía deriva de *melos* que significa canción. Y si observamos que también se define melodía como un *movimiento organizado de sonidos (sucesivos) a través de un continuo temporal*, cantar implicaría moverse y el concepto experiencial humano de movimiento está ligado a lo corporal y a lo espacial.

En este sentido, la noción de lo espacial, que en el canto involucra construir un repertorio de alturas ligado al accionar muscular dentro nuestro -en este caso del sistema vocal-, cobra una importancia fundamental. Piaget explica de esta manera cómo se produce la construcción del espacio en el niño:

El espacio es una organización de los movimientos tal que imprime a las percepciones formas cada vez más coherentes. (...) El espacio es pues el producto de una interacción entre el organismo y el medio, en la que no se podría disociar la organización del universo percibido y la de la propia actividad (Piaget, 1985:202)

O sea, la construcción del espacio es la construcción de la propia subjetividad y en analogía con la construcción subjetiva del espacio físico, podríamos concluir que la espacialidad vocal, podría constituirse a partir de las relaciones que se van generando entre los objetos (sonidos) que habitan ese espacio y mediante el movimiento que se produce en la interacción entre escuchar (lo percibido del entorno) e imitar lo escuchado cantando (la propia actividad).

Por consiguiente, retomamos la idea de que cantar es moverse o detenerse en el espacio realizando diversas calidades de movimiento, un espacio musical análogo al espacio físico. Ese movimiento que originariamente tuvo como punto de partida o material inicial a *la palabra*, se fue emancipando hacia una poética de los sonidos, esbozando una trayectoria desde lo concreto de *la palabra*, hacia lo abstracto de *las alturas*. Si bien la palabra sigue constituyendo la materialidad primordial para quien se inicia en el aprendizaje del canto, es en *la trama de relaciones* entre las alturas donde se construye esta espacialidad. Son las alturas las que constituyen los lugares donde ir o donde quedarse y la competencia de cantar implica ocupar cada lugar con decisión y claridad. La construcción de esa espacialidad vocal no solo es cultural (encontramos cantos tritónicos, sistema tonal o el canto mozárabe con cuartos de tono) sino que se constituye desde experiencias humanas diversas y arbitrarias, donde intervienen diferentes aspectos del entorno, la subjetividad, lo emocional. Concluimos en que cualquiera sean las prácticas o escuelas de canto, todas tienen algo en común en la construcción del espacio: en la quietud y el movimiento de la voz, en la idea de lo que se queda en un lugar o se desplaza hacia otro lado y de qué manera lo hace.

Por otra parte, la pedagogía vocal tradicional le otorga un rol fundamental a la posesión del denominado “oído musical”¹⁴⁶ en el proceso de aprendizaje del canto; esta cualidad consistiría en tener una construcción temporo-espacial del instrumento vocal precisa y su dominio a priori. Madeleine Mansion (1947:18) y Montserrat Caballé (1975:17) coinciden con otros autores, en que *son condiciones necesarias para poder avanzar en el estudio del canto el sentido musical, además del buen oído, una voz hablada bien timbrada y, si es posible, estudios de solfeo previo*. Pero estas concepciones y prácticas que provienen primordialmente de la tradición musical centroeuropea, nos interpelan como docentes y nos hacen repreguntarnos ¿es posible que nuestros estudiantes de música actuales, muchos de los cuales no han tenido la experiencia de cantar, puedan construir esa espacialidad o sentido u “oído musical”? ¿Sigue siendo válido este enfoque tradicional del canto para alumnos desprovistos de oportunidades musicales previas? ¿Qué otras estrategias didácticas podemos ofrecerles para que desarrollen su capacidad de cantar?

Por último, José Jiménez (2002:1) nos advierte de la necesidad de atravesar un proceso de abstracción para poder percibir la espacialidad. Ligeti también define la forma musical como la abstracción de una configuración en el espacio. Entonces si coincidimos con Piaget en que la abstracción de la espacialidad se construye dialécticamente a través de las relaciones entre lo perceptual y la experiencia de las nociones de espacio y, desde nuestra cátedra Daniel Belinche (2015:33) *agrega que las formas materializadas dan cauce a los rudimentos simbólicos de lleno vacío, adelante atrás, arriba abajo, lejos cerca*, podemos formular la hipótesis de que atravesando esa experiencia del canto como movimiento en el espacio podríamos construir dicha abstracción de las formas cantadas.

Problemas y estrategias

Partiremos de esta última afirmación como primer desafío, pues este es uno de los problemas detectados en quien se inicia al canto y tiene que ver con la carencia de esa experiencia de abstracción del movimiento, por ejemplo al cantar una melodía el texto transcurre sin que haya movimiento en las alturas. El estudianteno puede reproducir el movimiento melódico cuando las distancias son grandes, se acerca más cuando las distancias son menores como grado conjunto o nota repetida. O sea, frente a una situación de saltos, de movimientos grandes, se queda repitiendo las mismas notas o se mueve a una distancia errática en intervalos de segundas, mayores o menores. Un primer trabajo consiste en ver cuáles son las alturas que se mueven y cuáles, en la repetición, se quedan quietas. Entender en lo melódico que el salto, como movimiento, implica una decisión gestual es otro de los temas de este escrito. Pero ya hablaremos de ello más adelante.

¹⁴⁶ Cabe señalar en “Introducción a la Producción y el análisis musical” tenemos una posición crítica respecto del concepto de “oído musical”. Ciertamente es común escuchar frases tales como: “ese músico es autodidácta, toca de oído”, o “ese estudiante de música aprende con facilidad, tiene buen oído”, o lo contrario “yo no sirvo para la música, no tengo oído”. Sin embargo, el oído es un órgano corporal que sirve para oír, y oír no es lo mismo que *escuchar*. Nuestra tarea principal como profesores es enseñar a escuchar la música. La escucha es intencional y dirigida. Requiere concentración y disponer de herramientas conceptuales para analizar e interpretar lo escuchado. Por el contrario, quienes no tenemos algún impedimento físico oímos siempre. Hasta involuntariamente cuando dormimos, ya que no podemos *cerrar los oídos*. De hecho, *la contaminación sonora* es un problema contemporáneo urbano, que deviene de que oímos permanentemente los sonidos-ruídos del entorno producidos en niveles de intensidad sonora perjudiciales para nuestra salud. Finalmente, la escucha musical no es un “don innato” se enseña y se aprende, en un proceso de trabajo progresivo, y se construye mediante adecuadas estrategias de producción y análisis.

Advertir el movimiento en la melodía y ubicar los diversos diseños que la componen en los diferentes registros vocales, es otra de las estrategias utilizadas para comenzar a construir la espacialidad del canto. La vocalización es, además de una ejercitación sobre variadas aptitudes del desarrollo vocal, el método que utilizamos para que los alumnos conozcan cuales son los umbrales de su rango vocal y dentro de ellos cuáles son sus registros bajo, medio y agudo donde luego ubicaran estos diseños melódicos.

Aprender una melodía, desde la escucha o desde la lectura, colocarla en el espacio de nuestra vocalidad es un ejercicio que proponemos continuando el trabajo anterior. Basándonos en la repetición de la obra y yendo de lo general a lo particular, de lo más pregnante a los detalles, analizamos y reconstruimos las melodías desde la escucha y, por otro lado abordamos diversas obras desde la partitura intentando recorrer el camino inverso.

Un nivel de la fonación que comúnmente suelen confundir con la falta de construcción espacial-melódica, es la respiración. Los estudiantes manifiestan que no pueden cantar bien porque no aprendieron a respirar adecuadamente. Cuando les pedimos que canten, no escuchamos fiatos¹⁴⁷ que en su caída arrastran la afinación, ni gente que se queda sin aire en medio de la obra, sino diseños melódicos dudosos y falta de representación veraz de las formas melódicas. El control de la respiración es un mito que parece gobernar en su totalidad el buen canto. Creemos como Mansion (1947:35) que quien domina correctamente la respiración en el habla, no debería tener problemas para cantar y también coincidimos en que, a pesar de esto, el entrenamiento de la respiración es un pilar para el estudio del canto. Estas dos ideas no se contradicen. Mientras el entrenamiento de la segmentación está garantizado en el habla y su consolidación ocurre allí, el canto necesita de un entrenamiento de la respiración debido a que hay una mayor exigencia en la utilización de la presión (la palabra se altera, se expande, se modifica, recorriendo y ampliando las cualidades del sonido) y esto arrastra al desarrollo de la capacidad respiratoria; y además la sanidad vocal depende de la calidad de la exhalación, de un soplo con suficiente presión subglótica y descenso de la laringe. Realizamos este entrenamiento desde ejercicios respiratorios pero sobre todo desde el apoyo (laríngeo y costo-abdominal) de la voz en las vocalizaciones, pues es una manera de practicar las diversas exigencias del soplo barriendo todas las alturas.

El canto popular se caracteriza por una voz abierta y franca. Además de tomar estas características del lenguaje hablado, toma también la forma predominantemente silábica: a cada sonido le corresponde una altura y si quiero mantenerme en una altura repito el sonido haciendo transcurrir el texto. El canto melismático, que agrega muchas notas a una sílaba, casi no está presente en la música popular, que es el tipo de música más frecuentada por nuestros ingresantes. Cuando las consignas contienen este tipo de canto, característico de obras corales u obras académicas de siglos pasados, notamos que existe una dificultad mayor, pues es la palabra la principal herramienta a priori del estudiante, y, si la utilización de la palabra también es diferente, se agrega una dificultad extra. Tratamos de abordar este tipo de canto observando que todos los diseños tienen notas reales, puntos de llegada internos sobre los que pueden apoyarse, y notas transicionales o de paso que solo los comunican entre sí.

¹⁴⁷ Líneas o curvas de respiración. Se denomina fiato al aire utilizado para la fonación de un grupo de sonidos.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



En qué nos parecemos, popular español

La afinación es quizá la mayor preocupación de quien se inicia al canto. En principio vamos a decir que la afinación como ajuste o precisión de lo melódico sería a posteriori de esta construcción inicial o rústica de la espacialidad. Muchas veces los docentes advertimos que el alumno manifiesta problemas de afinación y en realidad no puede reproducir ni siquiera la direccionalidad de la melodía. Por lo tanto, observamos que muchas veces llaman falta de afinación a no tener estos elementos de la espacialidad aún incorporados. Otras veces desafinan al no poder cantar las notas inmediatamente después de escucharlas. Al respecto diremos dos cosas. La primera es que el proceso de aprendizaje de una melodía cantada tiene dos momentos: uno de escucha y otro de reproducción. Es muy raro que la primera instancia de escucha funcione mal. En general lo que ocurre es que la segunda instancia que consiste en reproducir con la laringe lo escuchado, no está entrenada, no ha habido una experiencia que registre el canto como acción muscular y lo que escucha no puede reproducirlo inmediatamente, requiere de un entrenamiento. Hemos comprobado que en la totalidad de los casos donde existe este problema el mismo desaparece cuando pedimos que escuchen varias veces el primer sonido antes de reproducirlo. El cien por ciento de los alumnos canta la nota bien. La segunda cosa que diremos es que cada nota propone un “peso” a la laringe. El ejercicio consiste en hacer escuchar una nota a un alumno tratando de que advierta “qué peso” tiene ella en su laringe. Luego de esta ejercitación de escuchar y pensar el peso, se le pide que la cante. El sistema tonal es un sistema que se estructura a partir de relaciones de tensión entre las notas de la escala, entre los grados, por lo tanto todas establecen una tensión gravitando respecto de una tónica. La preocupación por la afinación deriva en que esta gravitación sea tergiversada al no tener cada nota cantada la frecuencia justa. Cuando proponemos que cada nota tenga un peso, le adjudicamos una imagen, un peso respecto del apoyo en la musculatura de la laringe. Al momento de emitirla, la laringe acciona respecto a la acción muscular que necesita para producir la nota y de esa manera ubicarla en el espacio del canto. Por eso también decimos que, entre muchísimos aspectos del canto, la vocalización entrena la afinación, pues recorre meticulosamente esta espacialidad del canto proponiéndole a la laringe todos los “pesos” posibles de emitir.

Creemos que breves tutoriales online podrían ayudar en la comprensión de cada práctica abordada en el taller de canto. Estamos trabajando en la realización de los mismos.

Las características de las configuraciones cantadas más pregnantes como la direccionalidad, la contigüidad, o los comportamientos como la repetición y la variación podrían constituirse como un rudimentario grupo de herramientas desde donde construir la espacialidad en el canto. Pero queda algo más por definir. La voz, el instrumento del canto, exige dirigimos hacia espacios de registros a veces no explorados, no existentes en el universo de quien canta. Avanzar en estos espacios requiere, como ya vimos, de una técnica vocal, de la imitación de las formas y, como veremos a continuación, de crear una gestualidad para poder apropiarse de ellas.

En búsqueda del gesto

La imitación entraña comprensión a fondo.

George Steiner

Un aspecto que consideramos fundamental en el aprendizaje del *canto*, consiste en un movimiento básico que es **la imitación**. Esto implica la activación de varios procesos de manera casi simultánea, como la búsqueda, la atención, la retención y la reproducción. La búsqueda de las referencias sonoras que se relacionen con los lugares en el propio cuerpo (en los diferentes registros agudo-medio-grave). Prestar atención, es lo que determina las características más relevantes del modelo. La retención de la información adquirida a través de la escucha es puesta en movimiento al momento de cantar (reproducir). Dentro del campo del aprendizaje de la lectoescritura, la investigadora Adriana Silvestri (2004:137) afirma:

El proceso de apropiarse de una herramienta social (por ejemplo, cantar) implica siempre dos fases: un momento de transmisión en el que se adopta el instrumento y la acción por él mediada en la forma ya existente en la cultura de pertenencia, y -eventualmente- un momento de transformación en el que se generan nuevas formas de mediación que transforman a su vez la acción mediada (Valsiner, 1996).

Desde una perspectiva dialéctica, los procesos de transmisión/reproducción y los de transformación no son opuestos, ni el primero obstaculiza la generación del segundo, sino que el punto de partida necesario para la creación es una cantidad significativa de información transmitida y de dominio reproductivo del instrumento.

La imitación del modelo o “gesto” (síntesis de todos los parámetros del sonido más un plus cultural) en el lenguaje hablado y corporal es una de las conductas humanas primarias. Según Hanus Papoušek (1996:5), en la construcción de la musicalidad temprana la imitación juega un rol fundamental.

En el lenguaje dirigido al bebé, los padres intuitivamente guían las vocalizaciones del infante hacia modulaciones melódicas, desplegándoles modelos prominentes (Papoušek y Papoušek 1981; Fernald y Simon, 1984) y usan el perfil melódico del lenguaje infantil directo como la primera categoría de mensajes acerca de las circunstancias momentánea de los infantes. Así los padres sostienen el proceso de abstracción y preparan a los niños para el futuro uso de mensajes categóricos verbales (Papoušek et al. 1985). Sin embargo, el infante puede también usar modulaciones para juegos vocales y, más adelante, para el canto (Papoušek y Papoušek, 1981). Esta es tal vez la razón por la cual las modulaciones melódicas permanecen en el repertorio vocal infantil incluso después de la adquisición de palabras (Papoušek 1992). Los padres apoyan intuitivamente a los bebés en el uso de contornos melódicos para los juegos vocales también y a menudo cantan rimas infantiles o nanas. Bajo condiciones favorables el infante preverbal desarrolla una capacidad de imitación de las canciones infantiles o de improvisación de sus propias melodías, y comienza a aprender canciones con letra cuando pueden usar palabras y oraciones simples (Papoušek y Papoušek, 1981).

Hemos observado que, también en adultos, la construcción de las formas en el espacio de las imágenes melódicas, es eficiente a partir de la *imitación de un gesto*. Este ejercicio

posibilita la llegada a registros o “modos de accionar la voz” que de otra manera, por ejemplo desde la razón o la técnica, resultan más difíciles.

En la observación del canto de los niños, sobre todo los pre escolarizados, advertimos que el canto de los diseños melódicos ocurre a partir de una desinhibida imitación de los gestos del cantante. El niño imita y esa imitación desprejuiciada posibilita la llegada a registros o “modos de cantar” que de otra manera no se logran. No solo imitan la melodía, imitan el timbre, el modo de respirar, la articulación entre los sonidos, las intensidades, el fraseo. Llamamos *gesto* finalmente a esa *forma*, a ese conjunto de imitaciones condensado que determina el estilo de canto de un artista. Cuando un alumno imita la manera en la que canta algún artista o el profesor, se concentra fuertemente en el objeto de la imitación musical y no en las pautas técnicas para la emisión. Y tal vez el origen de esa imitación del gesto, sea la primitiva comunicación de los bebés con sus cuidadores a la que hace referencia Papousek, una práctica habitual. El caso es que observamos que nuestros jóvenes ingresantes parecen haberla olvidado, su presente inmovilidad gestual se transforma además en inmovilidad de alturas.

El canto nos expone sobremanera, porque exhibe nuestro cuerpo y nuestro gesto, como si nos obligara a hablar con una gestualidad que no es habitualmente nuestra. En la medida en que desde niños avanzamos en la educación escolarizada, el énfasis está puesto en el desarrollo intelectual, dejando el cuerpo, olvidándolo y/o negándolo. Observamos que muchos jóvenes que han estudiado teatro, tienen mucho camino allanado y resuelven mejor lo melódico, porque tienen esta decisión de incorporar el gesto de la obra, un gesto que no es de ellos sino propuesto y que se hace con el propio cuerpo. El hecho de animarse a soltar la voz en el gesto, es una herramienta didáctica potente ya que los cantantes que poseen un gesto desinhibido o audaz, aunque la afinación sea rudimentaria y el modo de cantar más *afectado*, suelen resolver lo musical (aspectos del lenguaje y la poética) de una manera más efectiva. La observación e imitación del gesto de varios cantantes es, además de una forma didáctica muy divertida, un modo de que los jóvenes cantantes recuperen esa imitación del gesto de la niñez y se relacionen con una erótica del canto, que consideramos, que es parte de la misma erótica que los une a la música y la que en definitiva los trajo a nuestra Facultad, y que muchas veces vamos perdiendo peligrosamente en el afán de acercarnos solamente desde herramientas técnicas.

Finalmente queremos concluir este escrito con dos advertencias. Utilizamos estos elementos en la búsqueda de un gesto y en la recuperación del *encanto* o como solemos decir una “*erótica del canto*” (gestualidad pulsional primaria hacia la música). Para ello, partimos de elementos subjetivos, pre técnicos y emocionales previos al estudio universitario. Es sobre esas nociones primarias que comenzamos a construir conocimiento en relación al canto. Elegimos estas estrategias que estimulen los aprendizajes porque sabemos son procesos trabajosos, que requieren de tiempos prolongados. Escindir el aprendizaje de la razón, de la cultura y de la técnica, y solo construirlo desde esa búsqueda erótica, por supuesto, limitaría ese conocimiento. Es en la compleja interacción de todos estos elementos constitutivos del conocimiento musical, desde donde creemos posible abarcar la poética del arte.

La segunda advertencia es que no creemos que la formación artística deba basarse en la imitación de modelos. Bien conocemos la postura de muchos docentes de canto que

prefieren el acercamiento de los alumnos a las obras sin antes haberlas ni siquiera escuchado y comprendemos que reside en la búsqueda de que el alumno construya una voz propia. Enmarcamos esta propuesta en la necesidad de pensar algunas herramientas para alumnos que se aterran frente a la situación de tener que cantar; algunas estrategias con las que, aun imitando modelos, intenten dar los primeros pasos, escucharse por primera vez, reproducir una melodía frente a la consigna de una clase masiva, que recupere el placer lúdico por el canto mismo y les permita observar que cantar es un instrumento inmediato del músico, tanto como lo es un lápiz para que el matemático ensaye sus primeras ideas.

Bibliografía

Belinche, Daniel. *Programa de la Materia: Introducción a la Producción y el Análisis musical*, <http://arteyanalisis.com.ar/programa-de-la-material/>. 2017.

Belinche, Daniel y Ciafardo, Mariel (2015). “El espacio y el arte”. *Revista METAL Memorias, escritos y trabajos desde América Latina*. La Plata: Papel Cosido.

Jay, Martin (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 20

Jimenez, José (2002). *Pensar el espacio*. [en línea]

<<http://fba.unlp.edu.ar/lenguajevisual2b/wp-content/uploads/2012/05/pensar-el-espacio-Jimenez.pdf>>

Mansión Madeleine (1947). *El estudio del canto*. Bs. As.: Ricordi.

Papoušek Hanus (1996). “Musicalidad en la Investigación en Infancia: Orígenes Biológicos y Culturales de la Musicalidad Temprana”. En I. Deliegé I. y J. A. Sloboda (Eds.) *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press. Pp. 37-55 (Traducción: Daniela Nora González).

Perelló, Jorge, Monserrat Caballé, Enrique Guitart (1975) *Canto - Dicción (Foniatría Estética)*, Ed. Científico - Médica de Barcelona.

Piaget, Jean (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Editorial Critica.

Silvestri, Adriana (2004). “Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo”. En *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Cap. 7, pág 135

Vainer, Alejandro (2017). *Más que sonidos. La música como experiencia*. Buenos Aires: Topia Editorial. Pág. 27

5.3. EL AUTO-ACOMPañAMIENTO MUSICAL: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Luciano Fermín Bongiorno

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

Es muy común pensar al autoacompañamiento musical en términos meramente prácticos, dejando poco lugar para reflexión, sistematización y teorización de esta expresión artística. Este material recopila una serie de ejercitaciones y reflexiones a partir de las cuales, de manera secuenciada, pudimos apropiarnos de ciertas herramientas de autoacompañamiento. Parte de ellas, son experiencias surgidas en el «Seminario de autoacompañamiento musical» llevado adelante en el año 2016 y 2017 en la Casa de la Cultura de la UNLP y en diferentes clases particulares desde el año 2001 hasta la actualidad. Está dirigida tanto a quien se inicia en el aprendizaje del mismo, como a quien ya tenga experiencia en esta forma de ejecución musical y quiera buscar nuevos desafíos

Palabras clave

Auto-acompañamiento musical experiencias didácticas seminario

El «Seminario de Auto-acompañamiento musical: Cantar y tocar en simultáneo» de la Casa de la Cultura de la UNLP es un curso teórico-práctico cuya propuesta no es ni enseñar a cantar, ni enseñar técnicas de instrumento, ni canto y percusión corporal. El foco de atención está puesto en la simultaneidad. El objetivo final del taller es que cada alumno pueda tocar y cantar a la vez con fluidez canciones de diferentes géneros populares. Por el año 2001, al momento de empezar a definir qué metodología emplearíamos en las clases particulares, me percaté que desconocía la existencia de algún escrito con una sistematización o secuenciación de la misma. Así fue que comenzamos a probar sobre la práctica varias posibilidades. Aquí detallaremos las que nos resultaron más interesantes. Dividiremos la presentación en dos etapas:

- 1- Opciones para quien se inicia

Seleccionamos una canción. Dado que nos disponíamos a trabajarla en profundidad, procuramos que se tratara de una que nos resultase estimulante.

- a) Estudiamos el canto de la canción con el objetivo de utilizar la voz de manera saludable:
 - La escuchamos varias veces y cantamos reflexionando y pensando que de ahora en adelante, nuestro foco estaría puesto en la memorización de la melodía y la letra.

- Transcribimos la letra de la canción en papel. Pensamos que lo ideal sería no buscarla en internet sino hacerlo escuchándola y frenando en cada frase, para pasarla a mano en un papel -o en el editor de texto de la computadora para su posterior impresión-. Esto contribuiría enormemente a un aspecto que luego sería fundamental para la performance: la memorización de la letra.
- Elegimos la tonalidad que nos quedó más cómoda tanto en el instrumento como en la voz. La seleccionamos pensando en que los extremos del ámbito melódico (nota más grave y nota más aguda) estuvieran dentro de nuestro registro vocal. Esto es, que no debamos forzar excesivamente la voz para poder llegar a cantar dichas notas.
- Definimos los momentos de respiración y los apuntamos en el papel.
- Memorizamos mucho la letra para ganar seguridad y relajación a la hora de autoacompañarnos.

b) Definición del acompañamiento

- Practicamos las posiciones de acordes que figuraban en las tablaturas y cifrado.
- Analizamos el pulso, acento y metro de la canción. La cantamos primero «atacando» los acordes sólo en el primer tiempo del compás y manteniendo ese sonido hasta el comienzo del compás siguiente. En una segunda instancia, intentamos cantar y/o recitar la letra de la canción, marcando en simultáneo el pulso, con un ataque por pulsación. Exploramos diferentes posibilidades en la *disociación rítmico-textural* (ver punto 2) dada entre la voz y las pulsaciones. Reflexionamos acerca de las coincidencias y divergencias que se establecen entre las sílabas de la letra y cada una de las pulsaciones. Jugamos a desplazarlos o correrlos hacia adelante, atrás o intentando coincidir las sílabas con el pulso.
- Luego exploramos y definimos al menos una o dos rítmicas diferentes para cada tipo de yeite básico de acompañamiento (rasgueo, arpeggio, acorde plaqué). Volvimos a explorar las diferentes posibilidades de *disociación rítmico-textural* que pueden darse entre la voz y estas nuevas rítmicas.

2- La disociación rítmico-textural

Cuando queremos cantar y tocar en simultáneo, una de las mayores dificultades, es poder coordinar las instancias en las que voz e instrumento coinciden y los momentos en los que no. A esto le llamamos *disociación rítmico-textural* (Bongiorno, 2016: 125-126)

Si cantamos la primera estrofa del Himno Nacional Argentino y llevamos el pulso con palmas en simultáneo, podemos ver que algunas sílabas de la letra no coinciden con las pulsaciones. Están «corridas».

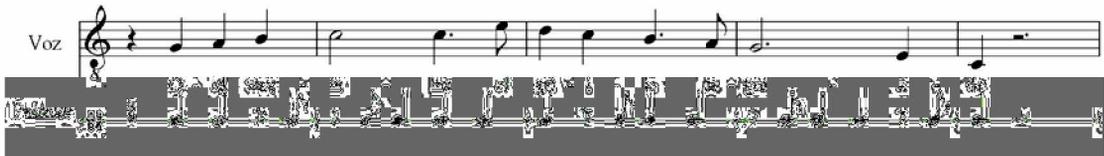
Figura 1



2.a Desplazamientos rítmicos

Ahora bien. ¿Qué pasaría si la rítmica que percutimos se complejiza y no es siempre «a tierra» como en el pulso? ¿Y si algunos de los eventos rítmicos de las palmas estuvieran en los espacios intermedios entre cada pulsación?

Figura 2



No vamos a profundizar teóricamente respecto a los eventos que articulan en los espacios intermedios entre cada pulsación.

Sin embargo, sí vamos a aclarar que sólo los denominaremos *desplazamientos rítmicos*, indistintamente de si se presentan a modo de síncopas o de contratiempos.

Entonces, llamaremos *desplazamiento rítmico* a todo evento sonoro que se encuentre entre pulsaciones.

Además, el *desplazamiento* puede estar en la voz, en el acompañamiento o en ambos.

Las coincidencias y divergencias de *desplazamientos rítmicos* entre ambos planos, es lo que determina el grado de dificultad en la *disociación rítmico-textural*.

Por lo tanto, durante la ejecución simultánea, pareciera ser que las rítmicas de acompañamiento serán más simples si son más regulares (menos *desplazamientos rítmicos*), y más complejas en caso de ser más cambiantes (más *desplazamientos rítmicos*).

2.b Las claves y patrones rítmicos característicos

¿Pero qué pasa cuando los *desplazamientos rítmicos* son cíclicos?

En los acompañamientos de canciones de géneros populares que llevan implícita una clave rítmica (candombe, murga, etc), o una célula o patrón rítmico característico (zamba, chacarera), suele suceder que los *desplazamientos* se dan de manera cíclica.

Al igual que vimos anteriormente, las articulaciones de la rítmica del canto puede coincidir o no con esos *desplazamientos*. Sin embargo, la *clave*, junto con otros eventos estilísticos - cambios característicos del ritmo armónico por ejemplo-, nos servirán como una estructura fija a modo de *loop* rítmico, para establecer las coincidencias y divergencias de articulación.

3- Uh, qué macana

Para poder ejemplificar los conceptos explicitados hasta aquí, contaremos nuestra experiencia al encarar el tema «Uh, qué macana» en la versión de su autor (Eduardo Mateo,

1972). Lo escuchamos y cantamos varias veces como hicimos con las demás canciones hasta que finalmente sentimos que nos apropiamos relativamente de la letra y la melodía. Nos propusimos cantar sólo la parte A, a la vez que tocamos el 3-2 en la fundamental de cada acorde (La y Sol). Tocamos y cantamos sólo la primera estrofa.

Figura 3



La primera vez lo hicimos sin mirar la partitura.

En una segunda ejecución lo hicimos mirando la *clave* escrita en el acompañamiento y siguiéndola en el papel

Luego de reflexionar acerca de las dos ejecuciones (siguiendo la partitura y sin seguirla) elegimos la que mejor nos funcionó para la práctica subsiguiente.

Pudimos observar que es sumamente interesante, en caso de no poder coordinar ambas ejecuciones en simultáneo, hacer un breve análisis, identificando cuales son las sílabas que coinciden con los eventos de la clave y cuáles no. Este análisis puede hacerse tanto desde la visualización en la partitura como durante la propia ejecución.

Por ejemplo, los «Uh» coinciden con el primer evento de la clave; el «cana» de «macana» o «vayas» con el primero y segundo evento, etc.

En estas instancias iniciales, es de mucha utilidad, analizar coincidencias y divergencias entre las articulaciones, intentando establecer también, continuidades y repeticiones entre las mismas. Estas coincidencias (paralelismos efímeros) pueden pensarse como apoyos, dándonos más seguridad a la hora de la simultaneidad.

Por último, nos dispusimos a cantarla y tocarla entera. Al encarar la segunda parte las dificultades se acrecentaron sobre todo en la parte que dice «Sabes bien que muero...» por lo que optamos por resolverlas de la misma manera que lo hicimos con la primera parte. Los resultados no fueron muy buenos, por lo que optamos por intentar cantarla bailando al son de la clave que estábamos tocando. Para bailarla, lo hacíamos llevando el pulso en los pies y alternando pisadas.

Esta opción fue muy interesante ya que nos permitió soltarnos sin importar el grado de precisión rítmica entre las coincidencias y divergencias de desplazamientos. La clave y la continuidad lograda a través del baile servían como un nuevo apoyo, que nos permitía cierta seguridad al intentar cantar y tocar con precisión. Una vez que bailamos la clave varias veces, volvimos nuevamente al análisis. Identificando cuales son las sílabas que coinciden con los eventos de la clave y cuáles no. Tanto desde la visualización en la partitura como a partir del análisis durante la propia ejecución.

4- Rítmicas de los acompañamientos

Decíamos que una dificultad a la hora de auto-acompañarse tiene que ver con la *disociación rítmico-textural*, es decir con la coordinación corporal de las diferentes rítmicas en simultáneo. Sin embargo, el entramado que se logra entre las diferentes rítmicas, muchas veces, es justamente lo que enriquece musicalmente las ejecuciones de este tipo.

Nos propusimos entonces pensar en una serie de disparadores para elaborar rítmicas de acompañamiento.

En principio, como decíamos anteriormente, una vez analizado el metro del compás, pensamos el acompañamiento a la par del pulso (un ataque por pulsación) y acentuando en el acento o primer tiempo del compás.

En una segunda instancia, intentamos explorar distintas «localizaciones» de la acentuación. Haciendo énfasis en los diferentes parámetros del sonido (intensidad, duración, altura, textura), jugamos a desplazar el acento hacia otros tiempos del compás.

En algunos casos, el acento nos pareció inamovible. Sin embargo, fue interesante observar como a pesar de que se pueden hacer coincidir los cambios de armonía con el cambio de compás, igualmente, una segunda acentuación pudo buscarse en otros tiempos; sin caer necesariamente en el primero.

Por otro lado, entendiendo que la opción de un ataque por pulsación (*pulsación-ataque*) resulta extremadamente monótona y «artificial», nos propusimos jugar libremente con tres consignas:

- 1- Sustraer una (o más) de las *pulsaciones-ataque*
- 2- Desplazar una (o más) de las *pulsaciones-ataque*
- 3- Duplicar, triplicar o cuadruplicar una (o más) de las *pulsaciones-ataque*

Luego de toda esta exploración, escogimos los cuatro patrones rítmicos que nos resultaron más interesantes y nos dispusimos a buscar diferentes opciones tímbricas y de intensidad para los mismos.

Finalmente, exploramos los cuatro patrones rítmicos probando diferentes disposiciones en dos planos texturales (*grave-agudo*). Las opciones que más nos resultaron fueron las que probamos con el bajo articulando en el primero o último tiempo del compás.

Cabe destacar que mientras experimentábamos nuestra búsqueda, nos percatamos que la misma puede ser pensada tanto en la secuencia descrita como en otra, y que incluso, puede no existir orden ni secuencia en absoluto.

Entonces, tomamos otra canción y seguimos los mismos pasos que con la anterior, pero en el momento de romper con la monotonía de la *pulsación-ataque* memorizamos las diferentes formas de librarnos de ella. Esta vez, en lugar de hacer foco sólo en una de las consignas, cantamos y tocamos la canción de manera improvisada y probando varias posibilidades de ruptura a la vez, -sustrayendo, desplazando, duplicando-. Esto fue mucho más productivo ya que sentimos un mayor control sobre los recursos, percatándonos de contrastes y similitudes más fácilmente entre cada una de las opciones.

5- Complejidades al interpretar: la ceguera postural

La cantautora argentino-mexicana Liliana Felipe, en una entrevista que le realizamos para conocer sus reflexiones acerca del auto-acompañamiento en el piano, decía que una de las mayores dificultades a su entender era, además de la disociación rítmico textural, los saltos a lo largo del piano. En este sentido, trazando una analogía con la guitarra, podríamos pensar en la complejidad que supone cantar con soltura y dirigiendo nuestro canto hacia el público a la vez que “embocamos” los saltos veloces de posición a lo largo del mástil.

Por lo tanto, en algunos fragmentos musicales, el mayor obstáculo a sortear al auto-acompañarnos, será la *ceguera postural*

De este modo, si lo que se intenta lograr es una emisión vocal brillante, clara y/o potente, se deberá tener mucha práctica instrumental. Y esta última, resultará en un mayor sentido

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

de ubicación para la óptima realización de estos saltos sin dejar de cantar y sin dirigir la mirada hacia el mástil a la hora de la ejecución.

Dicho de otra manera: si no se deben mirar los dedos cuando se canta, entonces se debe practicar mucho la parte instrumental. Un buen método para lograrlo y para auto-disciplinarse es practicar en una absoluta oscuridad; haciendo conscientes, corporal y sensitivamente, las distancias a recorrer a lo largo del mango. (Luciano Fermín Bongiorno, 2016: 124)

Conclusión

La temática del auto-acompañamiento musical y su didáctica debe seguir profundizándose. A pesar de no contar, al comienzo de los cursos y de ésta investigación, con un material proveedor de estudios sistemáticos acerca de la enseñanza de esta forma de ejecución musical; podemos esbozar una cierta esquematización de la misma y lo que es más importante aún, llegar a una conclusión fundamental: la didáctica del auto-acompañamiento no es una, no es lineal, ni puede ser prescriptiva.

Ya sea al encarar canciones con patrones rítmicos característicos y rítmicas cíclicas subrepticias, ya sea para crear o improvisar diferentes acompañamientos o abordar sus complejidades de *disociación rítmico-textural*; las formas de enseñar el canto con auto-acompañamiento se mezclan, se entrelazan, se contrastan y complementan. No sólo porque quien aprende es único o porque lo pedagógico-contextual es determinante, sino porque la complejidad del objeto de estudio es tal que se hace necesario abordarlo desde múltiples enfoques, no siempre en un mismo orden y las diferentes ejercitaciones cada vez que se realizan establecen nuevos puntos de contacto entre sí.

En este sentido, es sumamente interesante lo referido anteriormente a lo corporal y a danzar al ritmo de lo que se ejecuta. Toda la música cantada y tocada en simultáneo, además de poder escribirse o racionalizar sus coincidencias y divergencias rítmico-texturales, es susceptible de ser corporeizada al momento de ejecutarla.

Ya sea como primer acercamiento o en varias instancias posteriores, bailar lo que se toca y canta -no necesariamente con una coreografía ni nada aparatoso u obstaculizador- se torna fundamental.

Sirvaéste trabajo como un posible primer acercamiento al estudio de la didáctica del auto-acompañamiento musical y su complejidad.

Bibliografía

Bongiorno, Luciano F. (2016) "El Auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades". *Revista Metal II*. La Plata: UNLP

Discos

Mateo, Eduardo (1994) "Uh qué macana". En *Mateo clásico Volumen I*. [CD, álbum]. Montevideo: SONDOR s.a.

5.4. INMANENCIAS: PROYECTO PARA UNA GALERÍA A CIELO ABIERTO

Mariana Soibelzon, María Julia Alba, Juan Ignacio Gallerano, Antonio Zucherino, Pablo Morgante, Carolina Rocco, Francisco Úngaro.

Facultad de Bellas Artes y Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

En el presente trabajo queremos compartir una experiencia colectiva e innovadora en la que participamos docentes y estudiantes de la Cátedra de Pintura Complementaria de la FBA y del Área de Artes Visuales del Liceo Víctor Mercante; la misma surge de la invitación del cuerpo docente de la Cátedra de Pintura Complementaria de la FBA para participar en su proyecto denominado “Inmanencias” en el marco de la Cuarta Bienal de Arte y Cultura de la UNLP (4 BUAYC). La propuesta que definía claramente sus objetivos desde las primeras líneas del proyecto, consistía en el armado y montaje de una galería a cielo abierto en el muro exterior del Liceo; propuesta que permitió desarrollar una actividad entre dos instituciones, poner en diálogo los trabajos realizados por estudiantes de ambas unidades académicas, compartir una jornada de montaje más allá del espacio del aula y darle a las imágenes el carácter de públicas.

Palabras clave

Artes visuales, Bienal, Trabajo integrado, Espacio público, Galería.

Este proyecto surgió desde la Cátedra de Pintura Complementaria de la Facultad de Bellas Artes como posibilidad de consolidar aspectos relacionados a la constitución del cuerpo docente, su proyección y afianzamiento. El grupo de docentes que integra la Cátedra fue conformado hace unos años, pero esta fue la primera participación como grupo o colectivo en un proyecto. Por esta razón vimos la posibilidad de desarrollar una propuesta conjunta de cara a la Bienal, con la clara intención de encontrar un lugar desde donde aportar y también descubrirse en un lugar nuevo, trabajando como y desde lo colectivo pudiendo construir y trasladar las diferentes experiencias que surgen del trabajo en taller.

Sumado al rol docente, se propuso que los y las estudiantes trabajaran desde lo grupal en busca de una idea conjunta que diera lugar a una imagen de fuerte anclaje simbólico, por fuera del programa de cátedra y por fuera del espacio aula-taller. En este doble contexto de la idea del trabajo en equipo (docente-estudiante) fuimos dando forma al proyecto.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Desde ese lugar, decidimos vincular el tema que proponía la Bienal “Plazas y Multitudes” y los subtemas, con los conceptuales que abordamos habitualmente desde el programa de la materia. En nuestro caso particular, elegimos denominarlo “Inmanencias” dado que es un concepto que define lo que para nosotros significaba la temática, entendiendo por inmanencia la propiedad de ciertas acciones de permanecer y completarse dentro del sujeto como pensar y querer.

Una vez definido el eje temático y disparador sobre el cual trabajar, decidimos que la imagen inicial fuera acromática y que el valor y la representación gráfica fueran aspectos esenciales en la conformación de los bocetos.

La próxima instancia fue encontrar la locación que cumpliera con dos requisitos básicos: visibilidad y viabilidad. Así surgió la idea de utilizar los paneles de la “Galería a Cielo Abierto” del Liceo Víctor Mercante que se ubica sobre la extensión de la calle 47 en la intersección de las calles 4 y 5. El sitio cumplía claramente con nuestras expectativas, por la alta exposición y escala que le otorga el estar situado en la vía pública. Y de esta manera terminaba de cerrarse y consolidarse la idea y el proyecto.

Cuando acercamos al Liceo la propuesta fue rápidamente recepcionada. Y tanto la dirección como el cuerpo docente apoyaron, promovieron y viabilizaron el evento. A partir de entonces se invitó a trabajar a los y las estudiantes del colegio incorporándolos a la iniciativa en el contexto de la pertenencia de ambas instituciones a la UNLP.

Poco tiempo después teníamos la confirmación del Liceo sobre la posibilidad concreta de accionar ese espacio y la aceptación de la propuesta de trabajar en conjunto.

Los y las estudiantes de la Cátedra se mostraron muy entusiasmados con la propuesta de participación en la Bienal, y sobre todo, con la posibilidad de articular un trabajo grupal, por fuera del ámbito de la Facultad de Bellas Artes y que fuera a ser exhibido en espacio público. Se trabajó centrando la idea en lo proyectual, haciendo foco en cada etapa del proceso: consolidación de los grupos, roles, seguimiento de bocetos, realización de la imagen final para imprimir, montaje de las impresiones a escala sobre los paneles y posterior intervención sobre las mismas.

Cómo abordamos el trabajo en el Liceo

La invitación a participar se hizo extensiva a los y las docentes de Formación Visual, materia de carácter anual que se dicta en el Ciclo básico (primero a tercer año inclusive) y depende del Departamento de Artes. El tema de la bienal y los ejes fueron respetados, pero abordados y trabajados por cada docente de forma libre, de acuerdo a los lineamientos del programa de cada nivel, las inquietudes del grupo, la técnica deseada y el tiempo disponible; sí coincidimos, y fue lo enriquecedor de la propuesta, en que los trabajos debían ser resultado de búsquedas grupales, los y las estudiantes debían organizarse en grupos y desarrollar el trabajo de forma colectiva y colaborativa. Las formas de abordaje fueron diversas, así como también las técnicas, los sub-temas que surgieron vinculados a las inquietudes y preocupaciones de los y las estudiantes arribando así a resultados heterogéneos. A continuación compartimos las diferentes formas de abordaje y el desarrollo de la actividad en cada nivel

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

En primer año, comenzamos el trabajo desde un eje formal cruzando algunos de los temas propuestos para la bienal: lleno-vacío, semejanza, proximidad, agrupamientos con los contenidos de Formación Visual de 1º año referentes al espacio y la forma. Abordamos el tema desde un trabajo grupal y exploratorio en el cual los y las estudiantes seleccionaron elementos del porta útil y con ellos ensayaron composiciones con diferentes tipos de agrupamientos y con los conceptos lleno-vacío; luego registraron fotográficamente cada armado que realizaron. Como cierre de esta primera etapa, observamos las producciones y evaluamos los procesos poniendo palabras a las operaciones realizadas: agrupar, repetir, aproximar, dispersar, diferenciar, adicionar, sustituir, superponer, yuxtaponer.

Para llegar a la producción final, conversamos con los y las estudiantes sobre el tema convocante “Plazas y multitudes” y les propuse que eligieran un objeto o elemento por grupo que tuviera relación con el tema de la bienal y que piensen algún espacio de la escuela para hacer una puesta en escena en la que ellos y ellas pudieran: intervenir con dichos objetos, o realizar un montaje con los mismos, para luego, tomar varias fotografías dando continuidad a la propuesta de la etapa anterior. Al hacer estas puestas tuvimos en cuenta cuestiones de valor y textura de los objetos ya que las imágenes finales serían acromáticas. El último paso sería seleccionar una imagen por grupo y realizar la edición de la misma con el equipo de audiovisuales de la escuela.

En segundo año, realizamos la introducción a la propuesta trabajando sobre “Plazas” y “Multitudes” como ejes temáticos en sí; el disparador para la realización de sus composiciones, partió del análisis de imágenes pictóricas y fotográficas que dieran cuenta de la diversidad de miradas que surgen ante la definición y tratamiento de estos temas, tomando en cuenta los contextos históricos y el uso de los espacios públicos como lugares de expresión, manifestación y de encuentro.

De esta manera se analizaron diferentes imágenes como ejemplos, sean los casos: Introducción a la Esperanza de Felipe Noé, Manifestación de Antonio Berni y el afiche ¿Dónde Está Oesterheld?; el registro fotográfico utilizado se iniciaba con la huelga de inquilinos de 1907 y llegaba a las marchas de “Ni una menos” de 2016, pasando por la asunción de Irigoyen, el 17 de octubre de 1945, el Funeral de Eva Perón, el Rosarizado, el Cordobazo, la asunción de Cámpora, la Ronda de las madres, el paro general de la CGT de 1982, la “plaza de Galtieri” el día del desembarco en Malvinas, el Siluetazo, la asunción de Alfonsín y la plaza de las pascuas del 87, las “Marchas del silencio” en Catamarca por el asesinato de María Soledad Morales, Cacerolazos y diciembre de 2001, desaparición de López, Ni una menos, marchas del 24 de marzo y noche de los Lápices, etc. sólo por mencionar algunas. En este amplio material de archivo, compartimos imágenes de índole más local, como los festejos relacionados con el fútbol y el aniversario fundacional de la ciudad.

A partir de este acercamiento les pedimos que de manera grupal y colectiva piensen en algún suceso, hecho o idea significativa para ellos y ellas en el que puedan confluír ambos conceptos, permitiendo a partir de la imagen dejar testimonio de sus propias miradas, dentro del terreno de lo poético y metafórico, como esa otra manera de decir o manifestarse que es el espacio del arte.

Una vez acordadas las ideas empezamos a pensar en cómo realizarlas, los y las estudiantes tuvieron la libertad de elegir las materialidades según el criterio de elección en favor del

sentido de sus propuestas. De ahí surgieron dibujos lineales, técnica de collage, fotomontajes con imágenes de revistas, ensamblajes de materiales, etc., siempre sabiendo que la producción final a exponer sería digitalizada por el Departamento de Audiovisuales.

Para tercer año, la reflexión inicial y el disparador de la actividad, fue pensar qué nos ocurre corporalmente cuando nos encontramos en medio de una multitud que ocupa un espacio público por los mismos motivos que nosotros y nosotras; indagar en la propia experiencia, compartir la vivencia de haber participado y poder dar cuenta de una diversidad de situaciones que nos llevan a ocupar plazas y calles.

Utilizamos el mismo banco de imágenes, fotografías de archivo y producciones plásticas con la idea de poder situar las experiencias narradas en clase como continuadoras de un camino ya iniciado.

De esta manera fuimos configurando un mapa en el cual las diferentes vivencias narradas por los y las estudiantes entraban en diálogo con la historia del país, la ciudad y el barrio, y nos permitía situar dichas experiencias como continuadoras de otras. Al mismo tiempo, cada grupo iba definiendo un tema, perfilando la técnica seleccionada y comenzando a bocetar la imagen, teniendo en cuenta además que la imagen final sería acromática y sufriría un gran cambio de escala al pasar de la hoja al ploteo.

El 16 de septiembre de 2016, cuando recién habíamos iniciado el desarrollo de la actividad ocurrió el femicidio de Lucía Ríos Muller, estudiante del Liceo; esta situación traumática de pérdida modificó nuestra dinámica cotidiana en todos los sentidos imaginables, siendo un episodio que marcó no solamente el espacio del aula, sino el contexto institucional como espacio de reflexión y sobre todo de lucha en las voces y miradas de los y las estudiantes. En lo particular para esta propuesta, nuestros ejes de trabajo y reflexión fueron reorientados por los y las estudiantes hacia el pedido de justicia por el femicidio de Lucía. La necesidad de hacer visible el recuerdo de la compañera y el reclamo de justicia, se concretaron en dos actividades puntuales, una jornada de reflexión y producción "*Desnaturalicemos la violencia: justicia por Lucía*", durante la cual se realizaron talleres de producción y reflexión a cargo de docentes, estudiantes y especialistas que trabajan sobre violencia de género, algunas actividades se realizaron en la calle y otras en el interior del Liceo; y el lunes 26 de septiembre "*Marcha por el femicidio de Lucía*", convocada por la escuela y acompañada por toda la comunidad (el recorrido se inició en la puerta del Liceo y concluyó en la fiscalía)

Específicamente en el curso al cual pertenecía Lucía, el trabajo para la Bienal permitió a sus compañeras y compañeros canalizar cierta impotencia por lo sucedido, además de sus recuerdos y angustias, apropiándose de la propuesta y convirtiéndola en un medio para difundir y comunicar el pedido de Justicia. Analizamos también sus propias fotografías, remarcando la importancia del rol de ellas y ellos en las marchas por el femicidio de su compañera y amiga, que fueron generando avances en el desarrollo de la causa y la investigación. La consigna "*Plazas y Multitudes*" se había convertido en vivencia, y fue un motor indispensable para el desarrollo del trabajo. Se debatió mucho en relación a la violencia de género y los múltiples casos que difunden los medios y la opinión pública, como

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

así también otros conceptos como el femicidio, el patriarcado y el rol de la mujer en nuestra sociedad.

Esta experiencia triste y dolorosa que nos tocó atravesar reorientó las reflexiones de los y las estudiantes -y también las nuestras- dado que la vivencia reciente de participación se tornó prioritaria y reconfiguró algunos de los trabajos, de este modo el reclamo de justicia y el recuerdo de Lucía se abrieron paso en las composiciones para la Bienal.

Para la realización final de los ploteos fue fundamental el trabajo de los compañeros y compañeras del Departamento de Medios Audiovisuales del Liceo, el pasaje a formato digital de los trabajos realizados en papel, el mejoramiento y ajuste de las imágenes, la composición digital a partir de las fotografías y la realización de los archivos correspondientes; por esto mismo queremos destacar que el trabajo fue colectivo y colaborativo en muchos sentidos.

Conclusión

El trabajo colectivo, la posibilidad de trasladar las producciones de taller a la vía pública por fuera del ámbito académico y la interacción con otra institución bajo una misma premisa, la jornada de trabajo donde nos encontramos los y las docentes y estudiantes de ambas instituciones, fueron los ejes y elementos que resignificaron y dieron sustento a la propuesta de la bienal.

Fue muy gratificante esta experiencia compartida. Y para la Cátedra de Pintura Complementaria implicó una apertura, la sensación de un comienzo.

Por otra parte, tanto la propuesta como los resultados fueron innovadores y gratificantes para todos y todas quienes participamos en muchos sentidos, desde lo pedagógico, propone una actividad en la cual las producciones de los y las estudiantes del Liceo y la Facultad de Bellas Artes dialogan a la par, más allá de las particularidades de cada grupo, las búsquedas plásticas, las formas de abordaje de los ejes temáticos, las técnicas empleadas y modos de intervención; en este sentido fue una invitación a correr los límites e integrar dos instituciones de diferentes niveles, pregrado y superior, en lo que consideramos una práctica democratizadora: todos y todas trabajaron e intervinieron, reforzando este sentido de actividad colectiva, colaborativa e integradora el día del montaje.

Por otra parte, el formato final de los trabajos también fue novedoso, la dimensión de los ploteos cuyas medidas máximas eran de dos metros de ancho por noventa centímetros de alto, excede ampliamente las medidas con las que acostumbramos trabajar en el aula, las imágenes en gran formato generan otro impacto; esta “Galería a cielo abierto” posibilitó que pudiéramos apropiarnos del espacio público del colegio, habilitando una nueva forma de circulación de las producciones, interceptando miradas, interpellando a quienes transitan a diario esa vereda e inclusive en algunos invitándolos a intervenir, saliendo de los pasillos cotidianos a la calle.

Bibliografía

AAW (2005). *La fotografía en la historia argentina* (Tomos, 2, 3 y 4). Bs. As.: Clarín-Proyectos especiales.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

AAVV. *Pintura Argentina, breve panorama del período 1930-1970*. Bs. As.: Ed. Banco Velox.
Burucúa, Emilio (comp.) (1999). *Nueva Historia Argentina: Arte, sociedad y política*.
(Volúmenes 1 y 2) Bs. As.: Ed. Sudamericana.
Stigliano, D y Gentile, D. (2014). *Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. El
aprendizaje cooperativo en acción*. Bs. As.: Homo Sapiens ediciones.

5.5. PROGRAMA TRANSVERSAL DERED UNDAV

Hugo O. Arámburu - Cecilia Schneider

Secretaría de Investigación e Innovación Socio productiva. Universidad Nacional de Avellaneda.

Resumen

El Programa Transversal DERED UNDAV, desde una perspectiva transversal, transdisciplinar e interinstitucional, ofrece dar continuidad al diseño de acciones que focalizan en el análisis crítico/reflexivo de producciones expresivas, simbólicas, comunicacionales y artísticas que se generan en la Universidad y en el entorno comunitario, siempre atento al desarrollo de proyectos de investigación, transferencia, vinculación e intervención socio productiva.

Las producciones expresivo simbólicas y/o artísticas experimentan en la actualidad un vertiginoso dinamismo que las redimensiona constantemente. Asimismo la inconmensurable heterogeneidad de iconicidades de nuestro complejo contexto socio cultural local, resulta ser una amenaza que entorpece y desvanece la posibilidad de atender y/o comprender lo que se pretende comunicar y/o compartir.

Para dar tratamiento a lo anterior, este programa, orienta sus acciones hacia la detección de indicadores en la cotidianidad institucional y barrial, desde la confección de convocatorias comunitarias y/o artísticas, espacios de capacitación y orientación en este campo disciplinar.

Para esto, el Programa Transversal DERED UNDAV, abre diálogos participativos para la interpelación, la investigación, la producción y la circulación de iconicidades de los distintos espacios, colectivos, organizaciones y actores sociales intra y extra UNDAV en y desde sus cinco Sedes obrantes como Museos de Sitio Comunitarios.

Valores

En este sentido, atento y consciente de la “marca” que imprime toda imagen y ante la urgente necesidad de dar tratamiento al estudio y lectura de estas producciones, asimismo fortalecer, poner en valor, sumar esfuerzos a la construcción de una universidad más tangible y cercana a sus comunidades vecinas, el Programa transversal DERED UNDAV, propone acciones orientadas a la detección de indicadores identitarios presentes en lo cotidiano a partir de convocatorias artísticas, espacios de capacitación y orientación en este campo disciplinar.

En línea con lo descripto, resulta imperante abrir espacios de lectura crítico comprensivas de producciones simbólico-expresivas hacia la desacralización, la posibilidad de acceso y la puesta en valor del hecho comunicacional y/o artístico de la comunidad UNDAV y vecina.

Como antecedentes de los diálogos enunciados en último párrafo del punto 1., se detallan en el punto 4.2. algunas de las propuestas ofrecidas por el proyecto DeReD Museo UNDAV

desde el 2012, (producciones realizadas/presentadas en las convocatorias culturales y artísticas de DeReD Museo UNDAV, proyectos de investigación, de producción y transferencia realizados por estudiantes, graduados, docentes y no docentes, conjuntamente con las comunidades barriales y educativas locales)

Por último, la creciente vinculación entre la ciencia, la tecnología y el campo del conocimiento artístico, posibilita el trabajo conjunto con ingenieros, informáticos, entre otros. Lo enunciado amerita que el productor artístico / comunicacional incorpore en su área cognoscitiva el diseño y la utilización de estrategias, herramientas, recursos, para promover el acercamiento de otras miradas y facilite la accesibilidad a más y nuevos lectores en y desde su hacer.

1. Objetivos

3.1. Objetivos generales

Capacitar, orientar en pos del fortalecimiento y/o construcción de miradas comprensivas del poder comunicacional de toda imagen, el diseño de iconicidades efectivas, que impacten nuestros sentidos promoviendo el disfrute e interés por su lectura decodificadora de lo que comunican.

Redimensionar con asiduidad los conceptos de producción simbólica - comunicacional - artística, promoviendo la vinculación y el diálogo entre los distintos actores que conforman la UNDAV hacia la construcción de una iconicidad identitaria institucional.

Fortalecer los vínculos de las sedes UNDAV con sus barrios desde acciones y producciones culturales, que ensayen respuestas a las problemáticas particulares de cada comunidad, así también pongan en valor y difundan el patrimonio tangible e intangible relevado en las mismas.

Aportar a la generación de financiamientos extra institucionales a partir de la transferencia de productos y servicios originados en el marco del Programa.

3.2 Objetivos específicos

Relevar para el análisis la multiplicidad de códigos visuales, sonoros y audiovisuales institucionales. Estandarizar su producción adecuándolas a los requerimientos de la comunidad universitaria.

Dar tratamiento a la iconicidad generadora de marca UNDAV (señalética, imagen, información, etc) para insertarla en los contextos locales y fortalecer la presencia de la UNDAV en los distintos barrios en los que se encuentran sus sedes.

Acompañar las iniciativas institucionales asesorando en la construcción de criterios y ejes vertebradores comunicacionales, curatoriales / expositivos de cada montaje, puesta en escena y/o difusión patrimonial de la UNDAV.

Analizar las maneras de fortalecer y/o construir identidad local e institucional, desde una mirada transdisciplinar y hacia la detección de procesos de producción de iconicidad, gestión, comunicación e intercambio de conocimiento y experiencias, de tantos y distintos modos de habitar lo urbano, en defensa de los tópicos fundantes y/o presentes en las comunidades vecinas a las Sedes de UNDAV.

Cooperar en el tratamiento institucional aplicado o por aplicar a la temática accesibilidad,¹⁴⁸ violencia y género en sus distintas dimensiones, revisando y capacitando a la comunidad educativa y a vecinos en cuestiones de infraestructura, cognición, expresión, vinculación, etc.

Creación de la ASOCIACIÓN AMIGOS DEL PROGRAMA DERED UNDAV, agrupación para la gestión de financiamientos de proyectos propuestos desde el Programa DERED UNDAV.

1- Organización

4.1. Museos de sitio - eco - comunitarios distribuidos en cada sede UNDAV. Conformación de una estructura de red museística, entendida desde la nueva museología, que incorpora los conceptos de participación, proceso dinámico e interdisciplinariedad¹⁴⁹ para preservar, interpretar, poner en valor su entorno y la cultura, visibilizar el patrimonio material e inmaterial local, desde la participación y construcción de acuerdos con las comunidades vecinas de las distintas sedes UNDAV, en pos del desarrollo sostenible¹⁵⁰. (4)

¹⁴⁸ El Programa Transversal DERED UNDAV participará activamente de las propuestas de la comisión de discapacidad, desde el trabajo conjunto con la carrera de turismo para difundir y abrir espacios de reflexión y el diseño de acciones inclusivas relativas al tema.

¹⁴⁹ “La museología comunitaria territorial es una disciplina de las ciencias sociales que tiene como propósito fundamental desarrollar un proceso de organización comunitaria en torno a la planeación y operación de comunidades educadoras y culturales dedicadas a la investigación, protección, conservación, valoración y difusión del patrimonio natural y cultural de un territorio o región determinada, cuya misión es promover e instrumentar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan en el desarrollo integral para el mejoramiento de la calidad de vida de la población. La museología comunitaria territorial se sustenta en tres conceptos básicos: 1. El Territorio; 2. El patrimonio y 3. La comunidad. A diferencia de la museología tradicional, la eco museología o museología territorial comunitaria va más allá de un edificio, una colección y un público, es decir, concibe el museo como el contexto donde la comunidad enfrenta y satisface sus necesidades e intereses para garantizar su preservación, reproducción y existencia, dicho con otras palabras, el ecomuseo es el conjunto de formas y contenidos específicos que presenta el patrimonio natural y cultural de una comunidad, patrimonios que tienen una presencia y significación propia, tanto material como espiritual, como partes constitutivas de la cultura general de la misma comunidad.”

¹⁵⁰ Objetivos de Desarrollo post 2015 (ONU):

Objetivo 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos

4.7- De aquí a 2030 asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

Objetivo 11: Lograr que las ciudades y los asentamiento humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

11.4 - redoblar los esfuerzos para salvaguardar el patrimonio natural y cultural del mundo.

¹⁵¹ Conferencia Hábitat III – Declaración de Quito sobre ciudades y asentamientos humanos sostenibles para todos. Nueva Agenda Urbana (...) 10. la Nueva Agenda Urbana reconoce que la cultura y la diversidad cultural son fuentes de enriquecimiento para la humanidad y realizan un aporte importante al desarrollo sostenible de las ciudades, los asentamientos humanos y los ciudadanos, empoderándolos para que desempeñen una función activa y singular en iniciativas de desarrollo. La Nueva Agenda Urbana reconoce además que la cultura deberá tenerse en cuenta en la promoción y aplicación de nuevas modalidades de consumo y producción sostenibles que contribuyan a la utilización responsable de los recursos y contrarresten los efectos adversos del cambio climático.

Plan de Aplicación de Quito. (...) Nos comprometemos a aprovechar de forma sostenible el patrimonio natural y cultural tanto tangible como intangible, en las ciudades y los asentamientos humanos, según procedan,

En esta dirección, la red enunciada se entrama en y desde una dinámica de circulación de producción simbólica material e inmaterial, como urdimbre vertebradora, direccionada hacia la participación y captación de respuestas de los vecinos, que darán continuidad a lo trabajado desde 2012 hasta la fecha¹⁵².

Museos de sitio - eco - comunitarios¹⁵³

- Sede de Ambiente y Turismo: “Museo del Riachuelo”¹⁵⁴
- Sede España/Avellaneda centro: “Museo Virtual Cartográfico del Sur”¹⁵⁵
- Sede de Artes Audiovisuales, 12 de Octubre: “Museo Infierno o memoria viva”
- Sede Píñeyro: “Museo comunitario”
- **Sede Constitución:** “Museo del Grabado”¹⁵⁶

4.2. Líneas de Investigación

Relevamiento cultural - socio - ambiental de producciones simbólicas, y de temáticas y problemáticas que afectan la zona de influencia de UNDAV, para su registro y catalogación.

Incidencia de las representaciones expresivo-simbólicas en temáticas eco-sociales (violencia, adicción, género, discapacidad, accesibilidad, demandas culturales y turísticas) de las comunidades vecinas a UNDAV, en las prácticas y en las decisiones epistemológicas, culturales y políticas vinculadas con las lógicas institucionales; en las metodologías aplicadas a la enseñanza virtual, en el diseño y gestión de políticas culturales; en la formulación de proyectos, programas y en las propias expresiones culturales.

4.2.1.-Antecedentes de Proyectos de Investigación relacionados concluidos y vigentes

mediante políticas urbanas y territoriales integradas e inversiones adecuadas en los planos nacional, subnacional y local para salvaguardar y promover las infraestructuras y los sitios culturales, los museos, las culturas y los idiomas indígenas, así como los conocimientos y las artes tradicionales destacando el papel que estos desempeñan en la rehabilitación y la revitalización de las zonas urbanas y en el fortalecimiento de la participación y ejercicio de la ciudadanía.

¹⁵² Convocatorias bienales Mundo Riachuelo 2012, 2014, 2016, Jornadas de Reciclaje en articulación con Bienestar Universitario 2011, 2013, apoyo a producciones comunitarias UNDAV, coordinadas por artistas locales 2013 y extranjeros 2014 en articulación con el Voluntariado, con la Secretaría de Bienestar Universitario, Muestra Solidaria de Artistas Estudiantes y Docentes UNDAV 2016, etc.

¹⁵³ Se sumarán museos de sitio y se contemplará la redistribución de los existentes atendiendo a futuros pases y cambios de Secretarías, Áreas y Departamentos de UNDAV en las sedes por/en construir/cción

¹⁵⁴ Es una iniciativa de interés público de carácter interdisciplinario, que aborda la vinculación entre el patrimonio natural, cultural e industrial de la zona de influencia de la Cuenca Matanza Riachuelo, tomando como epicentro la sede del Departamento de Ambiente y Turismo de la Universidad Nacional de Avellaneda, en el marco del convenio de colaboración entre ACUMAR y UNDAV. Dicha iniciativa aspira a promover una visión integradora de los temas del medioambiente, el patrimonio cultural en todas sus formas, la vinculación cultura - desarrollo sostenible, asociada a las políticas públicas de la educación, la cultura y la inclusión social.

¹⁵⁵ Museo Virtual Cartográfico del Sur. Objetivo: relevar artistas de la zona, registrar, dar cuenta de su trayectoria, obra, y contacto. Son cerca de 200 listados.

¹⁵⁶ El Museo del Grabado apunta a una vacancia a nivel nacional (se encuentra desarmado el Museo Nacional del grabado) La comisión posee contactos, posibilidades de crear un acervo, especialistas en el territorio, capacidad de brindar cursos y la posibilidad de incorporar al patrimonio UNDAV distintas colecciones de artistas locales.

Proyecto PROAPI 2014. UNDAV. Estudios de recepción de imágenes expresivo - simbólicas del Campus de Educación a Distancia (EAD) de la UNDAV. Director de proyecto Hugo O. Arámburu.

Programa PDS 2014. UNDAV -en curso-: código del proyecto UA-6531499 PDS14: Desarrollo de una matriz interactiva para el relevamiento de la incidencia ambiental y sociocultural de las producciones expresivo-simbólicas en el espacio público y su implementación en la ciudad de Avellaneda. Directora del Proyecto Liliana Conles (integrante de la comisión docente del Programa Transversal DERED UNDAV), Coodirector Prof. Daniel Ríos, y Hugo Arámburu (Coordinador del Programa presente en este Anexo)

Programa PAIO 2013 -en curso-: La práctica de la Diversidad Cultural en Avellaneda. Directora Prof. Mónica Guariglio (Integrante del equipo docente del Programa DERED UNDAV)

Programa UNLP -en curso- TERRITORIALIDAD, ARTES Y MEDIOS: Prácticas artísticas colaborativas y tácticas en torno a los problemas del territorio. Directora: Dra. Verónica Dillon. Integrante del equipo docente investigador Hugo O. Arámburu para articular las experiencias UNDAV y UNLP.

4.2.2- Propuestas de transferencia

Construcción de circuitos de muestra de patrimonio tangible e intangible, vinculado a la ciencia, la tecnología, el arte y la innovación socio-productiva, desde la investigación aplicada a la comunidad universitaria y local.

Creación de espacios de capacitación y asesoramiento para la lectura y producción de iconicidades, focalizando las dimensiones simbólica - expresiva - comunicacional¹⁵⁷. (10)

4.2.3- Vinculación socio productiva

El Programa Transversal DERED UNDAV, propone multiplicar ensayos de lecturas de mundo, desde el reconocimiento de los complejos simbólicos que las atraviesan. Conocer es siempre un conocer “a través de”. Arte y ciencia son igualmente necesarios en este proceso incentivando la vinculación con el sector productivo, los grupos y/o movimientos socio comunitarios y la comunidad en general, hacia la construcción de un ambiente propicio para los procesos de desarrollo e innovación científica y tecnológica y el diseño de espacios y acciones sustentables.

Asimismo seguirá avanzando en el diseño de pasantías y la articulación con propuestas de prácticas preprofesionales y proyectos de tesinas (atendiendo a la innovación tecnológica y

¹⁵⁷ Durante los ciclos 2015-2016, el dictado de charlas y seminarios para estudiantes de la Lic. y CCC en Gestión Cultural, abiertos y gratuitos a la comunidad en general, formó parte del Programa de Complementación Curricular del Departamento de Humanidades y Artes, en forma conjunta con el entonces proyecto: DeReD museo UNDAV. Ambos ciclos fueron organizados por la productora cultural Adriana Schottlender y el director de la Lic. y CCC en Gestión Cultural Hugo Arámburu. Esta propuesta se hizo posible gracias al apoyo del cuerpo docente, presente en el diseño de los programas, dictados y desarrollos evaluativos.

socio productiva, trabajando en forma articulada con las Secretarías, Programas, Áreas y Departamentos)

Antecedentes de comunicación intercultural

Jornadas de la Red Interuniversitaria Arte como herramienta de Inclusión y Transformación social 2014 y 2015:

Red seleccionada en la convocatoria de la SPU 2014. Las jornadas realizadas propusieron interpelar los conceptos de inclusión y transformación social vigentes y se compartieron experiencias entre instituciones de Educación Superior Terciarias y Universitarias, orientándolos a conformarse como instrumentos que permitan la mejora de la calidad de vida de las personas en distintas situaciones de vulnerabilidad y /o desventaja social. Participaron en las mismas colectivos artísticos, investigadores académicos de la UBA-UNLP. IUNA- UNGS- y UNILA (Brasil) . Articularon dichos encuentros las responsables del Área de Cooperación Internacional UNDAV, con la Red de las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense, constituidas en la RUNCOB con las Universidades: Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, y la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto)

Muestras itinerantes Mundo Riachuelo (Programa del Museo del Riachuelo -2012 /2013)

Muestra fotográfica Mundo Riachuelo en articulación con ACUMAR en Isla Maciel.

Muestra fotográfica Mundo Riachuelo en la Escuela 14 “Domingo Faustino Sarmiento” de Piñeyro, en el marco de las actividades del día de la Bandera.

Muestra fotográfica Mundo Riachuelo en la Sociedad de Fomento Pienovi.

Gestión - Producción del encuentro rioplatense de danza integradora propuesto por el Grupo ALMA (Uruguay - Brasil- Argentina: Danza Integradora, IUNA – UNSAM - UNDAV a través del Programa del Museo del Riachuelo.

5. -Coordinación y equipos de trabajo:

5.1. Coordinador del Programa Transversal DERED UNDAV: Prof./Lic. Hugo O. Arámburu

5.2. Equipo docente/investigador en vinculación con las áreas: Mónica Guariglio, Alejandra González, Adriana Schottlender, Liliana Conles, Leticia Marrone, Úrsula Rúcker, Florencia Podestá, Nora Nadalín, Lucrecia Piatelli , Verónica Perera, Andrea Villamayor, Adrián Cangí, Daniel Ríos.

5.3 Equipo de estudiantes de la Lic. y CCC en Gestión Cultural: Agustina Buffa, Ana Hnatiuk, Edith Gagliardo, Elsa Martínez Quintana, Gabriela Viviana Pérez, Gonzalo Heredia, Lucía Fariña, María Julia Portas, María Laura González, Mónica Cardoso De Pina, Salvador Di Meglio.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

6. -Evaluación:

El consejo asesor de la Secretaría de Investigación Socio Productiva y un representante de la secretaría general acompañarán el desarrollo de las acciones y proyectos propuestos por

el Programa DERED y evaluarán la pertinencia y efectividad de la labor realizada por el mismo en cada Ciclo Lectivo.

5.6. LENGUAJE VISUAL III: APRENDIZAJE, SERVICIO Y REDES VINCULARES ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD

Natalia Di Sarli - Yanina Hualde

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA). Facultad de Bellas Artes (FBA).
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

El proyecto pedagógico de la Cátedra Lenguaje Visual III (FBA - UNLP) promueve un perfil profesional vinculado a los contextos laborales contemporáneos para el campo del arte y la comunicación visual. En vistas a ello, desde el año 2009 la Cátedra adopta el modelo de aprendizaje servicio, vigente en la Ley de Educación Nacional sancionada por el Consejo Federal de Educación. Dicho modelo implica aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de la comunidad en función a los saberes y competencias de la disciplina, así como del proyecto educativo institucional. De esta forma, el desarrollo pedagógico de la Cátedra involucra la participación activa de docentes y alumnos en estrategias de enseñanza y producción académica, cuyo destino es la promoción de la lectura y del cine de animación en contextos de vulnerabilidad social.

Palabras clave

Lenguaje; arte; universidad; comunidad; redes

Aprendizaje servicio y proyecto solidario

El siguiente artículo pretende desarrollar una breve síntesis de las prácticas académicas y artísticas realizadas por la Cátedra Lenguaje Visual III de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, en relación a sus redes de trabajo comunitario. El Proyecto pedagógico de la Cátedra promueve un perfil profesional vinculado a los contextos laborales contemporáneos para el campo del Arte y la Comunicación Visual, asentado en políticas de inclusión social y educativa. En vistas a ello, desde el año 2009 la Cátedra adopta como sistema curricular el modelo de Aprendizaje Servicio, vigente en la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 por el Consejo Federal de Educación. Asimismo, la Cátedra constituye y fundamenta

las bases de su Proyecto pedagógico según lo expresado en el artículo 32, inciso g, de dicha Ley, el cual establece:

El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: g) (...) la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional (2006).

Otro ítem relativo al Aprendizaje Servicio se establece en el Artículo 123, inciso k, el cual atribuye al Consejo Federal de Educación fijar las disposiciones para que las instituciones educativas procuren:

Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias (2006).

Dicho modelo implica aplicar los saberes y competencias de la disciplina adquiridos en las aulas, al servicio de necesidades concretas de la comunidad, estableciendo para ello vinculaciones de red asociativa con instituciones y agentes extra - académicos. De este modo, se cultivan y fortalecen diálogos, intercambios, servicios y recursos de afluencia multilateral y dinámica entre Universidad y Comunidad, redes a partir de los cuales los futuros egresados de las carreras de Arte y Diseño extraen un conocimiento fáctico que llamaremos *de campo*, asociado a potenciales ámbitos de realización profesional.

Un aspecto fundamental del sistema de aprendizaje servicio lo constituye la formación intelectual, social y tecnológica de profesionales comprometidos con las necesidades de la comunidad a la que pertenecen. Esta formación activa en el estudiante el desarrollo de competencias y criterio ético para ejercer su profesión en contextos y problemáticas vinculados a demandas inclusivas específicas de un núcleo social.

En el marco de dichas demandas, el papel del Arte y el Diseño contemporáneos se traducen en una necesidad de ampliar los horizontes educativos artísticos hacia perfiles profesionales con visión social, capaces de intervenir e integrar el ámbito comunitario y dar respuesta efectiva a problemas y necesidades planteadas en beneficio de la comunidad. Otro ítem fundamental del Proyecto pedagógico de la Cátedra se sustenta en la elaboración de una disciplina de trabajo a la vez metódica y experimental, que involucre tanto la interrelación de los estudiantes con sus pares y docentes como su inserción en el contexto de producción artístico y cultural contemporáneo.

Cabe señalar que - a diferencia de los sistemas educativos basados en el ejercicio de la caridad o de la beneficencia- la educación solidaria involucra:

1. Impartir conocimientos desde una perspectiva sustentada en la inclusión social y la promoción de los derechos humanos de manera digna y distributiva.

2. Distinguir y enseñar a distinguir entre el compromiso solidario- esto es, la capacidad de intervenir sobre una realidad para transformarla- y la actividad altruista pero no transformadora de la situación o problema comunitario.
3. Generar un impacto transformador en la calidad de vida comunitaria, con efectos de continuidad a mediano y largo plazo.
4. Fomentar una transformación en los sistemas de aprendizaje académico formal, así como en el desarrollo subjetivo de los estudiantes y su inclusión en campos laborales contemporáneos.
5. Motivar el compromiso institucional entre aprendizaje académico y servicio social.

De esta forma, el desarrollo pedagógico de la Cátedra involucra la participación activa de docentes y alumnos en estrategias de enseñanza y producción académica, cuyo destino es la promoción de la lectura y del cine de animación en contextos de vulnerabilidad social.

A partir de su organización curricular, la Cátedra propone vincular la enseñanza de contenidos y herramientas procedimentales del lenguaje visual con demandas comunitarias relativas al fomento de la cultura a través de libros ilustrados y cine de animación para niños, jóvenes y adultos.

Para ello la Cátedra ejerce actividades de docencia, extensión e investigación en el marco del Proyecto *Cuenten con Nosotros*, el cual establece convenios de producción cultural con iniciativas culturales comprendidas en ONGs y centros comunitarios dentro del ámbito regional, provincial y nacional. En reconocimiento a dichas actividades, en el año 2010 la Cátedra Lenguaje Visual III fue distinguida con el Premio Presidencial a Prácticas Educativas Solidarias, otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación. Asimismo, en 2012 la Cátedra obtuvo la distinción del Cincuentenario de las Carreras de Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial, en reconocimiento a obtener el Premio Presidencial de Aprendizaje Solidario.

Propuesta de trabajo de la Cátedra

Cuerpo docente. Cátedra Lenguaje Visual III.

Prof. Titular: Lic. Carlos Pinto.

Prof. Adjuntas: Mag. Natalia Di Sarli, Lic. Yanina Hualde.

Jefes de Trabajos Prácticos: Lic. Ignacio Bigeon, DCV Diego Tollo

Ayudantes Diplomados: Lic. Diego Garay, DCV Ezequiel Iloro, Prof. Pina Romagnoli, Prof. Silvia Falcone, DCV Leonardo Bolzicco, DCV Marcelo Zeltner, Prof. Adriana Morales, Prof. Roberto Mallo, Lic. Maisa Mora Ribeiro, Prof. José María Acosta, Prof. María José Brambilla, DCV Diego Tollo, Lic. Viviana Serafini, Prof. Gretel Korn. DCV Luis Wilson.

El proyecto pedagógico de la Cátedra de Lenguaje Visual III se articula en función a los siguientes objetivos generales:

1. Creación colectiva, desde la universidad pública, de libros ilustrados para donar a bibliotecas comunitarias destinadas a la infancia y juventud.

2. Promoción de la lectura y del cine en sectores de vulnerabilidad social, garantizando la inclusión de todos los actores sociales al acceso al conocimiento.
3. Investigación y divulgación del lenguaje del libro álbum y del cine de animación, en su dimensión de imagen artística y artefacto cultural .
4. Exploración del libro álbum ilustrado y del cine de animación como obras estéticas, a través de sus diversos protocolos, materialidades y formatos de producción.
5. Fomento de espacios de debate de la literatura ilustrada y del cine de animación, para el encuentro de distintos actores sociales y comunitarios.
6. Revalorización del relato ilustrado y audiovisual como expresiones generadoras del universo ficcional comunitario a diversas escalas (barrial, provincial, nacional).

En cuanto a sus objetivos particulares, la Cátedra implementa el sistema de cursada secuencial y progresiva, permitiendo de este modo:

1. Adquisición de herramientas técnicas, estéticas y metodológicas para el diseño y producción de elementos de consumo cultural (libros y cortometrajes de animación).
2. Incentivar la experimentación interdisciplinar y la adquisición colectiva del conocimiento, en función al vínculo con escritores, compositores, cineastas y editores del campo cultural local.
3. Fomentar la utilización de recursos y tecnologías contemporáneas de información y comunicación.
4. Incentivar la posibilidad de elaborar proyectos de autogestión en el campo de la ilustración y de arte para cortometraje animado.
5. Reflexionar sobre los procesos de producción cultural contemporánea a través de una disciplina de trabajo por etapas, acorde a los campos de aplicación profesional seleccionados.

En su operatoria metodológica, la Cátedra articula verticalmente con los niveles precedentes - Lenguaje Visual I y II- donde se introduce al alumno en los elementos básicos del lenguaje visual, color, forma, línea, textura, así como en la gramática y la sintaxis visual para construir mensajes desde distintos formatos, géneros y modos retóricos. Dicha cursada involucra a alumnos de las distintas orientaciones del Profesorado y Licenciatura en Artes Plásticas (Grabado, Escenografía, Dibujo, Pintura, Cerámica, Muralismo y Arte Público) así como alumnos de las carreras de Historia del Arte y Diseño en Comunicación Visual. En el nivel III de la asignatura de Lenguaje Visual, se propone articular dicho vocabulario visual a otros medios y soportes-tales como el sonido, el movimiento y las imágenes dinámicas- para crear dispositivos narrativos de lectura secuencial, ya que un ítem fundamental de este nivel es la introducción de la temporalidad en la narrativa visual y audiovisual. Los contenidos se dividen en dos unidades básicas de duración cuatrimestral:

Unidad I: Introducción a la narrativa ilustrada. Implica el análisis de dispositivo, diseño y producción de un cuento corto en formato de libro ilustrado, de carácter único y artesanal, el cual será donado voluntariamente a instituciones de bien público; bajo previo convenio

con la Cátedra. El desarrollo de esta unidad involucra el desarrollo exploratorio de una estética y discursividad personal, el aprovechamiento de recursos y experiencias adquiridos

en otras asignaturas, así como el trabajo con tecnologías de diseño editorial aplicadas a un formato determinado de producción visual. Una vez concluida la unidad temática, con su respectiva secuencia de pre-entregas, entrega y coloquio oral, la totalidad de libros son expuestos al público y donados a las instituciones beneficiarias, previo convenio con la Cátedra, cuya mecánica de convocatoria y selección se abordará en el apartado relativo a redes vinculares entre universidad y comunidad.

Unidad II: Introducción a la narrativa audiovisual. Implica el análisis de dispositivo, diseño y producción de un cuento corto en formato de cortometraje de animación, con técnica a elección. El desarrollo de esta unidad focaliza la capacidad de trabajar colectivamente. Dicha capacidad implica desarrollar competencias afines con el trabajo interdisciplinar, la sociabilidad y adquisición de herramientas y perspectivas colaborativas; tales como repartición de roles, capacidad de generar consenso, defensa de propuestas y optimización de recursos humanos y materiales. Concluida la unidad, con sus respectivas etapas de producción y evaluación, los cortometrajes son librados en la web y exhibidos por mediación de la Cátedra en distintos ámbitos de la comunidad.

Esta breve síntesis de actividades realizadas en el marco de la Cátedra implica toda una operatoria de trabajo con distintas instituciones. El principio de este proyecto es convertir cada trabajo práctico en partes de una unidad totalizadora, respetando las etapas de trabajo. Desde el primer boceto de personaje hasta la producción integral de un libro ilustrado, único y artesanal, el cual es entregado en custodia a los centros comunitarios que trabajan con niños, jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad social.

Redes vinculares entre Universidad y Comunidad

En la era de las redes sociales aplicadas a las tecnologías de información y comunicación a nivel mundial, se pretende dar aquí un giro más acorde a los contactos interpersonales. Si entendemos una red como una lógica u organización social colaborativa (Tapia, 2002) en la cual los miembros de un determinado núcleo se asocian con otros en función a una meta u objetivo común, se encontrará que, aplicado al ámbito profesional de la Facultad de Bellas Artes, la trayectoria de los egresados generalmente continúa trabajando en actividades vinculadas a la producción de contenidos artísticos y a la docencia intra o extra institucional. Es decir, en este último caso, los procesos de aprendizaje teórico y técnico adquiridos en el escenario de la Universidad, se tornan a su vez en vehículo para ejercer la continuidad en el acto de enseñar a enseñar (Rojas, 2016: 61).

Dichos procesos implican una necesaria integración del estudiante al ámbito donde ejercerá sus futuros saberes profesionales, derivando en la búsqueda y producción de recursos con los cuales abastecer los requerimientos de la disciplina. Se priorizará, dados los alcances de

este trabajo, lo concerniente al trabajo de la Cátedra de Lenguaje Visual III con el campo de la promoción de la literatura ilustrada.

El primer punto de inflexión en el desarrollo del proyecto pedagógico- aprendizaje servicio de la Cátedra, lo constituye la selección de textos de ficción - formato cuento corto- que la Cátedra provee como material para ejecutar libros ilustrados y en una segunda instancia, convertirlos en cortometrajes de animación.

A fin de garantizar los derechos para la ilustración y adaptación a cortos de animación, la Cátedra convoca anualmente la participación de autores que deseen donar textos- formato cuento corto- para formar parte del Proyecto. Los textos, seleccionados mediante la conformación de un Comité Editorial, son donados por sus autores al Proyecto de la Cátedra sin fines de lucro, a la vez que sin ocasionar pérdida alguna de los derechos de autoría, edición y publicación por parte del autor.

En vista a las normas de *copyright* vigentes para la producción literaria, la cesión de textos por parte de los autores implica la adhesión a la modalidad de aprendizaje servicio formulada por la Cátedra.

Dicha modalidad permite por un lado vincular a los estudiantes con escritores profesionales o aficionados, favoreciendo el perfil profesional y de inserción en el mundo del trabajo. Por otra parte se incorpora a la experiencia a productores culturales de otras áreas que intervienen en la creación del libro ilustrado y posteriormente, de los cortos de animación.

Los textos se renuevan cada año, permitiendo por su diversidad producir libros para lectores de distintas edades, lo cual se ajusta a las expectativas de las instituciones que requieren libros a la Cátedra para la creación o enriquecimiento de sus bibliotecas.

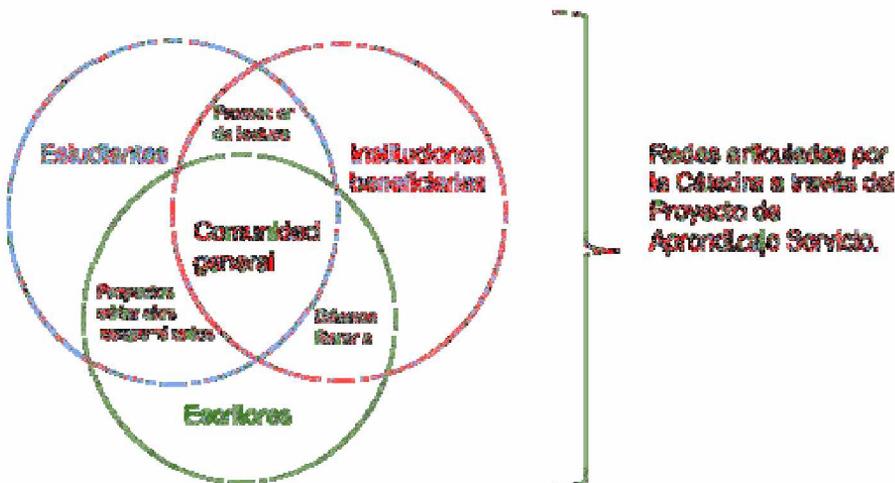
Un segundo ítem en el Proyecto pedagógico lo constituye la intervención de destinatarios concretos. Cada año, la Cátedra lanza una convocatoria de instituciones abocadas al fomento del bien público: bibliotecas pertenecientes a escuelas en zonas carenciadas, fundaciones dedicadas al cuidado de niños en contextos de hospitalización, centros culturales autogestionados, etc.

En el contexto de aprendizaje, el encuentro de los alumnos con los grupos destinatarios implica tres fases:

1. Presentación: La Cátedra convoca a representantes de las instituciones para ofrecer a los estudiantes un panorama diagnóstico de la necesidad cultural a resolver. Asimismo, la Cátedra registra las instalaciones y el quehacer de la institución seleccionada.
2. Exploración: Los alumnos participan de visitas a dichas instituciones para establecer un diagnóstico y asimilar las condiciones en que se encuentra la institución donde serán

donados sus libros; así como para incentivar la producción de los mismos, atendiendo a las necesidades de los beneficiarios.

3. Resolución: Una vez generado el producto, este es donado en su totalidad a las instituciones seleccionadas, sin ningún tipo de lucro para la Cátedra, autores ni instituciones beneficiarias. A fin de optimizar los recursos materiales y humanos del Proyecto, la Cátedra genera una base de datos anual donde consta el destino de cada libro, con su respectivo registro fotográfico y ficha técnica. Durante el segundo cuatrimestre se repite el proceso con los cortometrajes realizados en dicho período del año.



De este modo el Proyecto de la Cátedra desarrolla un sistema de redes intercomunitarias que atraviesan las fronteras de la universidad, generando vínculos de expansión entre diversos organismos de la región.

Desde el inicio del Proyecto hasta la fecha, la Cátedra ha trabajado con la siguiente tipología de organismos:

Bibliotecas vinculadas a centros de salud: *Fundación Creando Lazos*, dedicada a atender las necesidades psico-formativas de niños en situación de internación hospitalaria. Biblioteca del Hospital Provincial de Niños Sor María Ludovica. *Casa de día Elina*, dependiente del Hospital Elina de la Serna de Montes Oca, ex Casa del Niño.

Organismos Gubernamentales dependientes de la Secretaría Provincial de Niñez y Adolescencia: Centro de Prevención de Adicciones. Servicio de Atención Terapéutica Integral con especificidad en Abuso Sexual Infantil (S.A.T.I) Servicio de Asistencia Familiar

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

(S.A.F.) dedicado a la atención de niños y jóvenes en contexto de vulneración de derechos o implicados con la ley penal. Dependientes del Ministerio de Desarrollo Social: Programa de Responsabilidad Social Compartida EnvióN, dedicado a brindar contención,

acompañamiento e inclusión social a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Escuelas públicas: Escuela N° 80, Escuela Normal N°2, Escuela Primaria N° 14 y Secundaria Basica N° 4.

Hogares de tránsito: Casa - Hogar de día del Padre Cajade. Hogar y Centro de Día Ángel Azul.

Bibliotecas populares y asociaciones culturales: Biblioteca Del otro lado del Árbol, Biblioteca Infantil itinerante del CC La Grieta. Hogar Aliwen, dedicado a la atención de personas mayores. Biblioteca Dr. Víctor H. Barrera. Biblioteca Viajera de la Asociación civil “Las Palabras Andantes”. Centro Cultural Causa y efecto. Biblioteca Popular Juan María Gutiérrez y Biblioteca Popular Florecerán mil flores del barrio “La Cantera” de Villa Elvira.

Cuadro estadístico			
Año	Institución	Localidad	Cant. ejemplares
2009	Fundacion Creando Lazos	La Plata	414
2010	Escuela N° 80 “Prof.Maria Elena Altube “	Barrio Savoia - City Bell	389
2011	Casa de día del Hogar del Padre Cajade.	Barrio Aeropuerto, La Plata	143
	Centro de Prevención de Adicciones (CPA) La Plata	La Plata	138
	Biblioteca Del otro lado del Árbol	La Plata	145
2012	Biblioteca del Hospital de Niños de La Plata.	La Plata	334
2013	Biblioteca Infantil itinerante del CC La Grieta.	La Plata	23
	Hogar Aliwen	La Plata	51

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

	Proyecto Envi3n	Punta Lara	118
	Servicio de Asistencia Familiar.	La Plata	104
	Escuela Normal N°2	La Plata	38
	S.A.T.I Servicio de Atenci3n Terap3utica Integral	La Plata	44
2014	Hogar y Centro de D3a 3ngel Azul	Barrio Hipodromo La Plata	120
	Biblioteca Dr. V3ctor H Barrera	N. DE LA GARMA. Partido de Tres Arroyos.	123
	Biblioteca Viajera	Berisso	122
2015	Escuela Primaria N° 14 y Secundaria Basica N° 4	Magdalena	148
	Casa de d3a Elina	La Plata	125
	CC Causa y efecto	Rosario, Santa Fe	132
2016	Biblioteca Popular Juan Mar3a Guti3rrez	Juan Mar3a Gutierrez. Partido de Berazategui .	235
	Biblioteca Popular Florecer3n mil flores	La Plata, Barrio Alegre.	246
	TOTAL		3192

De este modo, la metodolog3a de Aprendizaje Servicio llev3 a la C3tedra a crear una red de trabajo interinstitucional que, finalizado el proceso de cursada, deriva en proyectos de producci3n editorial independiente del 3mbito universitario. A3o a a3o estas redes m3ltiples crecen e incorporan nuevos integrantes del campo cultural y art3stico local. El modo de analizar el desarrollo de dichas redes y comprobar sus beneficios es la organizaci3n anual del evento Ilustranimada, con vistas a exponer la producci3n de la C3tedra antes de la puesta en custodia de los libros. Dicho evento opera un tercer eje articulador con la comunidad. En la muestra confluyen todos los participantes directos e indirectos del proyecto: alumnos, escritores, instituciones beneficiarias, cuerpo docente y p3blico en general. Es mediante dichas exposiciones donde puede testearse el desarrollo final de las pr3cticas acad3micas del Proyecto y fundamentalmente su funcionamiento en el entramado de la comunidad extra universitaria.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARIA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Por último, se hace hincapié en el principio constitutivo del Proyecto de la Cátedra, el cual, citando a María Nieve Tapia, busca prolongar el compromiso profesional de la Universidad Pública hacia los sectores sociales más vulnerables, desde una perspectiva política de inclusión, en tanto se promueve “ofrecer un servicio concreto: no un simulacro, no una

actividad que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada pero lo más eficaz posible a una problemática real” (Tapia, 2002).

Bibliografía

Ley 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial, República Argentina. Diciembre 27 de 2006.

Pinto, Carlos; Di Sarli, Natalia; Hualde, Yanina; Bignon, Ignacio (2012). *Lenguaje visual y la experiencia solidaria de aprendizaje servicio: Proyecto Cuenten con nosotros*. En: Actas de VI Jornadas de Investigación Artística y Proyectual. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.

Rojas, H. L. (2016). “La pedagogía de la alternancia”. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*. 1 (2) [en línea]. Disponible en:

http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/559/580

Tapia, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva. [en línea]. Disponible en:

<http://www.volured.com/FTP/Editor/file/la%20solidaridad%20como%20pedagog%C3%ADa.pdf>

----- (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina*. En CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires.

----- (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. [en línea]. Disponible en:

http://www.ciens.ula.ve/scciens/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia

5.7. AULA ACONTECIMIENTO

DIAGRAMAS: LA PALABRA INAUDITA EN LOS PIZARRONES DE RUDOLF STEINER 1919-1923

Sara Guitelman

Prof. Titular Taller de Diseño en Comunicación Visual 1C. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

¿Puede el aula ser un *acontecimiento*? Los diagramas que Rudolf Steiner dibujó en los pizarrones para dar sus clases de antroposofía, son registro de una situación pedagógica en la que es posible *pensar lo imposible*. La cualidad diagramática de estos íconos como *germen/caos* que agujerea el saber y la performance que supone diseñarlos con tizas en el contexto de la clase, configuran un acontecimiento en tanto implosionan desde el *qué* y el *cómo se dice*, el discurso del saber académico, haciendo vívida y tangible una conexión inaudita y revolucionaria entre educación, arte, pensamiento, libertad.

Palabras clave

Educación; arte; diagrama; acontecimiento

*Quando se le repite a la gente que esto o aquello es imposible,
se lo hace siempre para lograr su sumisión.
Alain Badiou*

Esta lectura sobre los pizarrones de Rudolf Steiner se origina en la reflexión sobre cómo y para qué educamos. En el recorrido de varios proyectos de investigación sobre enseñanza del diseño, el concepto de *acontecimiento* (Derrida, Badiou) ha venido a iluminar aquello que desde hace años me resultaba tan movilizador y subversivo en los diagramas inscriptos en las pizarras de Steiner (1919-1923). Hoy los retomo aquí para pensar la posibilidad de irrupción de un *aula acontecimiento*.

Rudolf Steiner (1861-1925), arquitecto, filósofo, educador, creador de la antroposofía y de las prestigiosas y replicadas escuelas Waldorf (1912), es hoy valorado como artista a partir de que muchos de los 1100 pizarrones que su alumna Emma Stolle recopiló y guardó, constituyeron una muestra que recorre el mundo desde 1992, llegando a ocupar un espacio privilegiado en el Palacio Enciclopédico de la 55° Bienal de Venecia en 2013.

Steiner sostenía que no pensamos solo con la cabeza sino con todo el cuerpo, hasta con los pies. Así, la tiza como extensión del cuerpo y la mano, y las pizarras sobre las que se inscriben sus diagramas, son una prolongación del pensamiento que amplifica la posibilidad

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

de acceder y comprender las fuerzas vitales de la naturaleza y conectar al hombre con el cosmos. Si, como plantea Didi-Huberman (2017) “las imágenes no son sólo cosas para

representar, son ellas mismas cosas que están al extremo de nuestros cuerpos”, esta *materialidad* de la imagen podríamos pensarla en su vital relación con la nueva clase de pensamiento que propone Steiner, en el que razón y espiritualidad se entremezclan. La imagen sería *esa cosa* hecha de razón y espiritualidad, que habilita nuevas posibles relaciones del hombre con la naturaleza.



De lo espiritual en los diagramas

El misticismo de la antroposofía, una *ciencia* inscripta entre las prácticas esotéricas coincidentes con la pre y postcrisis de la Primera Guerra (no hay más que recordar algunos personajes de Arlt para situarnos en ese mundo) tuvo un fuerte vínculo con la ruptura de la figuración en algunos de los movimientos artísticos de las primeras vanguardias. Es bien conocido que Vassily Kandinsky estuvo entre los intelectuales y artistas que asistieron a sus clases-desde Xul Solar a Joseph Beuys, de Einstein a Rosa Luxemburgo y Franz Kafka- esto se manifiesta de manera evidente en su obra pictórica y se sintetiza en la famosa frase “no pintamos la naturaleza sino sus leyes”.

Kandinsky, como Klee, Cezanne, Steiner -y antes Turner- proponen un acceso a la naturaleza a través del color, la textura, el movimiento, el ritmo, que habilita la conexión entre pensamiento y espiritualidad. El *diagrama*, en términos de Deleuze (2003), es el *corazón del acto pictórico*, “la catástrofe está en el corazón del acto de pintar. Como se dice, las formas se desvanecen. Lo que es pintado y el acto de pintar tienden a identificarse. ¿Bajo qué forma? Bajo la forma de chorro de vapor, de bolas de fuego, en las que ninguna forma conserva ya su integridad. O simplemente se sugieren trazos, se procede por trazos en una especie de hoguera...” Resulta inquietante que así como Deleuze plantea que el problema del pintor no es el lienzo “en blanco” sino “en negro”, un negro constituido por los clisés que llenan ese aparente vacío, y que el caos del diagrama viene a romper, Steiner construye sus diagramas sobre una superficie negra, la del pizarrón. El mismo Steiner anotó en su cuaderno de apuntes: “libertad=negro”. El negro es el espacio donde emerge el diagrama. Los pintores, todos, pintan *el comienzo del mundo*, algo que no es todavía mundo,

el caos de ese nacimiento, diagrama que se produce como un tajo sobre lo lleno, no sobre el vacío.

Los diagramas de Steiner son expresión de un pensamiento que recorre los márgenes de la ciencia, que horada lo establecido, que subvierte un orden sobre todo por *cómo dicen*, desautomatizando su decir, exhibiendo su procedimiento, en este gesto de las vanguardias tan excepcionalmente descrito en los textos de los formalistas rusos. Este es el modo en que desafía el orden del discurso del saber. En el pizarrón irrumpe el diagrama como hendidura que agujerea el saber y deja el rastro, el registro de un pensamiento libre e inaudito: el color y la forma, la composición, configuran una red que desata nuevas relaciones e imprevisibles cadenas de sentido.

Contarles a los amigos o a los vecinos de caverna cómo cacé un bisonte es un simple acto de comunicación, al que la lengua es puramente funcional; pero contarles la historia que sugieren esos bisontes y cazadores pintados en la pared... eso bien podría ser un anticipo de literatura. La mediación de las imágenes impone una distancia, y la distancia crea un espacio, en el que las palabras pueden resonar y multiplicar su expresión más allá de lo utilitario (César Aira).

Es en este sentido que pienso los *diagramas|caos* por un lado y su inscripción en las pizarras en el acto de dar clase, por otro, como *acontecimiento* en tanto experiencia de lo imposible: liberación de las cadenas en la caverna de Platón. Algo que fractura aquello que funcionaba, que coloca lo real bajo sospecha y se lanza al vacío:

El *diagrama|caos* es germen de lo inaudito: *pensamiento|acontecimiento* que se produce en el acto creativo de tensión del *discurso académico* hacia el *discurso poético* en la clase.

Steiner es contemporáneo del nacimiento del arte conceptual (*La fuente*, Duchamp, 1917), sus clases se inscriben en ese contexto, y bien podríamos pensarlas como una performance: un acto lanzado al azar, a la incertidumbre, a lo que puede pasar. “Son un suceso intelectual infrecuente, abierto al pensamiento científico, un universo simbólico y una imaginaria visual que transita una cornisa común con la génesis de la expresión artística”, afirma Lebenglik (2002)

Siguiendo a Deleuze, los acontecimientos se distinguen en primer término porque su aparición se produce siempre por contraste con un *ruido de fondo*; en cada caso existe un telón sobre el cual se esboza su silueta (tal vez ese “negro” de las pizarras negras, que es un lleno vacío):

La filosofía, la ciencia y el arte quieren que desarremos el firmamento y nos sumerjamos en el caos. Sólo a este precio le venceremos. Se trata de un precio cuyo pago no es posible eludir porque sólo el caos proporciona la materia prima para la génesis del sentido, vale decir, para la producción de acontecimientos.

El acontecimiento introduce, a través del montaje inaudito, un nuevo orden que se abre a la posibilidad de nuevos sentidos.

Misterios en la estación central

Joseph Beuys fue quien mejor leyó a Steiner: vio en ese particular acto de enseñar que proponía el filósofo, el germen de lo que desarrolló en sus propuestas de *educación como*

arte, y de lo que denominó *escultura social*. Está de más decir que la relación entre las ideas de los artistas ha sido muy explorada desde la investigación (Roesch, 2015, Zumdick, 2013, entre otros) y desde el diálogo entre sus obras, por ejemplo en la puesta de Joseph Beuys y

Rudolph Steiner: Imaginación, inspiración, intuición, exposición realizada en 2008 en la NGV en Australia.

Educación como arte involucra al acto de enseñar, que en Steiner claramente se concreta en la puesta artística que quedó registrada en los pizarrones y que Beuys retoma en su propia práctica –“ser docente es mi mayor obra de arte”- pero va más allá: *todos los hombres somos artistas, porque todos tenemos energía creadora*. Y sobre esta idea Steiner funda las escuelas Waldorf: *la educación es el espacio para que irrumpa el acontecimiento* que subvierta un modelo pedagógico signado por las matrices identitarias del mercado: la competencia y éxito. Privilegiar la expresión artística por sobre otras disciplinas en el ámbito de la escuela es la apuesta revulsiva de las escuelas Waldorf: “Por medio de la razón sólo comprendemos la Naturaleza, con la percepción artística, por primera vez, hacemos experiencia. (...) el niño iniciado en el arte madura en el crear. En el crear, crece por encima de su saber” expresó Steiner en una de sus conferencias en 1923. Qué es ese por encima de su saber: un pensamiento nuevo, un acontecimiento.

...desde la perspectiva forjada por Deleuze, entre la creación artística y el acontecimiento existe una relación de co-implicación. Arte y naturaleza, lejos de oponerse como polos de una antítesis, se articulan como partes de un mismo proceso de producción de acontecimientos (...) Si bien la primacía le corresponde a la naturaleza puesto que hace posibles tanto al acontecimiento como al arte, también es cierto que, sin la fuerza configuradora del arte, los acontecimientos naturales nunca podrían adquirir consistencia ni preservarse como sensación. Por eso el arte es tan imprescindible para el ser humano como la ciencia o la filosofía: porque permite decir lo que, de otro modo, quedaría condenado a no tener voz (Ordoñez Díaz, 2011).

El arte es la única fuerza revolucionaria porque la libertad procede de cada hombre devenido artista. La transformación social sólo llegaría a través de una evolución de la humanidad a un nivel superior de conciencia, es lo que Beuys llamó “concepto ampliado del arte”: la vida integrada a la práctica artística. Beuys, y antes Steiner, convierten la estética en una ética. La educación como arte es la herramienta para construir esta escena en la que el hombre pueda crear, y así, transformar la sociedad. Transformación que Beuys llama *escultura social*, y que no es más que la utopía de una sociedad libre e igualitaria, que indagó en muchas de sus obras, particularmente en *Bomba de miel*, en la que explora la relación entre arte-vida: la colmena alude a una sociedad cooperativa retomando la metáfora de Steiner para quien la “sabiduría inconsciente de la colmena” se conectaba con nuestra experiencia de la cultura y el cosmos. “La colmena es una cabeza, abierta hacia todos los costados. Lo que hacen las abejas allí dentro es prácticamente igual (...) a lo que hace la cabeza en su interior.” (Steiner, 1925)

Si bien en la teoría y práctica pedagógica de Steiner está implícito que *todo hombre es un artista*, es Beuys quien explicita fuertemente el carácter político de esta idea y lo convierte en una acción programática. Es momento de recordar a Alain Badiou, que parece resonar en las concepciones de Steiner y Beuys: *la ciencia, el arte, el amor, y la política* son la condición de posibilidad la filosofía.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

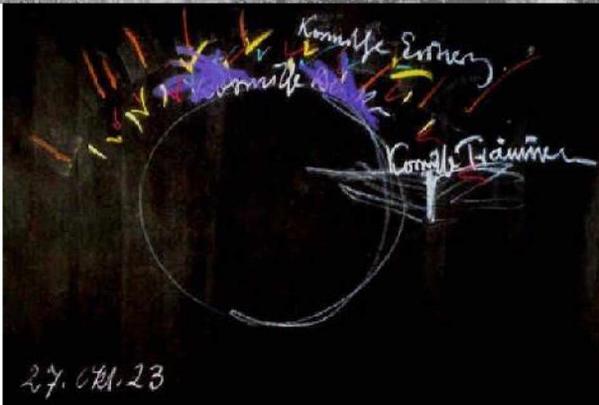
Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Pensamiento, acontecimiento

“Cualquiera que trabaje para la perpetuación del mundo que hoy nos rodea, aunque fuera bajo la forma de la filosofía, es un adversario”. A.B.

La cuestión de la educación es nodal en Steiner como en Beuys, tal vez porque a sus ideas las une el *desprecio de lo que hay en nombre de lo que puede ser*. De alguna manera, los dos prefieren cualquier verdad antes que la atadura a las enciclopedias del saber. “En las pizarras de Steiner el globo entero adquiere nuevas dimensiones. Aquello que hasta entonces se consideraba “científicamente comprobado” o que estaba firmemente incorporado a la vida cotidiana entra en un torbellino de movimiento...” (Kugler, 2000)

Los diagramas|pizarrones al agujerear el saber interrumpen-irrumpen en un estado de cosas, en el conocimiento aceptado, y abren la posibilidad al sujeto de intervenir sobre su propia situación. Luego, Beuys retoma y profundiza ese tajo.

Durante mucho tiempo se creyó que era una condición indispensable para torcer el rumbo de la realidad su conocimiento exacto, riguroso y objetivo (...) El saber objetivo, que antaño se reclamaba como condición para transformar el mundo y el lugar ético de pertenencia del intelectual honesto, hoy muestra su verdadero rostro. Ese saber riguroso, puntual y descarnado, se convierte en la actualidad en el patrimonio de los grandes centros de investigación y organismos internacionales (ej. la ONU), las Universidades, las corporaciones, etc. ¿Por qué? Porque el saber es una condición indispensable para ordenar, administrar y gobernar la realidad existente. El capitalismo de alta concentración que hoy hegemoniza los procesos económico-sociales a nivel mundial, necesita equipos de investigación de los micros y macro problemas que se puedan volcar en resultados cuantitativos o cualitativos. (...) estos saberes son indispensables para gestionar la realidad, y la gestión no es ruptura, es más de lo mismo. Cualquier política basada en ese saber, genera una política del amo (Colectivo acontecimiento, 1998).

Pensamiento materializado, los diagramas de Steiner no son un saber sino *un exceso* que viene a desbaratar un sistema inconsistente de saberes constituidos. *Mientras el saber opera en el terreno de lo posible, el pensamiento se enfrenta a lo imposible de una situación: es posible lo imposible, se proyecta al futuro.* Esto es lo que llamamos un acontecimiento: toparse con lo impensable, arriesgar nuevos recorridos, fundar una nueva situación que franquea los límites de lo dado.

Decir y sostener aquello que con el correr del tiempo puede comprobarse que era lo imposible de ser pronunciado en el interior de los saberes que estructuran una situación, esa esencia misma del pensamiento. Mientras que el saber va del lado de la seguridad y de la certeza, el pensamiento se enlaza con la angustia de una apuesta. Apuesta que nunca es una elección entre posibles sino una decisión sobre lo imposible (Colectivo acontecimiento, 1998).

Eso son los pizarrones de Steiner: porque opone al poder del saber, la potencia del pensamiento|creación que es una capacidad igualitaria que no necesita para efectuarse, ningún saber previo, así lo expresa él mismo:

No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las jóvenes generaciones. De esta manera siempre pervivirá en el orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo en vez de hacer de la nueva generación lo que el orden social establecido quiere hacer de ella.

Pensamiento es esta posibilidad de pronunciar en una situación determinada, la palabra inaudita, la que el sentido común se encarga todo el tiempo de impedir.

Badiou (2013) releendo a Platón, decía que somos capaces de mucho más de lo que creemos, y que es a través de la educación que podemos descubrir la posibilidad de hacer aquello que creíamos que no podíamos. Ciencia, política, amor, arte, son condiciones de posibilidad de una filosofía que exceda lo individual, que posibilite expandir la convicción de justicia, la idea del otro en mí, la idea de que se puede hacer algo mejor que ser egoísta. Un acontecimiento.

Los pizarrones de Steiner registran la posibilidad de un aula acontecimiento, e inspiran a pensar qué hacemos cuando enseñamos. Son, según Lebenglik “restos de una situación pedagógica, vestigios de un modo de enseñar, en el cual la escena entre profesor y alumno es un campo en el que todo es posible”.

Bibliografía

- Aira, César (2016). *Sobre el arte contemporáneo*. Buenos Aires: Random House.
- Aira, César (2001). “La utilidad del arte”. En *ramona* 15. pp 4 y 5. Buenos Aires.
- Badiou, Alain (2013). “Las condiciones del arte contemporáneo”. Universidad Nacional de San Martín, 11 de mayo. [en línea] en <<http://brumaria.net/documentos/284-las-condiciones-del-arte-contemporaneo/>>
- Carlgren, Frans (1989). *La pedagogía Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Cirlot, Lourdes y otro (2015). *Las vanguardias artísticas a la luz del esoterismo y la espiritualidad*. Barcelona: Edicions Univers.
- Colectivo acontecimiento (1998). “La afirmación del pensamiento”. Colectivo A pesar del todo, Acontecimiento N° 15, Buenos Aires.
- Deleuze, Giles (2008). *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Didi-Huberman, Georges (2017). “Las imágenes no son solo cosas para representar”. [en línea] en <<https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>>

Kugler, Walter (2000). “Pensar en colores y formas: las pizarras mágicas de Rudolf Steiner” En: *Publicación oficial de la muestra de las imágenes cósmicas de Steiner realizada en el Museo Nacional de Bellas Artes*, Buenos Aires

Lebenglik, Fabián (2000). “La imagen como pensamiento. Hoy se inauguran las pizarras mágicas de Steiner”. [en línea] en <<https://www.pagina12.com.ar/2000/00-05/00-05-23/pag29.htm>>

Ordóñez Díaz, Leonardo (2011). “Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana”. *Revista Latinoamericana de filosofía*, vol. 37 no.1. CABA [en línea] en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73532011000100005>

Roesch, Ulrich (2013). *We are the Revolution!: Rudolf Steiner, Joseph Beuys and the Threefold Social Impulse*. United Kingdom: Temple Lodge.

Steiner, Rudolf (1998). *Bees. 8 lectures in Dornach*. Febrero 3 a diciembre 22, 1924. Introducción de Gunther Hauk, con un ensayo sobre el arte de Joseph Beuys por David Adams. New York: Antroposophicpress.

Zumdick, Wolfgang (2013). *Death Keeps Me Awake: Joseph Beuys and Rudolf Steiner*. Spurbuchverlag, Baunach, Germany.

5.8. (RE) PENSAR LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN TALLERES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

María Nazarena Mazzarini

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Diego Nicolás Albo, Zaira Allaltuni, Lucía Brunand

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Pensar en la Educación en diversos contextos nos permite visibilizar el alcance de las prácticas educativas y la incidencia que estas tienen en sectores de mayor vulnerabilidad social. Estos sectores, en nuestro caso, se ven representados en unidades carcelarias, en el Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero y en Barrio Alegre.

Estas instituciones tienen como eje común las problemáticas que inciden directamente en los sujetos que allí residen o habitan.

Desde esta perspectiva es imprescindible pensar y complejizar el concepto de Educación y las estrategias educativas, en donde, la construcción del conocimiento conciba el empoderamiento del sujeto y la activación de los procesos identitarios.

La vinculación de diferentes sectores de la sociedad con la universidad responde a una línea donde “el derecho a la universidad no es solamente el derecho que tienen los sectores tradicionalmente excluidos a ingresar, permanecer, y egresar de la universidad. Es el derecho de toda la sociedad de acceso a la universidad.”

El desarrollo de los talleres se genera como una propuesta donde se articula y entiende la cultura de la comunidad en perspectiva colectiva y formante.

Los talleres de arte trabajan en relación a las características del lugar, buscando generar a través de las actividades, la creación de una propia mirada donde por ejemplo los niños del barrio puedan expresar y darle voz a aquello reconocido como lo propio.

Palabras clave

Educación; prácticas artísticas; Derechos Humanos; extensión; contextos de mayor vulnerabilidad social

La Educación en contextos no formalizados

La Educación integra uno de los Derechos Humanos fundamentales, se subraya la importancia de la Educación como eje transformador en los contextos de mayor vulnerabilidad social.

Educar en los diferentes contextos sociales y territoriales significa generar conocimiento desde el componente insoslayable que se plantea como la construcción social, ya que desde el abordaje de conocimientos se distribuye el capital cultural, se socializa y se asocian los saberes, se tejen los vínculos y se construye el conocimiento con los otros y con el mundo.

La Educación se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas.

La Educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana.

La Educación se presenta como un lugar propio, específico donde es posible pensar en una sociedad más justa, más construida, más de todos y de cada uno, en definitiva más humana. Pensar en la Educación en contextos de mayor vulnerabilidad social nos permite visibilizar el alcance de las prácticas educativas y la incidencia que estas tienen en sectores de mayor vulnerabilidad social. Estos sectores, en nuestro caso, se ven representados en unidades carcelarias, en el Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero y en Barrio Alegre.

Estas instituciones tienen como eje común las problemáticas que inciden directamente en los sujetos que allí residen o habitan.

Desde esta perspectiva es imprescindible pensar y complejizar el concepto de Educación y las estrategias educativas, en donde, la construcción del conocimiento conciba el empoderamiento del sujeto y la activación de los procesos identitarios.

Es importante comprender estas nociones, para dar cuenta de la importancia que tiene la Universidad, como agente social estimulador, en la elaboración de proyectos que generan procesos para la inclusión social de personas en situación de mayor inestabilidad social.

La vinculación de diferentes sectores de la sociedad con la universidad responde a una línea donde “el derecho a la universidad no es solamente el derecho que tienen los sectores tradicionalmente excluidos a ingresar, permanecer, y egresar de la universidad. Es el derecho de toda la sociedad para el acceso a la universidad.”

Estas propuestas educativas vienen a generar, también, una disrupción en el pensamiento académico en línea de la democratización de la educación. Esto nos permite poner en perspectiva el fortalecimiento de los procesos de formación como ecología de saberes.

El desarrollo de los talleres se genera como una propuesta donde se articula y entiende la cultura de la comunidad en perspectiva colectiva y formante.

Los talleres trabajan en relación a las características del lugar, buscando generar a través de las actividades, la creación de una propia mirada. El trabajo propuesto y llevado a cabo por el Proyecto de Extensión Universitaria “Construyendo Lazos Sociales”¹⁵⁸ tiene como sustento una idea clave: la universidad, como toda institución, es una institución política. Expresa determinados deseos, intereses, en suma, valores, de una sociedad o un pueblo por aprender, por pensar, por saber, por expresarse: un deseo de vivir mejor. Nosotros como actores sociales de esta universidad, somos agentes activadores para cumplir con esta meta.

Los talleres artísticos que surgen del Proyecto de Extensión “Construyendo Lazos Sociales”, dado su carácter interdisciplinario, confluyen diversos aportes metodológicos derivados de las disciplinas intervinientes.

El objetivo es generar impacto tanto en la formación y capacitación de los docentes, alumnos, investigadores, instituciones e integrantes sociales, priorizando el fortalecimiento de la pertinencia social a través de experiencias de innovación que identifiquen, analicen, reconozcan y promuevan la manifestación creativa de iniciativas, en las que la comunidad

¹⁵⁸ El Proyecto de Extensión Universitaria “Construyendo Lazos Sociales” es ejecutado por las Facultades de Bellas Artes y de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Dirección: M. Nazarena Mazzarini (FBA-UNLP). Co-dirección: Valeria Volponi (FCJyS-UNLP). Coordinación: Pablo Cabral, Gabriela Victoria (2016) y Gabriela de la Cruz (desde 2017).

se transforma en actor de su propio desarrollo y fortalecimiento, sostenible en el tiempo y replicable.

Entendemos el Arte como una herramienta de transformación social, donde, los sujetos que habitan los territorios vulnerables se reconfiguran simbólicamente, a partir, de las prácticas artísticas.

La producción de obra artística colectiva, surgida en estos contextos específicos, se diferencia de la obra artística como producción mercantil. Desaparece el concepto de obra, artista y público para resignificarse en sujetos que, de manera individual y colectiva, desarrollan la creación estética como transformación social y política.

Asimismo, estas experiencias, conciben el arte como estrategia para la inclusión social y laboral.

Herbert Read sostiene que “el Arte en todas sus manifestaciones desempeña un papel fundamental para la afirmación de la personalidad integrada” (Read, 1973).

Experiencias/Talleres de arte/Contextos vulnerables

El caso de los Talleres de artes en Hospital Neuropsiquiátrico de Melchor Romero

Los talleres de producción artística desarrollados entre los meses de marzo y diciembre de 2016 funcionaron dentro de las instalaciones del Hospital Neuropsiquiátrico Melchor Romero de la localidad de Alejandro Korn y en articulación con el Centro de Salud Mental “Dr. Basaglia” de la localidad de La Plata. Estuvieron destinados a las pacientes internas de la “Sala G” del Hospital que eran en su totalidad mujeres, jóvenes adultas y adultas mayores, con marcados conflictos identitarios y una fuerte dependencia con los ritmos, horarios y modos establecidos por la Institución en sus quehaceres cotidianos.

En el desarrollo de los talleres se abordaron estrategias que permitieran el empoderamiento de las usuarias del sistema de Salud, en perspectiva del concepto de externación que se aborda específicamente en la ley de Salud Mental N° 26.657.

La nueva Ley presenta características inéditas sobre los derechos y garantías de las personas con padecimiento mental. Reconoce el pleno goce de sus derechos humanos. En su capítulo IV, explica que el Estado debe reconocer sus derechos a recibir una atención sanitaria y social integral y humanizada; a conocer su identidad, sus grupos de pertenencia, su genealogía e historia; a no ser juzgadas ni discriminadas por una dolencia actual o pasada; y a que su padecimiento no sea considerado como un estado inalterable o inmodificable. El Proyecto Construyendo Lazos Sociales posee antecedentes en esta sala. El trabajo en talleres se establece en eje en los procesos de construcción de identidad y Derechos Humanos. En pos de trabajar la interdisciplinariedad definida en dicha Ley el Proyecto busca generar un diálogo sostenido con directivos y personal de salud del Hospital.

Las estrategias pedagógicas se pensaron según la definición de Harf, en tanto éstas no se reducen a las consignas y actividades, sino que se amplían a todos los modos empleados por el docente o facilitador dentro del espacio en el que se desarrolla la clase. “La estrategia de enseñanza es también parte del contenido que se enseña” (Harf, 2003).

Se conformaron dos talleres, bajo modalidad de parejas didácticas: Taller “A”, de “Fotografía y Experiencias Gráficas”,¹⁵⁹ Taller “B”, de “Relato Ilustrado”.¹⁶⁰ Las

¹⁵⁹ Docentes del Taller “Fotografía y Experiencias Gráficas”: Laura Rodríguez Willamsom y Esteban Cano. 2016.

¹⁶⁰ Docentes del Taller de “Relato Ilustrado”: Diego Nicolás Albo, María Delia Zuna Alcoba. 2016.

planificaciones incluyeron una etapa de diagnóstico, otra de producción plástica o Taller, propiamente dicho y otra de exhibición de las realizaciones.

El Taller “A” incorporó, entre otras, actividades a partir del retrato de las usuarias; en este contexto que niega el uso del espejo, ellas fueron perdiendo conexión con su propia imagen corporal. Además del recurso de la fotografía, también se realizaron experiencias cercanas a la disciplina Grabado y Arte Impreso y a la Pintura.

El Taller “B” fue una experiencia corta (seis clases), aunque no por su brevedad debe ser juzgada como menos significativa. En el transcurso del taller se facilitaron estrategias para la concreción de Libros Objetos donde se recuperaron experiencias anteriores y externas a la vida en el Hospital. Se incentivó a la reflexión sobre la subjetividad desde su experiencia con los procedimientos plásticos: predominaron *collages* y trabajos a partir de manchas cromáticas sobre papel. Los Libros Objetos fueron terminados en su totalidad por las propias asistentes, incluida la encuadernación.

Los Talleres fueron consolidándose como un ámbito diferenciado, como un laboratorio de experiencias que motivaron la toma de decisiones personales, la libre expresión, la indagación sobre los propios gustos personales y sus subjetividades en general; en el que también se consideró el trabajo en grupos y en grupo total, con real intercambio y trabajomancomunado.

Las realizaciones se compartieron tanto dentro del Hospital como en extramuros, en el Centro de Salud Mental “Dr. Basaglia”, dedicado a la atención ambulatoria de patología psiquiátrica. El día de la “Muestra”, las usuarias internas compartieron sus logros con otras que habían tenido ya la experiencia de la internación.

En 2017, los docentes extensionistas continúan en el desarrollo de dispositivos de externación, trabajando en paralelo y en diálogo con Centro Basaglia.



Talleres en Barrio Alegre

Cuando surgió la idea de trabajar desde la Fotografía⁴ los jóvenes que asisten a la Biblioteca Popular Florecerán Mil Flores (Barrio Alegre)¹⁶¹ y conviven con la problemática de la cantera,¹⁶² quisieron realizar un relevamiento cartográfico donde se planteara la problemática. No solo para generar un registro sino también para narrar en primera persona como se avasallan sus Derechos.

La Constitución Nacional plantea en su Artículo 41: “Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo. El daño ambiental generará prioritariamente la obligación de recomponer, según lo establezca la ley. Las autoridades proveerán a la protección de este derecho, a la utilización racional de los recursos naturales, a la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica, y a la información y educación ambientales...”

En esta integración social es importante entender que la narración surge a partir de la experiencia, de la práctica y de la realidad cotidiana de los niños que conviven en condiciones de mayor vulnerabilidad social. No solo esta vulnerabilidad surge del contexto sino también de una instancia superior y tiene que ver con lo Institucional, ya que es el propio Municipio de la ciudad de La Plata, que al descargar la basura, del centro de la ciudad, en la cantera vulnera el Derecho al Medio Ambiente sano.

El taller abordó desde la interdisciplinariedad la reflexión y la práctica colectiva de promoción de los DDHH y las actividades concretas que implicaron analizar las prácticas en diferentes contextos, concibiendo el aprendizaje como proceso dinámico de complementariedad técnica y conocimiento técnico, entre las partes. El arte ha ocupado y ocupa en la actualidad un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción histórica del pensamiento. Es por esto que el principal objetivo del taller fue fomentar la fotografía como herramienta artística de expresión y transformación social, y a su vez, impulsar la participación real de los sujetos en las creaciones fotográficas vinculadas a sus diversas realidades y el de su contexto inmediato. En este sentido, se buscó promover nuevas capacidades expresivas, comunicacionales y técnicas en los participantes en situación de vulnerabilidad, destinadas a favorecer la integración social y la socialización de la experiencia artística.

La fotografía se presenta, aquí, como un lenguaje que ocupa un lugar muy importante en la construcción de imaginarios e identidades. Por lo tanto, entendemos que el trabajo generado desde el taller permitió abrir nuevas cosmovisiones en el relato de los jóvenes y del espacio en el cual habitan (Mazzarini y Rueda, 2016).

¹⁶¹ Docentes del Taller: Franca Rueda, M. Nazarena Mazzarini, Lucía Brunand. 2016. El Barrio, Barrio Alegre, está compuesto por 90 familias que provienen de países periféricos, principalmente de Paraguay. Los integrantes de la comunidad viven en un contexto de gran vulnerabilidad social, porque pese a que todos poseen su vivienda propia, estas son construcciones precarias, no cuentan con agua potable, cloacas, ni servicios públicos. Además el barrio se encuentra rodeado por una extensa y profunda cantera construida de manera ilegal por personas que venden la piedra a los proyectos inmobiliarios locales, dejando en una situación frágil y peligrosa a quienes habitan en ese contexto.

¹⁶² Una cantera es una explotación minera, generalmente a cielo abierto, en la que se obtienen rocas industriales, ornamentales o áridas. Las canteras suelen ser explotaciones de pequeño tamaño, aunque el conjunto de ellas representa, probablemente, el mayor volumen de la minería mundial.



El caso del Taller de Artes Plásticas para niños en Barrio Alegre

El Taller de Artes Plásticas para niños fue desarrollado en la Biblioteca “Florecerán Mil Flores” situada en Barrio Alegre, La Plata. Se constituyó como un espacio de enseñanza-aprendizaje artístico indagando en la relación entre los procesos enseñar y aprender, como los plantea Souto: “conjuntos de acciones diferentes pero que se vinculan en cada espacio y tiempo de encuentro” (Souto, 1993). Bajo este marco, se produjeron experiencias educativas artísticas, tanto individuales como grupales, mediante la implementación de recursos de las artes visuales, entendidos estos como elementos configuradores de sentidos identitarios en contextos de vulnerabilidad social.

De acuerdo a Augustowsky, el arte como experiencia implica

...diseñar actividades, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte” (Augustowsky, 2012).

En este sentido, la propuesta del taller fue conformada por actividades que abordaron centralmente el concepto identidad.

Por un lado, se realizaron *Autorretratos* como representaciones que posibilitan el análisis y la producción artística en torno a la noción de identidad propia. Primeramente en el taller reflexionamos grupalmente sobre qué era un autorretrato. Identificamos los componentes del rostro para plasmarlos visualmente en las representaciones. A su vez algunos/as niños/as eligieron un lugar significativo del barrio como escenario de sus autorretratos. Por otro lado, seleccionaron a un compañero/a del taller para realizar los *Retratos*. Se reflexionó sobre las diferencias entre el retrato y el autorretrato a partir de lo trabajado previamente. Luego, los/as niños/as hicieron los retratos a partir de la observación de sus compañeros/as.

Para ambas producciones artísticas utilizaron recursos del dibujo y la pintura. Por último, como correlato de estas experiencias los/as niños/as participaron en la 5ta edición de IMPRESOPORMI.¹⁶³ La propuesta consistió en producir afiches de forma colectiva y colaborativa bajo la temática “Horizontes”.



Conclusiones

Dar a conocer los derechos de cada agente social sea cual fuera su condición económica, nacionalidad o conducta, refiere al desarrollo de una formación cultural que pone en marcha todas las herramientas presentadas para lograr una sociedad de intercambio, proclamando lo que nos es dado por derecho, empoderándonos en nuestro lugar, en nuestra sociedad y sobre todo, caracterizarnos como portadores y desarrolladores de conocimiento.

Las propuestas educativas y estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en los talleres presentados permiten establecer lazos sociales fundamentalmente para generar procesos para la inclusión social de aquellos sujetos, muchas veces desplazados de la sociedad. A su vez, expresan y fomentan el deseo de hacer valer nuestros derechos como agentes intervinientes de una comunidad-sociedad o tan solo como individuos pensantes que generan conocimiento independientemente del sector social en el que habitamos.

¹⁶³ > IMPRESOPORMI es una plataforma de producción, reflexión y difusión de publicaciones híbridas impresas. Conformada por Yamila Villalba, Natalia Gauna, Mariana Sanguinetti y Zaira Allaltuni. Durante el año 2016 desarrollaron la 5ta edición de producción colectiva de afiches denominada “Horizontes”. Esta fue financiada por el Fondo Nacional de las Artes y realizada simultáneamente en las ciudades de Salta (Provincia. Salta), Benito Juárez (Bs As) y La Plata (Bs As). En esta última ciudad, las jornadas fueron coordinadas por Emilia Quintela, Paloma Tomás y Zaira Allaltuni. Página web: <<http://impresopormi.tumblr.com>>.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Generar y, sobre todo, intensificar los lazos entre la universidad y los sectores vulnerables proporcionan un intercambio de saberes retroalimentados. Esto significa que los propios actores de saberes, si bien son los referentes de comunicar en un determinado espacio y tiempo, juegan el rol inverso. Permite formarse y alimentarse de aquellos saberes que proporcionan el mismo contexto y los sujetos presentes.

El conocimiento es dado por todos los individuos que se interrelacionan en cualquier espacio donde interactúen. El uso de las nuevas tecnologías empleadas y utilizadas permite crear redes de aprendizaje entre sujetos activadores de conocimiento en diferentes locaciones espaciales y temporales, permitiendo la comunicación y compartiendo problemáticas sociales en común, generando espacios de intercambio y resolución de manera conjunta.

El mayor desafío será quizás dejar de pensar que sólo los sujetos formados en universidad pueden enseñar, y empezar a sentarse, escuchar y aprender de lo que nos rodea, reconocer las diferentes realidades que conviven en un mismo tiempo, tomarlos, apoderarnos de lo que nos brindan, y lograr la convergencia de todo el universo inacabado de conocimiento formal y no formal.

Bibliografía

Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Harf, Ruth. “La estrategia de enseñanza es también un contenido”. *Revista Novedades Educativas*. Fragmentos. Mayo de 2003.

Read, Herbert (1973). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós.

Mazzarini, María Nazarena; Rueda, Franca Nerea (2016). “La fotografía para el empoderamiento en Derechos Humanos”. XIV Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria ULEU y II Congreso Centroamericano de vinculación Universidad Sociedad CSUCA.

Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

5.9. PRÁCTICA ALFARERA: ENSAYOS ENTRE EL ARTE Y LAS CIENCIAS

María Julia Alba - Leonora Kozubsky

Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

La experiencia que presentamos fue realizada durante dos años en el Liceo Víctor Mercante y permitió a docentes y estudiantes correr los límites del formato escolar organizado disciplinadamente por asignaturas. En 2014 realizamos la primera práctica alfarera cruzando las áreas de Historia del Arte y Química. Esta experiencia fue el producto de búsquedas, diálogo entre docentes, necesidad de salir del formato tradicional. En 2015 replicamos la experiencia, convencidas de que la integración entre áreas, el pensar nuevas formas dialógicas entre contenidos y promover vivencias son instancias enriquecedoras de enseñanza-aprendizaje. A través de esta experiencia los y las estudiantes abordaron el tema desde diferentes ejes. En el laboratorio trabajaron con materiales propios de la alfarería como arcillas y pigmentos, con una mirada química sobre composición, propiedades intrínsecas y formulación, integrando conocimientos previos teóricos y visualizando la utilización práctica de diferentes óxidos. Vincularon procesos ancestrales intuitivos con prácticas de laboratorio experimental. Desde la perspectiva de la Historia del Arte, entraron en contacto con los pueblos agroalfareros del NOA, analizando tanto morfología como simbología de las piezas. En la experiencia de taller concretaron la realización de dos piezas, familiarizándose con técnicas de modelado, uso de herramientas, tiempos del material, pintura y horneado de las mismas.

Palabras clave

Química, Artes, Alfarería, Taller, Integración.

La primera práctica alfarera que realizamos cruzando el área de artes visuales y química surgió como producto de búsquedas, diálogo entre docentes y la necesidad de salir un poco del formato tradicional; este tipo de experiencias muchas veces parecen concretarse por casualidades del destino, pero si indagamos un poco nuestras búsquedas y prácticas dentro del aula vemos que nada es producto del azar y que por el contrario lo que más nos moviliza como profes es integrarnos entre áreas, pensar formas dialógicas entre contenidos, promover vivencias que nos atraviesen el cuerpo y que construyan colectivamente.

La primera experiencia a la que denominamos “Práctica alfarera, un diálogo entre el arte y la ciencia” tuvo lugar en 2014, participamos la profesora del curso, Leticia Muñoz Cobeñas, de Historia del Arte, Leonora Kozubsky, profesora de Química, Juan José Díaz, maestro

alfarero y María Julia Alba, profesora en Historia del Arte como colaboradora en la instancia de taller, el curso que participó fue 4to “D”, la experiencia fue corta dado que sólo constó de cinco encuentros. El primero lo dedicamos a conocer las propiedades de la arcilla, la preparación de la masa, es decir la mezcla de arcilla blanca con chamote y arcilla roja; aprendimos la técnica de amasado, el modelado de las piezas y la utilización de herramientas muy simples, como maderitas, cuchillos, tenedores, cucharitas, encendedores, etc, así como también los tiempos de secado de las piezas. El segundo encuentro se desarrolló en el laboratorio de Química, a cargo de la profesora Leonora Kozubsky. El tema abordado fue los estados de oxidación de los metales, óxido-reducción y las propiedades de los diferentes óxidos, que serían la base pigmentaria para la preparación de los engobes. En el tercer encuentro se realizó el acabado de las piezas, la pintura y el esgrafiado. En el cuarto encuentro se realizó la construcción del horno de barro en el patio del Liceo, en esta actividad sólo participaron algunas y algunos estudiantes del curso. El quinto y último encuentro fue para hornear las piezas

¿Por qué todo esto?

Estamos convencidas de que cruzarnos entre disciplinas y promover espacios comunes que nos saquen de la seguridad de nuestra materia, por decirlo de alguna forma, es algo que quienes trabajamos en el Liceo buscamos constantemente hacer. Muchas veces, estos pequeños proyectos o experiencias que generamos y realizamos con otros colegas quedan enmarcados en la buena relación que tenemos con ellos o surgen de un encuentro casual por los pasillos del colegio o al descubrir que compartimos cursos. El tan mencionado “tenemos que hacer algo juntos” es una hermosa manera de construir con el otro. Por otra parte, si pensamos en los destinatarios de estos proyectos, estos cruces interdisciplinarios son una apuesta al hacer, una apuesta a la construcción y una necesidad de mostrar que los límites entre una materia y otra no son determinantes, que son sólo una forma de organizar el conocimiento y que todo lo que nos rodea y queremos conocer puede abordarse desde diferentes lugares.

La dinámica de taller en la que se enmarcó esta experiencia, nos permite construir trayectos enmarcados en lo vivencial, no es el relato lo que sostiene el tiempo de trabajo sino la vivencia, la experiencia directa del hacer y el contacto con el material. En esta primera edición, y teniendo en cuenta que contábamos con poco tiempo, participó un curso que venía trabajado el tema “América precolombina” en la clase de Historia del Arte a cargo de la profesora Leticia Muñoz Cobeñas, además de abordar los aspectos histórico sociales y contextuales de las producciones, hicieron énfasis en su papel como testigos culturales, analizando la simbología y la morfología de la producción alfarera de La Aguada, Condorhuasi y/o Santa María, ubicada al noroeste del actual territorio argentino. Esta zona antes de la conquista española estaba densamente poblada y de acuerdo con diferentes estudios arqueológicos se reconoce que allí se produjo una importante producción en alfarería, en comparación con la que luego se convertirá en la producción artística hegemónica, la producción europea.

Además de todo lo mencionado, los y las estudiantes realizaron una visita al Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, más específicamente a la sala del NOA (noroeste argentino). La realización del taller entonces se integra como un componente más y suma otras formas de percibir y construir.

En síntesis, como forma de integrar contenidos, los chicos de 4to “D” pudieron abordar el arte del NOA desde diferentes perspectivas: A) La perspectiva de la Historia del Arte desarrollada en clase, la visita al museo y la producción plástica a partir de la simbología, que incluyó la muestra de las producciones en la Sala de Lectura del Liceo. B) Desde la realización en la experiencia de taller, modelado, cocción, herramientas, técnica, etc. C) Desde la Química, analizando las propiedades y naturaleza de las sustancias y experimentando con los óxidos y colores.

Pero esto no termina acá, nos seguimos embarrando las manos

Tomar un trozo de arcilla, amasarlo, sentir el material en nuestras manos y darle forma es sólo el primer paso de una experiencia extraordinaria, una vivencia que involucra todos nuestros sentidos. El olor de la arcilla, la humedad, la textura, la resistencia del material y los cambios de estados que experimenta sólo se comprenden metiendo las manos en el barro. Renovamos la experiencia en el segundo semestre del 2015, esta vez con los y las estudiantes de 4ºE, y una vez más cerramos el año convencidas de que podemos mezclarnos entre áreas, pensar proyectos que construyen puentes entre saberes, diálogo entre diferentes materias, y también que la vivencia es fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Al igual que el año pasado, la realización de una práctica alfarera involucró las Artes Visuales y la Química, tomando como referencia los pueblos Agroalfareros del NOA, en diálogo también con los contenidos desarrollados en la materia Historia. La primera actividad que marcó el inicio de este recorrido fue la visita al Museo etnográfico Juan B. Ambrosetti de la ciudad de Buenos Aires, salida educativa organizada en mayo de ese año por la profesora de Historia Viviana Pappier. En el museo, además de las actividades educativas pudimos ver producciones alfareras de las culturas del NOA y algunas piezas incaicas. En las horas de Historia del Arte a partir de mitad de año, abordamos los aspectos históricos, sociales y contextuales de las producciones enfatizando su carácter de “testigos culturales” y analizando su simbología y morfología. En diálogo con la actividad de taller, la profesora de Química Leonora Kozubsky desarrolló una clase en el laboratorio como en la experiencia del año anterior, los y las estudiantes trabajaron con los materiales propios de la alfarería, tales como arcillas y pigmentos, pero con una mirada desde la Química en cuanto a su composición y comprobando propiedades intrínsecas que antes sólo se habían visto en forma abstracta en cursos previos de la asignatura. Trabajaron con balanzas granatarias para pesar las cantidades estipuladas de los diversos óxidos a fin de obtener colores diferentes según proporciones necesarias de cada óxido. Finalmente, se dedicó una clase al acabado de las piezas, su pintura y su esgrafiado. Así, se integraron conocimientos previos, del papel a la visualización y utilización práctica, concreta, de óxidos de todo tipo. Los y las estudiantes vincularon los procesos ancestrales intuitivos con una práctica de laboratorio experimental. Esta dinámica, permite construir trayectos enmarcados en lo vivencial: no es el relato lo que sostiene el tiempo de trabajo sino la vivencia, la experiencia directa del hacer y el contacto con el material; los cruces entre disciplinas, y la construcción de espacios comunes que pongan en tensión los límites entre las materias son experiencias enriquecedoras tanto para estudiantes como para docentes. El trabajo se desarrolló en un ambiente de responsabilidad entre los estudiantes y docentes, además de respeto por el ámbito de trabajo. Se mostraron comprometidos con cada paso del proceso de elaboración de materiales.

La experiencia cerró con la horneada de las piezas, la misma estuvo a cargo del profesor alfarero Juan José Díaz, quien el año pasado construyó el horno de barro en el patio del Colegio. El proceso de horneado de las piezas que arrancó a las once de la mañana y se prolongó hasta casi las cuatro de la tarde, contó con la participación de chicos y chicas de 4ºE quienes además se encargaron de cocinar hamburguesas a la parrilla para almorzar todos juntos.

¿Qué nos dejó esta experiencia?

Los resultados fueron altamente satisfactorios, no sólo por la calidad de las piezas sino también y fundamentalmente porque el resultado da cuenta de un proceso de enseñanza aprendizaje que sale delo lineal e integra contenidos. Así mismo las devoluciones de las y los estudiantes rescatan y enfatizan la necesidad de actividades concretas y puntuales que integren contenidos de diferentes áreas. Compartimos aquí algunas voces que dan cuenta de sus vivencias y análisis de la experiencia narrada una vez concluida:

“El miedo de que se te rompa una pieza, de que te quede mal o se le caiga algo encima cuando todavía estaba fresca quedaba opacado con la diversión de esta nueva experiencia. Esa alegría de imaginarte el momento de llevar a tu casa eso que tanto te costó” Nadia.

“Me gustó mucho fabricar los pigmentos, poder aplicar los conocimientos de la materia Química a la producción de algo concreto y además usarlos para otra materia como Artes” Sofía.

“Me gustó la idea de hacer alfarería, nos unió más como grupo y también es un trabajo interesante, creativo; también fue interesante asociarlo a Química, nunca pensé que tenían algo en común” Lautaro.

“Lo que más me gustó de las clases fue poder cambiar el ambiente del aula, sentarnos en grupos y charlar mientras trabajábamos. Me gustó ver la relación entre la pintura de las piezas y los óxidos, porque le dimos una aplicación práctica a lo que habíamos visto en otra materia” Carla.

A modo de cierre, la experiencia transitada nos deja la convicción de que es posible integrar contenidos y diseñar proyectos con otras áreas, poner en diálogo saberes, sin pensar un conocimiento como subsidiario del otro. Por otra parte nos queda la vivencia, el espacio del aula como un espacio en el que el cuerpo se pone en juego y es la experiencia la que nos atraviesa, el taller y el laboratorio como espacios cargados de significados y cuya disposición física nos permite compartir, ambos están diseñados y pensados para el trabajo grupal, colectivo y colaborativo. Esperamos seguir con las manos en el barro, este año vamos por más...

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Registro fotográfico de la experiencia



CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Bibliografía

Acevedo, Verónica J; López, Mariel A; Freire, Eleonora; Halac Emilia B.; Polla, Griselda; Reinos, María (2012). “Estudio de pigmentos en alfarería estilo negro sobre rojo de quebrada de Humahuaca, Jujuy, Argentina”. En *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*. Vol. 17, N° 2, pp. 39-51, Santiago de Chile, ISSN 0716-1530.

Badenes, Daniel (2006). “Trofeos de guerra”. *Revista La Pulseada*. N°43, septiembre de 2006.

Ciafardo, Mariel (2011). “El lenguaje visual en el aula”. (Entrevista) en *Breviarios N° 5 Arte y Educación*, Colección *Breviarios*, Papel Cosido, Universidad Nacional de La Plata.

Dillon, Verónica; Tarela, Mariel; Melo, Florencia (2012). “De la idea a la obra. Experiencias del taller Complementario de Cerámica” *FBA, UNLP. Revista Arte e Investigación* n°8. Ciencia y Técnica, Facultad de Bellas Artes, UNLP. ISSN: 1850-2334.

Muñoz Cobeñas, Leticia (1987). *Arte indígena actual. Noroeste Argentino*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.

Puente, Verónica; Desimone Mariela; Tomba, Juan Pablo; Porto López José M. (2017).

“Compositional variability of pigments of Belén-style prehispanic ceramics from El Bolsón Valley, Catamarca Province, Argentina”. *Journal of Archaeological Science: Reports*. Vol 12. pp. 553–560

Stigliano, Daniel; Gentile, Daniel (2014). *Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. El aprendizaje cooperativo en acción*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.

Solá, Patricia; Yacobaccio Hugo D.; Rosenbusch, Mariana; Alonso, María Susana; Maier, Marta S.; Vázquez, Cristina; Catá, María Paz (2013). “Hematita vs. arcillas: su potencial como pigmentos rojos y su uso en tres sitios de la Puna Jujeña. (Argentina)”. En *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, vol. 18, n° 1, pp. 67-83, Santiago de Chile. ISSN 0716-1530

Todorov, Tzvetan (2005). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Otros recursos

Costa, Juan Manuel (2010). *La Ollera*. Corto de animación [en línea]. Consultado el 8 de septiembre de 2017 en < <https://vimeo.com/10233016> >

5.10. COLOMBIA TAMBIEN ES “TRACCION A SANGRE”; SOCIEDAD DEL ESPECTACULO

Carmen Cecilia Álvarez Mazo

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Tracción a sangre Envigado/Colombia- Abril 2017 es una experiencia de mural participativo. La intervención social que expongo en este texto da cuenta de esa posibilidad individual que se presenta dentro del aula y se ve replicada en la sociedad, es una reflexión que surge a partir de la realización de esta producción artística,

Es la ostentación de la visión de un territorio hecha imagen, devela la realidad del contexto e interpela a los habitantes de la institución en la que fue realizada y a los espectadores que habitan su entorno. Como lo plantea la propuesta de investigación AMERICA TRACCION A SANGRE 2016 (Red de Integración Académica de las Artes RIA-UDUAL, Unicach, Chiapas, Mexico-2015), *“son los poetas los que siempre se anticipan en los pronósticos y evaluaciones de los procesos mundiales”*.

Este texto pretende ser un informe de la experiencia del mural “tracción a sangre. Envigado/Colombia 2017 y una reflexión del encuentro de la propia identidad a través de una experiencia de arte participativo.

Palabras clave

Mural participativo, Sujeto, Sociedad, Intervención, Educación.

Colombia También es “Sociedad del Espectáculo”

Digo Colombia “también es” porque en esta afirmación se podría adscribir a toda América Latina, ya que en el fenómeno de “sociedad del espectáculo Debord plantea que “no es la ostentación de las imágenes la que oculta la realidad, es la existencia de la actividad social y de la riqueza social como realidad separada” (Debord, 1967, p.9). En esta experiencia se ponen en juego las tensiones entre la imagen y la realidad a través de la acción de la práctica mural participativo. Desarrollo este análisis a partir de la gestión artística profesional y encuentro a través del muralismo y del proyecto “TRACCION A SANGRE” una herramienta de acción dentro del aula, de integración, acción y educación.

Según la definición de Porto y Gardey (2016), Tracción es un término que apunta al “acto y la consecuencia de tirar de una cosa con el objetivo de desplazarla o de conseguir que se mueva” y el concepto de “tracción a sangre” da cuenta de que la fuerza ejercida es realizada por un ser viviente, pese a que este hecho sea considerado cruel en animales, esta expresión esabordada en esta reflexión para los seres humanos, lo cual debería alertar al lector a pesar de su realidad.

Tracción a sangre habla de aquellos trabajos que implican fuerza física, del sudor que implican determinados esfuerzos en una sociedad donde el estado no siempre está dispuesto a colaborar.

Esta problemática se está naturalizando y se ha vuelto panorama no solo en Colombia sino en América latina, las desigualdades humanas son pan de cada día en el entorno urbano y vivimos prisioneros, atascados en la caverna platónica, “la caverna es el lugar en donde las imágenes son tomadas por realidades, la ignorancia por un saber y la pobreza por una riqueza” (Rancière, 2013, p, 48).

Al entrar en esta alerta, es determinante pensarse como ser social perteneciente a una realidad y a un contexto. Por eso me remito a mi territorio y se abre un panorama de incertidumbres por la situación que pasa Colombia (no sin mencionar que según el devenir de la historia podría pensarse que estamos mejor que quince años atrás).

El tiempo y la historia desenredan cuestiones y así como la modernidad puso en crisis los grandes relatos así mismo van cayendo las consecuencias de las situaciones políticas y económicas que atraviesan el país, y los temas que pierden su tabú interpelan al habitante y cuestionan su convivencia.

Hablar de sociedad del espectáculo en los términos de Debord nos lleva a pensar no solo en los culpables, sino en el papel que ejerzo dentro de este circuito; ¿el culpables es el rico, el empresario, el capitalista, o el culpable es el marginado que espera del estado una solución? –o ¿Es el estado que no propicia igualdad? ¿Cuál es entonces el papel dinamizador entre todas estas tensiones?, como habitante ¿qué responsabilidad tengo de asumir una posición ideológica?

Cuando se vive en el país del “sagrado corazón de Jesús” (consagración que se hace anualmente desde 1902 por las autoridades católicas de Colombia), todo es posible. Desde adentro hacemos parte de una sociedad pujante, berraca¹⁶⁴, luchadora, con una visión neoliberal que ha hecho del colombiano un ser por naturaleza optimista, visionario y esperanzado, esta imagen es solo eso, una apariencia que se aleja de la realidad, por ello no es menor reflexionar y mantenerse atento a lo que pasa realmente con las sombras proyectadas en la caverna, comprender la realidad inmediata y accionar desde su posibilidad. Como en toda sociedad del espectáculo la ignorancia se convierte en un saber disfrazado, mediatizado que manipula y confunde (y no con saber me refiero a verdad, porque como ya mencione creo en el tiempo como el único que devela los hechos). La pobreza es entonces una riqueza y es así, agradecidos con el universo como pasamos la vida, sin estar vigilantes, negando el conflicto.

¹⁶⁴ Berraco: Persona destacada, sobresaliente, talentosa o práctica, valiente.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Despertar dentro de la caverna no requiere de salir necesariamente, puesto que salir implicaría también enceguecer por la luz de la verdad. Despertar apunta más bien a hacer de ese espacio un lugar de demanda de intervención social, es encontrar esa elocuencia entre las posibilidades individuales, ¿por qué ser uno dentro de un campo corporativo y otro en la vida cotidiana? ¿Cómo encontrar la manera lógica de ser, pensar, y actuar? Pero pensar en transformación desde una individualidad es tan heroico como irónico, por eso planteo que es preferible aferrarse a un término como el de “intervención”.

Un presidente actúa bien o mal ante su país y es juzgado por miles de personas y a la vez por ninguna de la misma manera un docente le cae bien o mal a una clase de 500 estudiantes y eso puede influir o no en su vida académica. Cabe anotar que como estudiante o como ciudadano puedo actuar o no dentro del contexto, pero eso es solo una decisión. De esta manera entro en el terreno político e ideológico, ser parte de la intervención social implica como plantea Carballada:

Valorizar el microespacio como espacio posible de conciencia y pertenencia, mediante propuestas simples, pero firmes, que tengan en cuenta el valor histórico. Significar el hoy para el mañana, pero a partir de un ayer reconocido. Incorporar el principio de la creatividad y del juego en tanto aprendizaje y potenciación de amalgama de saberes (Carballada, 2012, p.15).

Es así como entro en la descripción de esta experiencia y la relaciono con el eje de “prácticas de producción artística en el ámbito de talleres académicos”. La intervención social que expongo en este texto da cuenta de esa posibilidad individual que se presenta dentro del aula y se ve replicada en la sociedad. Una reflexión que surge a partir de la realización de este mural dentro de una experiencia colectiva en un contexto áulico.

Acciones que Recrean

Propuestas



Fotografía del Mural Tracción a sangre Envigado/Colombia- Abril 2017. Colección personal.

Asumir la responsabilidad desde territorio (Envigado/Colombia) me lleva a aceptar la propuesta planteada en uno de los acuerdos de la conformación de la Red de Integración Académica de las Artes RIA-UDUAL (Unicach, Chiapas, Mexico-2015), *el de procurar la construcción de espacios comunes de aprendizaje con valor curricular, viables de integrarse a las ofertas actuales de la unidades académicas, como parte de los procesos que coadyuven a la construcción de un espacio común de educación superior de América Latina y el Caribe.*

La actividad es pensada desde la Facultad de Bellas Artes de La Plata por la licenciada María Cristina Terzaghi, titular de la carrera de Muralismo y arte Público Monumental, y es realizada en Abril de 2017 con el apoyo de la Corporación GozArte la Vida y La escuela superior tecnológica de artes Débora Arango.

El resultado del proyecto alcanza la meta de producción artística, el mural “Tracción a sangre Envigado/Colombia”, explora el trabajo colaborativo e interdisciplinar, ejecutado desde una visión integradora que incluye la participación de alumnos, académicos y artistas visuales, da cuenta de la posibilidad de proponer acciones que recrean propuestas y vínculos, no solo con la sociedad sino con la producción artística.

La metodología que se utiliza, es la propuesta por la cátedra de Muralismo y Arte Público Monumental de la UNLP, Investigación acción participativa (Chevalier and Buckles, 2013, ch.1) desde una mirada sociológica donde la cultura se construye con el otro.

Para lograr llevar a cabo esta propuesta, La escuela superior tecnológica de artes Débora Arango me pone en contacto con el docente John Mario Montoya y los estudiantes del nivel 3 de prácticas visuales, ambos aceptamos el reto de llevar adelante la propuesta de “tracción a sangre”, como practica que se inserta en el aula y permite la investigación del campo mural participativo.

En este proceso además de tener en cuenta las indicaciones ya establecidas por la consigna (Ver anexo A), busca apropiarse de la obra desde lo técnico y lo conceptual, para lograr una retórica de la imagen según las posibilidades técnicas del contexto físico.

Integración, acción y educación fueron los lineamientos que procuramos seguir en esta experiencia.

El trabajo colectivo es una herramienta útil, pero compleja en la práctica, llegar a acuerdos, aceptar y escuchar la opinión del otro, entender los ritmos de trabajo y los intereses de los demás es un proceso que requiere paciencia y tolerancia. En el proyecto mural el artista debe despojarse de egos, respetar al otro y valorar su trabajo, estas cualidades se desarrollan a partir de la integración, delegando roles y tareas según las habilidades del grupo. En este caso en particular, me encuentro con un grupo diverso de 16 participantes, que se fueron integrando a medida que se despertaban sus intereses y comprensión por la obra, el proyecto se da enmarcado en la asignatura “Obra visual pintura” toma una unidad de aprendizaje de 5 sesiones de cuatro horas, para un resultado de 20 horas; tiempo distribuido para la introducción al tema (1), la ejecución de material (2), la preparación de la pared (3) y la instalación del mural (4 y 5).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



La acción se llevó a cabo en la medida de los recursos que tuvimos, además de los saberes experienciales que permitieron la resolución de problemas. Para el tema de documentación se usaron dos cámaras con las cuales se hizo la ejecución del registro del material a utilizar y la documentación del proceso de la experiencia; dentro de la acción también se pensó la gestión del espacio pared para el cual la ESTADA¹⁶⁵ asignó parte de su fachada posterior, de igual manera proveyó material como la pintura, el pegamento, los rodillos y brochas.



(Fotografía colección personal. Proyección de imágenes para ser pintadas)

A pesar de que la propuesta proponía plotters e impresiones, la institución no estaba preparada a una asignación de presupuesto por lo que definimos trabajar con el existente a fin de lograr el cometido, es ahí donde se definió trabajar con el papel periódico que además nos generó una carga simbólica a la obra.

(Preparación del papel periódico /gran formato/ Fotografía colección personal)

La educación, consiste en cargar de sentido lo que se hace, no solo técnicamente sino conceptualmente. La educación en artes va más allá de la percepción o logro de una imagen, tiene que ver también con una responsabilidad para con el espectador, es por esto que se hace aún más sensible el trabajo en la calle, donde la imagen interpela una comunidad que convive en el entorno.

Si bien ya se tenía clara la temática y conceptos a trabajar como: desocupación, exclusión, distribución de la riqueza, marginación, precarización laboral, trabajo infantil etc., estaban dados desde la consigna; el relato que se elaboró para la realización del mural se dio a partir de la perspectiva, poliangularidad, jerarquía de planos de las imágenes que representaban a los personajes y las diferentes formas de tracción a sangre, las acciones dialogan entre sí, puesto que los personajes fueron hallados en el trabajo de campo que surgió del recorrido por el municipio de Envigado, esta actividad permitió relevar aproximadamente 13

¹⁶⁵ ESTADA; Escuela superior tecnológica de artes Débora Arango.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

personajes de los cuales se escogieron 6; los vendedores ambulantes, el recolector de cartón y el lustrador de zapatos, son los protagonistas de esta representación.

Los hilos conectores que usamos para unir estos los personajes, fueron tramas hechas con estencil, la selección de patrones fueron iconos del tejido Emberá,¹⁶⁶ labor hecha a mano que es reconocible y tradicional en el territorio Colombiano. Por otro lado se eligió el monograma de la paloma, ya que es el animal representante de “la paz” y que hace referencia explícita del contexto político por el que atraviesa el país.

Monograma elegido para estencil
Fotografía colección personal



(Fotografías de colección privada. Tramas provenientes del tejido Emberá)



De esta forma se dio el análisis de este tema dentro del aula, a partir de una investigación, acción participativa, se hizo un análisis en conjunto, que aborda un aspecto de la realidad social.

Si bien en este caso nos enfocamos en el tema del proceso mural dentro del aula, esta experiencia nos llevó fuera de la institución y fue en la calle donde se cumplieron análisis como el que plantea Carballada.

¹⁶⁶ Grupo indígena Emberá: son un pueblo amerindio que habita algunas zonas del litoral pacífico y zonas adyacentes de Colombia

El espacio institucional también implica una superposición de mundos y de lógicas que dan cuenta de una enorme diversidad de marcos comprensivos y explicativos. Todo esto se

inscribe de alguna manera tanto en los sujetos sobre los que se interviene socialmente como en la historia colectiva. Surge, de esta manera, la importancia de una mirada retrospectiva que debe hacer dialogar contextualizada mente, no sólo los aspectos actuales de lo que se escucha y observa, sino también sus atravesamientos histórico sociales (Carballeda. 2010, p.13)

Para concluir digo que al replantearse un rol social en contexto territorial, se procura la construcción a partir de una intervención individual, en este caso se da una gestión profesional a la que se le puede sacar provecho, es decir como artista o como docente.

Como profesionales de la producción artística es deber el compromiso ético, y más aun dentro del aula donde somos seres políticos que intervienen en la sociedad, es por esto que al reconocerse dentro de una cultura, y sentirse parte de un “sociedad espectacularizada” o no, es menester actuar desde la construcción, determinar la forma de hacer desde la singularidad, remplazando un pensamiento ilustrado, por una forma propia y diferente de pensar.

En este proyecto el aprendizaje tiene lugar no solo en cuestiones cognitivas que vinculan el pensar, sino también en aquellas que intervienen con el sentir y el hacer; la importancia de las relaciones que se dan entre las personas y los objetos, dan cuenta de la dimensión relacional de la existencia, así mismo la experiencia de un hacer colectivo permite encontrar el valor del arte contemporáneo y además reconocerse parte del conjunto hallando la propia identidad.

Para ver esta experiencia online ver la búsqueda de You Tube con el nombre de: Tracción a Sangre -Envigado/Colombia o el link <<https://www.youtube.com/watch?v=tRsoCCV14gM>>

Bibliografía

Carballeda, A. (2010). “La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales” Revista *TRABAJO SOCIAL UNAM*. VI Época, Número 1, diciembre 2010, Ciudad de México.

Carballeda, Alfredo J. (2012). *La intervención en lo social/ exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. 1º ed. 4º reimp. Buenos Aires: Paidós.

Porto-Gardey. Publicado: 2015. Actualizado: 2016. Definicion.de: Definición de tracción (<http://definicion.de/traccion/>)

Investigación “AMERICA Tracción a sangre” diciembre 2016, LAS DEUDAS DE LATINOAMERICA. Unicach, Chiapas, México

Chevalier, Jacques M.; Buckles, Daniel (s/f) *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*

Debord. G. (1996). *La Société du spectacle*. Paris: Gallimard.

Fals Borda, O. (2008). “Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa)”. Revista *Peripecias* n°110.

Ranciere J. (2013),. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Watch You Tube Tracción a Sangre -Envigado/Colombia
<https://www.youtube.com/watch?v=tRsoCCV14gM>

Anexo A

América Tracción a sangre

I.-Propuesta general

La propuesta es generar una producción mural en cada facultad de artes que participe en este proyecto con la finalidad de hacer una actividad conjunta que comience a vincularnos en el hacer de una producción colectiva, pública y efímera. Cada facultad definirá los mecanismos para integrar su equipo de trabajo, así como el enlace responsable del contacto directo con la red.

Equipo de trabajo

Se recomienda integrar un equipo que contemple un responsable del contacto directo con la red y que pueda coordinar las actividades de colaboradores y participantes en dos áreas de acción:

Producción y documentación. Encargada de organizar la propuesta, documentarla y ejecutarla.

Extensión y vinculación. Encargada de gestionar el espacio, los insumos y la socialización del desarrollo del proyecto.

II.-El tema

Latinoamérica es sinónimo de tracción a sangre. En su historia social sigue manteniendo grandes grupos de cuyo esfuerzo se concluye que en realidad padecieron y padecen extracción de sangre. El esfuerzo de su trabajo informal, de sus migraciones internas, de su hacinamiento insalubre en las grandes ciudades, es con tracción a sangre.

III.- Composición preliminar

a) La fase inicial consiste en producir imágenes fotográficas a partir de la tracción a sangre como síntesis de:

- desocupación, exclusión, distribución de la riqueza, marginación, precarización laboral, trabajo infantil

El cuerpo humano como sinónimo de:

- transporte, traslado, esfuerzo, abuso, explotación, maltrato humano o animal

b) En la segunda fase Cada Facultad participará trabajando con imágenes blancas y negras en alto contraste referidas al tema con una resolución mínima de 300 dpi que serán utilizadas para la producción del mural.

III.-Realización:

A partir de la suma total de las imágenes recopiladas se realizará una composición mural que contenga una narrativa o relato afín a la temática.

1) Técnica:

Ploteado de imágenes blanco y negro en papel sobre muro pintado de rojo, pegado con engrudo, cola vinílica etc.

2) Recursos plásticos:

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Para la construcción del relato visual las fotografías se pueden repetir, fragmentar, cortar, rasgar, doblar, modificar escala, etc. Con la condicionante de que se realice sobre un fondo rojo. Queda a criterio del grupo realizador el empleo de algún acento visual, como texto, color, bordes blancos etc siempre que predomine foto blanco y negro y fondo rojo

Nota: se sugiere que cada mural incorpore un monograma a modo de firma que incorpore un elemento identitario del lugar donde se realice, que puede ser un animal, una planta u objeto.

3) Soporte:

Sugerencias un muro de mínimo 3 metros de alto por lo que se pueda de largo

4) Fotos (sugerencias)

Su tamaño (medido en píxeles alto por ancho) debería ser el mayor que sea posible (por ejemplo 4000 x 6000 píxeles), a fin de permitir el mayor grado de ampliación de la imagen.

Otra manera de expresarlo sería la imagen de mayor captura o mega píxeles que la cámara admita.

Los archivos digitales se entregarán en una resolución de 300 dpi.

Respecto a la impresión.

Las impresiones se realizarán con un plotter de impresión, cuya resolución puede ajustarse entre 72dpi y 300dpi, dependiendo del compromiso entre calidad y tamaño de impresión que se requiera.

El papel que utilizamos: plotter ilustración mate 110 gramos semipleno.

Dentro de estas características cada cual se adaptará a sus posibilidades.

5.11. MURALISMO Y PENSAMIENTO CRÍTICO: UNA PROPUESTA DE EJERCICIO CRÍTICO AL INTERIOR DE LA PROPIA CÁTEDRA

LA PRÁCTICA Y ENSEÑANZA DEL MURALISMO COMO PROBLEMA

Irene Luparia

Profesora UNLP. Facultad de Bellas Artes

Resumen

Socializar la experiencia llevada a cabo dentro de la cátedra de Muralismo y Arte público monumental, durante los últimos años (2014 al 2017) con respecto a la implementación de un proyecto en base a una serie de “estrategias críticas” para revisar supuestos, llegar a acuerdos, lograr superar la repetición a-crítica de nuestra tarea docente, sorteando el peligro de la reproducción de un saber dogmático y estereotipado que pierde su sentido transformador.

¿Es posible repensar el sentido que adquiere la enseñanza académica del muralismo, desde una perspectiva crítica en los inicios del siglo XXI, en facultad de Bellas Artes de la Plata de la UNLP? ¿Qué puede aportarnos esta perspectiva crítica a la tarea docente? ¿Cuáles son sus objetivos y posibilidades? ¿Qué implica hablar del muralismo como un dispositivo de intervención y no como una mera práctica estética? ¿Cómo sostiene el muralismo su estatuto frente de la desmaterialización del objeto artístico y el avance de los conceptualismos? ¿Cómo se integra el muralismo dentro del campo artístico contemporáneo? ¿Cuáles son sus posibilidades y dificultades?

Palabras claves

Muralismo, dimensión pedagógica y perspectiva crítica.

El arte y los saberes humanísticos “ensayan” con el lenguaje y el pensamiento diversos juegos interpretativos. Más que darle solución a un problema de conocimiento, dejan preguntas en suspenso para que el trabajo intelectual se curse desde lo hipotético y lo conjetural sin nunca rendirse al simple dominio técnico de los estados de hecho (Richard, 2015).¹⁶⁷

¹⁶⁷Nelly Richard “El rol crítico del arte y del pensamiento cultural en un contexto dominado por la tecnocracia del conocimiento.” 1 Texto presentado por la autora en el Seminario Investigación en Cultura: universidad, políticas públicas y convergencias (16 de diciembre de 2015), organizado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en la Casa Central de la Universidad de Chile.

Se debe tener en cuenta que en el presente trabajo no intentaremos dar respuesta a todos estos interrogantes sino que tan solo constará de la presentación de los puntos principales de este proyecto que se extendió a lo largo de estos cuatro últimos años, dentro de la carrera de muralismo, tratando de hacer una síntesis de aquellos núcleos más significativos que creemos que pueden ser un aporte para el desarrollo de la difícil tarea docente en el ámbito universitario. La realización de este escrito también nos sirve como brújula, para revisar lo andado y reorientar el camino a seguir en nuestro proyecto.

Primero haremos una breve descripción del proyecto para luego realizar una enumeración de los núcleos temáticos abordados durante su desarrollo, los mismos surgieron a partir de la aplicación de la perspectiva crítica sobre nuestra tarea docente.

Implementación: para el desarrollo de este proyecto la cátedra decidió crear un espacio donde realizar estas actividades, para ello se organizaron reuniones mensuales de dos horas de duración donde participaron todos los integrantes de la cátedra.

Diagnóstico inicial: En las primeras reuniones realizamos un diagnóstico sobre la carrera de muralismo y su estatuto dentro de la institución universitaria donde se desarrolla, las dificultades, puntos conflictivos, y luego al interior de la propia cátedra las falencias y problemas existentes a fin de planificar los objetivos, contenidos, temas y problema a tratar en los futuros encuentros.

Objetivos diseñados para los encuentros docentes

- Revisar ciertos supuestos que están en la base de la práctica del mural y su enseñanza.
- Lograr cuestionarnos y así enriquecer el debate y la problematización de estos supuestos.
- Llegar a la producción de sentido colectivo y acuerdos mínimos sobre conceptos y las metodologías prácticas.
- Determinar y esclarecer qué entendíamos como dimensión crítica de manera operativa.
- Intentar la implementación de un saber crítico (interrogativo) sobre el propio hacer para superar la didáctica de un saber centrado en su perspectiva técnica de realización material. Que nos ayude a comprender los cambios operados en el devenir contemporáneo y las circunstancias locales e institucionales de nuestro hacer.
- Problematizar el fenómeno del mural en toda su complejidad incorporando las investigaciones aportadas por: los estudios visuales de las imágenes,¹⁶⁸ los estudios críticos de la cultural,¹⁶⁹ y la estética decolonial.¹⁷⁰
- Aportar autores para la construcción de un marco teórico desde donde abordar las investigaciones sobre la práctica del mural en el campo artístico contemporáneo.

¹⁶⁸ Richard, N. 2006 "Estudios visuales y políticas de la mirada" en Educar la mirada Políticas y pedagogías de la imagen Inés Dussel, Daniela Gutiérrez (compilación) p.97

¹⁶⁹Richard, Nelly 1998 Residuos y metáforas; ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición (Santiago: Cuarto Propio).

¹⁷⁰ Mignolo, W. 2010 "Desobediencia epistémica" Ed del signo. Buenos Aires.

Análisis del Contexto desde una perspectiva crítica: Nos propusimos analizar algunas de las múltiples condiciones y circunstancias que hicieron posible la apertura desarrollo y supervivencia de la cátedra de muralismo dentro del contexto universitario. Lineamientos. Supuesto. Imaginarios. Obstáculos. Las relaciones de poder, desigualdades, conflictos y contradicciones vigentes (dominantes y dominados)

En el 2006 se reabre nuevamente la carrera de “Muralismo y arte público monumental” Más allá de responder a una decisión política en relación a la implementación de ciertas políticas educativas, la carrera se organizó como una licenciatura universitaria de cinco años. A lo largo de estos diez años la carrera atravesó por los avatares y las transformaciones impuestas por los cambios epocales y las redefiniciones sufridas por la Educación Artística en las lógicas de la participación cultural y la distribución de los recursos simbólicos.

Sobre los avatares de la Educación Artística coincidimos con los diagnósticos realizados por el Dr. D. Belinche.¹⁷¹ En lo que respecta a la carrera de Muralismo en particular, esta sufrió la suerte y los embates que acompañaron el surgimiento de nuevas modas intelectuales que abogaban por el fin de los compromisos ideológicos y el desprestigio y desvalorización de aquellas prácticas que tenían su centro en la materialización de un proyecto de alto compromiso social. Desconociendo que el eje de la carrera estaba puesto en el arte como productor de conocimiento y su función social y no en el adoctrinamiento. La carrera por el contrario siempre abogó por la formación de sujetos críticos capaces de comprender, resistir, materializar y reelaborar los embates de la cultura contemporánea y su discurso depolitizador.

Revisión de obstáculos, supuesto e imaginarios

Entre los supuestos e imaginarios que rodean al muralismo está la de confundir “lo político” el conflicto, con “la política”,¹⁷² la imposición de una determinada línea. Este supuesto es un obstáculo pues asimila todo posicionamiento crítico, respecto a las condiciones materiales y simbólicas, con la imposición de un discurso conductista, paternalista y manipulador.

Hoy en día con la puesta en crisis del sentido de los saberes, es cuando las posibilidades de la intervención pedagógica y significativa se vuelven fundamentales. Es cuando la tarea de mediación pedagógica para las nuevas generaciones se vuelve impostergable.

La carrera de muralismo, sus finalidades, contenidos y medios, no tienen solo valor instrumental, el de dotar de herramientas para la realización de murales, sino de propiciar la participación en el proceso material para la producción social, asumir el compromiso ético ineludible de provocar las condiciones para la participación democrática plena.

Al campo artístico educativo en el ámbito universitario, no lo concebimos como una esfera desinteresada que flota por encima de los conflictos, compromisos e implicancias ideológicas, sino por el contrario como un duro “Campo de batalla”¹⁷³ signado por

¹⁷¹ Belinche, D. 2011 “Arte, poética y educación” La Plata.

¹⁷² Gruner, E. 2007 “Las formas de la espada” Colihue. Buenos Aires

¹⁷³ Castro-Gómez, S. 2000 “Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología” disponible en revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/iberoamericana/article/.../5813

relaciones sociales de poder (dominantes y dominados) Donde se producen las operaciones de legitimación y descalificación.

El muralismo participa, entre otras contiendas, en la dinámica conflictiva entre las viejas prácticas de corte académico, hoy muy desprestigiadas y la emergencia de las tendencias conceptuales y su postulado de desmaterialización que ponen en crisis viejas convenciones.

El campo artístico universitario se presenta como un conjunto en tensión entre prácticas dominantes y subordinadas, integrantes de un proceso cultural más amplio y dinámico donde se produce la lucha por definir cuáles son las prácticas legítimas y cuáles no. Retoma la vieja dinámica entre prácticas dominantes, emergentes y residuales.¹⁷⁴

¿Qué implica adoptar, en esta instancia, una perspectiva crítica?

La perspectiva crítica sobre la universidad y la carrera de muralismo sería aquella capaz de revelar el compromiso ideológico-cultural de definiciones aparentemente neutras y consensuadas, para revelarnos cómo chocan entre sí representaciones imaginarias y opuestas. (Lo político y la política). Sería aquella que nos enseña cómo se fabrican las imágenes y los imaginarios sociales. Y, también, cómo estas imágenes y estos imaginarios sociales se inscriben en las subjetividades y en las instituciones sea para activarlas sea para desactivar las fuerzas de cambio.

En los últimos años (2014 a 2017) la cátedra, teniendo en cuenta todo lo explicitado anteriormente y atentos a los cambios operados no solo en el contexto histórico social y mediático sino también en el educativo, con la aparición de nuevos dispositivos de producción y circulación de imagen y su correlato subjetivo, ha procedido a implementar una serie de estrategias para su revisión crítica y la actualización docente

Metodología: El pensamiento crítico como estrategia de revisión/ contradicciones

a) ¿Qué entendemos por perspectiva crítica? ¿En qué consiste el trabajo sobre las contradicciones? ¿Qué aporta esta estrategia a la tarea docente?

El trabajo sobre las contradicciones.

Partimos de concebir “El muralismo” como es un espacio donde se entretujan prácticas, discursos, dinámicas de significación e interpretación sociales, relaciones de poder y hegemonía, construcción de subjetividades, identidades, constelaciones imaginarias y elaboraciones simbólicas. Donde se ponen de manifiesto las contiendas de poder, autoridad, valoración y legitimación que rodean las imágenes, los símbolos y las representaciones.¹⁷⁵

a) Pensamiento crítico: Primero tomamos los aportes de varios autores¹⁷⁶ para definir el pensamiento crítico como metodología viable para luego buscar aquellos elementos que nos resultaran operativos para ser aplicados al cuestionamiento de nuestra práctica docente.

¹⁷⁴Williams R. 1982. “Cultura, sociología de la comunicación y arte”, Paidós, Buenos Aires

¹⁷⁵ Nelly Richard .Op.Cit

¹⁷⁶Nelly Richard. Op. Cit.

Procederemos a elaborar y mencionar aquellos que nos parecieran relevantes: ¿A qué llamarle estrategia crítica?

- A la operación de desnaturalizar el sentido instalado.; Mostrar, revelar que los signos, las formas, las palabras, las imágenes no son inocentes. Desmontar las mediaciones discursivas que intentan explicar la realidad y quebrar la neutralidad pasiva del sentido y las significaciones instaladas.

Intervenir en el conflicto, en la relación entre valores, significaciones, representaciones y poderes. Demostrar que los enunciados, cualesquiera que sean ocultan conflictos, antagonismos, contradicciones.

-Ver cómo nos interpela lo Nuevo, a qué cosas nos obliga o moviliza. Analizar la ruptura de convenciones como posibilidad creativa.

A partir de estas proposiciones resolvimos armar un posible esquema de análisis que fuera lo suficientemente abierto y maleable para poder aplicarlo al trabajo que intentábamos hacer, buscábamos algo muy simple y nada pretencioso, resolvimos organizarlo a partir de tres momentos:

Esquema para el análisis desde la perspectiva crítica:Provocación-reflexión-Innovación

- Primer momento: rescate de los sentidos instalados, cada uno de los integrantes del grupo docente manifestaba el sentido que tenía elaborado al respecto del tema o concepto. Se tomaba registro de las definiciones.
- Segundo momento la puesta en crisis, se acudía al análisis de la bibliografía aportada para el tema, a la cual se la contextualizaba, se aportaba información para saber quién habla, desde dónde (marco teórico) Cuáles eran sus intereses y aportes.
- Tercer momento: una puesta en común de las opiniones y de los debates que habían aparecido, de los acuerdos o disidencias, evaluar cuan conflictivo o disruptivo nos había resultado la propuesta, si había logrado poner en crisis o desestabilizar nuestras creencias

Como resultado de los debates nos pareció importante el trabajo crítico sobre las “contradicciones” que habían aparecido de manera manifiesta, catalizarlas como un instrumento de generación de alternativas y mediaciones. Para descubrir todo el potencial de significaciones que encerraban y de maneras alternativas de pensar.

Problematizar y revisar las contradicciones

El primer paso fue trabajar para poner de manifiesto cuáles eran las contradicciones latentes. La intención no fue resolver las contradicciones sino visualizarlas para poder trabajar sobre ellas, no para solucionarlas en una síntesis superadora sino, algo más modesto, estar advertidos de las mismas para enfrentar sus dificultades y toda su potencia a la hora de operar en el diseño o la realización de nuestros proyectos educativos, poder explicitar todos los procesos axiológicos que involucraban y a la toma de posiciones que obligaban.

Algunas de las contradicciones y tensiones que aparecieron fueron: Lo ético / lo estético; La experiencia / el objeto; Lo formal / lo social; Obra/ procesos; Conservador / innovador; Autonomía de lo estético/ heteronomía de lo social. Homogeneizar/ diversificar; Claridad/poetización; Superficial/ profundo; Transparencia / opacidad; Individual/grupal; Personal/colectivo; Estabilizar/desestabilizar; Teoría/práctica.

A partir de este trabajo sobre las “contradicciones” y “dilemas” también han surgido una gran cantidad de otros temas derivados que hemos puesto a discusión como por ejemplo los que sintéticamente presentamos a continuación a fin de demostrar la riqueza de la propuesta:

Tema 1: El problema de los criterios discursivos. Los lugares de enunciación

¿Cómo superar el riesgo del paternalismo y el egocentrismo a la hora de elaborar la dimensión discursiva de un mural? ¿Cómo operan estas categorías en el trabajo colectivo y participativo?

-El problema de la representación de lo irrepresentable, la codificación de la heterogeneidad y diversidad. ¿Qué pueden las imágenes?

Tema 2: La perspectiva decolonial de la educación ¿Qué implica hablar de la matriz colonial del saber?

-Recuperar la dimensión política de la práctica educativa y el sentido liberador de la educación -Resistencia contra el carácter positivista, abstracto y neutral de los conocimientos universitarios.-Desenmascarar la colonialidad del saber dentro del discurso eurocéntrico dominante.-La máscara de la voluntad de dominio, Los discursos subalternos.

Tema 3: La dimensión social: El muralismo como Dispositivo

Dispositivo: partiendo del concepto de dispositivo desde la concepción foucaultiana, en tanto artificio creado para generar determinados efectos, lo reformulamos como el conjunto de datos materiales y organizacionales, que regula la relación del espectador con las imágenes en un cierto contexto simbólico que a la vez es social e histórico. También implica los medios y las técnicas de producción de imágenes, su modo de circulación, de reproducción, los soportes que sirven para difundirlas y no solo los fenómenos ideológicos que se esconden tras las imágenes.

Tema 4: Dimensión pedagógica: Definición del marco teórico- pedagógico del constructivismo para la producción simbólica. Interaccionismo. La dimensión epistemológica. La organización formal y material. Del objeto al proceso. Revisión de objetivos. Organización de contenidos. El rol del docente de muralismo. El problema de la evaluación.

Los marcos teóricos y modelos educativos tratados en los encuentros: Habermas,¹⁷⁷ conocimiento e interés, el constructivismo; Piaget, Vigotski y Maturana¹⁷⁸ y el interaccionismo.

¹⁷⁷ Habermas J. 1990. “Conocimiento e interés” Taurus. Buenos Aires

Tema 5: El muralismo y las prácticas artísticas contemporáneas. ¿Cómo se integra el muralismo dentro del nuevo régimen de las prácticas contemporáneas?

El sistema del arte y su reconfiguración. (J. J. Jiménez,¹⁷⁹ Ticio Escobar¹⁸⁰). Prácticas participativas. La estética relaciona, El nuevo régimen práctico. (Laddaga).¹⁸¹ Muralismo y Arte público, el problema de definir el espacio público desde diversas perspectivas

Espacio público: Lecturas y debates aplicando el esquema Lefebvre y la producción del espacio. Sus aportaciones a los debates contemporáneos; Lucy R.Lippard,¹⁸² M. Delgado,¹⁸³ “Espacio público como ideología”.

Luego de esta somera descripción de algunos de los temas tratados en los encuentros del proyecto y a modo de conclusión sobre el tema del Muralismo desde una perspectiva crítica proponemos retomar algunos de los interrogantes planteados en el inicio ¿Qué puede aportarnos esta perspectiva crítica a la tarea docente? ¿Cuáles son sus objetivos y posibilidades? ¿Qué implica hablar del muralismo como un dispositivo de intervención y no como una mera práctica estética? ¿Cuáles son sus posibilidades y dificultades?

Concluimos que lo expuesto de este proyecto es solo una escueta síntesis de todo lo elaborado durante estos años, que el mismo tiene por delante una larga tarea aún por realizar y que si bien deja abierto muchos interrogantes nos parece valioso por su aplicabilidad, pues entre muchas otras cosas nos ayudó para poder ver: como esclarecer la voluntad política y sus implicancias en la reproducción del orden social; Como afrontar el desafío epistemológico de la producción simbólica visual; Pensar las condiciones de ser de un saber académico con sus limitaciones y condicionamientos; Pensar en las posibilidades de la intervención pedagógica basada en la investigación y la acción participativa y que tiene como finalidad última la maravillosa posibilidad de llegar a integrar un saber que al mismo tiempo recoge y comparte, interioriza y derrama.

Bibliografía

- Belinche, Daniel. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata.
- Castro-Gómez, Santiago (2007). “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Richard, N. (2010) (editora) “En torno a los estudios culturales localidades, trayectorias y disputas”. Santiago de Chile: Editorial Arcis, Clacso.
- Obras citadas

¹⁷⁸ Rosa. R Sebastián C . 2008. “Piaget, Vigotski y Maturana, Constructivismo a tres voces. Aique Buenos Aires.

¹⁷⁹ Jiménez J. 2002 “Teoría del arte” Tecnos. Madrid.

¹⁸⁰ Escobar , T. 2013 “El mito del arte, el mito del pueblo” editorial Ariel

¹⁸¹ Laddaga. R. 2006. “Estética de la emergencia”. - 1a. ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

¹⁸² Lucy R.Lippard 2001 “mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar” en Modos de hacer : arte crítico, esfera pública y acción directa” Editores: Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.España

¹⁸³ Delgado, M y Malet D. 2007 “El espacio público como ideología “Jornadas Marx siglo XXI, Universidad de la Rioja, Logroño, Universitat de Barcelona. Ponencia

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- 1- Richard N (2015) “El rol crítico del arte y del pensamiento cultural en un contexto dominado por la tecnocracia del conocimiento.” Ponencia Seminario Investigación en Cultura. Universidad de Chile.
- 2- Richard, N. 2006 “Estudios visuales y políticas de la mirada” en Educar la mirada Políticas y pedagogías de la imagen Inés Dussel, Daniela Gutiérrez (compilación) p.97
- 3- Richard, Nelly 1998 Residuos y metáforas; ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la Transición (Santiago: Cuarto Propio).
- 4- Mignolo, W. 2010 “Desobediencia epistémica” Ed del signo. Buenos Aires.
- 5 - Belinche, D. 2011 “Arte, poética y educación” La Plata.
- 6- Gruner, E. 2007 “Las formas de la espada” Colihue. Buenos Aires
- 7- Castro-Gómez, S. 2000 “Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología” disponible en revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/iberoamericana/article/.../5813
- 8- Williams R. 1982. “Cultura, sociología de la comunicación y arte”, Paidós, Buenos Aires
- 11- Habermas J. 1990. “Conocimiento e interés” Taurus . Buenos Aires
- 12- Rosa. R Sebastián C . 2008. “Piaget, Vigotski y Maturana, Constructivismo a tres voces. Aique Buenos Aires.
- 13- Jiménez J. 2002 “Teoría del arte” Tecnos. Madrid.
- 14- Escobar , T. 2013 “El mito del arte, el mito del pueblo” editorial Ariel
- 15 Laddaga. R. 2006. “Estética de la emergencia”. - 1a. ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- 17- Lucy R.Lippard 2001 “mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar” en Modos de hacer : arte crítico, esfera pública y acción directa” Editores: Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.España
- 18- Delgado, M y Malet D. 2007 “El espacio público como ideología “Jornadas Marx siglo XXI, Universidad de la Rioja, Logroño, Universitat de Barcelona. Ponencia

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

5.12. AULAS PERMEABLES

Florencia Sanguinetti - Ana Otondo

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

A partir de pensar las prácticas de producción artística en ámbitos de talleres académicos y otros, como eje central del trabajo, nos proponemos reflexionar acerca de la porosidad de los talleres en el ámbito de la Facultad, desde experiencias concretas llevadas a cabo desde la cátedra de Procedimientos de las Artes Plásticas I y II, en relación a los nexos vinculantes con otros espacios o trayectorias no académicas. Hacemos hincapié en el encuentro entre ambas esferas como modo de poner en discusión lugares comunes sobre el perfil del artista, en contraste con lo que entendemos tiene que ver con el trabajo de la producción desde los momentos iniciales de la carrera de grado.

Tomamos encuentros y charlas organizadas desde la cátedra como ejemplos que visibilizan estas conexiones en función de una perspectiva de la enseñanza del arte, atenta a la materialidad, sentido y producción como rasgos distintivos de nuestro modo de operar sobre la realidad, desde la palabra del productor.

Palabras clave

Arte; producción; enseñanza

Desde los inicios de la cátedra en el marco del nuevo plan de estudios de la carrera, hemos asumido como modalidad anual la invitación a diferentes artistas, que desde su formación académica o no, puedan hablar de su práctica, permitiendo situar desde otra perspectiva los trabajos que realizamos como producciones de taller. Estas conversaciones y charlas que hemos propuesto a lo largo de los primeros diez años de aplicación de la materia, tienden a habilitar el diálogo con la mirada de los artistas ampliando el foco sobre la mesa de trabajo, el espacio intervenido, el material transformado hacia una conceptualización distanciada de los mismos. Estos encuentros posibilitan analizar los recorridos potenciales de una obra desde la experiencia del trabajo, y resultan una herramienta disparadora en las instancias iniciales de la carrera, ejemplificando en acciones concretas y cercanas un posible perfil profesional.

El presente trabajo se propone entonces, dar cuenta de las prácticas realizadas dentro de la cátedra de Procedimientos de las Artes Plásticas I y II FBA UNLP, en relación a la producción de artistas contemporáneos, desde su palabra directa en el ámbito de los talleres de la

Facultad, como estrategia pedagógica para el abordaje de contenidos específicos. Cuando pensamos en el eje propuesto dentro del congreso, nos preguntamos acerca de esta diferencia, entre el taller académico y los otros, y como esos otros, como parte de un contexto, también pueden ponerse en discusión dentro de la universidad. Es ahí cuando imaginamos esta idea de visibilizar los modos dónde lo no académico ingresa a la facultad desde la perspectiva del artista invitado, en forma de charla o encuentro dando cuenta de la porosidad del ámbito universitario frente a otro tipo de espacios. Centrándonos en la y como nexo, comenzamos a pensar en las características de uno y otro, por un lado los rasgos del ámbito universitario tales como la diversidad de pensamiento y líneas de trabajo, la integridad de la formación de grado, en contraste con lo específico que puede tener un taller por fuera de la facultad. Nos propusimos ejemplificar al menos uno de los modos en los que observamos este ingreso de lo “no académico” a nuestras aulas, dimensionando como esto también contribuye a la formación de los estudiantes.

Decidimos anular temporalmente esta diferencia, pensando en los puntos de contacto que surgen cuando reflexionamos críticamente sobre el tema, habilitando la discusión e incluyendo desde la palabra espacios de trabajo no formales, o experiencias que excedan el ámbito universitario. Hay una idea aun instalada en el imaginario de un sector de los alumnos que ingresan en la Facultad acerca de que aquellos que quieren ser artistas no tienen que formarse necesariamente en un ámbito académico, sino producir y participar en clínicas de obra, talleres particulares con artistas reconocidos, como modo de acceder a posibles espacios legitimados de exhibición tradicionales o no, u otras alternativas alejadas de lo que se supone un espacio de encorsetamiento a la producción.

Poner en discusión este estereotipo sobre el perfil del artista, tomando la dimensión reflexiva y de interpretación sobre la producción desde la mirada del autor, entendemos contribuye a desenmascarar esta falsa antinomia en la que pareciera que la docencia anula la producción y que la educación formal deshabilita aspectos de creatividad en términos de realización, y a desligar la idea de la obra como pieza de mercado, para volver a ubicarla en el lugar de producción de sentido.

Convencidos de que el arte se enseña, y considerando el campo específico de conocimiento que define nuestras prácticas, proponemos indagar en el interior de la obra, desde la materialidad y procedimientos de trabajo utilizados por los artistas invitados como una manera de traer esos espacios localizados fuera del aula, dentro de las mismas. Analizando las producciones propias y ajenas, encontrando vinculaciones entre los criterios compositivos, formales y conceptuales que puedan ser comunes.

Estos nexos que intentamos establecer entre los alumnos y los artistas, entre problemáticas comunes, temas, lugares y tiempos, nos permiten pensar en que, si las prácticas artísticas están en continuo movimiento, transformación y que a su vez van cambiando o modificando sus fundamentos, sus modos de representar, sus emplazamientos, debemos estar a la altura de poder modificar, ampliar nuestras prácticas dentro de la enseñanza del arte buscando nuevas metodologías, formas de abordaje de los contenidos a enseñar, reestructurando los recursos didácticos, las dinámicas de los trabajos de producción, entre otras cosas. Es a partir de allí que proponemos las charlas, conversatorios con los artistas, como estrategia pedagógica.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Desde la cátedra partimos de la concepción y metodología de trabajo adoptando la modalidad de Taller, entendiendo este, desde una perspectiva didáctica que comprende que la forma de transmisión del saber afecta el saber mismo, que el aprendizaje no se adquiere sino que se construye y que dicha construcción se hace junto a otros y tiene mayor relevancia cuando tiene significatividad social.

Una gran parte de las producciones propuestas durante el transcurso del año, sobre todo las referidas a los trabajos finales y a la participación en las Bienales, tiene como eje principal la producción de obra colectiva. Proponemos situar a los/as alumnos/as frente a las distintas posibilidades expresivas de las artes visuales a través de actividades colectivas de producción y reflexión que propicien la coordinación e integración de los aportes de las diversas disciplinas. Poniendo especial énfasis en el proceso de producción propia y directa, así como el análisis de obras ajenas. En este sentido la dinámica grupal que implica involucrar e involucrarse nos acerca a otras maneras de transformar, contrastar, producir y construir pensamiento en un contexto al que le damos forma colectivamente.

Estos modos de abordaje conformarán el lugar de conocimiento, investigación y reflexión:

...la buena enseñanza requiere investigación (...)reflexión sobre el quehacer cotidiano, diálogo con otros docentes, diseño creativo de situaciones didácticas consistentes con principios teóricos, experimentación en el aula, reconstrucción por escrito de lo ocurrido en la clase para poder analizarlo y revisarlo... (Carlino Paula, 2013: 17).

De este modo entendemos la práctica del taller como un espacio en construcción



permanente, donde existe la investigación a partir de la experiencia.

Taller colectivo para la realización de los encastres, en el marco de la Bienal Universitaria de Arte y Cultura en el año 2014. Registro fotográfico realizado por la Cátedra 2014.

Es frecuente, dentro de la cotidianeidad del trabajo, el análisis de imágenes de alumnos o artistas que contextualicen los problemas que nos ocupan en el abordaje de contenidos; pero la idea del intercambio y la definición en primera persona sobre las imágenes que muchas veces resultan distantes, nos permite otorgarle un espesor distinto a las producciones, conocer su origen y poder espejar de algún modo nuestras propias

definiciones al momento de producir, con lo cual esta se constituye en otra arista interesante en los niveles de reflexión y complejización del proceso de trabajo

Componer es en cierta forma seleccionar, apropiarse, descartar y potenciar aspectos formales en función de un concepto, y también poder hablar sobre eso, no con ánimo de traducir sino de poner en cuestión los criterios considerados y las decisiones que convierten a esa obra en lo que es y no en otra cosa. Es muy revelador analizar los trabajos surgidos de una misma consigna y materialidades comunes, pero que se diferencian compositivamente en la modalidad de encuentro entre planos, paletas, usos del vacío, acumulaciones, repeticiones modulares, entre otros recursos.

Podemos decir que tanto el concepto como la forma son elementos constitutivos dentro de las producciones artísticas, y a pesar de ser categorías o aspectos diferentes se produce una interrelación entre ambas que puede ser más o menos flexible al momento de producir una obra, generando así, mayor complejidad a la misma. Elegir los materiales y procedimientos que puedan aproximarse a la idea, y también encontrar la idea en la selección de un material o un modo de intervenirlo, resulta enriquecedor para los alumnos, al poder dimensionar estos problemas, con los que nos encontramos permanentemente en el taller, en la palabra de un artista, que a una escala profesional también comparte esta problemática. “El arte consiste en dar forma a una idea, por lo tanto para que exista como tal es imprescindible que un concepto se materialice en una representación...” (Furió Vicenç, 2002: 177).

La forma, la idea, el concepto, el significado, los materiales, la representación, así como los elementos compositivos, la luz, el color, la mancha, el encuadre, la perspectiva, el tiempo son diferentes categorías y elementos dentro del *universo simbólico del arte* (Belinche, 2011) que al interactuar, intercambiar dinámicamente a través de determinadas operaciones, ordenamientos, combinaciones generan sentido en las obras de un modo permeable.

A su vez, consideramos necesario para poder comprender e interpretar el mundo en el que vivimos, entender la importancia que tiene lo visual, la imagen, en el marco de la enseñanza del arte, en el mundo contemporáneo.

Partiendo de las contradicciones que puede tener el desplazamiento producido por las pantallas, el universo virtual (tv, computadoras, celulares, tablet, etc) y el desdibujamiento de los límites disciplinares debemos movernos con una gran flexibilidad y apertura al cambio permanente. Resulta imprescindible entonces la necesidad de apropiarnos de otras maneras de interpretar, de comprender, e incorporar nuevos paradigmas, tecnologías y explorar otros saberes, para poder intervenir de manera poética la realidad.

En este sentido creamos un espacio en nuestro blog, al que denominamos “200 pensamientos 200 artistas”, con la idea de dinamizar estas vinculaciones entre artista, alumno, docente y producción. Surgió en conmemoración de la celebración del Bicentenario y se constituyó como fundacional de un rasgo que hemos sostenido de modo permanente desde los comienzos del taller, de modo digital en el blog y físico a partir de los encuentros presenciales con artistas pudiendo establecer vínculos entre lo producido, los procedimientos y las obras, tanto de los invitados como de los alumnos. Los acontecimientos artísticos llevados a cabo en el contexto del Bicentenario, marcaron un quiebre en el modo de visibilización de conceptos políticos e históricos desde una

construcción poética, y se han convertido en una marca en el desarrollo de nuestro ciclo, en relación a los artistas que hemos citado o invitado, con una mirada atenta a lo público y al trabajo colectivo.

El primer invitado que tuvimos fue Juan Carlos Romero. La visita de Romero, como la de los otros artistas que nos han acompañado, Enzo Oliva, Marcela Cabutti, Graciela Olio, Pablo Bernasconi, entre otros, se plantearon como instancias de apertura y de análisis posterior sobre lo expuesto y trabajado por los invitados, donde pudimos observar el impacto en las obras de los alumnos y visibilizar cómo se alojaron los dichos e imágenes en el abordaje de los prácticos posteriores.

A modo de ejemplo mencionamos la desmaterialización modular en piezas cerámicas en paralelo a la obra de Graciela Olio, los plegados de papel inspirados en Barcos- Deseos de Marcela Cabutti, los objetos plásticos y lumínicos teñidos de la impronta de Enzo Oliva, por mencionar algunos. Resulta interesante como modalidad integrada a la producción directa de taller, la inclusión de la palabra del otro, ese otro que a su vez está situado, posicionado ideológicamente y que nos permite pensar en lo propio con una mirada abierta hacia lo que sucede en nuestro contexto más cercano.

En este caso vamos a hacer referencia a la primera y última charla que realizamos, a modo de exponer el inicio y las continuidades en el ciclo, en los que han participado artistas de diferentes trayectorias y generaciones, tomando palabras textuales vertidas en la charla o en escritos posteriores que han dado cuenta de su pensamiento en relación al arte y a las experiencias colectivas realizadas.

Reflexionando sobre la materialidad en las artes visuales Romero dice:

Toda obra de arte tiene su materialización, incluso la llamada inmaterial o virtual. Toda obra de arte necesita de materiales concretos para ser contemplada, por lo tanto la obra de arte es un objeto real. Los materiales en el arte son una necesidad impostergable e inevitable (Juan Carlos Romero, Botiquín de Artes Visuales Departamento de Plástica FBA UNLP).

Juan Carlos Romero, a quien la facultad le otorgó un espacio de reconocimiento luego de años de alejamiento por razones políticas, fue el primer artista que nos visitó en el taller de Procedimientos. Su figura representó un modo de hacer arte, comprometido y posicionado ideológicamente desde el modo y forma de su producción, con quien los alumnos tuvieron oportunidad de dialogar y cuya invitación significó poder hablar de arte, contexto, ideología, forma, contenido, circuitos de obra, y realizar un recorrido por nuestra historia reciente a partir del análisis e interpretación crítica de su trabajo. Partiendo de esta idea disparada por Romero acerca de que toda obra tiene su materialización, nos proponemos como origen del taller reflexionar sobre la misma. Esta idea que la forma es la visibilización de un pensamiento y que el pensamiento construye forma, nos resulta un rasgo fundamental en el planteo de las producciones de clase.

La última visita al taller que recibimos fue de la artista visual Juliana Iriart. En esa ocasión, posibilitada en el contexto de la última Bial Universitaria de Arte y Cultura (organizada por la Secretaría de Arte y Cultura UNLP y la Facultad de Bellas Artes) decidimos combinar el encuentro con una práctica específica, es decir, unir la palabra de la artista a una obra

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

construida colectivamente con los aproximadamente 500 alumnos que se encontraban cursando la materia en Octubre de 2016. Esta modalidad, incluyó una dinámica diferente a las charlas anteriores, al sustanciarse en dos encuentros y ser planteada directamente como taller, permitiendo el ingreso directamente al nudo de la obra. El proyecto buscó vincular el

trabajo de los alumnos con la obra y mirada de una artista contemporánea fomentando una producción situada. En este caso, se planteó una propuesta de construcción de obra en colaboración, en la que los alumnos participaron en el armado y posterior acción que dio forma al Lanzamiento llevado a cabo en la terraza de la Radio Universidad, en el marco de la Bienal.



“Lanzamiento colectivo”. Registro fotográfico realizado por la Cátedra 2016.

A su vez, realizamos un trabajo de investigación sobre la obra de la misma, indagamos en la poética de las intervenciones públicas llevadas a cabo por la artista, a partir de un acercamiento a su trabajo desde un lugar activo, participando en la concreción del Lanzamiento.

La producción se basó en los ejes que se desprendían del tema central de la Bienal, tomamos lleno-vacío como ordenador de la propuesta, atentos al trabajo que desarrolla Juliana Iriart sobre los vacíos urbanos, de los que se apropia de modo efímero a partir de fragmentos múltiples de color, en sus Lanzamientos. El uso del color, el procedimiento del corte, el trabajo colectivo, la intervención poética en el espacio público son problemáticas que abordamos en nuestro trabajo cotidiano de taller, resulta interesante en este sentido

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

accionar estos conceptos a partir de la propuesta de la Bienal Universitaria y desde el trabajo compartido con la artista invitada.



Lanzamiento colectivo Facultad de Bellas Artes de La Plata. Terraza de Radio Universidad. Registro fotográfico realizado por la Cátedra 2016.

En Palabras de la propia artista, en referencia a la experiencia:

Este lanzamiento fue muy valioso, una oportunidad para visualizar la tarea particular que se diluye en una experiencia colectiva.

En general estos trabajos los preparo sola, demoro bastante en cortar la cantidad necesaria de papel, hasta que realizo la acción que la ven muchas personas, la mayoría de ellas anónimas para mí. En esta ocasión cada papel en el aire había pasado por las generosas manos de la mayoría de los espectadores, los alumnos y docente!

Esto además de ampliar y enriquecer la experiencia del proceso transformó la fórmula de: **Uno hace para muchos / a: Muchos hacen para todos.** (Juliana Iriart, junio de 2017).

Este trabajo posibilitó dimensionar una práctica colectiva, metiéndonos en la materia de modo directo, consideramos que fue significativo para nuestro equipo docente y alumnos ser parte de una experiencia con una artista mencionada o citada con su trabajo en nuestras clases. También para la artista entendemos resultó enriquecedor el trabajo con la masividad del taller, algo común para nuestra cotidianeidad, pero que impactó desde el momento de la invitación, atendiendo a la cantidad de alumnos ingresantes de la carrera que fueron parte de la acción colectiva.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Tanto la enseñanza del arte en ámbitos académicos como las producciones artísticas contemporáneas nos habilitan a replanearnos cíclicamente sobre los movimientos, mutaciones y transformaciones que se producen en el arte, así como su definición, cambian

y se modifican de acuerdo al contexto. A su vez articular lo de adentro y lo de afuera, lo individual y lo colectivo como modos de abordaje de ciertas prácticas aúlicas nos permite marcar un posicionamiento frente a la producción artística contemporánea, situando al arte en un lugar de relevancia social.

Intentamos a partir de estas reflexiones sobre nuestro trabajo cotidiano, revisar estos bordes entre lo académico y lo otro, descubriendo como pueden nutrirse, y redefinir los espacios tradicionales de taller, vinculando la palabra “teórica” a la experiencia concreta y ensayando “teoría” a partir de la experiencia.

Bibliografía

- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: el autor.
- Bourriaud, Nicolas (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Carlino, Paula (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Furió, Vicenç (2002). *Ideas y formas en la representación pictórica*. Ediciones Universitat de Barcelona.

5.13. PASIÓN, MATERIA Y FUEGO

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y DOCENTES

Mariel Tarela

Cátedra Taller Cerámica Complementaria. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Resumen

Desde el inicio de los tiempos los ceramistas hemos producido objetos relacionados con funciones fundamentales de la cultura: utilitarias, estéticas y simbólicas.

Sin embargo, la cerámica contemporánea fluye entre la figuración, la performance, la instalación y el empleo de arcilla cruda en obras terminadas. Esto genera controversias y abre desafíos especialmente para la práctica docente.

Presentaremos prácticas artísticas contemporáneas que desde su concepción comparten la metodología de trabajo de nuestra Cátedra Taller Cerámica Complementaria FBA

Palabras clave

Arte contemporáneo; cerámica; educación

La cerámica es un hacer ancestral, cuyo origen se remonta al de toda cultura y se caracteriza por una marcada perspectiva dialógica entre el pasado y la actualidad.

Los ceramistas hemos producido una enorme variedad de objetos relacionados con funciones fundamentales de la cultura: utilitarias, simbólicas y estéticas ya desde hace 20.000 años, fecha en que se encuentran datados los fragmentos de un gran tazón de la cueva de Xianrendong, en la provincia de Jiangxi, China; que constituyen las cerámicas más antiguas halladas hasta el momento.

Hemos vivido y vivimos rodeados de objetos. Existe una tipología cerámica propia de cada época. La observación y el estudio del patrimonio objetual de una cultura resultan significativos a la hora de describir relaciones sociales complejas.

Sin embargo, la práctica artística de la cerámica contemporánea desde los años sesenta del pasado siglo y en lo que va de las primeras décadas del corriente, se distancia cada vez más de los objetos como fin en sí mismos para fluir hacia la figuración, la performance, la instalación, y a profundizar a tal punto la indagación acerca del proceso cerámico y la materialidad, hasta llegar al empleo de arcilla cruda en distintos estados de agregación en obras terminadas.

Estos desarrollos emergen como trabajos exploratorios, denotan un momento de quiebre, de discontinuidad con el pasado. Necesariamente esta ruptura reclama una revisión y nueva estructuración de todas las instancias de la formación de un docente en Artes, y en nuestro

caso específico dentro de la Cerámica. Enfocados en la pluralidad de modos de comprender el arte cerámico contemporáneo se abren alentadoras perspectivas y desafíos a la hora de emprender la práctica docente.

En el siguiente artículo nos proponemos presentar diversos ejemplos de prácticas artísticas de cerámica contemporánea que se apartan de la tradición, ya que no se centran en la producción de objetos; y su metodología de trabajo presenta gran afinidad con nuestras actividades curriculares y encuadre pedagógico dentro de la Cátedra Taller de Cerámica Complementaria de la Facultad de Bellas Artes, dirigida a estudiantes del profesorado y Licenciatura en Artes Plásticas, sin orientación en cerámica.

Materialidad inigualable

Todo objeto artístico nace del empleo específico de un material de los sentidos. Desde esta perspectiva, el término “material” abarca mucho más que la “materia”, incluye todo aquello con lo que se trabaja, en virtud de lo que puede hablarse de obras de arte de un género determinado.¹⁸⁴ Estos elementos, que el artista despliega en el desarrollo de su obra, están muy lejos de ser una masa neutral, a la que éste pueda de la nada conferirle significados. “Dependiendo del contexto histórico y cultural, y con mayor razón del particular contexto artístico, los determinados materiales siempre cuentan de antemano con una significación o un simbolismo más o menos establecido, el artista responde y actúa en medio de ellos”.¹⁸⁵

Estos conceptos que Martin Steel desarrolla para las artes en general, son especialmente apropiados para describir la situación de partida de los materiales del arte cerámico: por una parte, arcilla (tierra), agua y fuego.

La materialidad cerámica nos rodea, sea en forma de vajilla para acompañar nuestra cotidiana alimentación, o de ladrillos y sanitarios para cubrir nuestras necesidades habitacionales, o de sofisticadas innovaciones de materiales ultrarresistentes en el terreno de las ciencias, o para impactar nuestra sensibilidad desde el arte desplegando su función simbólica.

El primer obstáculo que surge al investigar sobre cerámica reside precisamente en encuadrar nuestro objeto de estudio, transmitir al lector a qué exactamente nos vamos a referir. En el presente artículo abordaremos el arte cerámico contemporáneo, y más específicamente ciertas prácticas artísticas experimentales que nos obligan a reflexionar acerca de la formación de un docente en artes, tanto en relación con los contenidos curriculares que se transmiten, así como en las estrategias didácticas que se emplean.

En 1983 la ceramista argentina Carlota Petrolini realiza una instalación en el Centro Cultural Recoleta, en la que exhibe una gran cantidad de prendas de vestir sumergidas en barbotina (arcilla en estado líquido/ coloidal), y sin hornear. En esta instalación rompe con uno de los preceptos generales de la cerámica: solo existe cerámica luego de la transformación que ejerce el fuego sobre la arcilla. Las obras así construidas tienen un alto grado de fragilidad. La instalación generó muchas críticas, pero abrió un debate.

En 2015 la ceramista Verónica Dillon obtiene el gran premio de Honor del Salón Internacional de Arte Cerámico en la categoría Cerámica y otras Artes, con su obra *Esa presencia*, que constaba de un vestido y unas zapatillitas de niño colgadas de una percha, luego de haber sido sumergidas en barbotina, sin hornear.

¹⁸⁴ Seel, Martin. *Estética del aparecer*. Katz Editores: Buenos Aires, 2010 p.164

¹⁸⁵ op.cit. p 165

El 22 de Agosto de 1972 el artista Jim Melchert realiza en Amsterdam su performance *Changes*. (<http://jimmelchert.com/portfolio-items/changes>) Melchert coloca un fuentón lleno con barbotina, en primer lugar el se arrodilla frente al fuentón, sumerge su cabeza en él, la saca toda cubierta de barbotina, se acomoda sus anteojos y es ayudado a dirigirse a un banco largo sobre el cual se sienta. La misma acción es repetida por otras nueve personas, que siempre al final terminan sentados unos junto a otros en el banco. La arcilla comienza a resecarse sobre los rostros, que se van agrietando. Con el correr de los minutos la arcilla se va resecando y agrietando sobre los rostros. (Imagen 1).



Changes James Melchert (1972)

En el año 2011 el colectivo de artistas The brick Factory realiza en el centro de arte cerámico de Watershed, en Maine, la performance *Changes* (<http://www.erikscollon.com/the-brick-factory/>), citando la mencionada obra de Melchert, en la que los cuatro integrantes del colectivo realizan la misma operación de sumergir sus cabezas en contenedores con barbotina al ritmo de *Changes* de David Bowie, y cantando el estribillo de dicha canción: *time may change me, but I can't trace time* (el tiempo me puede cambiar, pero no puedo rastrear al tiempo).

También en 2011 el mismo colectivo realiza citando a Cage *4' 33"*, en la que se puede ver una torno alfarero girando sobre el cual se apoya una botella de arcilla cruda, en dureza de cuero, se la apoya sobre la platina que gira. La botella inmediatamente se cae hacia un costado, por la rotación de la platina y se la ve girar caída y los movimientos que hace el

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

torno cuando esta se atora a un costado y empieza a girar todo, por el lapso de cuatro minutos y treinta y tres segundos como en la citada obra de John Cage.

La ceramista británica Clare Twomey, trabaja con arcilla en instalaciones de gran tamaño, esculturas y trabajos site-specific. En todas estas producciones se refleja su preocupación por la materialidad, la práctica del quehacer cerámico y el contexto histórico y social.

Entre sus proyectos con arcilla cruda nos interesa presentar: *Blossom* (flor) 2007 (<http://www.claretwomey.com/blossom.html>) está conformado por 10.000 flores de porcelana cruda instaladas en Eden Project, un enorme jardín que se construye sobre una cantera de arcilla. Con el paso del tiempo y las inclemencias del clima las flores se van deteriorando y vuelven a mezclarse y ser una con la arcilla que estaba en el suelo. Para este proyecto la artista contrata a 20 mujeres ceramistas de Stoke-on-Trent para que modelen 10.000 flores de las más variadas, pero especialmente rosas por su valor simbólico para Inglaterra. La intención radicaba en visibilizar una habilidad que está perdiéndose, en las industrias de Staffordshire. Las 20 ceramistas construyeron las 10.000 flores en cinco semanas. La instalación permaneció por el lapso de un mes hasta que se desintegró. (Imagen 2)



Blossom Clare Twomey (2007)

La coreógrafa, bailarina y ceramista Allison Fall realiza en 2010 una performance titulada *To dust* (Al polvo) (<https://www.youtube.com/watch?v=MEvAxar-fZM>) en la que se presenta con un vestido blanco y botas de goma negras. En el lugar hay una instalación de pequeños objetos de porcelana horneados y sin hornear, millones de conos que están dispuestos saliendo de las paredes, cuencos, pequeños platos. Los conos, que la artista fue

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

construyendo a lo largo de dos años, llevaban inscripciones talladas sobre la pasta, a manera de vitácora, que la acompañó durante ese tiempo. Fall comienza entonces a

moverse en ese entorno con sus botas, a zapatear rítmicamente y va poco a poco aplastando todos los objetos, hasta que al final lo único que queda son los cuencos llenos de polvo. (Imagen 3)



To dust Allison Fall (2010)

También en otras obras, la artista genera un recorrido en el que explora la arcilla líquida, en polvo, horneada y en estado plástico en estrecha relación con lo corporal, lo sensual.

En esta misma línea de trabajo, en 1993 el artista argentino Taka Oliva realiza serie de performances con barbotina y engobes, una de ellas puede verse en la producción del Instituto Nacional de Cerámica titulada: *Cerámica des-ocultación del vacío*.

Nina Hole, ceramista danesa, realizaba lo que ella llamó *esculturas de fuego*. En sus obras monumentales la artista construye con ladrillos refractarios formas cercanas a la arquitectura y a los grandes hornos cerámicos, llenos materia orgánica que enciende en cuanto se va la luz del día. La arquitectura arde. Hole está interesada en crear una tensión en la experiencia de asombro, temor y reverencia, recrear el momento de la salida del sol a través del color del fuego de alta temperatura que se deja ver en sus construcciones de ladrillos refractarios. Lo que se expone es una gran masa incandescente, cuya luz colorea de naranja radiante los rostros de los observadores. (Imagen 4)

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Fire Sculpture Nina Hole (2009)

En ese mismo sentido, en Argentina el ceramista Guillermo Mañe ha incursionado en este tipo de producciones, con un horno de botellas, que permite a través de las mirillas en las que se transforman las botellas, un contacto visual constante con el fuego. También el ceramista Nicolás Rendtorff ha trabajado en este tipo de propuestas.

En Enero de 2017 hemos construido un horno de seiscientas botellas en Orense, provincia de Buenos Aires, elaborado completamente con la greda del lugar, leña y piñas del pinar del balneario. Los pasantes de todas las edades, que se acercaban a arrojar una piña al horno compartían sus vivencias relacionadas con la arcilla, con el fuego, con el vidrio y sus experiencias de actividades artísticas. (Imagen 5)



Horno de seiscientas botellas Mariel Tarela 2017

En todas estas obras lo que se desea transmitir es la pasión por el fuego, el alcance simbólico, el valor poético y no-discursivo del arte cerámico constituyen los elementos esenciales que las posicionan dentro del contexto de las artes contemporáneas.

Pasión y fuego en la UNLP

En el año 2008 se producen en la FBA UNLP importantes reformas curriculares destinadas a redefinir el perfil de egresados de las carreras de arte como seres críticos; provistos con las herramientas adecuadas para resignificar la producción en arte y las categorías disciplinares tradicionales dentro del mundo artístico contemporáneo. Preparados como docentes, para transmitir sus conocimientos frente a las demandas de contextos educativos, sociales, políticos y económicos desde su identidad cultural nacional y latinoamericana. Conscientes de que el arte, es un campo específico de conocimiento, igualmente importante y necesario que la ciencia, es decir, que reconocen las transformaciones y flexibilización de los bordes que definieron las disciplinas artísticas y científicas en el pasado.

En este marco e imbuida de este espíritu tiene su creación nuestra cátedra Taller de Cerámica Complementaria, cuyas características principales son: el carácter cuatrimestral de la asignatura, una elevada matrícula y la diversidad de disciplinas básicas de nuestros estudiantes, junto al aleatorio grado de representación de las mismas en cada cuatrimestre. La gran cantidad de estudiantes, que se mantiene durante toda la cursada, aún con un alto grado de exigencia, nos confirma que generaciones de jóvenes del siglo XXI siguen interesados en comprometerse con el quehacer cerámico, que tiene 20 000 años de antigüedad. Asimismo con una metodología de trabajo que promueve y acompaña la investigación en el sentido amplio del término y favorece un espíritu crítico desde un

aprendizaje situado. Se trata de problematizar junto a los estudiantes acerca de cuáles son las reglas inmanentes a la práctica cerámica que la definen en su especificidad y de qué modo particular se pueden relacionar con la especificidad de la propia práctica artística a la que han decidido dedicarse

Definimos una *práctica* como la puesta en acción de cualquier arte bajo las reglas que hay que seguir para su correcto desarrollo y la competencia ganada a través de ese accionar. Esto es, en la acción concreta existe una regularidad que la hace traducible para una comunidad determinada en un tiempo determinado. El saber es la unidad que se divide en diferentes estratos y la ciencia sólo es uno de ellos. Encuadramos nuestro trabajo en términos de práctica sensible, es decir, como una forma que supera las divisiones entre teoría y práctica, en la convicción de que hacer y pensar son indivisibles.

Desde una metodología constructivista proponemos un trabajo individual o un proyecto personal y un trabajo grupal o colectivo

El proyecto personal focaliza en la orientación básica del estudiante y está orientado a la investigación y experimentación plástica individual, que sin lugar a dudas se ve atravesada por las diversas propuestas individuales que conviven en cada mesa de trabajo del taller.

El trabajo colectivo está constituido por las *quemadas a cielo abierto*, en las que cada vez reconocemos con mayor intensidad una práctica performática. Consideramos este trabajo colectivo esencial para la incorporación sensible del proceso cerámico.

Los ejemplos del comienzo dan cuenta de modificaciones en la práctica artística del ceramista. Las formas tradicionales, que obviamente coexisten, han de ser también consideradas cerámica contemporánea, pero el arte cerámico ya no puede definirse solamente en la mera creación de objetos. Es por ello que las producciones finales de los estudiantes no necesariamente se presentan desde su materialidad cerámica, y muchas veces puede tratarse de videos, de *performances*, de fotomontajes, etcétera.

No se trata de que aprendan un oficio complejo, va de suyo imposible en el lapso de un cuatrimestre, ni de que produzcan objetos cerámicos similares entre sí, con el característico acabado de los primeros pasos que se dan en el encuentro con un material; sino muy por el contrario, que utilicen todos los recursos de su propia especialidad artística para asociarlos a la cerámica, comprendiendo el proceso sensible de ésta y ampliando el de la propia, que desplieguen un proceso de investigación artística.

La evaluación final en forma de entrega de las producciones realizadas durante el cuatrimestre es relevante, pero al mismo tiempo desarrollamos pautas de evaluación constante, a través de requerimientos continuos de documentación del proceso de investigación, del diálogo, la escucha activa y el registro escrito de estos intercambios.

Las producciones resultantes de la cursada denotan un alto grado de compromiso de sus autores con la temática escogida y son, por esta razón, muy útiles para la reflexión acerca del propio quehacer.

En la Cátedra trabajamos desde nuestro triple rol de docentes, investigadores y productores en arte con pasión, rigor y respeto por lo que hacemos, para formar graduados competentes que afronten con responsabilidad y creatividad los desafíos de su tiempo.

Bibliografía

- Berger, John. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil S.L.
- Dahn, Jo (2015). *New Directions in Ceramics. From Spectacle to Trace*. Londres: Bloomsbury De Waal, Edmund (2003). *20th century ceramics*. Londres: Thames & Hudson World of art
- Deleuze, Gilles (2006). *Spinoza: Filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets editores.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Deleuze, Gilles. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Grinblat, Favio. (1992). “La Pasión Nunca Pasa Inadvertida. Entrevista a Carlota Petrolini”.
Cerámica Arte y Técnica Año 1 N° 1 p. 32/33. Parada Oviol
- Levi-Strauss, Claude (1986). *La alfarera celosa*. Buenos Aires: Paidós.
- Rautmann, Peter; Schalz, Nicolas (1998). *Passagen. Kreuz- und Quergänge durch die Moderne*. Regensburg. ConBrio Verlagsgesellschaft.
- Risatti, Howard (2007). *A theory of craft function and aesthetic expression*. Chapel Hill. Virginia: The university of North Carolina Press.
- Seel, Martin (2010). *Estética del aparecer*. Madrid: Katz Editores
- Schechner, Richard (2000). “¿Qué son los estudios de la performance y por qué hay que conocerlos?”. En SCHECHNER, Richard. *Performance. Teoría y Prácticas Interculturales*. Prol: Susana Rivero, M. Ana Diz. Trad.: M. Ana Diz. 1º ed. Buenos Aires: UBA, SEUyBE, (Libros del Rojas).

5.14. HERRAMIENTAS ARTÍSTICAS COMO ELEMENTOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Graciela M. Grillo

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto 11 B 307 “Educación y prácticas artísticas en ámbitos de la UNLP y otros contextos de educación pública y popular argentinos y latinoamericanos”, del Programa de Incentivos, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), dirigido por la Licenciada Verónica Dillon y co dirigido por la Licenciada Graciela Grillo. En él se expresa la importancia de indagar las prácticas de enseñanza artística, nuevos modelos educativos, en diferentes ámbitos sociales, según establece la Ley de Educación Nacional 26.206. En ésta se establecen la Educación artística y la Educación en Contextos de encierro. Este proyecto es tributario del proyecto “Arte e Inclusión social” y recupera experiencias pedagógicas artísticas en escuelas primarias, secundarias y universitarias, centros culturales y talleres privados, cárceles y otras instituciones sociales con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. La experiencia de campo que se describe en este trabajo tuvo lugar en el Instituto de Recepción de Menores “Francisco Legarra”, Abasto; dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires y se constituye a partir de la estrecha relación en el proceso de enseñanza aprendizaje y situaciones pedagógicas diversas por el contexto en que se desarrolla.

Palabras clave

Arte; Educación; cárceles; producción

América Latina es una de las regiones más desiguales del planeta en cuanto a la distribución de las riquezas. Uno de los grupos sociales que es alcanzado por esa desigualdad es el que reúne a las personas entre los 15 y los 24 años. Son jóvenes de bajos recursos que no tienen acceso a la educación, o empleos dignos y oportunidades para alcanzar un futuro para sí mismos. La situación que padecen de vulnerabilidad social los constituye como jóvenes propensos a la marginalidad, violencia, desocupación, exclusión y otras tantas carencias. En este caso particular tenemos en cuenta que “los jóvenes conforman un sector social que tiene características singulares psico-sociales, físicos y de identidad que requieren una atención especial por tratarse de un período de la vida donde se forma y consolida la personalidad, la adquisición de conocimientos, la seguridad personal y la proyección del futuro”, según lo establecido en el preámbulo de la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes en el año 2005. En paralelo, el sistema carcelario generalmente es el lugar donde terminan las personas que no han tenido educación o ningún tipo de

garantías que hagan a su dignidad. Y es en este lugar en que muchos jóvenes son expuestos por su condición de marginalidad social. Goffman,¹⁸⁶ en “Internados”, uno de sus ensayos, detalla las características de las “instituciones totales”, en donde describe la modalidad de actividades obligatorias integradas desde una organización racional y debidamente concebida para el logro de los objetivos propios de la institución de enfermos mentales. Así, debemos tener en cuenta la modalidad de organización similar que tienen las cárceles, cuyo objetivo es el control de los sujetos que en ellas habitan, a partir de la seguridad como objetivo prioritario y la deconstrucción identitaria; postergando cualquier otra actividad que contribuya a la subjetivación de los internos. La Ley Nacional de Educación 26.206 se constituyó como política de Estado en diciembre del año 2006 para “construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio democrático, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecimiento en el desarrollo económico nacional”. Como ya se expuso, dos de las modalidades que se establecen en la estructura académica de la Ley es la Educación artística y la Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Esas modalidades tienen como objetivo desarrollar y brindar información de distintas propuestas educativas, dedicadas a promover la creación artística, como así también manifestaciones culturales, como una nueva oportunidad social que contribuirá a su formación y desarrollo integral para luego integrarse a la sociedad. No son pocas las dificultades que se suelen presentar a la hora del normal desarrollo de las actividades educativas. Podemos citar algunas de las situaciones que se producen con frecuencia: el retraso o imposibilidad de asistencia de los alumnos al taller porque no los despiertan en tiempo y forma; la falta de valoración del espacio para la actividad formativa, situado en distintos lugares de la institución, y no adaptados para tal fin, carentes de luz tanto natural como artificial. Otra dificultad es el maltrato en ocasiones hacia los jóvenes de parte del personal penitenciario, teniendo que afrontar situaciones de estigmatización y marginalidad que con frecuencia conlleva a un clima perjudicial y que funciona como premio o castigo hacia los alumnos. En otros casos, los jóvenes han expresado que asisten a una sola hora de clase, situaciones que se suceden desde la educación en los institutos penitenciarios. Pensemos que la institución educativa es compleja desde sus propias características estructurales y se desarrolla dentro de otra institución, cuya lógica está ligada a la distribución del poder; muchas veces la falta de comunicación entre el personal de la institución carcelaria y la educativa no es fluida, no siempre han constituido acuerdos y criterios comunes para evitar superposiciones horarias o el peor de los casos extraer los alumnos del taller de impresos para integrar o hacer número de estudiantes en otro taller de arte. El proyecto 11 B 307 refleja la importancia de la creación de nuevos modelos educativos en el ámbito social basados en el Arte y la Educación Artística. Se indica como punto de referencia las herramientas artísticas, como elementos de transformación social, las cuales ofrecen una amplia variedad de posibilidades para facilitar el desarrollo integral de las personas participantes y la población en general.

Desde este proyecto tributario del anterior denominado: “Arte e inclusión social. Nuevos paradigmas”, nos proponemos investigar la educación en Arte y las prácticas artísticas en ámbitos universitarios, públicos y populares de Argentina y Latinoamérica. En este caso particular es desarrollar las políticas inclusivas de educación en marco de encierro, destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas que se encuentren

¹⁸⁶¹ Goffman, Erving (2001) Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales. Pag.15 Amorrortu, Buenos Aires.-

privadas de su libertad, para promover su formación integral y el desarrollo de la configuración de una vida plena. Entendemos el arte, como un acto de creación en su esencia, pero también como conocimiento de sus distintos lenguajes. Consideramos que este saber consolidará en los jóvenes la construcción de identidades socio-referenciales, fortalecerá y mejorará su calidad de vida, a pesar de las diferencias individuales y la diversidad cultural de cada estudiante.

Las experiencias de campo se desarrollaron en el año 2015, en el marco del programa “ARTES DONDE ESTES TALLER DE IMPRESOS”, para jóvenes de distintos grupos vulnerables y que estaban privados de su libertad. Las prácticas a través del arte impreso les brindaron una formación y capacitación a diferentes posibilidades de producción de objetos consumibles, con una probable salida al mercado laboral. Esta experiencia se realizó en el Instituto de Recepción de Menores “Francisco Legarra”, en la localidad de Abasto; dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires a través CAJ (Centros de Actividades Juveniles). El período lectivo estuvo comprendido entre los meses de febrero a diciembre del año 2015. El Taller de Impresos siempre promovió la interacción de los estudiantes y el intercambio de ideas a partir del conocimiento de materiales, herramientas, prensa calcográfica, tintas gráficas, papel y la acción en la disciplina Grabado y Arte Impreso. El grupo inicial estuvo formado por nueve jóvenes estudiantes, tengamos en cuenta que los alumnos que asistieron lo hicieron en forma voluntaria. Los encuentros fueron semanales y la población de jóvenes adolescentes estuvo conformada por una franja etaria entre 14 y 17 años. Este grupo de alumnos fue heterogéneo en cuanto a su formación escolar, contaba con escaso nivel de instrucción, la mayoría no había completado sus estudios primarios o secundarios, a pesar de que en la actualidad son obligatorios. Sabemos que muchas veces existe la inestabilidad del grupo, producido por distintas razones que impiden la construcción de subjetividades, provocados por estados de ánimo, desilusiones por su egreso; expectativas por la visita de familiares que no llegan; o por peleas con pares y posteriores castigos, traslados o por fugas. Los jóvenes tienen una gran necesidad de realizar tareas que los extraigan por un tiempo al menos de la rutina diaria y el anacronismo del ámbito carcelario. La asistencia al taller de impresos se conformó con un grupo de jóvenes interesados y comprometidos en asistir semana a semana a este espacio. Expresaron en varias oportunidades que en el Taller se sentían atendidos, les brindaba confianza el clima apacible y agradable; primando el respeto y el compañerismo por parte de cada uno de ellos. Estos vínculos fueron aumentando su autoestima y fortalecieron su integridad como sujetos activos; al ver que pudieron hacer cosas de las que no se creían capaces, se fueron formando en las actividades que se realizaban semanalmente. En muchas oportunidades expresaron que era un lugar de nuevas miradas, un espacio de confianza donde eran escuchados. Fue evidente la creación de lazos afectivos. La familiaridad, cordialidad y respeto se trasladaron hacia mi persona, su tallerista. En el taller de impresos los jóvenes estudiantes se sintieron en un espacio de libertad dentro del encierro.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



De esta manera se evidencia el arte como campo de conocimiento y herramienta posible de transformación, inclusión e integración social. Sostiene el derecho que todo sujeto puede y debe acceder al arte; acceder a la creación, a la expresión y a la comunicación, independientemente de su aptitud u origen. Sólo hay que establecer un escenario propicio para este desarrollo.¹⁸⁷El taller de impresos se propuso hacer un recorrido en el conocimiento de algunos procedimientos gráficos. Conocieron el sistema de impresión por entintado en superficie a través de lenguaje de experiencias gráficas y materiales posibles de entintar e imprimir sobre papel, con paleta de colores que ellos mismos fueron armando. Los impresos resultan ser un caso especial entre los medios artísticos; la gran variedad de técnicas y materiales que se utilizan para ello los convierte en un medio particularmente flexible y lleno de recursos, que ofrece numerosas posibilidades de experimentación y expresión. Las estampas o impresos obtenidos fueron posteriormente las páginas de agendas anuales. Las clases se iniciaban con mates y facturas a modo de desayuno, momento propicio para el diálogo y propuesta del trabajo diario.

Agendas y Bolsas: Finalizadas las agendas anuales, se puso en discusión cuál iba a ser el próximo trabajo, entre todos los alumnos se concertó la producción de bolsas de tela. Cada uno de los jóvenes recibió un corte de tela de liencillo. Inicialmente construyeron y diseñaron sus plantillas o stenciles con su propio interés y singularidad para aplicar el lenguaje del sistema de impresión por estacido con tintas de serigrafía. El contenido de las imágenes estuvo vinculado a los afectos de cada uno de ellos, seleccionaron nombres de seres queridos o figuras que simbolizaban sentimientos, apegos, simpatías, ternuras y amores.

¹⁸⁷Brunner, J.J. *Educación: escenarios del Futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Investigación en el marco del convenio de colaboración PREAL y Fundación Chile, para la formación de un grupo de trabajo regional sobre innovaciones educacionales, enero 2000.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Las telas impresas luego se convirtieron en bolsas.

Remeras: el conocimiento de sistema de impresión por estarcido y su práctica los preparó para el siguiente trabajo que fue la estampación en remeras. La práctica permitió una mayor formación y capacitación en la impresión. Hicieron registros y realizaron nuevos diseños, superpusieron plantillas con un conocimiento más elaborado, más preciso.



Organización de registros y superposición de stencils.



Diseños y organización de imágenes personales.

Objetos: Retablos. Las producciones finales buscaron generar objetos que los proyecten hacia la comunidad, e imaginar la continuidad del taller, más allá de los límites del encierro. Los jóvenes solicitaron hacer en estas clases restantes del año unos retablos. La técnica de impresión también fue la de estarcidos: cada uno de los estudiantes diseño su imagen para el objeto a imprimir.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Conclusión

El grupo de alumnos se aumentó a diez estudiantes en los últimos tres meses del año. Las conocidas frases “yo no lo sé hacer”, “a mí no me sale”, ya no se escuchaban, fueron desapareciendo en el transcurso de los encuentros. Aprendieron prácticas procedimentales y lenguaje plástico. Semanalmente se incorporaron nuevos alumnos, situación ante la que los estudiantes que asistieron al taller desde su inicio obraron como sus maestros. Se fue creando una dinámica de grupo de pertenencia, de integración y de respetuosidad por su propio trabajo. La utilización de los materiales fue siendo más organizada semana a semana. Siempre el grupo me esperó con ganas de trabajar. Constantemente tuvieron inquietud de saber si volvía la siguiente semana. Mostraron su afecto y evidenciaron el crecimiento de lazos afectivos en los encuentros. Todos demostraron muy buena predisposición ante las propuestas de trabajo que ellos acordaban. Así, clase a clase, los encuentros se fueron llenando de significados, cargando de contenido el lugar de trabajo, permitiendo la construcción de subjetividades, y los estudiantes se fueron despojando por un rato del anonimato de la cárcel. La producción de impresos como prácticas educativas artísticas estuvo íntimamente vinculada y asociada a la posibilidad de encontrar nuevas soluciones de carácter desconocido para resolver problemas relativos a su formación y conocimiento del lenguaje plástico visual, como así también contribuir a la integración del sujeto socialmente en situaciones de su vida personal (autoestima, reafirmar su personalidad, confianza de su propio ser en la sociedad). Estas variables operaron simultáneamente para la solución de conflictos, tanto en lo artístico como en situaciones de vulnerabilidad social, pues es el resultado emergente de la articulación de capacidades cognoscitivas, emocionales y afectivas, desarrolladas en el ámbito del Taller de artes. Esta cuestión se encuentra estrechamente relacionada con la construcción de identidad y la posibilidad de encontrar nuevos vínculos con grupos de pertenencia, con sus pares, con su familia, con los docentes y con la institución.

En el taller de impresos se propuso la creación desde el conocimiento y la praxis, a partir de la “apropiación” de técnicas de impresión. Los jóvenes alumnos tuvieron momentos de reflexión de su realidad cotidiana, canales de encuentro con su propia subjetividad. Construyeron procesos de liberación,¹⁸⁸ los que les permitió componer sus propios universos simbólicos.

¹⁸⁸ FREIRE, Paulo: Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

**5.15. OPORTUNIDADES PARA LA PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DRAMATÚRGICA:
DE LA ESCRITURA TEATRAL A LA PUESTA EN ESCENA EN LA DIPLOMATURA EN
DRAMATURGIA CCPU****Brenda S. Berstein / Nicolás Lisoni**

Centro Cultural Universitario Paco Urondo de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

La nueva Diplomatura en Dramaturgia propuesta del Centro Cultural Universitario Paco Urondo, propone un nuevo recorrido de formación de dramaturgos orientando el modelo de enseñanza a promover especialmente las prácticas de producción artística y facilitar su circulación lo más amplia posible en los diferentes ámbitos locales e internacionales. Para ello cuenta con la participación de actores fundamentales del teatro argentino logrando reunir en este espacio a AADET (Asociación Argentina de Empresarios Teatrales), ARGENTORES (Sociedad General de Autores), SAGAI (Sociedad Argentina de gestión de Actores Interpretes) y la Asociación Argentina de Actores. De esta manera se busca potenciar el trayecto, sumar miradas y formas diferentes del trabajo del dramaturgo, a la vez que posibilitar el financiamiento de manera tal que la propuesta sea absolutamente gratuita para los estudiantes. El cuerpo docente está compuesto por reconocidas personalidades provenientes tanto del ámbito teórico-académico, como de la práctica profesional, conviviendo en ella las distintas lógicas del teatro (independiente, público, comercial). La propuesta se enfoca hacia la práctica sistemática sobre el trabajo escritural y se complementa con espacios de reflexión y estudio sobre la historia de la dramaturgia y del teatro.

Palabras clave

Dramaturgia, enseñanza superior, teatro, producción teatral

El Centro Cultural Universitario Paco Urondo depende de la Secretaría General de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, es un espacio que se propone fomentar el encuentro de experiencias artísticas y culturales emergentes en permanente diálogo y transformación, así como la realización de diversas acciones académicas que conviven con las manifestaciones estéticas. Las actividades que allí se programan son orientadas a tender puentes entre la universidad, y la comunidad de la que forma parte.

En 2014, el Centro Cultural reabre sus puertas cambiando su dirección y parte del equipo de gestión. Desde aquel momento se trabaja tres ejes ligados a la programación, eventos académicos/ eventos artísticos y formación. Así se impulsó la creación de la Diplomatura en Proyectos Culturales y Producción en Espacios de la Cultura, con una excelente recepción y más de 500 inscriptos, dictada por un grupo de jóvenes docentes, gestores y productores. A

partir de las charlas entre docentes de esta diplomatura y con profesionales ligados al campo de las artes escénicas, se planteó la posibilidad de generar una Diplomatura en Dramaturgia.

Desde un comienzo la Diplomatura en Dramaturgia propuso un nuevo recorrido de formación de dramaturgos, orientando el modelo de enseñanza a promover especialmente las prácticas de producción artística y facilitar su circulación lo más amplia posible, formando dramaturgos a nivel local, con proyección nacional e internacional.

Para ello cuenta con la participación de actores fundamentales del teatro argentino logrando reunir en este espacio a AADET (Asociación Argentina de Empresarios Teatrales), ARGENTORES (Sociedad General de Autores), SAGAI (Sociedad Argentina de gestión de Actores Interpretes) y la Asociación Argentina de Actores. De esta manera se busca potenciar el trayecto, sumar miradas y formas diferentes del trabajo del dramaturgo, a la vez que posibilitar el financiamiento de manera tal que la propuesta sea absolutamente gratuita para los estudiantes.

Antecedentes

Hasta el momento, las opciones de formación vigentes en ese campo -que claramente son excedidas por mucho frente a la gran demanda- se concentraban en la Escuela Municipal de Artes Dramático (EMAD) con su curso de dramaturgia de dos años, y la Especialización y Maestría en Dramaturgia en la Universidad de las Artes (UNA) de nivel posgrado, lo cual implica como requisito a priori un título de grado. En ambos casos los ingresos eran restringidos y las opciones, para quienes no podían comenzar a estudiar allí, pasaban a ser cursos y talleres privados.

Por otro lado, la Facultad de Filosofía y Letras, como su nombre lo indica, tiene una muy reconocida carrera de grado en el estudio de las Letras, como así también una carrera de Artes. Ambas están orientadas a la investigación y a la teoría, pero no a las prácticas escriturales. Como se mencionó anteriormente, el CCPU busca ser un articulador entre la teoría y la práctica y es así como se propone el recorrido en dramaturgia que hasta el momento no tenía espacio dentro de la UBA.

Por lo demás, Argentina (y en particular Buenos Aires) cuenta con un sector de artes escénicas rico, diverso y desarrollado en términos de creatividad y oferta de proyectos y contenidos artísticos. No obstante, respecto a la especialización del sector teatral y a la profesionalización de sus responsables, aún se encuentra en una etapa de desarrollo incipiente. En particular, para la dramaturgia, durante las últimas décadas se han instalado una valiosa oferta de formación académica que, aun así, no llegan a satisfacer la demanda que el sector posee.

Por otra parte, y más allá de esos programas, tal ímpetu de formación y capacitación no ha sido acompañado con políticas de inserción y desarrollo profesional en pos de un tejido sólido, productivo y rentable del mercado laboral de estudiantes y egresados de tales programas. Esto tanto en el sentido del acceso a distintos circuitos para poder montar sus producciones, como en la posibilidad de editar las mismas para facilitar la circulación del material que conlleva necesariamente mayores posibilidades de vinculación profesional e inserción laboral lo que contribuye a la profesionalización de sus diversos agentes y promueva la sustentabilidad del campo cultural en su conjunto. Desde la Universidad Pública defendemos el derecho al conocimiento y, considerándolo un bien público, nos proponemos garantizar la accesibilidad al mismo, en todas sus formas.

Coincidimos con Tito Cossa cuando dice “Un dramaturgo debe estar cerca del escenario. Su peor enemigo es la literatura.” y por eso desde la Diplomatura nos interesa particularmente la posibilidad de inserción real en los diferentes circuitos teatrales de los egresados que formemos. Por eso hay materias que abarcan estos temas. Es decir, si bien la propuesta se enfoca hacia la práctica sistemática sobre el trabajo escritural y se complementa con espacios de reflexión y estudio sobre la productividad contemporánea, así como otros acerca de la historia de la dramaturgia y del teatro capaz de contemplar cruces existentes en los distintos momentos históricos.

Pero no sólo los contenidos de las materias son cruciales, sino también quienes los enseñan y por eso se buscó un plantel docente de excelencia en donde se conjugan escritores, dramaturgos, directores, productores y académicos de renombre. Creemos que para potenciar la formación y lograr diversidad efectiva, era importante una visión estratégica y conjunta que pudiera complementar esos mundos logrando una propuesta integradora y superadora. Por eso el cuerpo docente constituye un verdadero “dream team” y está compuesto por reconocidas personalidades provenientes tanto del ámbito teórico-académico, como de la práctica profesional, conviviendo en ella las distintas lógicas del teatro (independiente, público, comercial). Además, se busca el trabajo y la planificación conjunta para que cada espacio curricular pueda aprovecharse al máximo en sí mismo y al mismo tiempo articularse con los demás.

En este sentido, tampoco es casual que la coordinación de la Diplomatura esté en manos de dos personas con formación académica pero también práctica en el campo concreto teatral, más allá de la experiencia docente. Esta mirada múltiple es la que posibilita la integración y al mismo tiempo el despliegue de las distintas aristas abarcadas en la formación.

Desarrollo estratégico de los primeros años de funcionamiento

Como un nuevo trayecto formativo, recientemente fundado y en vistas a lograr la mayor calidad de excelencia posible, durante estos primeros años se trabajará sobre una serie de carriles paralelos en vistas a fortalecer la presencia de la diplomatura en el campo teatral. Desde la Coordinación académica se han delimitado cinco ejes fundamentales para trabajar en estos primeros años:

- a. Evaluación permanente: tomando las experiencias de los estudiantes y docentes para generar los cambios que el recorrido demande.
- b. Participación de estudiantes: impulsando y acompañando su presencia en diferentes certámenes y en la concreción de proyectos.
- c. Posicionamiento en el campo teatral: vinculando a través de proyectos específicos a la diplomatura con diferentes instituciones del sector nacional e internacional.
- d. Formación de formadores: buscando integrar dentro de los contenidos de los espacios curriculares la posibilidad de reflexión y práctica sobre la enseñanza de la dramaturgia, entendida como una potencial salida laboral de los egresados y una transferencia de conocimientos aprendidos a otras personas.
- e. Apertura a la comunidad: realizando trabajos de extensión como charlas, seminarios y talleres abiertos a la comunidad, por parte de docentes, estudiantes e invitados especiales.

Tomando como eje el tercero de dichos ejes, que tiene que ver con la posibilidad de realizar diferentes proyectos en conjunto con diferentes instituciones del sector, de manera tal de vincular la Diplomatura de manera significativa con el campo teatral y posibilitar a sus

estudiantes y egresados una mayor circulación dentro del campo teatral en distintos roles. Siguiendo esta línea, durante el 2016 se realizaron una serie de actividades, las más importantes de las cuales mencionamos a continuación:

- MICROESCENAS por los 120 años de FILO: *Integrantes de la Diplomatura y un docente han escrito y dirigido conjuntamente con directores y actores externos 8 micro obras en institutos de investigación de Filosofía y Letras, estos textos serán publicados en el 2017.*
- TORNEO de DRAMATURGIA CATALUÑA: *La diplomatura ha participado como auspiciante y a la vez con estudiantes semifinalistas y finalista en el torneo de Dramaturgia del Festival de temporada alta Buenos Aires -Cataluña.*
- MICRO Ciclo Escénico en el CENTRO III edición: *MICRO es el ciclo escénico del CCPU con eje en los procesos creativos. La diplomatura fue uno de los co-organizadores y participó en las mesas de devoluciones y con talleres de dramaturgia.*
- XXV Congreso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino (Getea): *Estudiantes de la Diplomatura propusieron y participaron en una mesa conjunta sobre Teatro Abierto.*
- I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística (Universidad Nacional del Rosario) *Brenda Berstein y Nicolás Lisoni participaron con una ponencia sobre el proyecto de la diplomatura.*
- Congreso Tendencias Escénicas (Universidad de Palermo) *Brenda Berstein y Nicolás Lisoni participaron con una ponencia sobre el proyecto de la diplomatura.*
- Charlas y mesas que se han ofrecido de manera conjunta entre la diplomatura y el Centro Cultural (16 en total) entre las que se destacan: **Clase Magistral: Intimidad y Coro, Coro e Intimidad. Dictada por Cesar Brie / • Clase Magistral Mirada Sensible y Contemporaneidad: Dictada por Sergio Blanco * Charla con Raquel Sokolowicz, Marcelo Katz y Julieta Carrera sobre Procesos creativos del Clown • Clase Magistral: Que es la Escenografía por Norberto Laino • Entrevista abierta con Director Ejecutivo Instituto nacional del Teatro Marcelo Allasino.*

Circulación internacional: experiencia de cooperación UBA-UNAM

Prosiguiendo con las actividades que posibiliten mayor inserción y circulación de estudiantes y egresados, se planteó un trabajo conjunto y a largo plazo con la Universidad Nacional de México (UNAM). Nos concentraremos aquí en cómo se desarrolló y se sigue desarrollando el mismo.

Desde el 2010 el Festival Internacional de Teatro Universitario de la Universidad Nacional de México (UNAM) comenzó un programa de intercambio académico-artístico con escuelas profesionales de teatro de otras latitudes, cuyo resultado se ha concretado en dos puestas en escena anuales, presentadas como evento principal durante la Gran Final.

Hasta el momento ya realizaron nueve montajes con escuelas invitadas de: Alemania, Brasil, Estados Unidos y Colombia, cuyos equipos estuvieron integrados de manera bilateral. El mecanismo es el siguiente:

(1) la Institución educativa selecciona a un joven director/dramaturgo prometedor de su generación (Emiliano Dionisi para el caso de la Diplomatura) quien viajó a México en diciembre 2016 para seleccionar a un elenco (hasta 3 actores) y tener un primer acercamiento con las instalaciones, el equipo de producción y la cultura del país.

(2) De manera simultánea un director mexicano (Ginés Cruz en esta ocasión), viajó también a seleccionar su elenco (Rosina Fraschina, Leandro Airaldo y Pablo Pandolfi, tres estudiantes de la Diplomatura) y presentar el concepto sobre el que se basaría su puesta en escena.

(3) Ambos directores regresaron y trabajaron a distancia con sus actores, en un texto de su propia producción que les pareció interesante dar a conocer entre el público mexicano.

(4) A principios del 2017, el director y actores invitados viajaron a México para iniciar los procesos de ensayos y montajes de las dos producciones, en los cuales se trabajó aproximadamente un mes para presentar tres funciones por obra en el Festival (14 al 19 de febrero de 2017).

Además, dentro del intercambio:

- Se enviaron dos textos de estudiantes argentinos de la Diplomatura en Dramaturgia para ser presentados en formato de lectura dramatizada a cargo de directores mexicanos durante el FITU. Se trató de “La niña” de Esteban Bresolin dirigida por Álvaro Cerviño y “Carne de muñeco” de Ariana Perez Artaso, dirigida por Mariana Hartasánchez.
- Se brindó un taller de Dramaturgia a cargo de Leandro Airaldo, estudiante de la Diplomatura en Dramaturgia (quien viajó además como actor del elenco argentino).
- Se brindó un taller de lenguaje poético y relato histórico para actores y directores a cargo de Nicolás Lisoni
- Se brindó un taller de Herramientas de Negocios para artistas y gestores de artes escénicas a cargo de Brenda Berstein.
- Brenda Berstein y Nicolás Lisoni junto a Jorge Dubatti participaron de una mesa redonda sobre “Las artes escénicas en Buenos Aires”.

Circulación nacional e internacional: propuesta editorial

Desde la Diplomatura en Dramaturgia CCPU y en conjunto con el Instituto de Artes del espectáculo “Dr. Raúl H. Castagnino”, nos hemos propuesto desarrollar un nuevo proyecto editorial, la “Colección Dramaturgia” que busca potenciar el trabajo que realizan ambas instituciones, sumar miradas y más herramientas para el trabajo permanente del dramaturgo, con proyección nacional e internacional, fomentando en todo momento el tendido de puentes entre la universidad, y la comunidad de la que forma parte.

Centrada en la obra de dramaturgos argentinos tanto reconocidos como emergentes, la nueva “Colección Dramaturgia” se propone fomentar el encuentro de experiencias artísticas entre los autores y la comunidad. La colección busca poder aportar ediciones revisadas de obras que son reconocidas como hitos dentro de la historia del teatro local, así como con nuevos escritos que puedan convertirse en referentes a futuro.

La intención es que todas las obras publicadas puedan acompañarse con pequeños estudios críticos o de investigación, así como con entrevistas y material adicional que pueda resultar de interés y aportar en lograr una comprensión más acabada del material dramaturgico.

Estamos convencidos de que la colección es una instancia fundamental para reflexionar y abrir la posibilidad de problematizar desde allí las formas de producción contemporánea y la dramaturgia argentina, en sus múltiples interrelaciones. Con ella además, se busca ampliar los alcances académicos y pensar en incluir a aquellos que producen en el campo,

dentro de la institución educativa, trabajando de manera conjunta, para lograr la mayor calidad y cantidad posible de obras publicadas y al acceso del público.

Para proseguir el trabajo conjunto y considerando la experiencia de intercambio desarrollada entre UBA y UNAM entre diciembre 2016 y febrero 2017 que resultó muy nutritiva y enriquecedora para todos los participantes, se propone realizar una publicación conjunta que reúna parte de lo compartido y sirva de registro, así como de material de consulta a futuro para docentes, dramaturgos, actores, directores y público interesado en las artes escénicas latinoamericanas.

La publicación proyectada reunirá:

TOMO 1

- Obra teatral “El apego” en adaptación para FITU de Emiliano Dionisi
- Obra teatral “Los remedios de la sed” en adaptación para FITU de Ginés Cruz

TOMO 2

- Obra teatral “La niña” de Esteban Bresolin
- Obra teatral “Carne de Muñeco” de Ariana Perez Artaso
- Obra teatral “Aves de papel” de Mariana Hernandez Reskala
- Obra teatral “El sapo (y el caso de las minas de mercurio)” de Victor Weinstock

El segundo proyecto constará de una selección de obras finales, monólogos y microescenas escritas por los estudiantes de la primera cohorte de la Diplomatura. Y cada año existirá la posibilidad de que los egresados de la Diplomatura puedan tener sus obras publicadas de manera tal de lograr así también una mayor circulación de sus textos.

Algunas reflexiones y aperturas a futuro

Indudablemente la producción local ha tendido cada vez a mayor profesionalización. El artista entiende que para poder desarrollar su oficio debe adquirir más conocimientos, no sólo los específicamente vinculados a su arte, sino también los que le permiten vincularse con otras esferas. (artista -gestor, artista -investigador, etc.).

Parte de esta profesionalización y parte de la competencia en un entorno con una gran oferta (recordemos que Buenos Aires es una de las ciudades de mayor producción teatral a nivel mundial) ha generado que los artistas cumplan cada vez más roles. Así nos encontramos con la figura del dramaturgo -director, que se caracteriza por el autor/artista que pone en escena sus propios textos. Esto sumado a una gran corriente, cada vez mayor - y sobre todo en la ciudad de Buenos Aires- que no toma textos de otros dramaturgos, sino que se propone constantemente crear nuevos para renovar la cartelera, fenómeno que se da generalmente en el llamado teatro independiente por diversos factores fundamentalmente ligados a sus modos de producción. Finalmente, también debemos mencionar los trabajos de creación colectiva y producción conjunta que surgen sobre las improvisaciones de las compañías actorales y que son lo opuesto a la escritura “de gabinete” que de esta forma va perdiendo lugar.

Por su parte, el circuito comercial trabaja cada vez más con traducciones y adaptaciones de textos extranjeros, que son puestos en manos de directores reconocidos para convocar a los elencos y lograr la puesta en escena. Dice Sebastián Blutrach, productor y presidente de AADET sobre el rol del dramaturgo y su lugar en la producción teatral a nivel mundial:

Dentro del circuito donde hay subsidios, en Europa principalmente, el dramaturgo forma parte claramente del equipo creativo diferenciando la dramaturgia escrita de un trabajo posterior donde termina su trabajo escrito con la acción de los actores en muchos casos dirigiendo y en otros acompañando el proceso, esto nos sucede en nuestro circuito

independiente. (...) Ya en el teatro comercial, en todo el mundo, sigue existiendo el trabajo terminado en la escritura por parte de los dramaturgos, donde se compran derechos y se interviene con poca participación de los autores. En cualquier caso, el dramaturgo sigue siendo el punto de partida fundamental donde un equipo creativo cimentará el talento y el trabajo, por lo tanto, con mejores cimientos, todo funcionará mucho mejor e inclusive se reducirán los esfuerzos con mejores resultados (Sebastián Blutrach, comunicación personal, Buenos Aires, 15 de mayo de 2016).

Lo interesante es problematizar las formas de producción actual y la dramaturgia argentina no sólo a nivel teórico sino también interactuando dentro del campo y posibilitando el diálogo entre sus actores. El trabajo cercano y colaborativo con las entidades que posibilitan la existencia gratuita de la Diplomatura, permite también un mayor contacto entre los estudiantes y egresados con los diferentes actores que conforman la escena teatral argentina y a partir de allí la potencial circulación a nivel internacional.

Repensando los diferentes circuitos y formas de trabajo en relación a los textos dice Carlos Rottemberg:

Los autores locales se focalizaron en el área siempre pujante del teatro independiente. Casi como si fuera para estar seguros que no podrían insertarse en otros espacios, hasta redujeron la extensión de sus libros al formato de no sobrepasar obras que, puestas en escena, no superasen la hora de duración. No queda en claro si el mayor predominio de autores extranjeros es mérito de aquellos o deficiencias de los propios. Entiendo que no es un tema de capacidad, sino cierto prejuicio de amigarse con el éxito (Carlos Rottemberg comunicación personal, Buenos Aires, 13 de mayo de 2016).

Por su parte Mauricio Kartun opina:

La exigencia de los circuitos comerciales es la de generar materiales a su necesidad y medida y esa medida (muy marcada siempre por el entretenimiento y el target amplio) suele estar por abajo del techo de expectativas artísticas del autor. El objetivo de fondo siempre en el dramaturgo está puesto en la excelencia, siempre está el sueño de escribir 'lo mejor', de escribir esa pieza que trascienda, y esa exigencia lo obliga a singularizar el lenguaje, el tratamiento, los temas y las convenciones. Lo aleja de lenguajes más globalizados, masificados, y le exige por ende circuitos mucho menos masivos (Mauricio Kartun, comunicación personal, Buenos Aires, 15 de mayo de 2016).

No es este el espacio para abrir la discusión sobre el rol del dramaturgo, pero el debate se encuentra abierto entre docentes, estudiantes y partícipes y artífices del sector.

El gran desafío en las formaciones de dramaturgos del siglo XXI será incluir todas esas variantes como realidades posibles dentro del trabajo de quien escribe teatro. Los diferentes roles mencionados no deberían quedar excluidos de la formación en la medida en que son una situación cotidiana para quienes se dedican a estos quehaceres.

El marco de la Universidad propone un espacio de diálogo y respeto que posibilita desplegar las diferencias de opiniones y poder accionar sobre eso, modificando en muchos casos la realidad. Las mesas redondas y charlas abiertas, constituyen otra instancia para ello, al igual que las futuras publicaciones que se espera realizar, reuniendo estas reflexiones.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

- Autores varios (2009). *La economía del espectáculo, una comparación internacional*. Buenos Aires: Ed. La Fragarina.
- Autores varios (2011). *Aportes para el teatro de Buenos Aires en el siglo XXI*, CTBA.
- Kartun, Mauricio; Dubatti, Jorge (2006). *Escritos 1975-2005*. Buenos Aires: Colihue.
- Marcé, Xavier (2003). “Producción y Administración de Espectáculos y Compañías de Artes Escénicas”. Apunte de seminario 9 y 10 de mayo de 2003 (segunda parte).
- Pellettieri, Osvaldo (2000). *Teatro Argentino del 2000*. Bs. As.: Galerna, BsAs.
- “Pensar la Escritura” en *Revista Picadero* N°30 – 31, INT año XI, Buenos Aires: 2012
- Pérez Martín, Miguel Ángel (2004). *Gestión de salas y espacios escénicos*. Ciudad Real: Ñaque editora.
- Pirozzi, Antonio (2015). *Diseño de Producción de Proyectos Escénicos y Eventos Culturales*. Santiago de Chile: Eds. Universidad Finis Terrae.
- Schraier Gustavo (2006). *Laboratorio de Producción Teatral I. Técnicas de gestión y producción aplicadas a proyectos alternativos*. Buenos Aires: Atuel.

5.16. LAS TRANSFORMACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y SU RELACIÓN CON LOS PLANES DE ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

EL CASO DE PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS II

Leticia Barbeito Andrés - Ana Otondo

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Resumen

En el ámbito de la educación universitaria en arte es preciso preguntarse incesantemente por las actualizaciones que se dan en los diferentes ámbitos del campo disciplinar. En el presente escrito indagaremos sobre las maneras de articular las modificaciones en los contenidos y enfoques, con las condiciones institucionales propias del ámbito académico. Tomaremos a modo de ejemplo el caso de la asignatura Procedimientos artísticos II, destinada a alumnos de la carrera de Historia del Arte. Orientación Artes Visuales, implementada en el año 2012 y que responde a ciertas revisiones en torno a los perfiles profesionales actuales.

Palabras clave

Procedimientos, transdisciplina, fotografía expandida, educación, arte

En el presente escrito nos proponemos reflexionar acerca de los modos de actualización de los contenidos mínimos de las materias dentro de la formación académica en arte y su relación con los cambios estructurales que se despliegan en los campos disciplinares específicos por fuera de la esfera educativa. Si nos referimos, entonces, al arte como un área de conocimiento y a la enseñanza del arte como un campo específico dentro de ella, diferente al mundo de la producción artística, es preciso establecer algunas preguntas: ¿Cómo es la transformación y/o el movimiento de los conceptos importantes, en una y otra área? ¿Se trata de una relación reflejada en la que la educación debe observar las transformaciones del campo artístico y modificarse en consecuencia o a la inversa? ¿Existe una real desconexión o desvinculación entre una y otra? ¿Se puede enseñar lo que aún no fue producido, lo que no tiene una forma tangible?

A partir de estos interrogantes intentaremos desarrollar algunas ideas que nos permitan ensayar respuestas y para ello partiremos, a modo de ejemplo, del análisis del caso de una materia de la que somos parte desde su surgimiento, perteneciente a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata: Procedimientos artísticos II, implementada en el año 2012 y que se presenta como un segundo nivel de la materia Procedimientos de las artes plásticas I, de corte interdisciplinario. En esta facultad, los cambios del plan de estudios de las carreras de Artes Plásticas en todas sus orientaciones (en el año 2006) y de Historia del Arte. Orientación Artes Visuales (en el 2008) se presentaron como una importante oportunidad para repensar estas cuestiones tales como los cambios producidos al interior de las disciplinas tradicionales y a la incorporación de técnicas y procedimientos no legitimados en la enseñanza del arte, así como el perfil del graduado en línea con las variadas características de los productores e investigadores contemporáneos. En este contexto de cambios de planes de estudio se pensaron y crearon, por derivación, nuevas materias y Procedimientos de las artes plásticas (en sus dos niveles) es una de ellas.

Procedimientos artísticos II, destinada a alumnos de la carrera de Historia del Arte. O. A. V., hace hincapié principalmente en el estudio y producción de la imagen fotográfica, como modo de intervenir y producir artísticamente, pero desde un enfoque transdisciplinario, propio de la producción contemporánea en general y de la materia en particular. Utilizamos el término Transdisciplinario partiendo de la posibilidad de producir imágenes, fijas o en movimiento, a partir del cruce disciplinar en donde no pueden evidenciarse las disciplinas específicas, a su vez esta imbricación puede darse ya sea por los procedimientos empleados durante el proceso de producción o en el resultado final de la misma. Encarar la cuestión de la transdisciplina desde la fotografía se presenta como una opción relativamente innovadora en la formación de los alumnos, al mismo tiempo que nos permite comenzar a generar imágenes desde el primer momento, desterrando algunos temores existentes en otras áreas en torno a la famosa “hoja en blanco”. Ante el desafío de encarar estas cuestiones fue preciso recurrir a algunas categorías que actualmente revisan la tradición, e inclusive debimos establecer recortes y enfoques a partir de criterios fundados, pero que dejan de lado muchas otras posibilidades dentro de esa selección.

Por las condiciones antes mencionadas de creación, implementación y desarrollo, Procedimientos artísticos II cuenta actualmente con la ventaja de haber sido diagramada a partir de las necesidades detectadas en la elaboración del plan de estudios y por eso, tomamos, a modo de ejemplo, la experiencia de la materia Procedimientos artísticos II, para reflexionar sobre estas cuestiones. Con ese viento a favor, sin embargo, se nos planteó el desafío de enseñar conceptos teórico-prácticos que formaban parte de nuestras investigaciones pero que, si nos referimos a lo estrictamente educativo, no habíamos aprendido con un formato académico, sino de manera desarticulada, en ámbitos formales y no formales. Si bien los alumnos de Historia del Arte cursan Historia de los Medios (asignatura teórica) como parte de su formación, no había, hasta el momento, en la carrera una materia en la facultad que repase estas cuestiones desde la producción, con la

perspectiva planteada: un enfoque amplio basado en los procedimientos como eje transversal, que a su vez considere la expansión de la fotografía y su relación con la transdisciplina.

Debimos detectar conceptos que resumieran y al mismo tiempo actualizaran el enfoque y sus representaciones visuales. En la actualidad accedemos a la era de los “post”, de la apertura y dinamización de las disposiciones de la Modernidad, que alteran varias estructuras ontológicas y verdades heredadas. En esta línea, más allá de cualquier estereotipo posmodernista, es posible dilucidar cómo la fotografía está atravesando desde hace unos años un replanteo cabal en sus supuestos básicos y un movimiento de avance, hibridación, expansión o yuxtaposición con otras disciplinas, que no necesariamente implica una inestabilidad o liquidez, sino una decisión de desplazamiento respecto de sus parámetros históricos. Se trata de obras surgidas de condiciones de producción que implican revisiones de la tradición disciplinar, a la vez que son producto e insumo de reflexiones que ablandan los límites trazados hace pocas décadas y recientemente consolidados.

Considerar un enfoque amplio de la noción de *lo fotográfico* nos permite analizar experiencias estéticas que no se encuadran en la tradición disciplinar, pero que problematizan algunas de sus cuestiones. A pesar de estas experiencias existentes hace décadas, la teoría pareciera no resultar suficiente aún para abordar un análisis que contemple los elementos configuradores de sus sentidos poéticos. Para poder moldear los contenidos y actividades, otorgarles sustento y programar las clases fue necesario, entonces, abordar esos conceptos renovados, que a su vez, por el perfil de los alumnos y sus inquietudes, nos encontramos revisando desde la producción, pero en muchas ocasiones en el plano abstracto-teórico.

De este entramado se desprenden algunos conceptos teóricos que actualizan, fundamentan y al mismo tiempo son transformados por la producción, como los de *fotografía expandida* (trabajado, por ejemplo, en México por Gerardo Suter, en Argentina por Rodrigo Alonso y en Chile por Rodrigo Zúñiga), el de *fotografía plástica* (desarrollado por Dominique Baqué) y el de *fotografía híbrida* (investigado, entre otros, por Adolfo Cifuentes en Brasil). Si bien no todos ellos encaran de la misma manera el fenómeno, dirigen su pensamiento a la consideración de lo fotográfico de un modo revitalizado y extendido respecto de la tradición. Varios autores, entre ellos Rodrigo Alonso prefieren referirse a un grupo extenso de experiencias estéticas bajo la categoría de *prácticas fotográficas* y no de fotografía “a secas”. Esta pequeña modificación atiende a la necesidad de generar nuevas estrategias para incluir otras manifestaciones que no responden a las pautas tradicionales de la disciplina. Dicha variación conceptual nos permite entender a las fotografías más allá de sus límites materiales concretos y poder pensar en los usos del medio, las situaciones de la toma y la diversidad misma de las producciones existentes.

Dice Alonso en *No sabe/no contesta. Prácticas fotográficas contemporáneas desde América Latina* (2008):

El concepto de prácticas fotográficas (en plural) busca restablecer la diversidad, la complejidad y el carácter contextual y situacional de ciertos usos del medio; usos que no alcanzan únicamente a la fotografía considerada artística (analítica, conceptual, apropiacionista, de puesta en escena, fotoperformance, etc.) sino también a prácticas aparentemente más establecidas, como por ejemplo, el fotoperiodismo (que puede involucrar el ensayo fotográfico, la fotografía documental, testimonial, etc.).

Las nociones de *híbrido* y *expandido* se refieren a una mirada acaso más transdisciplinaria que la de *prácticas fotográficas*. Avala la integración de nuevos materiales y herramientas, permitiendo que el resultado final de la obra no sea un registro sobre un papel fotosensible con las pautas de escala y trabajo en el espacio “esperables” para una fotografía tradicional. Implica fusiones y en muchos casos, como lo expresa Cifuentes en el texto curatorial de la exposición *Entre-ciudades/foto-diversidades* (2015):

La fotografía es hoy (...) un abanico de técnicas que desde la pluralidad de materiales químicamente foto-sensibles descubiertos y perfeccionados a lo largo de los siglos XIX y XX (betún de Judea, dales de hierro, sales de plata, etc.) se ha desplazado en las últimas décadas a lo digital-numérico, con todos los cambios que ello implica. Sobre todo en lo que respecta a la obligación de re-pensar su “su naturaleza” y las nociones de “registro”, “documento” y “archivo” que estuvieron ligadas discursivamente (pero en la práctica fueron siempre desligadas y manipuladas) a la naturaleza físico-material de sus soportes (el negativo, el papel, la noción de huella indicial de lo “real” dejada por el rastro lumínico en la película, etc.).¹⁸⁹

En este sentido, para poder generar un marco teórico articulando las nociones de *fotografía expandida*, la *fotografía híbrida* y la *fotografía plástica* nuestras decisiones fueron, por un lado reunir los presupuestos teóricos adecuados, pero fundamentalmente conformar un corpus variado y pertinente de obras para poder trabajar y reflexionar desde y con las imágenes. Ese conjunto de autores y producciones, a su vez, tiene un recorte regional que, por decisión, se centra en América Latina. Jorge Macchi, Esteban Pastorino, Jano Cortijo, Graciela Sacco, Julia Romano, Oscar Bony, Gerardo Suter, Gabriel Orozco, Liliana Porter, Alfredo Londaibere y Óscar Muñoz son algunos de los artistas que podemos mencionar, cuyas producciones encarnan la mirada renovada de la fotografía a la que nos referimos hasta ahora.

Dentro de la cursada de Procedimientos artísticos II reflexionamos sobre las obras de ellos, pero considerándolos como referentes, ya que la idea principal es que en el aula se den producciones visuales. Los alumnos de Historia del Arte generalmente están acostumbrados a categorizar, analizar y discutir las cuestiones epistemológicas, quizás en

¹⁸⁹ Disponible en <http://entre-ciudades.blogspot.com.ar/2015/09/entre-ciudades-2015-bucaramanga-brasil.html>

mayor medida que los de otras carreras. Además, es preciso destacar que se encuentran transitando el último año de su formación, que la última materia práctica cursada fue

Lenguaje Visual I, en segundo año y que Procedimientos artísticos II es su tercera y última materia de producción visual. En la mayoría de los casos resulta complejo, pero no imposible, que se conecten con la propuesta de producir imágenes.

Teniendo en cuenta lo antedicho, desde la primera clase se establecen trabajos de producción que están articulados en torno a un procedimiento principal y lógicamente, a otros secundarios. SEÑALAR, IMPRIMIR, RESIGNIFICAR, son algunos de los disparadores, que a la vez que estructuran las consignas, nos permiten descentrarnos de la cuestión fotográfica, abordándola desde otros lugares. Los materiales, herramientas y despliegues en el espacio son diversos y por ello las producciones resultan muy variadas, aunque se sigue reconociendo el contacto con lo fotográfico. La cursada tiene lugar en el aula 94 de la Sede Central de la FBA, detalle no menor si consideramos que es, fundamentalmente un taller de grabado, contando con cuatro prensas, mesadas de entintado y con una disposición de las sillas y superficies de apoyo que no responden a los parámetros de una clase de corte teórico-expositiva. Fundamentalmente es un espacio de trabajo, en el cual se usan todos los recursos. Los grupos son reducidos (de entre 15 y 30 alumnos) y hasta el momento contamos con una retención matricular que va del 90% al 100% según los años.

Si retomamos las preguntas planteadas al inicio de este escrito, las respuestas resultan sencillas por un lado y complejas por el otro. En primer lugar debemos mencionar que la universidad, en tanto institución posee una estructura compleja, principalmente por la heterogeneidad de disciplinas y áreas que la conforman, por la interacción continua entre docentes, no docentes, estudiantes e instituciones que la integran, por cuestiones presupuestarias y edilicias, etcétera. Todos estos y muchos otros actúan como factores que demoran las transformaciones necesarias para lograr los cambios que se producen por fuera de los ámbitos educativos formales. En este sentido, serían los planes de estudio y dentro de ellos los contenidos mínimos los que esperarían el surgimiento de nuevos conceptos para ir absorbiéndolos en la currícula tiempo después. Sin embargo, la respuesta se vuelve más compleja si incluimos a las esferas de la educación dentro de los factores de cambio e influencia, en tanto espacio de reflexión, categorización, *investigación*, *producción*, difusión y gestación de nuevas propuestas. Pareciera ser un falso problema del huevo y la gallina, que comienza a desbaratarse cuando pensamos que generalmente no es posible establecer tales divisiones entre la educación y las reflexiones ontológicas.

De este modo, el tema ya no es una cuestión de planos separados o consecutivos, sino más bien de compartimentos contaminados y dependientes. La universidad no solo refleja a las innovaciones epistemológicas, sino que es parte de las mismas. No obstante, la estructura necesaria para la sistematización en planes de estudio hace imposible que los mismos se

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

renueven al calor de las transformaciones en algunas áreas que responden a otras lógicas, como pueden ser, por ejemplo, las vertiginosas necesidades del mercado del arte.

Las actualizaciones no siempre deben darse sólo durante el cambio de estructuras tan consolidadas como puede ser un plan de estudios, ya que esto requiere tiempos más

extensos que la velocidad con la que se dan las transformaciones en el campo artístico, sino que también es preciso como docentes, estar atentos a las posibles reflexiones al interior de los límites de las asignaturas para poder de este modo generar nuevas propuestas atendiendo a los diferentes procesos de producción de sentido. Procedimientos artísticos II no solo se encuentra en constante replanteo desde los contenidos mínimos en el plano teórico, sino que fundamentalmente se pregunta por cuál es el enfoque más coherente para combinar los procedimientos y los materiales con esa perspectiva, y poder hacerlo siempre desde una producción visual crítica y activa.

Producciones de alumnos (2012-2017)



CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Bibliografía

Alonso, R. (ed) (2008). *No sabe/no contesta. Prácticas fotográficas contemporáneas desde América Latina*. Buenos Aires: Arte x arte.

Carlino, P (ed) (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cifuentes, A. (2015). «ENTRE-CIUDADES/FOTO-diversidades» [en línea]. Consultado el 15 de Junio del 2017 en <<http://entre-ciudades.blogspot.com.ar/2015/09/entre-ciudades-2015-bucaramanga-brasil.html>>.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARIA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 6: Condiciones formales de la música popular latinoamericana

6.1. PEDAGOGÍA DEL AUTO-ACOMPANIAMIENTO

TRES LÍNEAS POSIBLES

Luciano Fermín Bongiorno

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Puede llamársele de varias maneras: práctica vocal-instrumental simultánea, auto-acompañamiento musical o canto con autoacompañamiento. Sin embargo, pareciera ser comúnmente pensado como una instancia que corresponde únicamente al plano de la práctica, en desmedro de toda reflexión teórica.

Este trabajo intentará dilucidar líneas pedagógicas del auto-acompañamiento musical. Se partirá tanto de propuestas que lo han abordado de manera indirecta y que podrían establecerse como continuidad de un núcleo de opciones metodológicas tradicionales, así como de otras didácticas menos académicas.

Palabras clave

Música auto-acompañamiento líneas pedagógicas

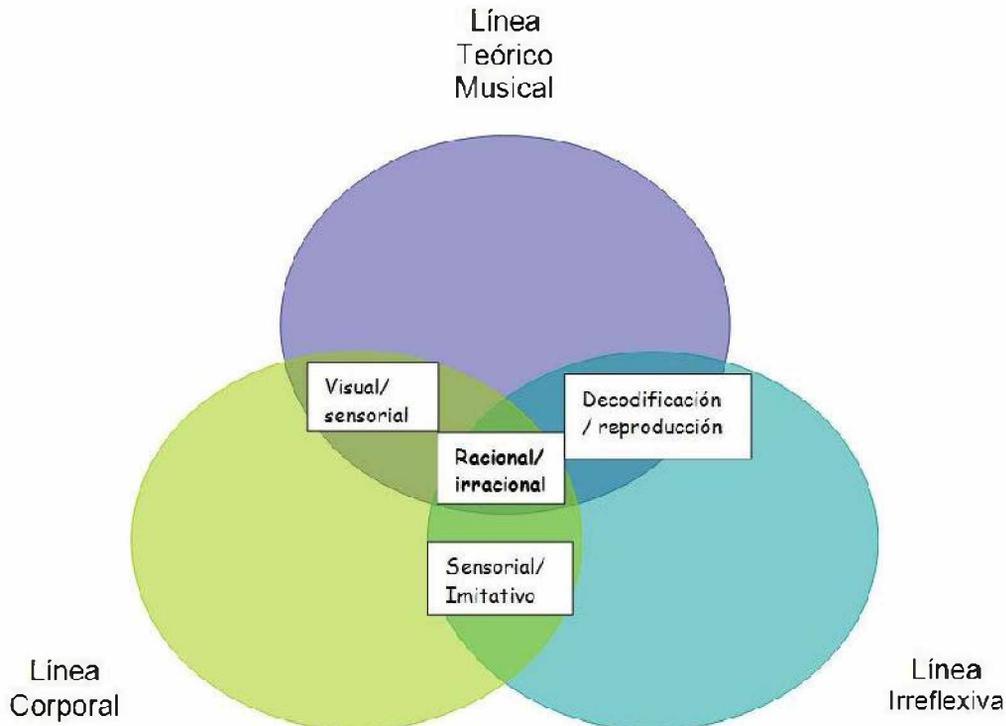
Problemas

A pesar de que muchas veces ha sido abordado de manera subrepticia o pensando como instancia propedéutica, creemos que muchas de las estrategias para enseñar al auto-acompañamiento musical devienen, tanto de propuestas comúnmente desarrolladas por fuera de la academia, así como también de métodos o teorías muy transitadas en las aulas de la educación formal.

¿Cuáles son las líneas o teorías pedagógicas más utilizadas a la hora de enseñar el auto-acompañamiento?

Pedagogía del auto-acompañamiento musical

A partir del relevamiento que venimos realizando durante varios años, podemos dilucidar que la enseñanza del canto con autoacompañamiento oscila entre tres estrategias o líneas didácticas posibles de combinar entre sí: La línea *teórico musical*, la *corporal* y la *irreflexiva*. Estas tres líneas, a su vez, están atravesadas por la interdependencia de las nociones *racional-sensorial*



1-La línea *teórico musical*:

Esta primera línea es más intelectual y visual dado que su abordaje se nutre directamente de la lectoescritura musical tradicional o alternativa.

Se escribe para entender la armonía resultante entre canto y acompañamiento -y así poder entonar más fácilmente-; o sortear problemas de *disociación rítmico-textural* (coordinación de sincronías, asincronías e isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento) (Luciano Fermín Bongiorno, 2016: 125-126)

Se intenta visualizar, a partir de notación tradicional o alternativa, los desplazamientos y el entramado de coincidencias y divergencias entre las articulaciones del canto y el auto-acompañamiento, para poder así, identificar las problemáticas de coordinación al momento de la ejecución.

2- La línea corporal:

Esta segunda línea es más intuitiva y ligada a la adquisición de automatismos motores a partir de desarrollos que implican lo corporal y lo musical como un todo en su conjunto. La idea de «caminar el ritmo» o «sentir el ritmo en el cuerpo», como primera instancia en el abordaje del autoacompañamiento –como instancia anterior incluso a la reflexión teórico-musical o visual-, muchas veces es más eficaz en la incorporación de los automatismos rítmico-texturales.

Método Dalcroze

Émile Jacques-Dalcroze en su concepción de *eurhythmics*, piensa que la experimentación del ritmo es una experiencia física (movimiento corporal), mental y espiritual. Desarrolló un método de aprendizaje y asimilación rítmica a través del movimiento en el que parte de la premisa de que el cuerpo humano es la fuente o punto de inicio de todas las ideas musicales. Esta concepción, en algún sentido taoísta de la música, goza de una enorme vigencia hoy en día, tanto en ámbitos de educación musical formales como informales. Suele aparecer también renovada y redefinida desde cosmovisiones sumamente interesantes de las culturas originarias de Latinoamérica, África y Oriente.

Todos los ejercicios del método de rítmica tienen por objetivo reforzar la facultad de concentrarse, de habituar el cuerpo a obedecer las órdenes superiores, a crear numerosas habilidades motoras y reflejos nuevos que ayuden a obtener con el mínimo esfuerzo el máximo efecto, a tranquilizar, reforzar la voluntad y a insinuar el orden y la claridad en el organismo (Dalcroze, 1965: 8)

Dalcroze llama *imágenes motrices* al impulso corporal hacia el movimiento que experimentamos al escuchar música. Según él, estas *imágenes motrices*, si se aplican metódicamente al movimiento corporal, pueden ayudar a corregir problemas rítmicos.

Método Orff-Shulwerk

Ya mucho se ha estudiado acerca del método Orff-Shulwerk. Sin embargo, creemos que tiene una enorme complejidad y vigencia actualmente. Ya sea desde su atractiva propuesta de trabajo, si se pretende enseñar música a grupos numerosos; como desde las concepciones musicales explícitas e implícitas que devienen de dicho método, traducciones y derivaciones.

En la versión argentina del método elaborada por Guillermo Graetzer y Antonio Yepes, se piensa en el auto-acompañamiento lúdico de los niños como una instancia muy interesante y aprovechable como punto de partida para la formación musical.

Hay quienes echan de menos berceuses y romanzas muy acreditadas en el repertorio pseudo-infantil; les aconsejamos que reparen en lo que cantan los niños de todo el mundo cuando librados al juego se sustraen del ambiente de los adultos: motivos mínimos repetidos indefinidamente, con preponderancia rítmica subrayada con gestos y movimientos; en ocasiones el ritmo reduce la elemental melodía a un canturreo de dos notas, la desplaza del todo y se viste de palabras desprovistas a veces de significado alguno. Esto podrá no gustar o no interesar a muchos, pero nadie podrá discutir que es música infantil, música de niños. En ese repertorio primario ha penetrado un gran compositor para componer su música para niños, el "Musik für Kinder", e inclusive su música para grandes, sus grandes composiciones.

Se dirá que el niño no necesita que le codifiquen esa música que el sabe sin que nadie se la enseñe. Estamos de acuerdo; quien en realidad la necesita es el educador para abordar al niño sin alterar su sagrado dinamismo, para influir en ese alma en agudo proceso de desarrollo, para introducir orden en ese mundo naturalmente desordenado, para desenvolver facultades y aptitudes en capullo aún, para educar, en fin." (Graetzer y Yepes, 1961: 9-10)

Sin embargo, si bien el método se inicia con ejercitaciones de percusión corporal y canto, pensadas para ser ejecutadas por un mismo niño en simultáneo, la gran mayoría de ejercitaciones y propuestas musicales del mismo, persigue como objetivo subyacente, la

formación de un músico especializado. El fin último de Orff se acerca más a la conformación de orquestas en el aula

Método de los géneros populares: La clave rítmica

Marcos Manuel Valcárcel Gregorio en el capítulo introductorio «**Las claves rítmicas** de la música cubana. El problema de la clave» incluido en **su libro** *La percusión cubana, sus instrumentos y sus ritmos* escribe:

Sirvan estas explicaciones como homenaje al fallecido percusionista Guillermo Barreto, amigo y maestro, que un día, jocosamente, se auto proclamó Presidente del Comité de Defensa de la Clave, ante los innumerables ejemplos de mal uso de la misma. De él aprendí parte de estas cosas (Marcos Manuel Valcárcel Gregorio, 2009).

Más allá de la gracia que inspira la anécdota, esta frase es una de las tantas demostraciones de que la música es un terreno de disputa continuo. Los malos usos de los yeites musicales pueden quitar el sueño a más de un purista

Sin embargo, es cierto que a veces la clave es un estructurador que por su presencia evidente o subrepticia, facilita la comprensión y la ejecución musical de algunos géneros en particular. En este sentido, dice Manuel González, en su ponencia «La clave como punto de partida» presentada en la JIDAP del año 2014:

La clave es un patrón rítmico invariable sobre el cual se estructura el ritmo de muchos géneros latinoamericanos. Aquí planteamos dos hipótesis: la clave reemplaza al pulso o estamos frente a una estructura compleja en la cual el pulso debe estar más presente que nunca. Quizás estén pasando las dos cosas, quizás ocurran una u otra en cada contexto, en cada músico y en cada música (Manuel González, 2014: 3).

La enseñanza del auto-acompañamiento suele ser pensado tanto desde el pulso como también desde las claves específicas de cada género a trabajar.

Decíamos en el artículo «El Auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades» publicado en el segundo número de la Revista Metal que:

La *disociación rítmico-textural* hace referencia a las sincronías, asincronías e isocronías a ejecutar dentro de las texturas de auto-acompañamiento, en las cuales las coincidencias y las divergencias de las articulaciones paralelas se interrelacionan con diferentes niveles de complejidad y en una reciprocidad simbiótica; para definir, entre otras cosas, la armonía funcional subyacente y las rítmicas características del estilo musical (Bongiorno, 2016: 125).

Dicho de otra manera, llamamos *disociación rítmico-textural* a la destreza necesaria para la coordinación de sincronías, asincronías e isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento. Estas texturas, estarán en algunos casos determinadas y estructuradas por las características rítmicas propias del género musical a ejecutar y en otras no.

De esta manera, al establecer los desplazamientos de síncopas o contratiempos de determinadas claves como regulares y mínimamente variables, se establece una nueva «llave» o estructura rítmica cíclica. Esta regularidad en los desplazamientos -dependiendo de la canción a ejecutar y del ejecutante-, podrá pensarse como otro estructurador

(alternativo al pulso), que en algunos casos podría facilitar la interpretación auto-acompañada.

Por lo tanto, al abordar algunos géneros de la música popular, es muy útil racionalizar pero sobre todo «sentir corporalmente la clave» y cantar sobre ella atendiendo a las coincidencias y divergencias de articulación entre canto y acompañamiento.

Tanto en las líneas más ligadas al método Dalcroze, como a las de los géneros populares, es muy común incluir la danza en las propuestas de enseñanza de auto-acompañamiento. La idea de «sentirlo en el cuerpo» hace referencia directa a «bailarlo» mientras se lo toca y/o canta.

En el caso de danzas con coreografía definida y vinculadas al folklore, la propuesta no necesariamente debe estar anclada en dichas coreografías. A veces alcanza con solo moverse al ritmo de la estructura o célula rítmica característica a la vez que se toca y canta.

Auto-acompañamiento como instancia propedéutica

Es de destacar que todas las investigaciones o métodos cuya propuesta es el canto y el auto-acompañamiento por parte de una misma persona, no piensan a ésta práctica como un fin en sí mismo, sino como una instancia propedéutica.

Así es que nos encontramos con propuestas como: partir de las nociones básicas de auto-acompañamiento lúdico de los infantes para introducirlos luego en la buena música, auto-acompañarse para sentir corporalmente la música sobre la cual luego se ejecutará un instrumento de manera especializada, desarrollar herramientas de auto-acompañamiento para enseñar canciones en clases de los niveles de educación obligatoria, proponer ejercicios de auto-acompañamiento para vivenciar la experiencia musical en su conjunto y poder así sentir en nuestro cuerpo las nociones del lenguaje musical (ritmo, textura, armonía, etc.)

Por lo tanto, el auto-acompañamiento, en estas teorizaciones, no es entendido como una manifestación estética -como pueden ser un concierto de música orquestal o grupal, una exposición de pintura, una obra de teatro-, sino como un medio (o un ejercicio) para aprender nociones que luego nos ayudarán en un fin que no será tocar y cantar en simultáneo en un escenario.

3- La línea irreflexiva:

A esta línea se suscriben todas las propuestas que no piensan en el canto con autoacompañamiento como un saber específico y digno de teorizar, dado que se suele esgrimir que es la mera suma de otras dos capacidades aprendidas anteriormente y por separado, dando a entender que esa instancia de ejecución simultánea no supone ninguna dificultad.

Por otro lado en esta se incluyen también los argumentos que descreen de la búsqueda de estrategias pedagógicas referentes al autoacompañamiento dado que atribuyen a dotes innatos la efectividad o no en el logro de dicha práctica

También se incluyen en esta línea los abordajes basados en la sola imitación y los que proponen la repetición continua e irreflexiva, los cuales generalmente se piensan de manera auto-didacta.

Conclusión

Es indudable que la temática de la práctica vocal-instrumental simultánea y sus líneas pedagógicas debe seguir siendo profundizada.

Al comenzar esta investigación nos encontramos carentes de toda sistematización o teorización referente a la pedagogía del canto con autoacompañamiento. Sin embargo, pudimos llegar a una conclusión fundamental: las didácticas del auto-acompañamiento no deberían ser prescriptivas.

Como decíamos anteriormente, las diferentes líneas pueden combinarse durante la práctica educativa dado que las tres se entremezclan, se entretajan y se complementan.

Por otra parte, nos pareció fundamental buscar dichas líneas en métodos tan transitados por la educación artística tradicional, dado que muchas veces los educadores musicales populares presentamos actividades y prácticas que pretenden ser novedosas y originales y sin embargo, de manera involuntaria, estamos copiando y reproduciendo modelos o conceptos muy recurrentes y que lejos están a veces, de los objetivos últimos de nuestra práctica docente.

Creemos entonces, que si el objetivo primordial del educador musical es enseñar al autoacompañamiento como una manifestación estética en sí misma, recurriendo a artefactos o modelos incluidos en dichos métodos, deberá tener presente el carácter propedéutico que le otorgaban los autores de los mismos. De lo contrario, tal vez seguirá reproduciendo dicha concepción inconscientemente y por lo tanto, sin poder desvincularse de la misma.

Sirva esta investigación como primer acercamiento a las líneas pedagógicas de esta práctica tan característica de la música popular.

Bibliografía

Bongiorno, Luciano F. (2016) «El Auto-acompañamiento musical. Algunas complejidades». En: *Revista Metal II*. La Plata: UNLP

Jacques-Dalcroze, Émile. (1965) *La Rythme, la musique et l'éducation*. Viena: Fostich edit

Graetzer, Guillermo y Yepes, Antonio. (1961) *Introducción a la práctica del Orff-shulwerk*. Buenos Aires: Barry Editorial.

Referencias electrónicas

González, Manuel (2014) «La Clave como punto de partida». Actas de las VII Jornadas artísticas y proyectuales llevadas a cabo en la Facultad de Bellas Artes de La UNLP 5 y 6 de junio de 2014 [en línea]. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/0006581041b542d10cd23>

Valcárcel Gregorio, Marcos Manuel «Las claves rítmicas de la música cubana. El problema de la clave». En *La percusión cubana, sus instrumentos y sus ritmos*. [en línea]. Disponible en <https://percuseando.files.wordpress.com/2009/07/introduccion-a-mi-libro-pdf1.pdf>

6.2. CONCEPTOS INTRUSOS

GENEALOGÍA HISTÓRICA DE LA CENTRALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS ALTURAS EN MÚSICA POPULAR O “¿POR QUÉ LA ARMONÍA SIGUE SIENDO TAN IMPORTANTE PARA ESTUDIAR MÚSICA POPULAR?”

Eckmeyer, Martín (FBA, UNLP y FHAYCS, UADER)

Zucherino, Leticia (FBA, UNLP)

Dalponte, Guido (FBA, UNLP)

Maggio Marianela (FBA, UNLP)

Resumen

Tanto dentro del mundo académico como en la práctica musical el estudio de la polifonía constituye una parte central del aprendizaje del saber musical. Las carreras de grado especializadas en música suelen acentuar el estudio de esta, ya sea como procedimientos esquematizados o como especulación analítica, por sobre otros aspectos técnico-procedimentales que informan a la producción musical. Conjuntamente, otras disciplinas subsidiarias, como la Historia de la Música, encuentran en el estudio de sus fuentes y desarrollos, elementos para pensarla, ya sea como una suerte de “evolución” desde lo primitivo hacia lo civilizado o como una técnica desarrollada para realizar, ritualizar y domesticar el ruido social (Attali, 1977).

Palabras clave

Historiografía musical; música popular; polifonía; formación musical universitaria

Gran parte de la identidad musical construida en Occidente descansa en las elaboraciones y teorizaciones acerca del uso y organización de las alturas. Saber “las notas” y sus formas de combinación, particularmente en la simultaneidad, es algo que ocupa la mayor parte del tiempo a la mayoría de los músicos, desde aquellos dedicados a recuperar la música medieval y renacentista, hasta los grupos de Rock y Pop, pasando por los tangueros y folcloristas o los murgueros, sin olvidara los músicos de orquesta, guitarristas y pianistas abocados al repertorio clásico romántico. Ya sea en las carreras de grado universitario o en las academias de barrio que enseñan a tocar por afición, los asuntos vinculados a la “armonía” o el “contrapunto” son los que se destacan como paradigma del “saber” musical. Incluso aunque esos términos no designen hoy a las materias centrales de las carreras, son estos temas los que ocupan la mayoría de los contenidos que integran las asignaturas de “lenguaje musical” y denominaciones afines. No hay y nunca hubo materias

que se llamen “ritmo”, “sonido” o “textura”. Ni siquiera en las carreras de música popular, las vinculadas a la percusión o en las de música contemporánea.

Dentro de este panorama, la capilaridad de la música popular ante esta valoración epistemológica aún no ha sido puesta en crisis lo suficiente como para al menos visibilizarla. Hoy tenemos en claro que aprender a tocar la guitarra dentro de alguna tradición popular supone otra técnica y otro sentido de la interpretación que la guitarra “clásica”. Ya no creemos que aprender a tocar el piano en base al lenguaje de la música romántica nos alcance si lo que queremos es ser tecladistas en un grupo de música electrónica. Pero que “hay que saber” armonía pareciera no discutirse, ya sea que queramos ser arregladores de boleros o toquemos en una cuerda de tambores montevidéanos, instrumentos que si algo no hacen es sonar alturas puntuales.

Es por lo tanto interesante que nos detengamos a pensar por qué el tema de las alturas y sobre todo su organización simultánea (la polifonía) nos ocupa tanto. ¿Será porque es una cuestión intrínseca a todo mundo sonoro que cualquier música debe incorporar entre sus prioridades -como soñó alguna vez el universalismo europeo- o constituirá más bien el síntoma de cierta huella histórica muy significativa de la cultura occidental? ¿Existe un pensamiento colonial en torno a la jerarquización de la polifonía dentro de las dimensiones de la música? ¿Es posible pensar que cierta práctica, escritura y especulación polifónicas son portadoras privilegiadas de algunos de los valores fundantes de la identidad civilizatoria de occidente, instaurada globalmente a partir de la expansión colonial?

Partimos de la hipótesis de que, en gran medida, los imaginarios musicales colectivos, institucionales e individuales se basan en algunos supuestos naturalizados que restringen y definen las nociones de cultura, música y el rol de los artistas. Estos supuestos son construcciones culturales de muy largo aliento; es curioso constatar entonces que desde la fundación de la cultura musical occidental¹⁹⁰ la polifonía, al menos como campo teórico, a estado en el centro de las definiciones de la música. Y por lo tanto constituyen una parte fundamental indivisible de la concepción del saber musical, tanto en los ámbitos académicos como en los de la práctica. Rastrear cualquier información sobre ella en el pasado parece ser una necesidad a la cual deberíamos atender.

Podemos pensar entonces que la centralidad de las alturas representa el vector narrativo por excelencia de las historiografías eurocéntricas. Basta consultar algunos manuales de historia de la música occidental (aclaramos: siempre son de música “cultura” o “académica”) para encontrar que los cambios históricos son jalonados por modificaciones en el modo en que se organizan y utilizan las alturas. Esto significa que dentro de un paradigma historiográfico acontecimental (Burke, 2003) y estilístico (Samson, 2009), la característica de estilo que suele hacernos mover de un momento histórico a otro no es otra que la altura y sus variantes en cuanto a organización simultánea. Tanta fuerza -y tanta efectividad- ha

¹⁹⁰ Entendemos como momento fundador de la cultura occidental, y por lo tanto de su música, a los desarrollos teóricos y las prácticas en torno al llamado “renacimiento carolingio” ocurrido en la Europa Occidental en torno al siglo IX. En música esto coincide con la sanción del repertorio “gregoriano”, la multiplicación de los manuscritos teóricos y especulativos que definen a la música occidental y la contrastan con la de tradición oriental, y la codificación de las prácticas polifónicas y sus principales procedimientos sonoros. Véase especialmente Treitler, L. “The politics of reception” in *Journal of the Royal Musical Association*, Vol. 116, No. 2 (1991), pág. 280-298.

tenido este modelo historiográfico para penetrar en nuestra sociedad que ha logrado constituirse en sentido común del desarrollo histórico. De toda la historia musical.

En el inicio de la cursada de las asignaturas a nuestro cargo -todas variantes de Historia de la Música cuya matrícula mayoritaria es de carreras vinculadas a la música popular- se pide a los estudiantes un trabajo práctico, a modo de diagnóstico, con el fin de indagar qué músicas reconocen de los “períodos” que estudiaremos en la materia, agrupados de acuerdo al modelo estilístico: Edad Media, Renacimiento, Barroco, etc. Los estudiantes deben seleccionar ejemplos musicales para cada uno, indicando las cualidades sonoras y criterios correspondientes. La enorme mayoría de los trabajos ubican a la polifonía a partir del Renacimiento, colocando en la Edad Media únicamente música monofónica -el canto gregoriano. Los estudiantes no se copian. Y entienden la magnitud que separa 476 de 1492. Todos hacen música. Y sin embargo pueden encontrar altamente verosímil que a lo largo de un período de más de mil años las personas únicamente supieran cantar de a una melodía por vez. Además todos son latinoamericanos. Pero nadie pregunta por la ausencia de la música de nuestra región en ese esquema. Y si algún caso perdido de nuestros repertorios se cuela en el trabajo, es rápidamente asimilado en base al mismo esquema: el momento determinante de la música latinoamericana es el desembarco de los maestros de capilla en el siglo XVI junto a su repertorio “de combate”: la polifonía sacra de estilo renacentista. Ese es su legado, un “canto de órgano” o “canto a voces” que se pretende ha iluminado incluso el voceo de las músicas mulatas afrodescendientes como la murga o el son; hasta puede rastrearse este equívoco en los conjuntos de tipología andina de la canción militante, fuertemente comprometidos con la emancipación de Nuestr América en la décadas de 1960 y 1970 (Cannova, 2016).

Esta construcción identitaria de lo musical basada en la “conquista” por parte de la cultura legítima europea de la simultaneidad de las alturas opera en el tiempo a partir de dos fuerzas: la que propiamente le da impulso a la teoría musical en el primer momento fundacional de occidente que ya referimos; y la que retrospectivamente selecciona del pasado aquellos aspectos que son relevantes para la construcción de una tradición musical que fundamente y jerarquice ciertas prácticas musicales del presente basándose en una historia milenaria. Ambas tradiciones comparten la modalidad de presentarse como simples postulados estéticos, cuando en realidad constituyen el síntoma artístico de dos procesos geopolíticos estructurantes de occidente: el “despegue” de la Europa Occidental de su dependencia cultural frente a Oriente; y la consolidación del imperialismo europeo a fines del siglo XIX, es decir, el momento en el cual el mundo pasa a ser efectivamente “eurocéntrico” (Dussel, 2007). Podríamos considerar entonces que el eje del “relato polifónico” sobre la música recorre la totalidad del proceso que comienza cuando Europa se propone por primera vez dejar de ser una cultura periférica, y que culmina cuando el viejo continente se propone convertir en periferia a todo el resto del globo. Evidentemente el rol estratégico de la música en todo este despliegue no ha sido nunca un tema menor.

Como es sabido, dentro de la tradición de los padres de la Iglesia y los filósofos del cristianismo temprano, existió una preocupación por recuperar y asimilar dentro de la doctrina cristiana algunos desarrollos de la cultura que llamamos “antigüedad clásica”. Dentro de dicha transposición las concepciones vinculadas a la música tuvieron un rol ciertamente preponderante, sobre todo en términos de fundamentar una cosmovisión que se basaba en la idea de armonía como fuerza aglutinadora del cosmos, que en versión cristianizada pasaba a formar parte de la revelación (Cattin, 1979; Cullin, 2005). De modo tal

que, si el mundo está basado y se mantiene como tal en función de las proporciones armónicas de los sonidos (“las notas”) ¿cómo no proyectar que este deberá ser el orden necesario de toda organización musical? Esta es una de las razones más profundas y

evidentes que hacen que la teoría musical occidental verse fundamentalmente sobre asuntos vinculados con la estructura de las escalas, las fórmulas melódicas, los “nombres” de los sonidos, las posibilidades de solfeo y memorización de las melodías, su “representación mental”, entre otros. Y que se acuñen ciertos conceptos vinculados específicamente a estos asuntos, de entre los cuales se destacan la noción de *organizatio*-término según el cual la “organización” se entiende como polifonía- y la de *discordia*-*concors*, que más allá del significado literal devendrá en la distinción de “consonancias” y “disonancias” como fuerzas articuladoras del todo musical.

Pero hacer despegar la tradición musical universal con el canto cristiano carolingio y sus derivaciones constituye todavía un dispositivo mucho más poderoso, ya que la generación de un “otro” musical constituido por tradiciones en las cuales estos conceptos no existen o son marginales, devendrá en que esa alteridad, al ser un “otro sometido”, buscará asimilarse a la tradición musical polifónica. Con lo cual, en la misma operación, se valida como positivo lo que de particular contiene la música occidental y se señala como negativo aquello que no es occidental, que no es deseable para que algo sea *música*. Es un esfuerzo teórico y político, culminado en la obra de los historiadores y musicólogos del siglo XIX, para quienes el rescate de estos antecedentes representaron la piedra de toque “para validar esas características como criterio esencial, para reconocer lo que hay de europeo en toda música y tal vez de mayor importancia, lo que no hay de extra-europeo” (Treitler, 1991). Es decir que la construcción historiográfica y retrospectiva del canto litúrgico medieval es la confección de un presente como realización de un pasado deseado; esto quiere decir que manipulamos este pasado musical para que coincida con cierta mirada que tenemos de nosotros mismos en la actualidad y, en función de que opere satisfactoriamente como antecedente, lo reinterpretemos.

Vale decir entonces que teoría musical armónica e historiografía romántico positivista resultan complementarias a la hora de entronizar la organización de alturas como rasgo definitorio de la música culta occidental. Y no solo eso. A partir del desarrollo de este parámetro en la historia musical de occidente, se fundamentarán la anhelada mayor complejidad, profundidad y legitimidad de dicho repertorio, que posibilitará, de la mano del imperialismo decimonónico, su universalización.

La búsqueda del “origen” de estos repertorios, desde una mirada evolutiva, a partir del estudio técnico, ha dependido de fuentes escritas para poder determinar los cambios de estilo, colaborando en el proceso que privilegia este aspecto por sobre los otros. Pero no todo escrito es una fuente, por lo menos para la historiografía musical positivista.

Un problema de fuentes

Como ya hemos señalado en otros trabajos (Eckmeyer, 2014), la historiografía musical hegemónica, de raigambre decimonónica y positivista, procede a partir del despliegue de una tríada conceptual (obra-objeto, compositor y partitura) que representa los valores nodales a partir de lo cual se edifica el canon, construcción deliberadamente estética antes que histórica (Dahlhaus, 1997). Mediante esta suerte de “núcleo duro” se inspeccionan y

valoran las manifestaciones musicales de diferentes contextos históricos y culturales, cotejo que muy bien ha servido para instalar a la música culta occidental¹⁹¹ como aquella de mayor complejidad y significación artística. Esta concepción termina de formarse mediante la lectura del pasado a partir de los parámetros estéticos del idealismo y el romanticismo. A partir de la imagen de los grandes compositores de aquella época se determina un modelo de la música asociado a las ideas de genio creador que puede plasmar en música el absoluto. El medio por el cual se materializan estas “visiones” del compositor no es el sonido, el fenómeno musical, sino la partitura, la codificación musical escrita y silente. Medio que nos permite realizar una disección de la obra, un análisis estructural y comparable, cuantificable, en estricto sentido positivista. Esto se traduce en la necesidad fundamental de las fuentes notacionales en el análisis e investigación históricos. Una variedad muy restringida de fuentes escritas.

Cuanto más nos alejamos temporalmente de esa matriz ideal que propone esta cosmovisión, más difícil es poder encontrar partituras más o menos completas que den cuenta de las producciones musicales. Debemos tener en cuenta además que antes del siglo XIX las partituras no pretendían dar cuenta de la mayor cantidad de parámetros posible, sino que constituían un material de apoyo esquemático que de ningún modo pretendía reemplazar la transmisión oral de la correspondiente tradición interpretativa inequívoca necesaria para hacer sonar la música (desde el ritmo y fraseo del canto cristiano, pasando por la ornamentación y ritmización en el bel canto o la realización acórdica del bajo continuo). Es a partir del desarrollo de la noción de “repertorio” como posibilidad de recuperar una música del pasado histórico para actualizarla en la sala de conciertos, que los editores y compositores (Raynor, 1986) comenzaron a buscar y desarrollar un grado mayor de precisión en la notación, lo cual será determinante con la sanción de las leyes de protección de derechos de autor (Attali, 1995). Es decir que hasta tanto el sistema de conciertos públicos y el mercado musical del tardío siglo XIX no requirieron de un medio específico para determinar la singularidad de las obras (y su valor de cambio), la partitura había sido desde su primer desarrollo en el siglo IX apenas un ayuda memoria para la tradición oral.

Por este carácter contingente e histórico de qué es lo que entendemos como “partitura”, el traslado mecánico de la concepción notacional “de repertorio” a otras épocas representa uno de los equívocos mayores de la historiografía positivista. Justamente aplicada a la música medieval, el hecho de que en las partituras se encontrara el registro de una sola melodía produjo que, efectivamente, estos cantos fueran interpretados históricamente como monodías.

¹⁹¹En la definición de este término podemos rastrear la condición estratificada de la música occidental, en permanente cotejo con otros repertorios a los fines de auto-posicionarse en un nivel superior. Culto significará entonces no solo el repertorio “clásico” de concierto (el canon musical del siglo XVIII y XIX), sino fundamentalmente esa genealogía que se despliega desde la Edad Media y permanece hasta nuestros días, que considera “de mayor nivel” a algunas músicas a partir de su lógica “interna”, es decir, de la articulación de los elementos sonoros del lenguaje musical. “Elementos técnicos” que no son otros que la organización vertical de alturas, la “armonía”, en torno a la cual se subordinan todos los demás componentes.

Ahora bien, si observamos partituras medievales podemos encontrarnos entre los manuscritos imágenes como estas:



La página corresponde a un libro de cantos litúrgicos del siglo X¹⁹². Lo que está escrito es un Gloria, parte de la Misa, anotado con signos que representan una única línea melódica. Es decir, si confiamos únicamente en estos elementos y los elevamos al orden de registro absoluto, lo que estaríamos leyendo sería claramente una monodía, y cantada, dado que esa única melodía presente tiene debajo el texto del Gloria. Y como la notación sólo da cuenta de las alturas (aunque imprecisas por la ausencia de pautas) el ritmo pareciera ser “libre” o “liso”, es decir, basado en algún otro criterio que el de una pulsación regular.

Sin embargo en el margen podemos ver cómo están representados en gran tamaño unos músicos, a la sazón instrumentistas, que además y sobre todo en el caso del más pequeño de ellos, parecerían estar moviéndose explícitamente, tal vez danzando (a

menos que confiemos que las poses rígidas y antinaturales formaban parte del repertorio corporal cotidiano medieval). ¿Cuál es la razón de la presencia de estos personajes en la partitura? ¿Nos dicen algo de la producción musical o son simples delirios imaginativos de algún copista monástico? Y si optamos por la primera opción, ¿cómo pueden tocar una música que no se toca, sino que solo se canta? ¿Cómo pueden danzar una música que no está hecha para danzar? Si además aceptamos que el texto se canta ¿Estarían estos músicos acompañando el canto? Si lo hacían ¿duplicarían únicamente la melodía escrita? ¿Realmente podemos sostener que ni a éstos ni a otros músicos se les habría de ocurrir un acompañamiento diferente hasta que 400 años más tarde se comiencen a escribir varias melodías simultáneas?

Bajo la mirada positivista estos datos que encontramos en el mismo folio del manuscrito son contradictorios. Y por ello se omitirá la parte del registro que no se pueda asimilar al esquema del “núcleo duro”. Pues resolver la contradicción aparente implicará tomar otras fuentes históricas como poseedoras de información (Martínez y otros, 2010) y, lo que es mucho peor, ellas nos llevarán a la afirmación de la existencia de músicas muy complejas y diversas en el pasado remoto, muchas de ellas por fuera de la música culta de la iglesia, fundamentalmente en la música popular: danzable, instrumental, relacionada con el carnaval y la fiesta; subversiva (Attali, 1995) y contrahegemónica (Hall, 1984)

¹⁹²“Paris, Bibliothèque Nationale, fonds lat., Ms. 1118, fol. 104-113”¹⁹². Tonaire, *tropaire, séquentiaired’Auch* (ca. 987-96).

Este pequeño detalle nos impedirá lograr ese objetivo principal de la historiografía del que nos advertía Treitler: estudiar la música medieval para entenderla como el estadio originario

que dio comienzo a la evolución progresiva de la cultura musical occidental. La búsqueda del origen, la *compresión* del relato histórico en sentido evolutivo son parte de la construcción del relato tradicional. Y como en cualquier intento de querer establecer los comienzos o apariciones en el pasado de antecedentes que fundamenten el valor de aquello que estamos haciendo y legitimando hoy, se requiere de ancestros venerables pero simples, realizaciones un tanto toscas que sin embargo contengan latente “el embrión” de la música actual. Y la cadena de ADN de ese embrión es la organización de las alturas. Así el organicismo evolucionista decimonónico aportará al relato hegemónico un desarrollo ordenado, sin sobresaltos (Carpentier, 1984), de la elaboración armónica que evoluciona desde la monodía medieval a las texturas complejas del romanticismo que marcan el punto climático del progreso de la música tonal.¹⁹³ Los dos personajes ilustrados de nuestro ejemplo no tienen ningún lugar en este panteón.

La potencia de este proceso radica entonces en que forma parte de la construcción de una historia según las necesidades del presente, de un “pasado deseado”. La historia se produce para ir moldeando un relato de acuerdo a las necesidades del presente. “El discurso de la historia puede representar un medio para construir un autorretrato orgulloso, que haga las veces de ritual de una cultura para su auto-contemplación narcisista, glorificando su singularidad, su superioridad y su descendencia de ancestros venerados” (Treitler, 1991)

En este contexto, determinar con claridad el surgimiento de la polifonía se erige como un hecho fundamental para la historiografía de la música. En ese acontecimiento descansará una de las principales evidencias del progreso en música, señalado a partir de la “conquista” del espacio armónico y la elaboración contrapuntística. En la mayoría de los relatos historiográficos tradicionales la “aparición” de la polifonía –que en se ubica convenientemente hacia el siglo XII– es la causa de un cambio de época estilística, que vuelve a cambiar cuando esa polifonía se hace tonal; que todavía evoluciona más cuando es únicamente instrumental y virtuosística y que llega a la apoteosis mediante la síntesis de la armonía tonal más compleja con la recuperación del contrapunto, la elaboración formal autónoma y la densificación textural del romanticismo. Luego, la historia está en esencia acabada (Cook, 2001).

Pero ¿qué pasa si ese vector evolutivo entra en crisis a partir de incorporar otras informaciones? Tal vez los orígenes no sean tan originarios. Podríamos pensar que la *escritura* polifónica significó una *modificación* en la práctica de la simultaneidad sonora, pero de ninguna manera su *nacimiento*:

Si bien existió una “revolución polifónica” [en el siglo XII], no debe confundirse con el comienzo, la invención ni el “descubrimiento” de la polifonía. Más bien fue la introducción como procedimiento compositivo, y el intensivo refinamiento, de aquello que siempre había sido una opción en la ejecución (Taruskin, 2005).

Procedimiento compositivo dice Taruskin. Y es que justamente el momento en que comienzan a anotarse músicas de modo polifónico coincide –curiosamente– con las

¹⁹³“Nuestra música, que es la superior” como rezaban los títulos de los libros alemanes de historia de la música en el siglo XIX. Citado en Treitler (1991).

primeras referencias y su consecuente individuación de los compositores –otro de los conceptos centrales del nuestro “núcleo” tradicional. Curiosamente “la formación en la

composición será, de ahora en adelante, básicamente educarse en la polifonía (...) y este aprendizaje se volverá cada vez más ‘culto’ y sofisticado” (Taruskin, 2005)

Si en cambio nos basamos en los tratados, o sea en los textos sobre música o técnicas musicales de la época antes que en las partituras, encontraremos numerosos datos que son incompatibles con ese sentido evolutivo de la historia. Por ejemplo en *De institutionemusica* de Boecio (inicios del siglo VI) –texto científico/filosófico en el cual la música formaba parte de la *matheis*, o sea, de las matemáticas– se definen, entre otras cosas, las músicas, los músicos y el sonido. La problemática mayor y a la que le dedica el mayor contenido de su obra es la relación entre alturas simultáneas, desarrollando las combinatorias posibles entre dos alturas: “cuántas veces, en efecto, dos nervios, uno de ellos más grave, son tensados y pulsados simultáneamente, dando como respuesta un sonido en cierto modo entremezclado y agradable; y las dos voces conjuntamente se funden como en una sola cosa; entonces se produce eso que se dice consonancia.”

También en las *Etimologías* de Isidoro de Sevilla (inicios del siglo VII) en el apartado de la música asociada a la voz, se describen los conceptos de Armonía, Sinfonía (consonancia) y Diafonía (disonancia).

El tratado anónimo fechado en el siglo IX, *MusicaEnchiriadis* ofrece una descripción de las prácticas polifónicas aplicables a melodías del canto llano. No se encuentran partituras del resultado de estas técnicas, sino un descripción de cómo se llevan a la práctica, improvisando sobre las melodías conocidas y anotadas. Además de ser contemporáneo al desarrollo de la primera notación del canto gregoriano, este manual medieval no parece estar describiendo algo nuevo y revolucionario: “si fechamos como muy tarde el *MusicaEnchiriadis* alrededor del año 850, nos queda un lapso de más de cuatrocientos años [antes de la escritura polifónica] en los que sabemos que la polifonía en cuartas y quintas jugó un rol prominente. Y, debemos agregar, el *MusicaEnchiriadis* trata la polifonía como algo que ya era familiar en su época.” (Bukofzer, 1940)

Además debemos considerar también que estas dos prácticas, la monódica y la polifónica, no sólo convivieron en la producción musical culta, sino también en la popular: “Es muy posible que la monodía y la polifonía se desarrollasen a un mismo tiempo en la práctica popular y que, sea cual sea la fecha de *MusicaEnchiriadis*, la “sinfoniosa” tratada en el mismo haya existido antes de que se escribiese este opúsculo.” (Reese, 1940)

Por lo tanto debemos reconfigurar nuestra bitácora histórica y comenzar a considerar que la polifonía no puede ser considerada la piedra de toque del desarrollo histórico musical ya que no sólo sabemos que existía desde mucho antes de la primera articulación de la cultura occidental, sino que tampoco fue jamás un patrimonio exclusivo de la música culta, occidental o no:

Dado que no existe ningún período en el cual las prácticas de la música desconocieran la polifonía, no podemos decir que ésta última se originó en la tradición europea. Escrita o no, siempre estuvo ahí. Como pasa con cualquier otro tipo de música, su ingreso a las fuentes escritas no constituye ningún “acontecimiento” en su historia. (El acontecimiento, como tal, tiene que ver con nuestra historia, que es la historia de lo que somos capaces de conocer). Y de igual modo, no existió un momento en el cual la polifonía haya suplantado a la “monofonía” en la historia de la música occidental, sobre todo si reconocemos que la

monofonía fue solamente un estilo de notación y no necesariamente un estilo de realización musical (Taruskin, 2005).

Sobre la “Polifonía Popular”

Como hemos visto, hay fuentes que indican que la polifonía era una técnica cotidiana, reglada y ampliamente difundida mucho antes de que la notación siquiera existiera. Hay noticias de músicas populares polifónicas muy antiguas que han quedado registradas en relatos de viajeros que describen la forma en que los sectores populares, iletrados, entonan sus cantos que presentan diferentes variantes de superposición de voces. Bukofzer (1940) por ejemplo realiza un análisis sobre un *Tvisöngur*, un tipo de canto a dos voces aún vigente como tradición anglo-báltica y que, en muchos aspectos técnicos, resulta muy similar al *Organum* paralelo: una melodía es duplicada por otra a intervalo de quinta justa, superior o inferior de acuerdo a las posibilidades vocales de los cantantes; cuando la duplicación llega a un registro muy exigido, se cruza con la voz principal en un unísono para retomar la duplicación pero una quinta justa por debajo. Los unísonos también funcionan como nota de inicio de frases y de conclusión o nota de llegada. Un pequeño detalle: es una canción que le canta a la botella, no a Dios ni al amor cortés. Y tenemos evidencia que son anteriores a las del *Organum* del *Música Enchiriadis*

Otra de estas tradiciones populares y polifónicas es el *Gymel*, nombre de raíz latina que significa canto gemelo. Estas canciones se registraron en partitura a finales del siglo XIII pero por descripciones y fuentes indirectas sabemos que ya existían mucho antes. Como en los casos anteriores, trabajan la misma idea de duplicación no estricta pero a partir del intervalo de tercera como sonoridad consonante. Lo cual hace que la sonoridad de tríada (requisito indispensable para la formulación del sistema tonal) sea anterior en la música popular a su adopción, recién en el siglo XV, por parte de la música culta.

Pero ¿cuál es la música popular de una época tan remota? La respuesta, como en nuestro tiempo, no es nada sencilla. Muchas canciones, como la del siguiente ejemplo, no parecen populares en absoluto: son en latín sobre texto religioso. Pero si salimos de la cerrazón positivista que nos confina solo a la partitura, podemos aportar otros datos que ubiquen a esta música dentro del corpus del arte devocional, generado y puesto a circular entre los sectores populares, para quienes en aquellas épocas la religiosidad era un vector que atravesaba todas las dimensiones de la vida cotidiana. Como menciona Bukofzer, “[...] no debemos cometer el error de pensar que durante la Edad Media todo lo religioso no es popular ni tampoco que todo lo secular es popular.” Podríamos pensar ejemplos análogos en la música devocional sincrética de los pueblos originarios y mestizos de Nuestra América, que también es ritual (Colombres, 2004) y sacrificial (Attali, 1995).

Además los préstamos e intercambios entre músicos de todos los ámbitos de producción era una posibilidad en el mundo medieval; lo vimos en la ilustración que analizamos más arriba. Y también sabemos que después de la celebración de la santa misa, la feligresía en su conjunto celebraba entonando canciones populares en el patio de la iglesia (Raynor, 1986). Una situación análoga a la del oratorio mestizo del México colonial. Prácticas que no son inocentes sino subversivas frente al orden hegemónico (Camacho Díaz, 2011)

Las técnicas utilizadas en una práctica musical específica pueden ser tomadas y reelaborada por músicos de otro espacio social. Y esto puede circular en un sentido o en otro del

espacio social, limitado únicamente por las relaciones asimétricas de poder. Apropiaciones y canibalismos de larga data, ya que

(...) inevitablemente, el tipo de música que se escuchaba fuera de la iglesia comenzó a influir sobre la que se escuchaba dentro. La incorporación de instrumentos en el culto impulsó al compositor de música religiosa las técnicas establecidas que se empleaban en la música secular, del mismo modo que los ritmos y los estilos melódicos de la música secular parecen haber influido en el compositor de música religiosa. (Raynor, 1986).

Pensar que la polifonía con terceras paralelas es una invención intelectual de las cortes filantrópicas del siglo XV –el equivalente sonoro a la perspectiva de punto central de los maestros pintores del *quattrocento*– y no una sonoridad habitual en la música popular en cualquier época, no significa únicamente miopía, fatiga o flojera en el análisis documental –no ver a los personajes que bailan y tocan al lado de la partitura. Es también alimentar el relato evolucionista y el pensamiento difusionista, que sin basamento en fuente alguna se permite ubicar las cuestiones significativas del arte únicamente en la élite colonizadora. Ya vendría *después* el pueblo a imitar como pueda, a comer de las migajas. Una teoría del derrame musical. Eso no es una afirmación científica, sino profundamente ideológica y política. Dominocentrismo (Grignon y Passeron, 1992) puro y duro.

Corriendo a la armonía del centro de la escena

Vimos que al construir hacia adelante y hacia atrás la “cultura occidental” legítima, la polifonía sirvió para representar dos rasgos considerados positivos en el “mundo civilizado”: el carácter reglado de la técnica polifónica y la necesidad de un individuo que la aplique genialmente: el compositor. La polifonía es, dentro de la música, representante de la especulación relacionada a la composición por lo cual la complejidad de la práctica polifónica históricamente es indicador de la calidad de las composiciones y de los compositores. Así se le ha otorgado a este aspecto sonoro una dimensión sobredimensionada, aún en las músicas por fuera del canon occidental.

¿Qué debería cambiar en nosotros a partir de comprender que la polifonía, y la armonía, siempre estuvieron ahí, en todos lados, en todas las épocas, en todos los pueblos? Carlos Vega (1977) sostenía, a partir de la semejanza formal, que la música popular latinoamericana era descendiente directa de los trovadores occitanos. Hoy es fácil objetar esto y ya muchos lo han hecho. En general las refutaciones se limitan a argumentar que no pueden ponerse en la misma bolsa a Atahualpa Yupanqui y Violeta Parra con el Conde de Navarra, el Rey de Champaña o Ricardo Corazón de León. Pero esa es una superficie demasiado evidente. En el fondo, cuando consideramos que la música popular latinoamericana conserva en su armonía y polifonía únicamente los patrones de la música de élite europea, la condenamos –nos condenamos– a que sea un desarrollo *a posteriori* y en cierto punto degradado del canon occidental. Si en cambio atendemos a lo que ya en 1940 había comprendido Bukofzer sobre la polifonía popular, y a eso añadimos los estudios sobre la música africana de Christopher Small, Eileen Southern, Leonardo Acosta o Néstor Ortíz Oderigo; o encontramos polifonía en las culturas populares americanas de las que hablan Adolfo Colombres o Ticio Escobar –que no son lo mismo que las etnomúsicas de nuestras academias. Si en definitiva permitimos también que Europa recupere sus músicas populares

milenarias, las del pueblo y los desclasados, la de las “costumbres en común” (Thompson, 2000) que también tenían armonía y espacialidad sonora –y abandonamos esa muletilla de profesor de secundaria según la cual en época de Monteverdi lo popular era Monteverdi. Entonces la pauta evolutiva polifónica podrá descentrarse y nos permitirá desplazarnos de ese lugar de admiradores de glorias ficticias del pasado musical. Lo que dejará lugar a que

nuestras músicas populares puedan aportar nuevas categorías y conceptos, relativos al sonido, a las claves, a los agrupamientos sin jerarquías fijas, sin gravitación uniforme, donde “el colectivo manda y el individuo florea” y lo femenino es la estructura en vez del ornamento (Quintero Rivera, 2009). Tal vez entonces el complejo Textura-Ritmo (Reynolds, 2010) destrone a la polifonía-armonía como único centro de lo que entendemos esencial en la formación de un músico popular. Algo parecido a un aire de emancipación estaría soplando.

Bibliografía

- Attali, J. (2009). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. México: Siglo XXI.
- Boecio (2009). *Sobre el fundamento de la música*. España: Ed Gredos.
- Bukofzer, M. (1940). “Polifonía popular en la Edad Media” en *Musical Quarterly*, XXVI.
- Camacho Díaz, G. (2011). “Del oratorio al fandango: la subversión del orden social”. En García de León, A. *Las músicas que nos dieron patria. Músicas regionales en las luchas de independencia y revolución*. México: Ediciones del programa de desarrollo cultural de Tierra Caliente.
- Cannova, M. P. (2016). “Con voz de Gigante. Canción, Televisión, Historia y Política”. *Revista Metal* (N.º 2), julio 2016, pp. 85-96. La Plata: Papel Cosido.
- Colombres, A. (2004) *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. Buenos Aires: Del Sol.
- Cullin, O. (2005). *Breve historia de la música en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.
- Carpentier, A. (1984). “América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música”. En Gómez García, Z. (1984). *Musicología en Latinoamérica*. La Habana: Ed. Arte y Literatura.
- Cattin, G. (1979). *El Medioevo, primera parte*. Colección Historia de la música, tomo 2. Madrid: Turner.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al Canto Gregoriano*. Madrid: Alianza.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. México: Siglo XXI.
- Eckmeyer, M. (2014). “Entre la música de las esferas y la sordera del genio”. La Plata: Actas del las 6as Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. FBA-UNLP.
- Grignon, C. y Passeron, J. C. (1992). *Lo Culto y lo Popular*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Hall, S. (1984). “Notas sobre la deconstrucción de ‘lo popular’”. En Samuel, Ralph (ed.) (1984). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, F. y otros (2010). “Un trío olvidado”. La Plata: Actas del II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual, UNLP.
- Pérès, M. (1986). “Old RomanChant, 7th-8th Centuries, Byzantineperiod”. Notas acompañando el CD del EnsembleOrganum, HarmoniaMundi.
- Quintero Rivera, Ángel G. (2009). *Cuerpo y cultura. Las músicas “mulatas” y la subversión del baile*. Colección Nexos y diferencias. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Reynolds, S. (2010). *Después del rock. Psicodelia, postpunk, electrónica y otras revoluciones inconclusas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Raynor, H. (1986). *Una historia social de la música*. Madrid: Siglo XXI.
- Reese, G. (1940). *La música en la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Taruskin, R. (2005) *Oxford History of Western Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, E. P. (2000). *Costumbres en Común*. Barcelona: Crítica.
- Treitler, L. (1991). "The politics of reception". In *Journal of the Royal Musical Association*, Vol. 116, No. 2.
- Vega, C. (1977). "El Canto de los Trovadores en una Historia Integral de la Música". *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, N° 1, p. 2.

6.3. LA PRÁCTICA IMPROVISADA EN EL TANGO

Manuel González

U.N.L.P Facultad de bellas Artes. I.P.E.A.L.

Resumen

El siguiente trabajo propone un análisis de la producción musical en el tango a partir de la perspectiva de la *práctica improvisada*. Si bien el tango ha llegado a desarrollar un registro amplio de la escritura musical, algo poco común en las músicas populares latinoamericanas, nunca llegó a los niveles de hipercodificación característicos de la tradición centroeuropea. Es por esta razón que los músicos de tango se han valido del conocimiento transmitido de forma oral o sacando de oído y han desarrollado estrategias de forma colaborativa entre músicos, construyendo o reconstruyendo nociones técnico-musicales en ensayos y conciertos. Proponemos utilizar la categoría de *práctica improvisada* (Gonzalez, 2014) atravesada por las condiciones de producción y las construcciones sociales y culturales propias de la zona del Río de La Plata. Tomaremos casos en los cuales la práctica improvisada nos permitirá observar aspectos que veremos como constitutivos del tango y su construcción identitaria.

Palabras clave

Práctica; improvisación; música; popular; producción

*Los músicos de tango en su mayoría
eran intuitivos e improvisadores (...) se
les llamaba verdura rabiosa.*
Juan Carlos Cáceres

Para comenzar revisaremos la categoría de improvisación. Existe una mirada de la improvisación que vacila entre la inspiración del genio creador y el músico sin disciplina que resuelve como *puede* aquello que podría solucionar de manera *más ordenada*. Bruno Nettle (Nettl, 1992) describe la forma en que es presentada en ciertos espacios académicos, como carente de planificación y disciplina, como un arte menor o un oficio ligado a culturas foráneas, siempre en relación a la cultura centroeuropea. La perspectiva sociológica de Nettle detalla un proceso por el cual la improvisación es valorada desde una posición dominante en academias centroeuropeas o norteamericanas, noción compartida por Mathews en su libro *Improvisación* (Mathews, 2012). Recientemente David Toop realizó un trabajo centrado en la improvisación musical. Allí el autor observó cómo la cultura occidental se ve interpelada por aquello que resulta difícil de medir, difícil de definir, difícil de enseñar y evaluar:

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

... encontramos una cultura insidiosa de estrategias de gestión, pensamientos militaristas, planificación y metas estructuradas que se expanden a través de distintas instituciones sociales, un desesperado apego a antídotos políticos simplistas, a la estabilidad global y económica. En este contexto, el papel de la improvisación en el comportamiento humano es constantemente devaluado... (Toop, 2016).

En Latinoamérica esta mirada se reproduce, principalmente en las instituciones de formación profesional, si bien hay excepciones cada vez más numerosas. Carabetta hace una descripción de la valoración negativa de las músicas populares que se presenta en los conservatorios de la Provincia de Buenos Aires, así como de las prácticas relacionadas con ella, tal es el caso de la improvisación (Carabetta, 2008).

En el año 2008, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, se crearon el profesorado y la licenciatura de Música con orientación en Música Popular. Esto dio lugar al estudio y la enseñanza de los campos ligados a las músicas populares latinoamericanas, lo cual permitió repensar los procesos de producción y de enseñanza-aprendizaje en relación a este nuevo objeto de estudio. En este contexto, proponemos un acercamiento al proceso de improvisación, poniendo el foco en lo que ocurre en las producciones latinoamericanas en general, para luego focalizar en el tango.

Cada vez que un músico improvisa lo hace en un contexto que le da un marco determinado. En la música popular este marco suele construirse a partir de los géneros, de los contextos de producción, de las ideas o pautas que proponen los mismos músicos antes de comenzar a tocar o mientras lo hacen, de las ideas o pautas que proponen aquellos que dirigen o conducen el entorno en que se está produciendo música. Entendiendo la categoría de género como un campo amplio que constantemente redefine sus límites, podemos decir que algunos de ellos le dan a la improvisación un lugar simbólico de mayor importancia, mientras que en otros adquiere una carga negativa o bien es ocultada. En muchas músicas populares urbanas la improvisación es un factor que contiene rasgos que le dan identidad al género, que reproducen formas de aproximación a dicha improvisación, al tiempo que permiten innovaciones que amplían, modifican o resignifican el género. Tal es el caso del jazz o el choro, y en algunos casos el rock. Quizás sea este el lugar común para hablar de la improvisación. En algunos casos la idea centroeuropea de genio creador se vincula con este tipo de improvisación, especialmente en el jazz, donde los improvisadores son valorados desde una perspectiva individual, desvinculándolos del colectivo simbólico, separándolos de los colegas que producen en otros espacios o que acompañan en la producción, es decir aquellos compañeros que tocan e interactúan en un mismo grupo. El neozelandés David Lines describe esta interacción entre los músicos como una práctica en la que se desarrollan una serie de juicios comunes que les permite desplegar un campo propio, una cultura propia (Lines 2005).

Existen espacios en los que la producción se da de forma improvisada, ya sea por condiciones coyunturales, por búsquedas estéticas o por formas de producción previstas. Por ejemplo, cuando se presentan un guitarrista o un bombista acompañando a un cantante en una peña folclórica. Tanto quienes acompañan como quién canta una canción elegida en el momento mismo de tocar acuden a recursos adquiridos previamente y son usados de forma más o menos creativa. Parten entonces de lo que Mathews llama *modelo discursivo* al hacer alusión a los elementos y los recursos que se construyen alrededor de un género. Entendemos que se trata de una práctica improvisada. Aquí vemos condiciones coyunturales atravesadas por un espacio de encuentro social que influye en la producción, en vínculo con el público que tiene una participación activa.

En el rock no suelen utilizarse registros escritos previos a la producción en el ensayo. La construcción compositiva y de arreglo se da muchas veces de forma colectiva y colaborativa, donde los músicos prueban, proponen, improvisan. Tanto en el rock como en el folclore aquello que se trabaja en el ensayo de forma más o menos improvisada suele convertirse en arreglo y ya no se modifica. Es decir que al momento de presentarse en vivo ya no habrá grandes espacios para la improvisación en términos de búsquedas novedosas, sin embargo esta práctica habrá formado parte del proceso de producción.

En este sentido Matthews hace referencia al músico improvisador y destaca que hay al menos tres planos de interrelación: la interacción con el género, la interacción con los demás músicos y la interacción con el público. Estos planos dialogan y se confunden unos con otros a tal punto que no siempre es fácil diferenciarlos. Sin embargo aquí el género es visto como algo acabado con el cual se dialoga. ¿Pero no son los mismos músicos los que realizan aportes a la construcción del género?

Esta pregunta nos lleva a vincular la categoría de género con la de identidad. La noción de identidad ha sido objeto de grandes discusiones a partir del auge de la globalización y la posmodernidad. Las corrientes posmodernas presentaron críticas al esencialismo que, si bien permitió repensar aspectos vinculados a las etnias y a la vieja noción de raza, posicionó al Mercado como una entidad que desplazó al Estado y promovió un multiculturalismo en donde no fue difícil establecer categorías asequibles. Tizio Escobar toma de Slavok Zizek su crítica al multiculturalismo posmoderno “...el multiculturalismo se convierte en la forma ideal de la ideología del capitalismo global; entonces, la nueva comunidad universal, pos Estado-Nación, construye, a través del mercado global, su propia ficción hegemónica de tolerancia multiculturalista...”. El mercado funciona como regulador de las producciones musicales en distintos puntos del planeta e impone sus propias reglas. Por otro lado Stuart Hall presenta el concepto de identidad como portador de múltiples categorías que no se unifican y son construidas de distintas maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas (Hall, 1996). Estas categorías están sujetas al desarrollo histórico, lo que posibilita un constante proceso de cambio y transformación. Desde este punto de vista, la noción de identidad aplicada a la categoría de género nos permite tener una mirada más amplia a partir de la cual pensar los procesos y los elementos que forman parte de su construcción. Por otro lado, tener en cuenta los procesos históricos nos permite entender aspectos musicales concretos. Por ejemplo en el tango, las grandes orquestas que surgieron en los años ´40 y ampliaron la cantidad de violines y bandoneones, sumaron la viola y establecieron el contrabajo como integrante definitivo, tuvieron la posibilidad de financiar grupos más numerosos debido al ascenso social experimentado en Argentina durante el peronismo. De igual manera podemos observar el surgimiento de los dúos de guitarra y bandoneón en los años ´60, no como una búsqueda estética sino más bien un intento de supervivencia de los músicos que ya no podían trabajar con sus orquestas en un contexto económico desfavorable.

Tango

Resulta sustancial para el análisis del tango su relación con la tradición. En este sentido Hall asevera que la identidad se relaciona tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma. Esta propuesta nos lleva a evitar leerla como una reiteración incesante y observar un constante devenir que presenta lo mismo que cambia, idea que toma de Paul Gilroy. En otras palabras, no es el presunto retorno a las raíces sino una aceptación de nuestros múltiples caminos. Cuando aparecen Diego Schissi o la Orquesta Fernandez Fierro

(OFF) la tradición tanguera de los años dorados es interpelada. La posibilidad de ser *lo mismo que cambia* es puesta en acto.

Se presentan aquí dos problemas posibles. Una es la concepción del tango actual que el mercado intenta manejar y que lo proyecta como música transcultural, con rasgos latino-europeizados posibles de ser abordados por orquestas sinfónicas de todo el mundo ¿Qué queda allí del tango? ¿En algún momento deja de serlo? Aquí la necesidad del mercado de definir un género de bateas o de nichos de internet entra en conflicto con las nuevas propuestas. Por otro lado, repensar los núcleos históricos, muchas veces vinculados al auge de las grandes orquestas, aunque también al cantante con cuarteto de guitarras gardeleano, que luego fueron tomados como los mitos que se proyectaron sobre la idea de tango. Sin embargo el nuevo siglo trajo nuevas voces que, al tiempo que dialogaron con la tradición tanguera, se preguntaron por sí mismos, como actores activos de su momento histórico. Tomando los ejemplos antes mencionados nos encontramos con un Diego Schissi que luego de grabar discos de jazz se volcó al tango y lo hizo partiendo de la formación tradicional de quinteto; piano, bandoneón, guitarra, violín y contrabajo. Una orquesta que frente a la ausencia de lugares para tocar en los años finales del siglo pasado, dónde el tango tenía pocos lugares y un público reducido y principalmente compuesto por turistas, comenzó a tocar en las calles de San Telmo. Hoy tiene un auditorio propio, el Club Atlético Fernández Fierro y toca a sala llena. También resuelve su producción artística y ejecutiva como cooperativa, siguiendo el legado de Osvaldo Pugliese. Ambas propuestas, junto a muchas otras, tomaron aspectos de la tradición tanguera y reformularon otros. La OFF tomó aspectos rítmicos y tímbricos pero puso en primer plano una voz rota, casi hablada (pos-goyenecheana). Allí el desarrollo melódico-armónico de tradición romántico-europea y las floridas variaciones del bandoneón brillan por su ausencia. Diego Schissi en una línea que podríamos llamar vanguardista o rupturista llama a muchas de sus músicas tongos. Lo hace porque, dice, no llegan a ser tangos.

La práctica improvisada en el tango

Retomando el *modelo discursivo* de Mathews podemos observar como en el tango aparecen elementos propios, como *el arrastre*, ciertas aproximaciones cromáticas, los modelos de acompañamiento (marcato en 4, marcato en 2, síncope), pero también giros melódicos y cadencias que lo constituyen. Muchas veces ciertos giros utilizados parten de la cita de un tango en particular, la cual constituye un factor de construcción identitaria. Otras veces esos recursos forman parte del desarrollo compositivo. Por ejemplo el caso de *A Fuego Lento* de Horacio Salgán nos muestra como el diálogo con los modelos del género son dinámicos y retroactivos. La célula melódica a partir de la cual está construida la melodía de la parte A podría ser un arrastre de piano y contrabajo o formar parte de una contramelodía. Podría ser parte de un arreglo de otro tango o incluso ser considerado un elemento propio del modelo que constituye el género.

El tango tiene una larga tradición en la práctica improvisada. Sábado recoge en *Tango. Discusión y clave*, documentos que hacen referencia a estas prácticas en los comienzos del tango. Toma la palabra de Tulio Carella quién dice: *Los músicos tocan de oído o de memoria. El tango no se escribe en sus comienzos. Acaso muy pocos supieran leer música. Improvisan una melodía, la ensayan, la tocan. Si gusta la repiten. Si gusta mucho, queda.* Luego Canel relata: *Como los instrumentistas de esta primera etapa tocaban de oído, la ejecución de un tango determinado no estaba sujeta al cumplimiento estricto al que está sujeto un músico que lee partituras. Por eso también en el tango primitivo aparece la improvisación. Técnica que se*

manifiesta por sí misma y que aparece posibilitada por la libre utilización de células básicas. Luego Alberto Soriano propone que el papel desempeñado por los improvisadores en los desplazamientos del mundo expresivo del Tango es muy importante (...) el músico improvisador se adelanta, como un elemento conductor de avanzada, a las modificaciones que el ambiente colectivo acepta y asimila.

En esta primera época, conocida como Guardia Vieja, surge el término *tocar a la parrilla* que significa tocar un tango sin un arreglo musical previo. Esta forma de tocar estuvo –y está– ligado a prácticas laborales que muchas veces no permitían acuerdos previos, incluso una charla que estableciera al menos algunas ideas acerca de la organización textural. Horacio Ferrer propone como modo interpretativo de la Guardia Vieja a *la improvisación sin solistas*. También podría llamarse práctica improvisada.

En su trabajo *Tango Negro*, Juan Carlos Cáceres hace referencia al papel de la improvisación en los músicos de tango:

(...) El tango comienza a tocarse de oído: al transmitirse las ideas inventadas al tocar, gracias a la tradición oral, los músicos la repiten hasta afirmarlas.

Los músicos de tango en su mayoría eran intuitivos e improvisadores (Nestor Ortiz Oderigo dice que Enrique Maciel improvisaba durante horas sobre canciones de milonga), a los que se les llamaba *verdura rabiosa*.

Todos los grandes improvisaban. Enrique Cadícamo comenta que Juan Carlos Cobián siempre improvisó: tanto en las cenas de la aristocracia donde siempre había un piano de cola a su disposición como cuando practicaba solo, hasta en las orquestas que dirigía –dónde muchas partes estaban arregladas– dejaba un espacio para la improvisación. Hasta los años 1940 la mayoría de los músicos además de leer correctamente, debían saber tocar a la parrilla.

(...) Se cuenta que De Caro cuando hizo una audición ante Roberto Firpo, tocó más de diez coros¹⁹⁴ de *La Cumparsita*. Mario Pardo improvisó hasta sus 90 años. Troilo, Ciriaco Ortiz, Vardaro y Lucio Demare –y más tarde Osvaldo Tarantino, Leopoldo Federico, Roberto Pansera y otros– improvisaban...

Aquí el término intuitivo queda vinculado al músico no academizado. Esta diferenciación resulta dicotómica y presuntamente vulnerable. Por esto, por la ausencia de citas debidamente referenciadas y otros aspectos podríamos decir que los trabajos citados carecen de rigor académico.¹⁹⁵ Pero también que no estuvo en su espíritu tenerlo. Pero resultan interesantes en términos de testimonios personales en tanto quienes hablan tuvieron un contacto directo con la producción en el tango. Lo mismo podemos decir del libro *Curso de Tango* de Horacio Salgán, quien hace foco en otros aspectos y exalta la valoración que se hace del tango desde los países centrales. Al referirse al cambio de acompañamiento de habanera a marcato en 4 el autor señala:

...Vemos que poco a poco se produce el cambio en el Acompañamiento que, después de su creación, resultó ser el gran acontecimiento que abre el panorama al nuevo género, permitiéndole manifestar y desarrollar infinitas posibilidades, elevándolo a un plano de altísima jerarquía.

¹⁹⁴ En la jerga del jazz se llama coro la forma del tema a partir del cual se está improvisando. Diez coro equivaldrían al tema completo tocada diez veces pero improvisando a partir de su armonía, quizás tomando ideas melódicas del original.

¹⁹⁵ No referimos aquí a las citas de *Tango. Discusión y clave* de Ernesto Sábato y *Tango Negro* de Juan Carlos Cáceres

Las opiniones vertidas sobre el Tango por grandes músicos como Arthur Rubinstein, Igor Stravinsky, Salvatore Accardo, el gran pianista Jean-Yves Thibaudet, y las expresadas por los más importantes diarios del mundo como *Le Figaro*, el *Herald Tribune*, *Le Monde*, etc así lo avalan....

Estas apreciaciones casi grotescas poco tienen que ver con la sutileza y riqueza estética del Horacio Salgan músico, pero ponen en evidencia la disputa histórica entre civilización y barbarie que atraviesa la historia argentina hasta nuestros tiempos. No es este el lugar para analizar esta disputa de la cual tanto se ha escrito. Sin embargo nos parece que ponerla en evidencia puede ayudarnos a pensar cuales son los núcleos históricos que han atravesado el tango. En este contexto es comprensible que el autor no destaque las prácticas improvisadas.

Casos

Partiremos ahora de la práctica que llamaremos *improvisación libre* dentro del género. Esta categoría apunta a observar las improvisaciones que parten de armonías propias de tangos preexistentes y desarrollan ideas nuevas. Tal es el caso de la versión de La Cumparsita, tango compuesto en 1916 por el músico uruguayo Gerardo Matos Rodríguez, que realiza Donato Racciatti¹⁹⁶ y su orquesta típica en el año 1943. Racciatti se caracterizó por incluir en algunas de sus formaciones instrumentos de viento y batería. En este caso hay un clarinetista que hace un solo sobre la parte A. Aquí se presentan dos aspectos que podemos observar como elementos constitutivos del tango. Uno es la distinción entre melodía rítmica y melodía expresiva. Este aspecto es desarrollado por Salgán en su *Curso* y forma parte de los saberes transmitidos de forma oral por los músicos de tango. Esto puede observarse incluso en Piazzolla, quién buscó romper con aspectos constitutivos del género, sin embargo mantuvo otros. En su tango *Adios Nonino* podemos observar como la parte A tiene un fuerte componente rítmico y la parte B tiene una melodía cantábil, expresiva. En el caso de la orquesta de Donato Racciatti, el clarinetista toca sobre la parte A, sección que llamaremos rítmica por su construcción melódica. Allí las cuerdas permanecen haciendo el temay el piano, el contrabajo y una batería muy sutil, casi imperceptible, mantienen el acompañamiento. Otro elemento relevante en este caso es el de la función de la contramelodía, llamada *armonía* en la jerga tanguera. Consiste en una contramelodía con notas largas, generalmente abordada por las cuerdas. En el tango a la parrilla estas contramelodías son improvisadas. En tangos tan conocidos como el que aborda la orquesta de Racciatti solía ponerse en primer plano la contramelodía, con el objetivo de sumar un elemento novedoso partiendo de una música conocida por el público. Este caso podría ser interpretado como un desarrollo de aquella práctica contramelódica.

Otro caso es el del Quinteto Real al interpretar *La Cumparsita* en su gira realizada en Japón en 1964.¹⁹⁷ El Quinteto Real estuvo integrado por Horacio Salgán (piano, dirección y arreglos), Pedro Laurenz (bandoneón), Enrique Mario Francini (violín), Ubaldo De Lío (guitarra) y Kicho Diaz (contrabajo). Horacio Salgán en su libro *Curso de Tango* afirma que produjo todos los arreglos de cada uno de los espacios en los que tocó. Sin embargo en este concierto se presentan espacios para improvisaciones individuales en la guitarra

¹⁹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=xxE4rTeGxR8>

¹⁹⁷ https://www.youtube.com/watch?v=_b8yD9pR24Y

eléctrica, el violín y el mismo piano. Aunque seguramente surgieran de acuerdos previos, es claro que los intérpretes tienen la posibilidad de desarrollar ideas improvisadas.

Nuevamente se presenta el tango La Cumparsita, a partir de lo cual podríamos especular que su elección se debe a que sea uno de los tangos más sabidos por los músicos y por el público. Esto permite tanto un dominio por parte de los músicos de los elementos constructivos de la obra como del público de reconocerlos, aunque se los varíe y dichos elementos queden menos expuestos. Aquí podemos observar la importancia del vínculo establecido entre los músicos y el público. Por otro lado, es notable como estos espacios quedan entrelazados con arreglos, muchas veces complejos, que incluyen modulaciones tonales y rearminzaciones. Aquí podemos apreciar cómo la práctica improvisada tiene un carácter distinto al de un improvisador de jazz, idea clásica del improvisador. El espacio observado en este caso es muy común en los pianistas de otras orquestas, como por ejemplo el caso de las orquestas que dirigió Aníbal Troilo o en algunas formaciones dirigidas por Juan Carlos Cobián. La edición de *Arreglos para Orquesta Típica: tradición e innovación en manuscritos originales* de Horacio Salgán (2008) pone en evidencia el minucioso trabajo de arreglo del autor, pero también la presencia de aspectos que no entran en la partitura y que son pautados en los ensayos, cuando no sobrentendidos por los músicos al momento de tocar.

Finalmente tomamos el caso de Rubén Juárez en el programa Encuentro en el Estudio.¹⁹⁸ Allí el bandoneonista presenta la posibilidad de improvisar a partir de una música usando elementos propios del tango, aquello que Mathews llama modelos discursivos del género. El bandoneonista pide al conductor del programa que elija un tango al azar, quien elige el *Malena*. Primero toca la melodía *original*, a la cual sin embargo ornamenta con cromatismos y desplazamientos rítmicos. Luego hace lo que él entiende como una *improvisación*. Allí comienza con un desarrollo melódico distinto a partir del cual utiliza recursos que son constitutivos del tango. Resulta interesante ya que en los términos que aquí estamos presentando ambas serían prácticas improvisatorias. La primera versión tiene como agregados ornamentaciones, arrastres, aproximaciones cromáticas, desplazamientos rítmicos, uso de octavas melódicas (recurso comúnmente usado en el bandoneón por los músicos de tango), y hasta modifica la parte final de la melodía. Todos estos elementos quedan en evidencia si lo comparamos por la impresión de la partitura original para piano de Lucio Demare, autor de la música del tango *Malena*. Sin embargo, si lo comparamos con la grabación de la Orquesta Típica de propio Lucio Demare en su versión de 1942, dónde como es de esperarse la melodía es presentada de manera distinta a la que presenta la partitura, las coincidencias con la versión de Juárez sólo pueden observarse en las alturas, en el gesto melódico. Luego, en la improvisación Juárez utiliza recursos más complejos y, a nuestros fines, menos interesantes. Podríamos asociar su propuesta a las variaciones de bandoneón, las cuales proponen un espacio en el cual la densidad cronométrica se pone a disposición de la destreza técnica de la fila de bandoneones.

Conclusiones

La práctica improvisada en sus distintas versiones aparece continuamente en la práctica profesional del músico popular. Muchas veces se mezcla con partes escritas o con ideas transmitidas *de oído*. Creemos que al darle visibilidad podemos observar aspectos que forman parte del proceso creativo en la producción de las músicas populares

¹⁹⁸<https://www.youtube.com/watch?v=Gge-p24laaw>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

latinoamericanas. Atravesado por las condiciones que se presentan en distintos ámbitos podemos ver como se materializa de formas disímiles, incluso dejándonos frente a la posibilidad de decir que difícilmente todas estas prácticas puedan conformar un todo

uniforme. Sin embargo en cada contexto en que se presenta nos abre una puerta que posibilita pensar nuevas dimensiones de las músicas que abordamos.

También nos da herramientas para repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas músicas. Las prácticas vistas llevadas al campo académico nos posibilitan un acercamiento a las músicas que abordamos desde una de sus formas de producción concreta. Y nos pone frente a la dificultad de evaluarlo, lo cual requerirá nuevas herramientas para su abordaje.

Desde esta perspectiva el caso del tango presenta varios campos que se entremezclan. En primera instancia relacionados a sus orígenes y su construcción de tradición y perspectiva histórica, atravesados por constantes disputas. Luego, vinculados a las formas de producción que desde una perspectiva actual presentan la posibilidad de tomar decisiones estéticas y posicionamientos propios como parte constitutiva del devenir histórico, aquel que mantiene elementos, tradiciones, al mismo tiempo que las transforma y resignifica.

Bibliografía

- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: Ed el autor.
- Cáceres, J. C. (2010). *Tango Negro*. Buenos Aires: Ed Planeta.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y Silencios en la Formación de los Docentes de Música*. Ituzaingó: Ed Maipue.
- Escobar, Ticio (2004). *La Identidad en los tiempos globales*. Ponencia del autor facilitada para el Programa Estudios de Contingencia, Seminario Espacio/Crítica.
- Hall, Stuart y du Gay, Paul (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Avellaneda: Amorrortu editores.
- Lines, D. (2005). *Music Education for the New Milenium*. Oxford: Blackwell Publishing. [La Educación Musical para el Nuevo Milenio (Roc Filellia Escolá, traducción) Madrid: ED Morata 2009]
- Mathews, M. (2012). *Improvisando. La libre creación musical*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Nettl, B. (1998). "Un arte relegado por los eruditos". En B. Nettl & M. Russell (Eds). *In the Curse of Preformance. Studies in the Word of Musical Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 9-31. [En el trascurso de la Interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación. (B. Zitman, traducción) Madrid: ED Akal 2004]
- Salgán, Horacio (2001). *Curso de Tango*. Buenos Aires: Ed el autor.
- Toop, David (2016). *Into the Maelstrom: Music, Improvisation and the Dream of Freedom*. New York, NY : Bloomsbury Academic.

6.4. USO Y DISTANCIAMIENTO DEL ROCK EN CHARLY GARCÍA

Diego Madoery

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo forma parte una investigación de más amplio alcance que se propuso detectar, describir e interpretar los rasgos estilísticos de las canciones del músico de rock Charly García en su primer período. Esta etapa, en la que registró la mayor parte de sus composiciones, abarca desde el primer disco del grupo Sui Géneris, *Vida* (1972/3) hasta *Say no more* de 1996.

En esta investigación se observó que un conjunto de rasgos melódicos-armónicos característicos del rock atraviesan su obra de diferentes modos. En este trabajo me interesa destacar algunos procedimientos compositivos que muestran el uso y el distanciamiento de los materiales que denominé como 'propriadamente rockeros'. En este sentido, en primer lugar, presento una síntesis de cuáles son estos rasgos a partir de un conjunto de investigaciones sobre el rock anglófono, para luego mostrar los diferentes usos de estos materiales en las canciones Charly.

Palabras clave

Rock; Charly García; uso y distanciamiento

En este trabajo presento parte de una investigación de mayor alcance y que forma parte de mi tesis de doctorado. El objetivo de esa investigación fue detectar, describir e interpretar los rasgos estilísticos de las canciones de Charly García en el primer período (1972-1996), durante el cual registró la mayor parte de su producción como compositor. Entre las diferentes conceptualizaciones desarrolladas para comprender el estilo musical, adopté la propuesta por Leonard Meyer en su libro *El estilo en la música. Teoría musical, historia e ideología* ([1989] 2000).

En este escrito quiero destacar algunos procedimientos compositivos de Charly García que muestran, por un lado, el uso y, por el otro, el distanciamiento¹⁹⁹ de los materiales propiamente rockeros. Para esta investigación fue necesario previamente definir cuáles son los rasgos musicales propiamente rockeros. En este sentido, los trabajos de Allan Moore (1992, 1993 [2001], 1995, 2012), David Temperley (1999, 2007, 2011) y junto a Trevor De Clercq (2011, 2013), como los de Walter Everest (2004, 1999 [2013], 2009) han servido de fundamentación para sintetizar estas cualidades, que las expreso de este modo:

- El rock puede ser comprendido en sentido amplio o restringido.
- La primera acepción incluye diversos estilos que se fueron desarrollando sincrónica y diacrónicamente en el Reino Unido y los Estados Unidos a partir de la década de 1960 y que rápidamente se expandieron alrededor del planeta influyendo en diversos grados los desarrollos locales. Muchos de los rasgos que caracterizan el sentido amplio del rock son compartidos con el 'pop'. En algunos casos los límites entre uno y otro son realmente imprecisos y parecen provenir mayormente de consideraciones valorativas en función de la postura de los artistas frente a la cultura dominante y el mercado de la música. Estas músicas tienen las siguientes características comunes:
 - La instrumentación y el arreglo se desarrollan en los siguientes planos de la textura:
 - la melodía principal en la voz/voces o instrumentos solistas como la guitarra o los teclados (o eventualmente, el saxo u otros instrumentos de viento),
 - el acompañamiento reiterativo en la batería como instrumento de percusión principal (y único en gran parte de los estilos),
 - el acompañamiento armónico-rítmico en el bajo, la guitarra (ambos mayormente eléctricos) y los teclados (en algunos casos el piano).
 - La estructura formal de las piezas se basa en la alternancia de dos o tres segmentos temáticos cantados derivados de las forma estrofa-estribillo, con introducciones e interludios donde, en algunos casos, aparecen temas o solos instrumentales.
 - La organización armónica procede de la armonía de la 'práctica común' con la inclusión de intercambios modales y melodías que pueden presentar relativa independencia de la base armónica.
 - El ritmo se desarrolla, principalmente, a partir del compás de 4/4 sobre un *pattern* característico ejecutado en la batería que alterna los registros grave del bombo y agudo del tambor en los cuatro pulsos del compás. Este esquema presenta una gran cantidad de variantes de acuerdo a los estilos y se complejiza con la línea del hi-hat o los diferentes tipos de platillos. Tanto en los *patterns* como en las líneas melódicas la regularidad de la estructura rítmico-métrica puede ser desviada por diversas disonancias rítmicas.
- La acepción restringida se basa en algunos rasgos derivados del rock and roll, el rhythm and blues y el blues, que en esta investigación denominé 'propiamente rockeros':
 - La construcción del arreglo/instrumentación es similar al mencionado anteriormente, pero con cierta preponderancia de la guitarra eléctrica como instrumento solista y rítmico de acompañamiento. Además, el plano melódico de la voz se caracteriza por una búsqueda tímbrico-expresiva que debilita la definición del

¹⁹⁹ Tomo por analogía los términos "uso y distanciamiento" del trabajo realizado por Melanie Plesch (2008) "La lógica sonora de la generación del 80: una aproximación a la retórica del nacionalismo musical argentino" en Plesch y otros: *Los caminos de la música. Europa y América*, Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.

contorno melódico a favor de diversas formas de ‘vocalidad’ expresiva.²⁰⁰ Estas melodías se estructuran sobre un repertorio de alturas más restringido y una mayor repetición de notas.

- El uso preponderante del IV en lugar del V, de los acordes con 7ª menor o sin terceras, del VII↓ o eólico y del enlace V - IV. También son comunes los riffs²⁰¹ de acompañamiento y el movimiento de circularidad armónica sobre todo en los primeros segmentos cantados.
- Las melodías relativamente autónomas respecto del plano armónico utilizan característicamente la 3ª mayor y menor²⁰² en un mismo segmento de base armónica mayor, las escalas pentatónicas menor y mayor (en algunos casos con el agregado de la 5ª descendida o la 4ª aumentada) y el modo mixolidio.

A continuación, describiré los usos en otros contextos de los materiales propiamente rockeros: la 7ª menor, las escalas pentatónicas, la doble 3ª y el recurso que denominé ‘armonía en primer plano’. Me interesa mostrar que la descontextualización de estos materiales es un procedimiento característico del estilo de Charly.

La 7ª menor en el modo mayor

En estos ejemplos la melodía no se organiza en un modo mixolidio puro sino utilizando ambas 7as (menor y mayor) en el modo mayor. Los STC incluyen la 7ma menor sobre el III↓, el VII↓ (en menos casos asociada al I o al Vm) que asciende cromáticamente hacia la 3ra de la dominante para evitar la falsa relación bajo-melodía.



Fig. 1: STC²⁰³ (B) de “Canción de Hollywood” (La grasa de las capitales, 1979)

²⁰⁰ Me refiero a la interpretación vocal que enfatiza la crudeza y agresividad de la voz, a través del uso de diferentes recursos (incluso el grito) y puede prescindir de la afinación precisa y la voz blanca.

²⁰¹ El riff es un motivo rítmico melódico que se reitera y que puede funcionar como introducción, interludio o base de la canción tanto en el bajo y la guitarra como duplicado por otros instrumentos en diferentes registros. De este modo no es un simple ostinato dado que es susceptible de ser transportado en función de la armonía.

²⁰² La sonoridad más ‘propiamente rockera’ resulta cuando la 3ª menor aparece sobre el IV (donde es la 7ª menor del acorde) o sobre el V (como 6ª menor del acorde).

²⁰³ STC significa Segmento Temático Cantado y expresa la sección de la canción con cierto grado de clausura y cuya melodía principal es cantada

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

♩ = 90

Y aun - que di - gan que va ser muy fá -
cil es muy du - ro po - der me - jo - rar

IV IVm I VII↓ V I

Fig. 2: STC (B) de “Confesiones de invierno” (Confesiones de invierno, 1973)

En todos estos casos, el ascenso cromático es acompañado por una relación de mediantes en la armonía.

Escalas pentatónicas

En ciertas circunstancias, la escala pentatónica aparece junto a la escala diatónica completa produciendo diferentes relaciones entre rock y armonía de la ‘práctica común’.

En los primeros cuatro compases del STC (B) de “Lunes otra vez” (*Confesiones de invierno*, 1973) la melodía recorre el pentacordio inferior de la escala mayor de manera descendente y finaliza sobre el acorde IIM (como dominante del V). En los siguientes compases aparece la pentatónica mayor sobre una cadencia similar a la citada en los ejemplos anteriores: I – VII↓ – V – I.

Pentatónica M

So - bre el bos - que gris veo mo - rir al sol que ma
ña - na so - bre la a - ve - ni - da na - ce - rá

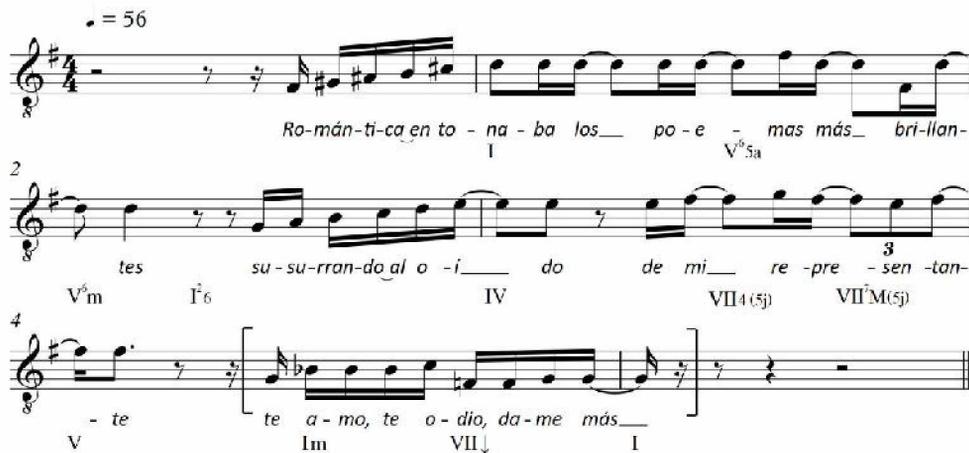
I II VI IV IIM I VII↓ V I

Fig. 3: STC (B) de “Lunes otra vez” (Confesiones de invierno, 1973)

En este caso, como en otros que desarrollaré más adelante surge otra constante: la sonoridad rockera, ya sea la escala pentatónica, el VII↓ o el IV7m, o la tercera menor en el contexto mayor, aparecen hacia el final del segmento.

En el STC (B) de “Peperina” (Peperina, 1981) el contraste es mayor. En los grupos iniciales la melodía desarrolla una secuencia ascendente por semitono (no idéntica), con una

armonización desarrollada en función de la conducción de voces por grado conjunto en el bajo y alguna de las voces internas. Estos primeros tres compases, que finalizan en el V del 4º compás, muestran recursos propios de la armonía de la ‘práctica común’ que contrastan con el motivo melódico siguiente en la escala pentatónica menor al unísono con los demás instrumentos. En este caso el cambio de modo también colabora para la oposición de los dos lenguajes.²⁰⁴



• = 56

Ro-mán-ti-ca en to - na - ba los po - e - mas más bri-lan-

tes su - su - rran - do al o - í - do de mi re - pre - sen - tan -

- te te a - mo, te o - dio, da - me más

Chord symbols: V⁶_{5a}, I⁶, IV, VII⁴(5), VII²M(5), V, Im, VII[↓], I

Fig. 4: STC (B) de “Peperina” (Peperina, 1981)

El STC (B) de “Curitas” (*Filosofía barata y zapatos de goma*, 1990) se articula de un modo similar: los dos primeros compases en modo eólico y los dos siguientes en la pentatónica menor.

²⁰⁴ Si bien no he profundizado en esta investigación los vínculos semánticos entre texto y música, este STC parecería ser un ejemplo donde la música apoya al texto. El mundo idílico y romántico del personaje de la canción (Peperina), expresado en los primeros compases por los cambios de acordes por grado conjunto, aparece en oposición al “te amo, te odio, dame más” apoyado por el cambio de modalidad tonal y la escala pentatónica.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

♩ = 114

La chi-ca que es-pe-ra-ba e-ra in-fi - ni - ta co-mo el ba-jo que per dí_

Pe - ga - ba las can-cio - nes con cu - ri - tas hay

al - go san - gra - do hay al - go que san - gra por-que

Fig. 5: STC (B) de “Curitas” (*Filosofía barata y zapatos de goma*, 1990)

Un caso diferente es el STC (B) de “Reloj de plastilina” (*ibídem*) donde la melodía despliega un motivo con tres notas de la pentatónica mayor de la tonalidad, sobre un pedal del II y es interrumpida por un cambio melódico que se articula en el VI↓ (con la 6ª y la 7ª menores en la melodía) con dirección al V produciendo una sonoridad fría. El segmento finaliza nuevamente con la escala pentatónica ascendente.

♩ = 130

En-tre ra-yue-las y co-me - tas en-tre un a-mor y bi - ci - cle - tas

y aun-que es-tu-vie-ra so - lo sa-bía ju gar Aun-que qui-sie-ra llo-rar

Fig. 6: STC (B) de “Reloj de plastilina” (*ibídem*)

También es diferente el uso de las escalas pentatónicas en el STC (B) de “Canción de Alicia en el país” (*Bicicleta*, 1980). Este segmento comienza modulando desde el STC (A) que finaliza en el VIM de la tonalidad de La M como dominante del STC siguiente. De esta manera, el STC (B) comienza con una tónica transitoria de Si M con un motivo melódico en la escala pentatónica que se traslada secuencialmente por semitono a Do M en el compás siguiente, tónica del nuevo segmento. Luego de estos dos primeros compases la melodía se despliega sobre la escala mayor.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Fig. 7: STC (B) de “Canción de Alicia en el país” (Bicicleta, 1980)

Para finalizar este apartado expondré un ejemplo donde la escala pentatónica es enmascarada por la armonía.

En el STC (B) de “Separata” (Serú Girán, 1978) comienza con una modulación al relativo mayor de la tonalidad inicial (Sol m) que ocupa quince de los diecisiete compases del STC. La melodía se organiza en torno de la escala pentatónica mayor sobre una armonía que incluye acordes mayorizados y disminuidos. Luego, en los dos últimos compases vuelve a la tonalidad original.

Fig. 8: STC (B) de “Separata” (Serú Girán, 1978)

En los casos mencionados la escala pentatónica produce sonoridades diferentes de la rockera a partir de armonizaciones variadas no propias del subestilo.

Algo similar ocurre con el uso de las dos 3ras. de la escala en un mismo STC.

La doble 3ª

Este recurso melódico rockero es descontextualizado para configurar algunas de las sonoridades propias del estilo de Charly. La 3ª Menor de la escala incluida en una melodía en

el modo mayor no produce el mismo efecto cuando es armonizada con un VI↓ o un III↓ o con los acordes más propiamente rockeros como el IV, el V o el VII↓. En los dos primeros casos es evidente el intercambio modal.

Este procedimiento se da desde el primer disco de Sui Generis en el STC (B) de “Canción para mi muerte” §185 (*Vida*, 1972) y aparece también en su etapa solista.

La melodía del STC (B) de “Perro andaluz” §186 (*La grasa de las capitales*, 1979), en la tonalidad de Sol M, es una secuencia ascendente sobre un motivo descendente que finaliza en la 3ra. menor sobre el VI↓. El desvío producido por la cadencia rota es resaltado por el descenso del VI, la 3ª menor de la melodía y el desvío de la progresión armónica (IIIM – VI – V – VI↓). El contraste con el STC (C) que continúa en el levare del próximo compás es un ejemplo de la oposición ‘armonía – rock’: la melodía se despliega en el modo eólico con la 5ª disminuida al unísono con los instrumentos, ambos rasgos propiamente rockeros.



Fig. 9: STC (B) y (C) de “Perro andaluz” (*La grasa de las capitales*, 1979)

The figure shows two staves of musical notation. The top staff, labeled (B), is in 4/4 time with a tempo of quarter note = 81. It features a melody in G major with lyrics: "Te ha- cés mi a- mi - ga si es- tás con- mi go". Chord symbols III M, VI, V, and VI↓ are placed below the notes. The bottom staff, labeled (C), starts at measure 5 and shows a melodic continuation in G minor with lyrics: "Pe-ro cuan- do es- tás con o - tro me des- ha- cés eh".

Fig. 9: STC (B) y (C) de “Perro andaluz” (*La grasa de las capitales*, 1979)

Otra sonoridad aparece cuando la 3ª menor en la melodía se articula sobre el III↓.

En los primeros cuatro compases del STC (A) de “Marilyn, la cenicienta y las mujeres” (*Películas*, 1977) producto del uso del III↓, la melodía finaliza sobre el Sol natural en lugar del Sol sostenido (3ra. de la tónica mayor), lo que provoca un fuerte cambio de la expectativa tonal.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

♩ = 59

Ma - ri - lyn to - mó - de - ma - sia - das pas - ti - llas a - yer, -
I V VI↓

la ha - bían de - ja - do so - la le ha - bían men - ti - do. -
II V III↓ m

Con la po - lle - ra blan - ca flo - tan - do en el vien - to la ves, -
I V VI↓

so - bre los sub - te - rrá - neos ha - bía na - ci - do. -
II V IV I

Fig.10: STC (A) “Marilyn, la cenicienta y las mujeres” (La máquina de hacer pájaros, 1976)

A continuación analizaré algunos STC donde la doble 3ª es estructural porque se vincula con una construcción melódica austera que la deja más fuertemente expuesta al articularse siempre rearmada en torno de una nota pivote.

En “Tuve tu amor” (*Piano bar*, 1984) la melodía se desarrolla principalmente a partir del descenso desde la 3ª menor hacia la tónica que funciona como pivote. Luego de este motivo, en el STC (A) se despliega el acorde de tónica en modo mayor que finaliza en el 6º grado melódico, para luego terminar con la doble repetición del primer motivo. De este modo, la 3ª menor aparece sobre el I, el IV y el V. Este grupo de 4 cc recurre otras tres veces con algunas variaciones rítmicas vinculadas al texto. Sobre el final del STC (B), que se presenta más claramente en modo mayor, aparece la 3ª menor junto al V de la cadencia, luego el STC (C) repite el motivo inicial para terminar. Esta es una de las piezas más minimalistas de la obra de Charly donde la alternancia de las 3as es estructural.

♩ = 116

Tu - ve tu a - mor tu - ve tu a - mor en mi - ya tu - ve tu a - mor Tu ves
I V4 I°m IVs3

Fig. 11: STC (A) “Tuve tu amor” (*Piano bar*, 1984)

En el STC (A) de “Suicida” (*Cómo conseguir chicas*, 1989) el procedimiento es similar: la repetición de un sonido mientras cambia la armonía y el uso estructural de las 3as. Aquí me interesa destacar que la melodía primero desciende al Si (3ª mayor de la tonalidad), luego

de la repetición del Re pivote al Sib sobre el acorde de VI \downarrow para finalizar con la recurrencia de la 3ª mayor Si. La melodía es austera, utiliza cuatro notas del pentacordio inferior (falta el Do) y la 3ª menor del modo.



Fig. 12: STC (A) de “Suicida” (Cómo conseguir chicas, 1989)

En los primeros dos compases del STC (B) de “Canción de 2 por 3” (Yendo de la cama al living, 1982) la 3ª menor aparece cromáticamente sobre la nota Re que funciona como pivote en todo el fragmento. En los dos siguientes, luego del motivo inicial anacrúsico, la melodía se dirige a la 3ª menor sobre el VII \downarrow 4 desarrollando una secuencia descendente parcialmente enmascarada por el mismo motivo inicial y el bajo armónico que asciende por grado conjunto (en el 2º grupo cromáticamente). Charly combina dos procedimientos: la organización de la melodía a partir de las dos 3as de la tonalidad y el movimiento contrario en la conducción por grado conjunto de la melodía y el bajo.

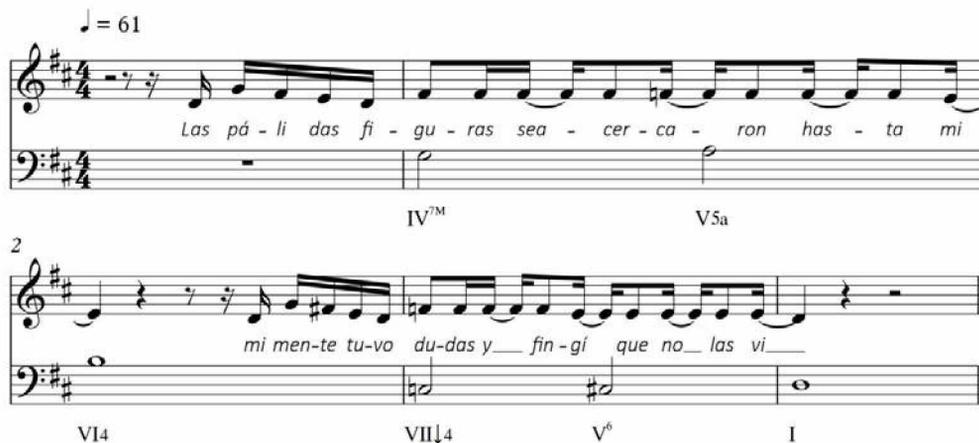


Fig. 13: STC (B) de “Canción de 2 por 3” (Yendo de la cama al living, 1982)

El STC (B) de “Llorando en el espejo” (Peperina, 1981) combina dos escalas pentatónicas distintas (Mi menor/Sol mayor y Re menor) en los motivos iniciales de cada grupo de dos compases y el uso de las dos 3as de la tonalidad.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Fig. 14: STC (B) de “Llorando en el espejo” (Peperina, 1981)

En el STC (B) de “No soy un extraño” (Clics modernos, 1983) el procedimiento es inverso a los anteriores porque el segmento, que fluctúa modalmente, está en modo menor. Por ello, primero aparece la 3ª menor de la tonalidad (Sol menor) y en el 4º compás el ascenso al modo mayor.

Fig. 15: STC (B) de “No soy un extraño” (Clics modernos, 1983)

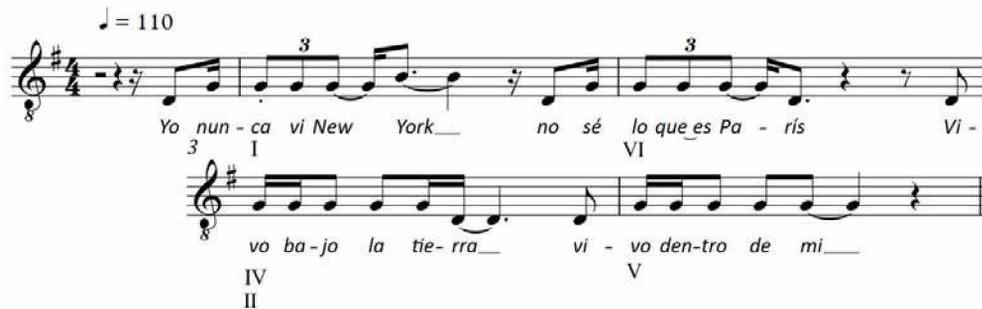
La armonía en primer plano

Esta idea se refiere los cambios armónicos durante la repetición o sostenimiento de una nota o de un mismo motivo que generan variaciones melódicas aparentes. Probablemente, “Samba de una nota só” (1959) de Tom Jobim sea el ejemplo típico de este procedimiento.

Este recurso se vincula con el uso de las notas extrañas al acorde y que no resuelven según las reglas de la armonía de la ‘práctica común’, porque al cambiar de acorde manteniendo la/s misma/s nota/s de la melodía es probable que alguna/s de ellas queden fuera de la nueva armonía. Se observa en algunos de los STC con rasgos propiamente rockeros como el STC (A) de “Mr. Jones, o pequeña semblanza de una familia tipo americana” (Confesiones de invierno, 1973), el STC (C) de “Peperina” (Peperina, 1981) y el STC (B) de “Necesito tu

amor” (*Parte de la religión*, 1987. Sin embargo, también aparece en otros segmentos generando resultados sonoros particulares como en los ejemplos que siguen.

Algunos STC están contruidos en su totalidad con esta idea como sucede con el STC (A) de “Chipi chipi” (*La hija de la lágrima*, 1994). En este caso se podría pensar en una broma musical dado que la melodía alterna las notas del acorde de tónica exclusivamente y la armonía articula la ‘progresión doo-wop’ (I – VI – IV – V).²⁰⁵ Pareciera que Charly, conociendo que sobre esta sucesión de acordes se han compuesto una gran cantidad de melodías, intenta una con muy pocas notas.



The image shows a musical score for the song "Chipi chipi". It consists of two staves. The top staff is the melody in 4/4 time, starting with a tempo marking of ♩ = 110. The melody is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It features a simple melodic line with some triplet markings. The bottom staff shows the chord progression in treble clef, with Roman numerals I, VI, IV, and V. The lyrics are written below the notes.

Yo nun - ca vi New York no sé lo que es Pa - rís Vi -
vo ba - jo la tie - rra vi - vo den - tro de mi

Fig. 16: STC (A) de “Chipi chipi” (*La hija de la lágrima*, 1994)

Una situación similar a las anteriores sucede cuando la armonía cambia sobre una nota tenida como en el STC (A) de “Ojos de video tape” (*Clics modernos*, 1983): a partir del 3º compás se produce una cadencia hacia al VII↓ (Sib) en la que el Do de la melodía sirve de enlace.

²⁰⁵Esta progresión, común en el repertorio actual, es característica de la música popular estadounidense de los años 1950, precisamente del estilo llamado doo-wop.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

♩ = 53

No ten-go a-gua ca-lien-te en el ca-le-fón No ten go que es-cri-bir can-cio-nes de a
mor No ves que es -
pe-ro re-su-ci-tar mien-tras mi-ras e-sos o-jos de vi-de-o tape

Fig. 17: STC (A) de “Ojos de video tape” (Clics modernos, 1983)

En algunos casos, la rearmonización se produce sobre la repetición de una misma nota, como sucede en el STC (A) de “Viernes 3 AM” (*La grasa de las capitales*, 1979). Ésta se desarrolla en la tonalidad de Do Mayor, sobre la nota Re con bordaduras y una escala ascendente pentatónica. La sonoridad particular se produce porque sólo forma parte del primer acorde (II).

♩ ≈ 95

La fie-bre de un sá - ba - do a-zul y un do-min-go sin tris-te zas

Fig. 18: STC (A) de “Viernes 3 AM” (La grasa de las capitales, 1979)

Un procedimiento análogo sucede cuando la recurrencia de un motivo melódico es rearmonizada. El STC (C) de “Raros peinados nuevos” (*Piano bar*, 1984) se articula en dos grupos de 4 cc cuya melodía sólo cambia en la nota final (primero Do, luego Do sostenido), sin que coincida con ninguno de los acordes.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

♩ = 111

Da-me un po-qui-to de a- mor no quie-ro un to-co

Quie-ro al-go de ra-zón no quie-to un lo-co

VI Vs3 III°m IVM Vm I II M5a

Fig. 19: STC (C) de “Raros peinados nuevos” (Piano bar, 1984)

Consideraciones Finales

Como es posible observar, estos procedimientos aparecen tanto en el período de las agrupaciones como en su etapa solista por lo que parecen inherentes a su modo de componer. Más allá de las diferencias estilísticas entre estos dos momentos, algunos segmentos presentan una consistencia constructiva singular. Su particular uso y distanciamiento de los materiales propiamente rockeros han configurado un estilo que cuestiona y adhiere, es decir, tensiona sus fuentes musicales: la armonía tonal que proviene de sus estudios en el piano clásico-romántico y las variantes que produjo el rock. Su

particular mixtura resulta de una clara comprensión de estos “mundos” y de las posibilidades compositivas que pudieran surgir. Probablemente, estas características aporten algunas de las razones que ubican a Charly en un lugar diferenciado en la escena del rock local

Bibliografía

- De Clercq, Trevor y Temperley, David (2011). “A corpus analysis of rock harmony”. *Popular Music* 30/1, pp.47-70.
- De Clercq, Trevor y Temperley, David (2013). “Statistical analysis of harmony and melody in rock music”. *Journal of New Music Research*, Vol. 42 N° 3, pp. 187–204.
- Everett, Walter (2004). “Making sense of rock’s tonal systems”. *Music Theory Online* Vol. 10 N° 4 [en línea]. Consultado el 17/05/2017 en http://www.mtosmt.org/issues/mto.04.10.4/mto.04.10.4.w_everett_frames.html
- Everett, Walter (2009). *Foundations of Rock: from ‘Blue Suede Shoes’ to ‘Suite: Judy Blue Eyes’*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Moore, Allan (1992). “Patterns of harmony”. *Popular Music* 11/1, pp. 73-106.
- Moore, Allan (1995). “The so-called ‘flattened seventh’ in rock”, *Popular Music*, 14/2, pp. 185-201.
- Moore, Allan (2001 [1993]). *Rock: the primary text. Developing a musicology of rock* (revised edition). Buckingham: Ashgate Press.
- Moore, Allan (2012). *Song means: Analysing and interpreting recorded popular song*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Temperley, David (1999). "Syncopation in rock: A perceptual perspective", *Popular Music* 18/1, pp. 19-40.

Temperley, David (2007). "The melodic-harmonic divorce in rock", *Popular Music* 26/2, pp.323-342

Discografía

Sui Generis. C.D. *Vida*. 1972. Talent – Sony Music.

Sui Generis. C.D. *Confesiones de Invierno*. 1973. Talent – Sony Music

Sui Generis. C.D. *Pequeñas anécdotas sobre las instituciones*. 1974. Talent – Sony Music.

Sui Generis. EP. *Alto en la torre*. 1975. Talent Microfón.

PorSuiGieco. C.D. *PorSuiGieco*. 1976. Talent – Music Hall

La máquina de hacer pájaros. C.D. *La Máquina de hacer pájaros*. 1976. Sony Music.

La máquina de hacer pájaros. C.D. *Películas*. 1977. Sony Music.

Serú Girán. C.D. *Serú Girán*. 1978. Music Hall.

Serú Girán. C.D. *La Grasa de las Capitales*. 1979. Music Hall.

Serú Girán. C.D. *Bicicleta*. 1980. SG. Polygram.

Serú Girán. C.D. *Peperina*. 1981. SG. Polygram.

Serú Girán. C.D. *No llores por mí, Argentina*. 1982. SG. Polygram.

Charly García. C.D. *Pubis angelical/Yendo de la cama al living*. 1982. Toca Records - Emi.

Charly García. C.D. *Clics Modernos*. 1983. Interdisc - Polygram.

Charly García. C.D. *Piano Bar*. 1984. Interdisc - Polygram.

Charly García – Pedro Aznar. C.D. *Tango*. 1986. Sony.

Charly García. C.D. *Parte de la religión*. 1987. Sony.

Charly García. C.D. *Cómo conseguir chicas*. 1989. Sony.

Charly García. C.D. *Filosofía barata y zapatos de goma*. 1990. Sony.

Charly García – Pedro Aznar. C.D. *Tango 4*. 1991. Sony.

Charly García. C.D. *La hija de la lágrima*. 1994. Sony.

Charly García. C.D. *Say no more*. 1996. Sony.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 7: Patrimonio artístico, conservación y restauración

7.1. LA ACÚSTICA DEL SALÓN AUDITORIO ROBERTO ROLLIÉ DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE LA UNLP A 80 AÑOS DE SU INAUGURACIÓN

Gustavo Jorge Basso, María Andrea Farina, Luis Federico Jaureguiberry

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Proyecto de Investigación «Acústica de espacios no convencionales. Música para sitios específicos»
(Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores)

Resumen

El Salón Auditorio “Roberto Rollié” de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP es parte del proyecto de la Escuela Superior de Bellas Artes que fue concebida para la enseñanza de artes plásticas y musicales y cuya construcción finalizó en 1937. Su primera función correspondió a la de Salón de Actos de la institución. Actualmente se lo utiliza para representaciones de música y teatro, conferencias y actos, y como aula. Los investigadores de la Cátedra de Acústica Musical de la FBA detectaron empíricamente ciertas anomalías de origen acústico que afectaban el correcto funcionamiento del Salón Auditorio. Se determinó que las singularidades tenían su raíz en tres ejes principales: los excesivos niveles de ruido en su interior, la particular geometría de la sala y la existencia de un tratamiento acústico inadecuado. Habiéndose identificado las causas de los problemas, se analizaron las posibles soluciones en base a encuestas a músicos, docentes y alumnos, ya un estudio acústico que incluyó el análisis de los niveles de ruido y del campo acústico interior. Con esos datos de entrada se elaboró un plan de intervención con el objetivo de mejorar el comportamiento acústico general del Auditorio. El presente trabajo muestra las características y los resultados de la intervención.

Palabras clave

Acústica. Arquitectura. Auditorio. Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Durante los años 2005 y 2006, la cátedra de Acústica Musical de la FBA elaboró un diagnóstico del Salón Auditorio con el fin de detectar -y eventualmente corregir- las causas de ciertas anomalías de origen acústico que, a juicio de sus usuarios habituales, perjudicaban su funcionamiento. Para desarrollar el trabajo, se realizó un estudio detallado de campo acústico del Salón -que incluyó el análisis de los niveles de ruido y del campo acústico interior según Norma ISO 3382- y se compilaron encuestas de opinión sobre su calidad acústica. Se encontraron correlaciones entre los datos físicos y perceptuales que

fueron el punto de partida para preparar un plan de intervención que pudiera solucionar los problemas detectados.



Figura 1. Vista del Salón Auditorio (fotografía tomada en octubre de 2009 durante la Primera Jornada de divulgación sobre Investigación en Acústica).

Estado del Auditorio en el año 2006

El estudio acústico realizado en el año 2006 demostró que la sala no era acústicamente homogénea. La planta semicircular del Auditorio generaba zonas de concentración y de escasez de energía. Los defectos eran más notorios durante el dictado de clases, en las que la intensidad e inteligibilidad de la palabra diferían sensiblemente en función de la ubicación de los oyentes. Las mediciones físicas corroboraron lo expresado por alumnos y docentes en las encuestas. Una clara evidencia de los problemas de carácter acústico del Salón fueron las discrepancias entre las opiniones de alumnos y docentes en cuanto a la calidad de audición del discurso del docente: éste último se solía ubicar en la zona donde se agrupaban los focos acústicos y percibía una respuesta completamente diferente a la que experimentaban los alumnos. Las encuestas mostraron que la comunicación docente/alumno, en la que la información circula en ambos sentidos, distaba de ser la adecuada.

La situación de recital/concierto era ligeramente diferente a la del dictado de clases. Aunque las focalizaciones de energía casi no perjudicaban la audición del público, degradaban considerablemente el campo audible de los músicos y de los operadores de audio.

El acondicionamiento acústico existente no era adecuado pues no cumplía con su función primaria -evitar las focalizaciones causadas por la geometría del Salón- y disminuía considerablemente la energía total de la platea bajo el palco.

El nivel de ruido de en el interior del salón era muy alto. Al no existir un foyer que lo atenuase, los ruidos que provenían del interior del edificio desde el pasillo, a través de las puertas de acceso, interferían todas sus actividades.

El escenario no poseía un campo acústico homogéneo, condición necesaria durante las clases con ejecución de música y recitales de cámara, y su piso no reforzaba las vibraciones de los sonidos de los instrumentos graves, como contrabajos y violoncelos.

Propuesta de intervención realizada durante los años 2014 y 2015

La solución de los problemas encontrados en el Salón Auditorio requirió del trabajo en conjunto de las Autoridades de la FBA, de la Secretaría de Planificación, Infraestructura y Finanzas y de la cátedra de Acústica Musical del Dto. De Música. A grandes rasgos, se planteó la necesidad de reforzar el aislamiento acústico de los accesos -generando un espacio de transición correctamente acondicionado- y de rediseñar el interior de la sala -priorizando un campo acústico difuso que redistribuyera la energía acústica que se concentraba principalmente en el foco central-.

En el estudio concluido en el año 2006 se detectó que los niveles de ruido de inmisión que se registraban en el interior del Auditorio provenían del deficiente cierre de las puertas -que no era hermético- y de la ausencia de un espacio de transición -los asistentes ingresaban directamente a la sala desde el pasillo y el ruido exterior ingresaba sin atenuación cada vez que abrían las puertas-. Se propuso reforzar las puertas existentes para darles hermeticidad y se proyectó una segunda barrera aislante con materiales y puertas de alto rendimiento (ver Figura 2). El espacio intermedio fue tratado internamente con materiales acústicos absorbentes que, además de contribuir al aislamiento del sistema, predisponen a un ingreso en silencio del público.

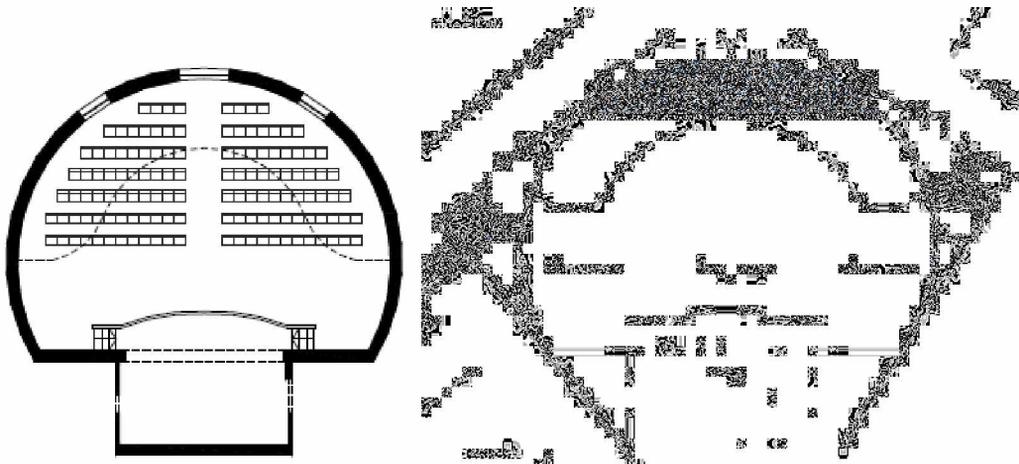


Figura 2. Planta del Auditorio antes y después de la intervención (izquierda: original, derecha: proyecto). En el nuevo esquema se observa en celeste el espacio de transición proyectado.

El rediseño del campo acústico interior del Salón involucró varios aspectos que tuvieron como objetivos alcanzar un Tiempo de reverberación adecuado, evitar las concentraciones y focalizaciones de la energía, mantener un campo acústico independiente del factor de ocupación del espacio y mejorar las condiciones acústicas del escenario.

El Tiempo de Reverberación original (principal parámetro utilizado para evaluar la sala) tenía un valor promedio aceptable para el uso que se le daba al espacio, pero presentaba valores muy bajos en las bandas de frecuencias de 500 Hz y 1000 Hz. Se atribuyó la causa de este comportamiento a la existencia de un tratamiento acústico inadecuado y envejecido. La intervención tendría, entonces, que corregir la anomalía en las bandas de frecuencia centrales manteniendo el TR global original. Al mismo tiempo, se debía redistribuir la

energía acústica que se concentraba en el foco central a causa de la particular geometría de la sala.

Para solucionar ambos problemas se proyectó un revestimiento difusor diseñado ad-hoc que se colocaría en las paredes perimetrales traseras en los dos niveles de la sala. En la Figura 3 se observa el dispositivo propuesto.

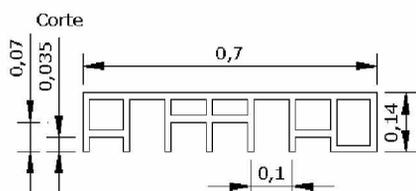


Figura 3. Módulo difusor propuesto y su colocación en el perímetro de la Sala (fotografía de la obra tomada en marzo de 2016).

El escenario recibió un tratamiento específico que incluyó el reemplazo del piso existente por otro con una pequeña cámara de aire por debajo para favorecer la resonancia de las bajas frecuencias, generadas entre otros por los violoncelos, y la sustitución de la totalidad de su telonería por telas ignífugas de absorción acústica certificada.

Las butacas fueron reemplazadas en su totalidad. Las nuevas butacas, cuya absorción acústica fue certificada por mediciones realizadas en el Laboratorio de Acústica y Luminotecnia LAL/CIC, permiten que la acústica interior de la sala no cambie sustancialmente entre sala vacía y sala llena. En la configuración anterior, el comportamiento acústico durante los ensayos sin público era completamente diferente al del momento del concierto.

Resultados de la intervención

Para evaluar el alcance de las obras de arquitectura llevadas a cabo se realizaron mediciones de niveles de ruido, de campo acústico interior y una serie de entrevistas a los usuarios del espacio. Se evaluaron los niveles de ruido máximo y equivalente utilizando instrumental especializado. Para las mediciones de campo acústico interior se utilizaron fuentes impulsivas externas que se ubicaron sobre el escenario, y se realizaron los registros de audio en diferentes puntos de la sala. Se analizaron varios parámetros temporales y energéticos definidos por la norma ISO 3382, agregándose el Tiempo de Reverberación a espectro completo y el patrón de reflexiones tempranas en cada punto.

En las entrevistas se preguntó sobre la percepción individual de la inteligibilidad, de la reverberación, de los niveles de ruido, de la sonoridad aparente y de las características tímbricas del sonido.



Figura 4. Vistas del Salón Auditorio (fotografías tomadas en febrero de 2017).

Medición de Campo Acústico luego de la intervención

El día 28 de octubre de 2016 se realizaron las mediciones acústicas finales en el Salón Auditorio. Como fuente impulsiva se utilizaron globos perlados de 12' y se emplearon cuatro equipos de registro que incluyeron medidores de nivel sonoro, micrófonos de medición, calibradores normalizados y grabadores digitales. Las fuentes se ubicaron en dos puntos sobre el escenario y se realizaron cinco registros en diferentes ubicaciones entre la platea y la bandeja superior. Se replicaron los puntos de medición que se habían utilizado en el año 2005 y 2006 para que las mediciones fueran comparables. La sala se evaluó vacía y ocupada al 50 %.

Los principales parámetros elegidos para evaluar la sala fueron el Tiempo de Reverberación (TR_{30}) y la Claridad (C_{50} y C_{80}). De acuerdo con la norma ISO 3382, el T_{30} se define como dos veces el tiempo, expresado en segundos, que tarda el nivel de presión sonora en disminuir desde -5 dB hasta -35 dB a partir del nivel inicial una vez que cesa la fuente acústica.

Los registros almacenados permiten el análisis futuro de otros parámetros definidos en la norma ISO 3382.

A modo de ejemplo, en la Figura 5 se muestran los valores de T₃₀ obtenidos en todas las posiciones de adquisición con la fuente ubicada en posición central del escenario. En el gráfico de la izquierda (que corresponde a las mediciones realizadas en el año 2006) se puede ver cómo los valores se vuelven considerablemente más bajos en las bandas de frecuencia de 500 Hz y 1000 Hz. El reemplazo del revestimiento perforado elevó el TR en esas bandas de frecuencia, como se puede apreciar en el gráfico de la derecha.

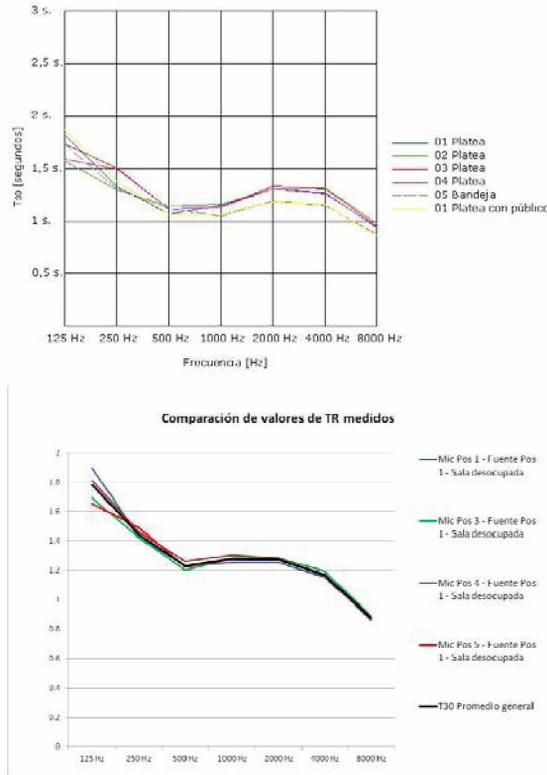


Figura 5. Valores de T₃₀ antes y después de la intervención (izquierda: medido en 2006, derecha: medido en 2016).

También se evaluó la sala en presencia de público y con la fuente acústica ubicada en otras posiciones en el escenario. Debido a la prestación de las butacas, cuya absorción es independiente de estar ocupadas o no, los valores de TR a sala vacía y llena no mostraron diferencias significativas. Los valores registrados con las fuentes acústicas en diferentes posiciones sobre el escenario fueron similares, dato que indica una adecuada homogeneidad espacial ante la presencia de ensambles de tamaño mediano (que ocupen la totalidad del escenario) o de fuentes puntuales en movimiento -por ejemplo, un cantante o un actor-.

Conclusiones

El estado actual del Salón Auditorio muestra claras mejoras con respecto a la situación anterior, habiéndose logrado una sala de calidad en función de los estándares acústicos actuales. La presencia de ruido de inmisión disminuyó notablemente y el nivel de ruido en el

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

interior del espacio es ahora compatible con el de dictado de clases y la realización de recitales.

Se logró un espacio acústicamente homogéneo conservando la planta original de forma semicircular y se eliminaron los defectos señalados antes de la intervención, en especial la focalización del sonido en el centro de la platea.

Desde su reapertura, el Salón Auditorio ha sido usado para recitales, conciertos, óperas de cámara, conferencias y el dictado de clases. Hasta ahora, los participantes en esas actividades se mostraron conformes con la intervención realizada.

Agradecimientos

Autoridades de la FBA
Secretaría de Planificación, Infraestructura y Finanzas
Lic. Fernando Severini
Arq. Pablo E. Dagnino
Integrantes de la Cátedra de Acústica Musical

Bibliografía

- Arau, Higini (1999). "ABC de la acústica arquitectónica". Barcelona: CEAC.
- Basso, Gustavo; Cejas, Valeria; Farina, M. Andrea; Jaureguiberry, L. Federico (2006). "Estudio Acústico del Auditorio de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP". Este trabajo se halla en la Biblioteca de la FBA, UNLP.
- Beranek, Leo (1988). "Acoustical Measurements". Acoustical Society of America, Woodbury, NY.
- Beranek, Leo (1962). "Music, Acoustics, and Architecture". Wiley, Nueva York.
- Bradley, John S. (2005). "Using ISO 3382 measures, and their extensions, to evaluate acoustical conditions in concert halls". Acoustical Science and Technology, Vol. 26 No. 2 pp.170-178.
- Kuttruff, H. (1991). "Room Acoustics". Elsevier Applied Science, Londres.
- Norma ISO 3382 - 1997.

7.2. PASADO Y PRESENTE DEL PATRIMONIO ESCULTÓRICO URBANO DE LA CIUDAD DE LA PLATA (1882-2016): UNA TENTATIVA DE PERIODIZACIÓN

Luis Manuel Ferreyra Ortiz

Patrimonio cultural. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El patrimonio escultórico urbano de la ciudad de La Plata está conformado por obras heredadas de la etapa fundacional y otras tantas que se fueron incorporando en el devenir histórico a lo largo de más de un siglo, lo cual subraya su heterogeneidad desde una multiplicidad de sentidos.

Pocos son los autores que desde el campo de la Historia del Arte han desarrollado una periodización de dicho patrimonio. El presente trabajo se propone recapitular estos estudios a los efectos de conceptualizar distintas etapas históricas desde su momento de origen hasta nuestra contemporaneidad.

Palabras clave

Patrimonio; monumentos; La Plata; periodización histórica

El patrimonio escultórico de la ciudad está conformado por obras heredadas de la etapa fundacional y aquellas que se fueron incorporando en el devenir histórico a lo largo de más de un siglo, lo cual subraya su heterogeneidad desde una multiplicidad de sentidos.²⁰⁶

El emplazamiento de obras escultóricas en los espacios públicos tiene una estrecha relación con el desarrollo urbano y paisajístico de la ciudad, en tanto que constituyen mecanismos o estrategias culturales que no hacen más que reflejar la interacción entre el hombre y su medio ambiente, o en otras palabras, entre naturaleza y cultura.

Esta estrategia cultural debe obedecer a una elección de los sitios y de las obras, “no sólo en función de su significación iconográfica, sino también en función del diseño del ambiente en sus aspectos visuales, plásticos y espacio-temporales que son factores que hacen a la significación global de un emplazamiento” (González de Nava, 2000: 62).

Pocos son los autores que desde el campo de la Historia del Arte han desarrollado una periodización del patrimonio escultórico de la ciudad. No sería desdeñable recapitular estos

²⁰⁶ Diversidad de lenguajes artísticos, tipologías, géneros, estilos, técnicas, materialidades, artistas, tipos de emplazamiento, carácter de las obras, etc.

estudios en función de analizar las distintas etapas históricas hasta llegar a establecer algunas consideraciones conceptuales en nuestra contemporaneidad.

Primera etapa – La Fundación (1882 -1910)

Enrique González de Nava (2000) afirma que las esculturas en la ciudad formaban parte de la estructura urbana fundacional, teniendo una presencia ponderable por sobre los restantes períodos históricos. Originariamente, las esculturas obedecían a funciones tales como complemento plástico–ornamental (de carácter figurativo y contenido alegórico o emblemático); hito y señalamiento urbanístico; y caracterización de sitios (González de Nava, 2000).

La primera etapa está caracterizada por la fundación de la ciudad de La Plata, respaldada por las ideas y valores anclados en el proyecto modernizador y progresista de la generación de 1880. El arte en general, y la escultura en particular, formaban parte de ese sistema de ideas y valores, que junto con el diseño urbano, la arquitectura y otras innovaciones tecnológicas e ingenieriles adquirirían un rol central en la conformación de la ciudad.

Los valores del progreso en la década de 1880 se veían materializados en la escultura a través de la penetración de los cánones estéticos europeos, reflejando un período optimista de la cultura occidental. Se presenciaba la transculturación de los valores *universales* y la adopción de la escultura como medio de transmisión y comunicación de dichos valores.

La escultura guardaba, además, estrechas relaciones con la arquitectura, considerando sobre todo, los edificios de carácter público emplazados en el eje cívico y monumental de la ciudad. Mientras que la arquitectura actuaba de marco, la escultura funcionaba como complemento. Se componía a finales del siglo XIX y principios del XX, un meta sistema de comunicación (diseño urbano, arquitectura, escultura) que reflejaba un período optimista de la cultura europea.

En cuanto al programa escultórico, se destacan las cuatro personificaciones²⁰⁷ de Pietro Costa emplazadas actualmente en el Paseo del Bosque: “Las Artes”, “El Comercio”, “La Industria” y “La Agricultura”. Asimismo, se destacan las dos personificaciones de Lucio Correa Morales, “La Arquitectura” y “La Agricultura”, pareja de piezas escultóricas expuestas en la entrada del antiguo Banco Hipotecario y el “Monumento a la Primera Junta”, de Pietro Costa, cuyo desmembramiento desembocó en la posterior reinscripción de esas figuras escultóricas en distintas plazas de la ciudad que llevan el nombre de la personalidad histórica retratada.

207 Las personificaciones de este tipo siguen la tradición icónica clásica y funcionan a modo de alegorías, es decir, representaciones simbólicas de ideas o conceptos abstractos valiéndose de formas humanas (preferentemente la figura femenina) y objetos (que constituyen atributos que caracterizan y distinguen a la idea o concepto). Obedece, fundamentalmente, a la intención de transmitir un mensaje en pos de generar una situación didáctica, pretendiendo dar una imagen a lo que no tiene imagen para que pueda ser mejor comprendido por la generalidad.



La Agricultura, de Lucio Correo Morales. Obra emplazada en los Jardines de la Facultad de Veterinaria.
Fotografía del 2016

Segunda Etapa – La Plata y el Centenario de la República Argentina (1910-1920)

Al igual que en el período anterior, la escultura es en este momento “un trasplante orgánico que muestra, más que un credo estético, una voluntad ideológica por alcanzar los estándares civilizatorios europeos” (Ricardo González, 2004: 67).

Los encargos se encuentran destinados a ornamentar los distintos espacios públicos de la ciudad, principalmente el Paseo del Bosque, el Jardín Zoológico y Botánico, y las plazas ubicadas en el eje cívico y monumental (fundamentalmente Plaza Moreno). El programa escultórico adopta el paradigma artístico decimonónico destacándose, por ejemplo, las personificaciones alegóricas de Raymond Rivoire vinculadas al modelo productivo que daba sustento al campo económico: “La Ganadería”, “La Agricultura”; y por el otro lado, los vínculos comerciales y culturales a partir de la representación del “Río de La Plata” y el “Océano Atlántico”, originalmente emplazados en Plaza Moreno y reubicados tras las reformas de la misma en la década de 1940 en distintas plazas y parques de la ciudad.

Otras alegorías que no refieren al modelo productivo sino a las estaciones del año, denominadas las “Cuatro Estaciones”, de Mathurin Moreau fueron emplazadas para embellecer el espacio público. Constituyen el programa escultórico de esta época otras obras como “El Ingenio Humano (Et Ultra)”, de Enrique Cossi; temas clásicos como “Las Tres Gracias” y los pugilistas “Creugas Y Damoxenos”, ambas copias de Antonio Cánova; temas animales como el “Ciervo”, de Prosper Lecourtier; y otras obras peculiares desde el punto de vista temático y de autoría: “El Consuelo de la Esperanza”, de Alejandro Perekrest; “Los Náufragos”, de Emilio Andina y “El Tambor de Tacuari”, de Félix Pardo de Tavera.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



La Ganadería (Zeus y Europa), de Raymond Rivoire. Fotografía de 2016. Emplazada en Parque Saavedra.



La Ganadería (Zeus y Europa), de Raymond Rivoire.
Fotografía previa a la reforma de la Plaza Moreno (década de 1940).

Tercera etapa – La monumentalidad (1920-1960)

El tercer período está signado por la aparición de grandes monumentos. Las definiciones académicas de la acepción de este concepto acostumbra a circunscribir éstos a determinados valores que se han ido actualizando con el paso del tiempo.²⁰⁸

El sentido original del término es aquel que proviene del latín *monumentum*, que a su vez deriva de *monere*,²⁰⁹ aquello que interpela a la memoria, manteniendo en vigor el recuerdo de un acontecimiento del pasado, estableciendo un vínculo oportuno con el lugar en el que está situado y en sintonía con una narración histórica. De acuerdo a Françoise Choay (1992) la naturaleza afectiva de su vocación es esencial:

(...) no se trata de constatar cosa alguna ni, tampoco, de entregar una información neutra, sino de suscitar, con la emoción, una memoria viva. En este primer sentido, el término monumento denomina a todo artefacto edificado por una comunidad de individuos para acordarse de o para recordar a otras generaciones determinados eventos [...] La especificidad del monumento consiste entonces, precisamente, en su modo de acción sobre la memoria que utiliza y moviliza por medio de la afectividad [...] Ese pasado invocado, convocado, en una suerte de hechizo, no es cualquiera: ha sido localizado y seleccionado por motivos vitales, [...] el monumento es, tanto para quienes lo edifican como para los que reciben sus mensajes, una defensa contra los traumatismos de la existencia, un dispositivo de seguridad [...] calma la inquietud que genera la incertidumbre [...] desafía a la entropía y a la acción disolvente que el tiempo ejerce sobre todas las cosas, naturales y artificiales, el monumento intenta apaciguar la angustia de la muerte y de la aniquilación (Francoise Choay, 1992: 12-13).

A su vez, Herbert Read sostiene que es gracias a nueva articulación a partir de un proceso de fusión entre la arquitectura y la escultura, que se da como resultado el monumento, unidad que no es ni esencialmente arquitectónica ni esencialmente escultórica sino integral (Herbert Read: 1956).

En lo que concierne al patrimonio escultórico urbano de La Plata, este período constituye el momento de los emprendimientos de mayor envergadura, dando lugar a diversos monumentos que ponen especial interés a los acontecimientos históricos locales y a figuras políticas trascendentales del país.

²⁰⁸ La Real Academia Española ha ido adoptando y readaptando diversos sentidos y significados otorgados al término de modo tal que se entiende por monumento a:

1. Cualquier obra pública y patente, en memoria de alguien o algo.
2. Construcción que posee valor artístico, histórico, arqueológico, etc.
3. Objeto o documento de gran valor para la historia, o para la averiguación de cualquier hecho.
4. Obra científica, artística o literaria, memorable por su mérito excepcional.
5. Sepulcro (II obra para dar sepultura a un cadáver).

Asimismo, la carta de Venecia (1964) utiliza un concepto de monumento sumamente amplio, al punto de identificarlo con conjuntos y sitios históricos. En su artículo primero establece: “la noción de monumento comprende tanto la creación arquitectónica aislada, como el ambiente urbano o paisajístico que constituya el testimonio de una civilización particular, de una evolución significativa o de un acontecimiento histórico”. No obstante, “la tendencia generalizada parece ser la de considerar el monumento como una obra singular, bien sea arquitectónica, escultórica o pictórica, y dotada, como decimos, de mérito excepcional” (Ignacio González-Varas, 2005: 50).

²⁰⁹ Avisar, recordar.

El programa monumental se expresa en relación a la idea de construcción de la nacionalidad: “la necesidad de construcción de una nacionalidad argentina que aglutinara a una sociedad heterogénea se planteó en términos de construir una tradición patria, que vinculara aquel presente con el pasado argentino” (Liliana Bertoni, 1992: 77). Este proceso de construcción de la nacionalidad va a implementar a los monumentos conmemorativos como medio de condensación de las ideas que se intentaban promover. Por otro lado, se observa una mayor capacidad analítica respecto a los aportes potenciales que el contexto local podía otorgar (Ricardo González, 2004). Este acercamiento se hace evidente, por ejemplo, en la sustitución de materiales provenientes mayoritariamente de Europa (mármol de Carrara o Ravaccione, e incluso el bronce) por otros de carácter endémico, tales como la piedra Mar del Plata y el granito colorado de la provincia de Córdoba.

En este sentido, la historia local, el tratamiento plástico y el material seleccionado plantean “un espacio creativo muy diverso al de la mera importación o reproducción más o menos mecánica de estereotipos clásicos. En cierta forma puede verse en esta actitud una concepción histórica corrida hacia las características nacionales del proceso” (González, 2010: 68) prestando especial atención a la historia local, la problemática social y económica.

Como ejemplos se tienen el “Monumento a Bartolomé Mitre”, de Alfredo Bigatti; el “Monumento a Guillermo Udaondo”, de Alberto Lagos; el “Monumento al Almirante Brown”, de Nicasio Fernández Mar; el “Monumento a Dardo Rocha”, de César Sforza; y el “Monumento a Marcelino Ugarte”, de Luis Rovatti.

Cuarta etapa – El agotamiento del lenguaje figurativo (1960-2000)

A partir del siglo XX se produce un cambio histórico en las condiciones de producción, circulación y reconocimiento en el arte. La narrativa de carácter mimético²¹⁰ deja de ser constitutiva, dando lugar no a la *muerte del arte* sino a una manera de concebirlo (Arthur Danto, 1997). El lenguaje figurativo que determinaba el modo en que las cosas debían ser vistas comenzaba a verse como límite que era necesario superar; un sistema de representación que evidenciaba signos de agotamiento.

Se va dando lugar a una segunda narrativa marcada por la *autoreferencialidad* de la obra de arte, que determina su funcionamiento tanto en la modernidad como en la contemporaneidad. El arte se remite así mismo puesto que la obra tematiza sus propias condiciones de existencia. En ese sentido, el referente es la obra misma (Danto, 1997).

A partir de 1960, en la ciudad de La Plata, el lenguaje figurativo dejaba de ser modélico, luego de anunciarse la autonomía del arte desde lo retórico y desde lo pragmático. Este nuevo impulso otorgó nuevas capacidades operatorias al campo del arte, teniéndose un proceso creciente de implantación de obras de carácter abstracto en los espacios públicos; e inversamente, un abandono de la figuración que si bien será gradual nunca definitivo.

En cuanto al programa escultórico se pueden mencionar el “Monumento a la República del Líbano”, de Dalmiro Sirabo; el “Monumento en Homenaje al Inmigrante Italiano”, de Eduardo Rodríguez del Pino; el “Monumento a los Derechos Humanos”, de César López Osornio; “Fuerzas Emergentes”, de Nilda Fernández Uliana y Dalmiro Sirabo; y obras que se

²¹⁰ Desde el siglo XV a fines del XIX.

ubican entre la figuración y la abstracción tales como el “Monumento al Estudiante Platense”, de Pablo Semenas; el “Monumento a la Medicina”, de Eduardo Migo; y el “Monumento al Soldado Caído en Malvinas”, de Oscar Levaggi y José Luis Villardebó.



Monumento en Homenaje al Inmigrante Italiano”, de Eduardo Rodríguez del Pino.
Fotografía de 2016. Obra emplazada en Plaza Italia.

Quinta etapa – El Patrimonio Escultórico en los inicios del siglo XXI (2001 al presente)

La etapa anterior, signada por cambios en las condiciones de producción, circulación y reconocimiento en el arte que evidencia, al decir de Arthur Danto, no la muerte o agotamiento del arte, sino un modo particular de ser del arte, se profundiza en los inicios del siglo XXI.

Un nuevo complejo de prácticas artísticas surge tras el cese de las directrices unívocas y canónicas que imponían un régimen y modo de ser del arte. La contemporaneidad como atributo actual de la representación del mundo dista de ser singular y simple: significa *múltiples modos de ser y hacer*: “no sólo se manifiesta en la inaudita proliferación de arte, o en sus variaciones aparentemente infinitas, sino ante todo en la confrontación de modos muy distintos de hacer arte y de emplearlo para comunicarse con los demás” (Terry Smith, 2012: 299).

Sería extraño, entonces, que las comunidades, concretamente las ciudades que renuevan su ambiente con la presencia de escultura, no exhiban monumentos cualitativamente contemporáneos y en particular, escultura de concepción exenta, es decir, de libre desarrollo en el espacio, figurativas, abstractas o “concretas”, multiorientadas, no adosadas ni subordinadas a un receptáculo o soporte arquitectónico; más aún, con una concepción del espacio que, al tiempo que lo ocupa, lo involucra, señalándolo y, en cierto modo, creándolo (González de Nava, 1998: 30).

Este proceso va a dar lugar en la ciudad de La Plata, a un período caracterizado por una importante productividad en las artes en general, y en el patrimonio escultórico en particular, a partir de un paroxismo sin precedentes, en donde los diversos modos de representación se suceden y conviven entre sí.

Se van incorporando en la ciudad nuevas generaciones de obras en los espacios públicos que apuestan en todo caso a sensibilizar las capacidades simbólicas de la comunidad y a enriquecer el paisaje urbano a partir de referentes actuales.

Con todo, se pueden mencionar algunos aspectos que caracterizan el período actual: En primer lugar, se evidencia un proceso de afectación de las llamadas “Bellas Artes” (Yves Michaud, 2007) por cuanto el programa escultórico contemporáneo refiere no sólo a grandes creaciones sino también a obras modestas que adquieren significación cultural.²¹¹ Este arte adopta la forma de propuestas personales y de pequeña escala. A modo de ejemplo, se menciona el busto de “Jorge Julio López”, de autor anónimo.

En segundo lugar, bajo esta presión de cambio, se concatena un proceso lógico de proliferación y abundancia de obras emplazadas en diversos espacios públicos. Françoise Choay (2001) recurre a la expresión “inflación patrimonial” para referirse a este crecimiento exponencial del corpus patrimonial que se observa en las últimas décadas y que se expresa además en la inclusión de nuevos tipos de bienes.

En tercer lugar, se subraya la valoración del contexto y la historia local. Se destacan el “Memorial al Doctor René Falvaloro”, de Guillermo Castellani y Raúl Casas; el “Monumento en Conmemoración de los Bicentenarios de la Revolución de Mayo y de la Declaración de Independencia”, de Mariano Rómulo; y la ampliación del Monumento de Eva Perón, de Eduardo Migo, con la incorporación del retrato de Juan Domingo Perón.

En cuarto lugar, se pone el acento en las posibilidades materiales que brinda el entorno, lo cual supone un cambio radical en el concepto y en la objetualidad de la obra de arte (Anna María Guasch: 2005). La capacidad autosustentable del arte marca el tono, en tanto un árbol caído, para citar sólo un ejemplo, es aprovechado como una obra potencial en el momento que, tras una intervención artística, adopta una forma cultural que es emplazada en el espacio donde antes se levantaba un elemento natural. Por su parte, este tipo de manifestaciones producen un cambio en la naturaleza del arte, puesto que éste deviene de eterno a efímero, entendido como nuevo valor (Guasch: 2005). En ese sentido, adquieren significación las diversas tallas en madera de Fernando Rigone y otras obras de autores anónimos.

En quinto lugar, el programa escultórico contemporáneo aparece como catalizador de la memoria local. Se retoman las consideraciones de Choay respecto a la función de los monumentos de evocar, afectividad mediante, una memoria viva. En contextos

²¹¹ Es menester considerar la *Carta Internacional sobre la Conservación y la Restauración de Monumentos y Sitios*, denominada también Carta de Venecia (1964), adoptada por ICOMOS en 1965, por la cual, en el artículo primero entiende que no sólo las grandes creaciones sino las obras modestas son testimonios de una civilización y que adquieren significación cultural. Esto supone notoriedad, puesto que se expresa la idea de que un determinado grupo cultural puede materializar su propia cultura, darle sentido y significado.

determinados se recurre a este dispositivo para hacer revivir algunos acontecimientos traumáticos del pasado.²¹²

En este sentido, hoy día existen monumentos que pretenden visibilizar lo que no es posible ver, esto es, el *olvido*. Los monumentos “hacen surgir en lo visible lo que allí falta, exhibiendo la ausencia de los cuerpos y los agujeros de memoria que vuelven a tensar este espacio perceptible que llamamos nuestra realidad” (Gérard Wajcman, 2001: 190). A partir de estas consideraciones, se puede citar el “Monumento en Homenaje a las Víctimas de la Tragedia del 2 de Abril de 2013”, de Carlos Franchimort; el “Monumento a las Víctimas del terrorismo de Estado – Raíces de la Memoria”, del Grupo Raíces; el “Monumento a la Memoria de los 30000 Desaparecidos”; el “Libro de la Memoria” de Horacio Dowbley; el “Monumento a los Ex Soldados Conscriptos pertenecientes a Unidades Platenses Caídos en Malvinas”, entre otros.

En sexto lugar, adquiere importancia el carácter anónimo de muchos de los autores actuales, que evidencia el fin de las directrices dominantes que tendían a promover una cultura de élite. Por una parte, se destaca la aparición de propuestas artísticas independientes; al mismo tiempo que se propicia un campo signado por la democratización cultural y participativa.²¹³ El “Monumento a la Lucha estudiantil” realizada por los alumnos del Colegio Albert Thomas es ejemplificador al respecto.

Por último, adquieren notoriedad, e incluso con mayor intensidad respecto a los períodos precedentes, obras de carácter religioso tales como la “Imagen del Sagrado Corazón de Jesús” y “El Ángel de la Providencia”, ambas de Eduardo Migo; “Jach Kar, Cruz de Piedra”, de Rubén Nalbandian y el “Monumento a la Beata María Ludovica”, etc.

²¹² Este aspecto fue planteado por James E. Young (1992), quien introdujo el concepto de *contra-monumento* (*counter-monument*) para explicar la función de algunos monumentos nuevos de recordar los delitos, los genocidios y las tragedias al interior de una nación.

²¹³ De acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (1948) el artículo 27 alude los derechos individuales de las personas a tomar parte deliberadamente en la vida cultural de la comunidad y a gozar de las artes.



Angel de La Providencia, de Eduardo Migo. Fotografía de 2016. Plazoleta de Diagonal 73 entre calles 16 y 47.

Bibliografía

- Bertoni, Liliana (1992). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Choay, Françoise (1992). *Alegoría del Patrimonio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Choay, Françoise (2001). *The Invention of the Historic Monument*. Cambridge: University Press.
- Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) (1964). *Carta internacional sobre la conservación y restauración de monumentos y sitios*. Carta de Venecia [en línea]. Consultado el 7 de mayo de 2016 en http://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf
- Danto, Arthur (1997). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- González de Nava, Enrique F. (1998). "Escultura y ambiente en espacios abiertos". En: *Arte e Investigación* (año 2, n° 2), pp. 28-33. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- González de Nava, Enrique F. (2000) "Escultura en el espacio público de la ciudad de La Plata". En: *Arte e Investigación* (año 4, n° 4), pp. 62-68. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- González, Ricardo (2004). “La utopía abandonada. El proyecto escultórico de la Plata (1882-1920)”. En: I Concurso de investigación en Historia de las Artes Visuales de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Instituto de Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- González, Ricardo (2010). “Escultura y ciudad. La Plata, 1882-2008”. En: Boletín de Arte (año 11, n° 12), pp. 63-74. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- González-Varas, Ignacio (2005). Conservación de bienes culturales. Teoría, Historia, Principios y Normas. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Guasch, Anna María (2005). “Formas de arte procesual I: el arte de la tierra”. En: El arte último del siglo XX. Del posminimalismo al multiculturalismo, pp. 51-79. Madrid: Alianza Editorial.
- Michaud, Yves (2007). El arte en estado gaseoso. México D.F: Fondo De Cultura Económica.
- Read, Herbert (1956) [1995]. El arte de la Escultura. Buenos Aires: Estudio Sigma.
- Smith, Terry (2012). ¿Qué es el arte contemporáneo? Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Wajcman, Gérard (2001). El objeto del siglo. Buenos Aires: Amorrortu.
- Young, James E. (1992). “The Counter-Monument: Memory against Itself in Germany Today”. En: Critical Inquiry (Vol.12, n° 2), pp. 267-296.

7.3. RELEVAMIENTO DIAGNÓSTICO DE LOS GRUPOS ESCULTÓRICOS Y RELIEVES DE LA FACHADA DE LA LEGISLATURA PROVINCIAL

CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Liliana Conles; Danel Sánchez; Luis Ferreyra Ortiz; Virginia Brezniw; Luisina Anderson Azzano; Raphael Avellar Mercon de Vargas; Débora Fernández; Facundo Cardoso; Juan Rosset

Centro de Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural (CECORE). Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo refiere a la investigación que llevó a cabo el Centro de Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural (CECORE) de la Facultad de Bellas Artes en el marco del Plan Maestro de Intervención (PMI) para la recuperación material y simbólica del edificio de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires/La Plata. Los estudios, análisis, diagnósticos y recomendaciones del PMI fueron realizados por un equipo interdisciplinario de especialistas de las facultades de Arquitectura, Ingeniería y Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata en el mes de Noviembre de 2015.

Sintetiza dos casos de las conclusiones de los estudios realizados por el CECORE sobre los grupos escultóricos y relieves de fachada del edificio sobre las avenidas 7 y 53 que responden al objetivo de elaborar un estudio diagnóstico de conservación según patologías de los mismos.

La información recabada se organiza en base a un dispositivo que articula textos e imágenes.

Palabras clave

Patrimonio cultural; diagnóstico; patologías

El presente trabajo, constituye el estudio elaborado por el Centro de Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural (CECORE), de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Se enmarca en la investigación que tuvo como objetivo central dar cuenta de los estudios para relevamiento diagnóstico de patologías realizados sobre los grupos escultóricos y altorrelieves del Palacio Legislativo de la Provincia de Buenos Aires, situados en las Avenidas 7 y 53 llevados a cabo en el marco del Plan Maestro de Intervención [PMI] para la recuperación material y simbólica del edificio de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires/La Plata.

A continuación se exponen dos estudios seleccionados entre los dos grupos escultóricos ubicados sobre los frontis del edificio y los doce relieves ubicados sobre las fachadas de las calles 53 y 7

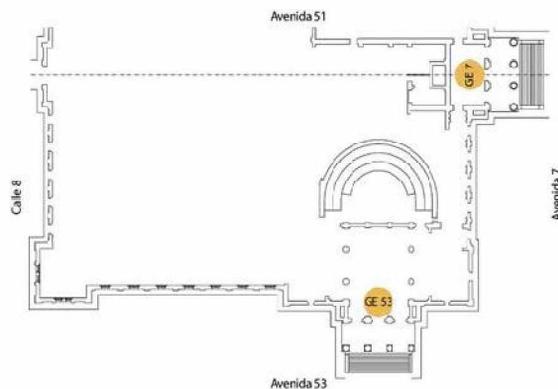
Fachada Avenida 53

La Fachada de Avenida 53 entre las calles 7 y 8 cuenta con uno de los tres grupos escultóricos, ubicado por encima del peristilo y siete altorrelieves. En la temática del grupo escultórico y los relieves de este sector quedan representados aquellos elementos considerados basales para la consolidación del proyecto político y económico de la elite gobernante.

Fachada Avenida 7

La Fachada de Avenida 7 entre las calles 51 y 53 cuenta con otro de los tres grupos escultóricos, ubicado por encima del peristilo del acceso central (orientado al ingreso del Pueblo) y siete altorrelieves. El tema principal de este sector alude al relato aleatorio de distintos acontecimientos cívicos, momentos de la historia nacional en relación a su independencia. Los relieves ubicados sobre la entrada principal de calle 7 tienen una temática común: El proceso de obtención y consolidación de la independencia argentina.

Ubicación de grupos escultóricos, en Planta del Palacio Legislativo. Cámara de Diputados



ESTUDIO DE CASO 1

Estado de conservación

Grupo escultórico – La Victoria

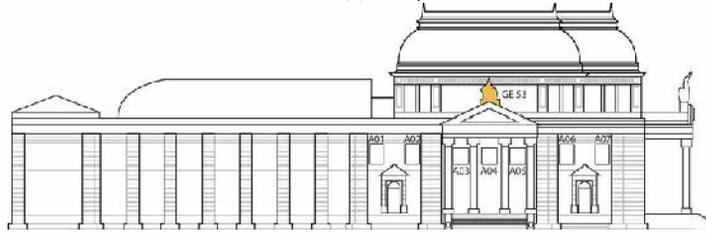
El grupo escultórico se encuentra ubicado sobre el frontispicio triangular de la fachada de Av. 53.

Este grupo se encuentra conformado por tres figuras sedentes de bulto entero. Todas las fuentes consultadas sostienen que la figura central representa a una mujer con atuendos que sostiene y alza en su mano derecha una rama de laureles. Esta figura simboliza la Victoria.

Los grupos escultóricos detentan un nivel avanzado de deterioro. Desde una observación organoléptica se puede reconocer diversidad de patologías.

Ubicación

Vista Fachada Av.53 Grupo escultórico



Patologías estructurales

Se reconocen zonas comprometidas estructuralmente a raíz de fracturas y fisuras en dichos volúmenes. Las figuras presentan en diferentes zonas, fisuras múltiples sin desplazamiento y fisuras con desplazamiento.

Patologías de superficie

La superficie del grupo escultórico se encuentra afectada por diferentes patologías. Los cateos realizados muestran elementos o sustancias que se han añadido naturalmente. Entre ellos podemos encontrar lo que se designa como colonización biológica, principalmente microorganismos extendidos en varios sectores de la obra. En escasa cantidad las figuras tienen alojados pequeños organismos vegetales. La superficie también presenta elementos de la atmósfera o polución adheridos más notoriamente en algunas áreas, reconociéndose como oscurecimiento superficial, sin llegar a formar costra. En mínima cantidad se han observado depósitos exógenos, sólo alojados en concavidades.

Otra situación de la superficie es la disgregación granular, en este caso milimétrica. Esta patología ha afectado en menor medida la superficie de la obra. La erosión se debe, aparentemente a la acción del agua pluvial y eólica.

Intervenciones de restauración en la obra

Los grupos escultóricos evidencian varias tareas de intervención realizadas sobre los mismos, con motivo de restauración y conservación.

Se reconoce el uso de sistemas con motivo de fijación o consolidación de fisuras. Se hacen evidentes por diferentes morteros y revestimientos añadidos en tareas de restauración sobre el grupo escultórico.

Es notorio el uso de revestimiento de tipo cementicio de base acrílica. Se reconoce por la diferencia de tono, la cual es perceptible a corta distancia, no así desde nivel del piso. También se reconoce la diferencia por el dejo de la huella del pincel como herramienta de aplicación, y por tener una dureza o resistencia menor al desgaste, que el material original. Existen zonas como pies, hombros, piernas, partes de la espalda, donde el volumen es recorrido por multiplicidad de fisuras combinadas, e incluso pequeñas fracturas. Estas fisuras, son de reducida dimensión en relación al tamaño de los volúmenes, aunque la cantidad y vinculación entre ellas aumentan su importancia como afección a tratar. Por este motivo, estas zonas se encuentran en estado de inestabilidad estructural, por consiguiente presentan la posibilidad de eventuales desprendimientos.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Se observa reconstrucción del cuello y la cabeza de la figura central. Se percibe distorsión en la ubicación de la cabeza, en relación a la aparente continuidad normal entre torso-cuello-cabeza, producto de las intervenciones previas

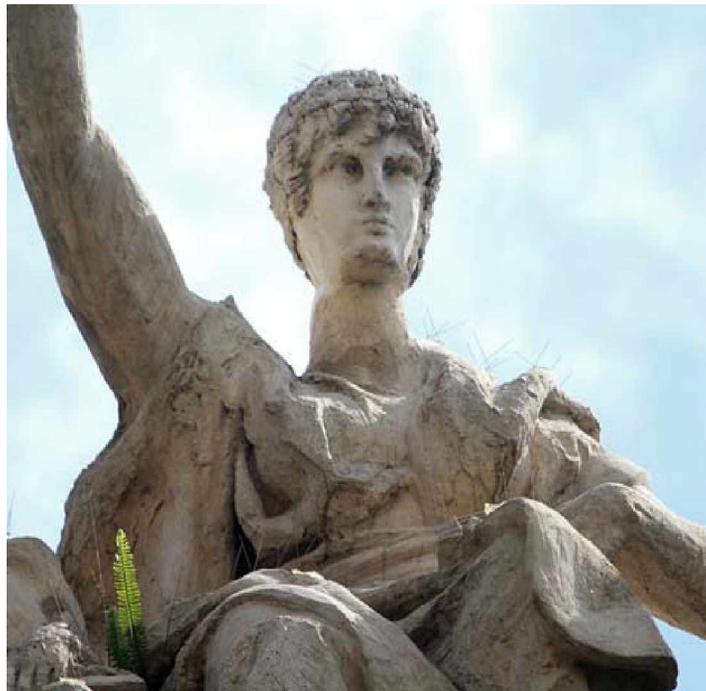


Figura Central. Reconstrucción en la zona del cuello y la cabeza. Se percibe distorsión en la ubicación de la cabeza

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Vista de atrás del cuello reconstruido

Se ve claramente la diferencia entre la forma original y la actual, resultado de la restauración a partir del desprendimiento de la cabeza.



Imagen previa a la reconstrucción de la zona de cuello y cabeza

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

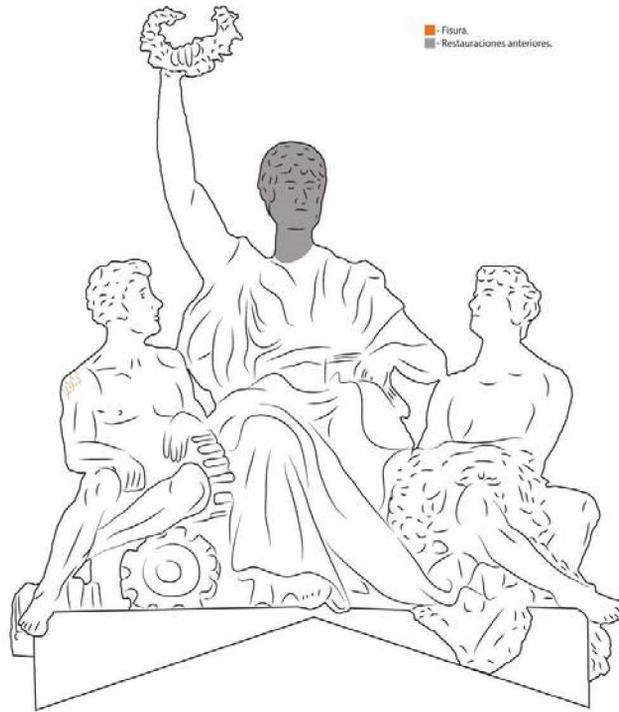
Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

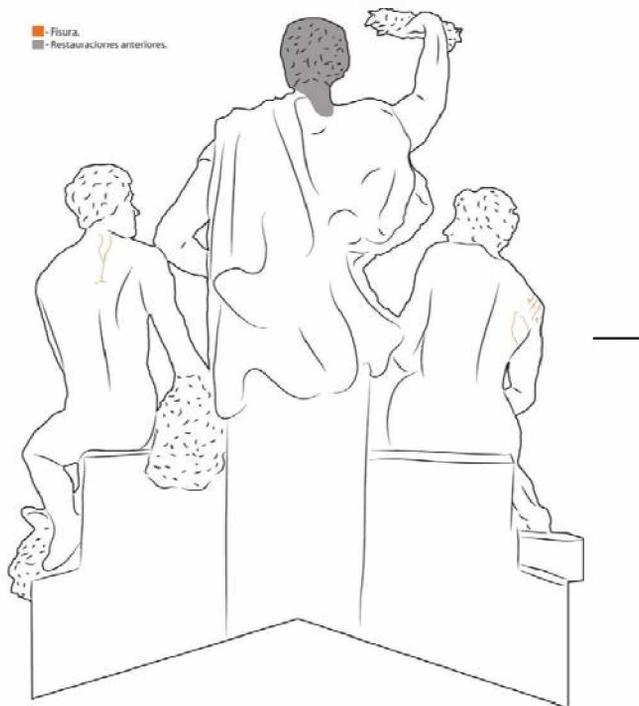
SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Vista esquemática frontal patología cuello



Vista esquemática trasera patología cuello

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Reverso del Grupo escultórico



Figuras debajo. Hombro derecho. Fisuras múltiples combinadas



Espalda. Fisura.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Colonización biológica de pequeños organismos

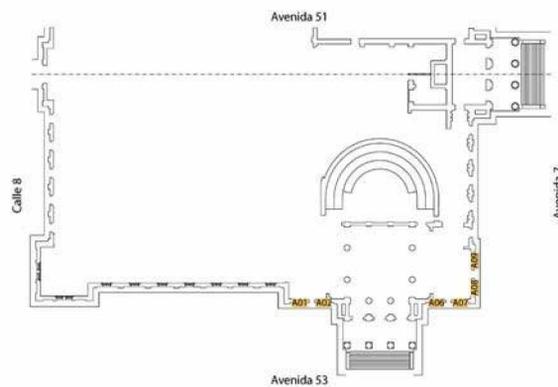


Colonización biológica vegetal

ESTUDIO DE CASO 2

Altorrelieves exteriores

Ubicación de altorrelieves exteriores, en Planta del Palacio Legislativo. Cámara de Diputados.



Materialidad

Se reconoce como material base de modelado de los altorrelieves al concreto reforzado con varillas de hierro ubicadas en su interior.

La palabra concreto, etimológicamente derivada del término latino “concretus”, que significa algo que se endurece por acumulación de partículas agregadas, es un vocablo utilizado en el ámbito de la construcción, para nombrar una mezcla de cemento, arena y agua, u otros materiales similares, que también es conocida como hormigón; de consistencia muy dura, similar a la piedra. Para hacerlo más resistente suele mezclárselo con acero, y se transforma en hormigón armado.

Estado de conservación

El estado de conservación de los altorrelieves evidencia un avanzado nivel de deterioro. Desde una observación organoléptica se puede reconocer diversidad de patologías, mencionadas a continuación.

Se reconocen zonas comprometidas estructuralmente a raíz de fracturas y fisuras en dichos volúmenes. Los altorrelieves presentan faltantes de partes de menor y mayor tamaño.

Patologías superficiales

La superficie de los altorrelieves se encuentra deteriorada. A partir de los cateos realizados se reconocen restos de distintas películas, algunas de tono gris, aparentemente cementicias, fuertemente adheridas al sustrato original. También se encuentran rastros de película de tono amarillo en menor cantidad de áreas. En su mayor parte la superficie presenta el material base del modelado al descubierto.

En muchas zonas de la superficie se encuentra extendida la colonización biológica de microorganismos y algunos organismos menores.

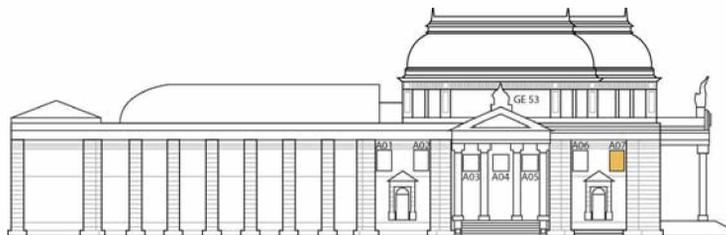
Los altorrelieves presentan partes desprendidas de material a nivel superficial.

Altorrelieve El Comercio

Figura masculina (El Comercio) .En su mano izquierda el caduceo, sandalias aladas y en su cabeza un sombrero redondo con borde ancho y llano.

Ubicación

El altorrelieve se encuentra sobre la fachada de Av. 53



Vista ubicación Fachada Av. 53. Altorrelieve El Comercio

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Altorrelieve El Comercio

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 8: Arte y memoria en las producciones latinoamericanas

8.1. EL MONTAJE Y LA ESTRUCTURA NARRATIVA

EL CASO DEL NUEVO CINE LATINOAMERICANO ENTRE LOS AÑOS 60 Y 70

Leonardo Benaglia

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Arte y memoria no solo se vinculan en tanto elementos de un mismo sistema de creencias. En la presente exposición fundada en nuestra investigación: “De Viña del Mar a La Habana: procesos retóricos de intervención política en el cine”.

En nuestro caso, el arte narrativo en las artes cinematográficas constituye nuestro marco comparativo de análisis.

Aunque exhaustivo en el análisis no pretende exhaustividad ni en la relación Arte memoria ni en el universo de las producciones artísticas en América Latina.

Una idea gravitante para el análisis la constituye el hecho de que el dispositivo técnico del cinematógrafo llega a América Latina relativamente al mismo tiempo que en el resto del mundo unos cuatrocientos años después de la llegada del Europeo al continente Americano, con todo su acervo cultural imponiendo sus estatus y estándares. Ahora bien: Desde sus inicios el cine nació para mirar lo que pocos quieren ver, pero todos quieren mirar.

Encuentro allí un significativo caudal de producciones audiovisuales que no sólo expresan una estética artística regional, sino que ponen en pantalla, la ética del artista de América Latina.

Palabras clave

Arte; memoria; cine; Latinoamérica; montaje

Arte y memoria

Arte en sentido de ruptura y conflicto con este otro concepto el de las Bellas Artes. Arte como manifestación de la actividad humana; aunque sin perder de vista que arte, también

nomina al conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer algo. Claro que los recursos plásticos, lingüísticos, sonoros o cinematográficos poseen sus propias artes.

Memoria en tanto, facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado. Así mismo memoria como acción particular: acordarse de ello, tenerlo presente. O la exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto. No podemos dejar de mencionar la idea de conservar la memoria de algo, refrescarla o renovar el recuerdo de algo que se tenía olvidado. Tener en memoria es recordar nuevamente los asuntos ya pasados; presentarse de nuevo en el recuerdo, traer a la memoria; venir algo a la memoria; hacer memoria, es sin duda la perspectiva pertinente en la relación: Arte y Memoria.

Nuestra investigación analiza e indaga el arte cinematográfico, particularmente en las producciones artísticas incluidas en el período que va desde el festival de cine en Viña del Mar, Chile. 1967 al Festival en La Habana, Cuba. 1979. Por lo tanto se inscribe decididamente en el eje: Arte y memoria en las producciones Latinoamericanas. Producciones del Arte cinematográfico. Analizamos estas manifestaciones que forman parte de la memoria artística y cultural del continente Americano y al mismo tiempo hacemos memoria en esta investigación. Recorremos la memoria de los mencionados festivales, las manifestaciones artísticas que se presentan en ellos, al menos un corpus extraído de la memoria de estos.

Preguntarnos acerca de las herramientas con las que trabajamos, constituye sin duda una de las dimensiones de la vigilancia epistemológica de todo cientista.

El presente trabajo distingue conscientemente desde el inicio, entre los conceptos: “herramienta” e “Instrumento”: entiendo por “herramienta” a una figura teórica identificable y claramente enunciada que en sus fundamentaciones habilita, desde sus restricciones teórico metodológico, la construcción de nuevos horizontes. En tanto que “Instrumento” si bien también es una figura teórica identificable y claramente enunciada, en sus fundamentaciones ciñe la representación a un menú acotado de instrumentaciones. Las que clausuran desarrollos de nuevos horizontes.

Esta distinción no supone la supremacía de una sobre la otra, o que desechemos una en favor de la otra, antes bien son conceptos subsidiarios bajo la condición en la que “herramienta” contiene a “Instrumento”.

Ahora bien: Estas herramientas, aun cuando brindan amplios y creativos territorios exploratorios que se extienden a horizontes nuevos, también de algún modo encuentra limitaciones. Sobre todo cuando cambia el paradigma lógico con que se interpela al complejo entramado social y en este caso el particular universo artístico.

El cine es un instrumento en tanto que el relato es la herramienta, el cine opera en un aprendizaje de la mirada que encuentra antecedente en la fotografía y anteriormente la pintura.

La percepción visual, elemento constitutivo del arte cinematográfico es aprehendido, el modo de construir y de leer el lenguaje audiovisual se enseña con el sistema de creencias de una sociedad particularizada en el tiempo y el espacio. El cine, en tanto dispositivo técnico

instrumenta el ver, ya en el rodaje, ya en la proyección. En tanto que la compaginación, la estructura narrativa es la herramienta que modela la mirada.

Arte y memoria no solo se vinculan en tanto elementos de un mismo sistema de creencias. En la presente exposición fundada en nuestra investigación: “De Viña del Mar a La Habana: procesos retóricos de intervención política en el cine”. En este proceso, el cine es expresión del arte al tiempo que lo es de la memoria. Circunscriptos en un tiempo y espacio construyen una historia o al menos una historia posible. En nuestro caso, el arte narrativo en las artes cinematográficas constituye nuestro marco comparativo de análisis.

Este es un modo válido, pero no es el único. Sí, lo encuentro adecuado para indagar en los modos narrativos; analizando las operaciones retóricas evidenciables en los films. Aunque exhaustivo en el análisis no pretende exhaustividad ni en la relación Arte memoria ni en el universo de las producciones artísticas en América Latina.

La mirada del analista ancla en la restricción teórica metodológica la pertinencia de la relación. De este modo la memoria es un aprendizaje, la traza, el recordatorio, el recorrido de algo que aprehendimos. Por lo tanto es la construcción de un relato, la herramienta. El arte cinematográfico el instrumento con el que se articula el relato.

Una idea gravitante para el análisis la constituye el hecho de que el dispositivo técnico del cinematógrafo llega a América Latina relativamente al mismo tiempo que en el resto del mundo unos cuatrocientos años después de la llegada del Europeo al continente Americano, con todo su acervo cultural imponiendo sus estatus y estándares. El encuentro aun cuando desigual no dejó de influir de un modo o de otro de modo recíproco promoviendo un nuevo sistema de valores que parió las revoluciones emancipadoras, que encarnaran los movimientos nacionalistas de principios del siglo XIX y la expresión política intelectual de mediados del siglo pasado. En este período el cine y la memoria confluyen para engendrar lo que se conoce como el nuevo cine. Un cine que no es el mismo cine que produce y reproduce la industria, que fue provocado por el surgimiento del cine de posguerra como el neo-realismo Italiano, pero que se distingue de este porque pretende compaginar las historias cinematográficas con la propuesta política hacia adelante en lugar de que la propuesta política explique lo que sucedió.

Esta distinción, aun cuando sutil, hace que los productos del séptimo arte puedan distinguirse en su propuesta, pero también en la disposición de las partes del texto cinematográfico.

Ahora bien: Desde sus inicios el cine nació para mirar lo que pocos quieren ver, pero todos quieren mirar. Aquella ya legendaria toma secuencia de los obreros saliendo de la fábrica, testimonio de modo irrefutable y único, un modo de contar la narrativa de las imágenes en movimiento.

Resulta que allí, Viña del Mar, Chile, se realiza y organiza el primer encuentro de cineastas de América Latina. Se evidencia que para mediados de los sesenta ya había prendido el fenómeno artístico en el tejido social y encontraba en la región sus primeros brotes por fuera de la industria que lo había impulsado.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Encuentro allí un significativo caudal de producciones audiovisuales que no sólo expresan una estética artística regional, sino que ponen en pantalla, la ética del artista de América Latina. Ética que ya apalancada en la música como expresión del arte, y en las artes plásticas pone de manifiesto un particular modo de ser y de sentir, el de la América morena, la América indigenista y la América criolla no terrateniente.

No podemos soslayar el carácter emancipador de este festival habida cuenta que semejante reunión de voluntades articuladas en un colectivo cultural no es sencillo de hallar, debiendo remontarnos a la gesta independentista del General San Martín. Claro que habían pasado más de cien años y que para 1967 ya estaban conformados los modernos Estados Nacionales. Aquellos forjados con la pluma, la espada y la palabra; los mismos con que se había redefinido las dimensiones y confines del mundo y que en menos de un lustro habían conmocionado al planeta con dos guerras mundiales. Esas que produjeron la sustitución de importaciones en la economía, también fueron los motores de lo que podemos llamar la sustitución de productos culturales.

La posibilidad de narrar nuestras realidades cinematográficamente desde estas latitudes facilitó el que la memoria, no quede solo del lado del que escribe la Historia oficial. Pero "NOW", en 1967, el nuevo cine latino americano fertiliza la memoria y la pone en circulación.

Memoria no es solo esa suerte de bitácora que el asistente de producción lleva, dando cuenta del día a día del rodaje. El arte cinematográfico recupera la memoria y la hace film. También sucede que la herramienta narrativa instrumenta la técnica del cinematógrafo para retener en la memoria la manifestación popular (operación narrativa de autenticidad y vivacidad).

La memoria es narrada en tiempo presente; de aquel presente, hoy pasado, en el que se construye el relato cinematográfico. En esta oportunidad lo presento como memoria del arte en América Latina.

El 27 de Mayo de 2001 Eliseo Verón, sin saberlo o quizá sí, hace un aporte meridiano en torno a la discusión que atraviesa al equipo de investigadores en el que participo quince años después. Respecto de la perspectiva epistemológica pertinente al referirnos al lenguaje cinematográfico y su dispositivo técnico. Según refiere Verón, entre 1967 y 1968 Borges dictó un ciclo de conferencias en la Universidad de Harvard. El diario La Nación ese domingo 27 de mayo publica un texto inédito de Borges de aquel período del que Verón realiza la siguiente reflexión:

El fragmento de la conferencia inédita que consideró su descubrimiento de esa mañana, es un comentario de un soneto de Rossetti que dice Borges, 'se desarrolla premiosamente bajo el no demasiado hermoso nombre de *Inclusivness* (Totalidad)'. Los versos tomados de ese soneto están en inglés, seguidos de su traducción:

*What man has bent o'er his son's sleep to brood, How that face shall watch his wen cold it lies
- Or thought, as his own mother kissed his eyes, Or what her kiss was, when his father wooed?*

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

¿Qué hombre se ha inclinado sobre el rostro de su hijo para pensar cómo esa cara, ese rostro se inclinará sobre él cuando esté muerto?; ¿O pensó, cuando su propia madre le besaba los ojos, lo que habrá sido su beso cuando su padre la cortejaba?

Creo que esos versos -dice Borges- quizá resulten hoy más intensos que cuando fueron escritos, hace unos ochenta años, porque el cine nos ha enseñado a seguir rápidas secuencias de imágenes visuales. En el primer verso, *what man has bent o'er his sons's sleep to brood*, encontramos al padre inclinandose sobre la cara del niño dormido. E inmediatamente, en el segundo verso, como en una buena película, hallamos la misma imagen invertida: vemos al hijo inclinandose sobre la cara de ese hombre muerto, su padre (Verón 2002 178).

Resulta de este modo que el hallazgo personal en una mañana del 2001 de Verón, publicado el año siguiente nos permite traerlo a la memoria y presentarlo como un legítimo argumento de la transformación en la experiencia de la lectura. Coincido con Verón en que: “No había imaginado en un texto de Borges la perfecta descripción del modo en que la lógica de un soporte mediático se articula a los efectos de un soporte anterior...”; “...el movimiento temporal de una operación propia del montaje cinematográfico se acopla al movimiento temporal de la poesía.” Por lo que podemos señalar que el mirar es algo que se aprende incluso antes de ver. Que también hay una aprehensión cultural soportada en múltiples dispositivos comunicacionales.

De este modo la estructura narrativa de los films analizados nos permite construir una serie comparativa legítima de un modo de ser del arte. Pero también la memoria en clave de lectura, genera y regenera condiciones de producción y condiciones de reconocimiento. Por eso memoria viva, memoria fértil. Un modo de la memoria activa, productiva que no se agota en la mera referencia evocativa.

Permítaseme presentar entonces uno de estos films. Quizá lo apropiado sea presentar este film como: analizado bajo la escrupulosa mirada, del equipo dirigido por la Prof. Dr. Leticia Muñoz Cobeñas. Perteneciente al Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Este es “NOW”, un cortometraje de Santiago Alvarez de 1965. Ciertamente no es un film rodado en el período “Viña del Mar a la Habana” sin embargo es un film que transitó estos festivales. Así mismo el director es un indiscutido referente de la época y del cine Cubano.

De modo tal que es representativo de una época, de un tiempo y un espacio. Más aún; es muestra del cine militante en tanto herramienta. Narración, imagen y sonido articulados en la sucesión y la transformación relatan una historia.

En el primer momento (Todorov 1991 70) se presenta el equilibrio. El estado de situación en el que se presenta el motivo del relato, en este caso la represión de la policía a la comunidad de color en E.E.U.U. es la introducción, el primer momento de la operación narrativa: el equilibrio. Imágenes que son tomadas de la televisión (Ruffinelli 2012 34) de las transmisiones televisivas y fotos de muy diversas procedencias, como queda especificado desde el principio en los títulos; que se presentan sobre la primera de las imágenes fotográficas. La imagen fija inaugural en “NOW” es la reunión entre el presidente Johnson y los líderes Negros de los E.E.U.U. entre los que se destaca Martin Luther King. Sobre esa

foto la animación durante los títulos propone un recorrido por el cuadrante áurico de la imagen resaltando alternativamente alguno de ellos en secuencia.

Con toda claridad en 5 minutos Alvarez presenta un relato contundente, visceral aunque no morbosos, a razón de un minuto por momento narrativo.

1 - Situación Inicial, primer momento que constituye el equilibrio. Inmediatamente después de los títulos

Now en la poderosa voz de Lena Horne, al igual que la película el tema musical lleva el mismo nombre, en su letra se indica al inicio con toda claridad la desigualdad y la distancia con lo propuesto por los redactores de la constitución de los E.E.U.U. respecto a la igualdad, lo dice con estas palabras:

“..If those historic gentlemen came back today Jefferson, Washington and Lincoln And Walter Cronkite put them on channel 2 To find out what they were thinkin I'm sure they'd say Thanks for quoting us so much But we don't want to take a bow Enough with the quoting Put those words into action And we mean action now...”

“... Si esos caballeros históricos volvieran hoy Jefferson, Washington y Lincoln Y Walter Cronkite los pone en el canal 2 Para averiguar lo que estaban pensando Estoy segura de que dirían Gracias por citarnos tanto Pero no queremos hacer una reverencia Suficiente con la cita Ponga esas palabras en acción Y queremos decir acción ahora...”

Interpelando desde el arte a los medios de comunicación, insistimos en señalar que todo el material visual, fotos e imagen en movimiento provienen de los medios masivos de comunicación.

“Siempre trabajé con fotografías de los diarios” afirma Juan Carlos Romero durante una entrevista que le realizara por este equipo de investigación ya mencionado. Romero y Álvarez toman estas imágenes de los medios masivos y las representan, las vuelve a presentar. No ocultan ni disimulan el origen de las imágenes estos directores no obstante lo cual la operación de compaginación montada en la estructura del relato ancla el sentido al horizonte de expectativas del nuevo cine latinoamericano.

El arte cinematográfico con enunciación de convergencia o narrativatransmedia transita los principios de sucesión y transformación los dos principios del relato.

En ese momento la estatua de Lincon, que había surgido de la mirada, de los ojos de un primerísimo primer plano en una mirada en el eje Y – Y de enunciación omnisciente (Veron 2003 21) el eje, grado cero de la enunciación en el presentador ventrilocuo del noticiero. Característico en los noticieros que mostraban las imágenes que son materia prima del film. En este caso el primer plano de la mirada hace un acercamiento *macro* a la mirada, que ocupa toda la pantalla.). En el rostro de un hombre negro maduro.

2 – Segundo momento

El Nombre de la película “Now!” emerge sobre el rostro en primer plano de un muchacho negro que parece gritarlo. En la gráfica el aspecto, su apariencia es como una pintada callejera, previa al grafiti, brocha y cal.

Mostrar cómo las personas son violentamente reprimidas físicamente, constantemente discriminadas en todas partes y exhibido en la Tele como ya lo anticipa la letra en el momento anterior. Constituye el segundo momento en la estructura narrativa. Así

degradando el equilibrio inicial, la sucesión transforma, rompe y da lugar al siguiente momento en la narrativa.

Secuencia fotográfica recortada a modo de colage audiovisual, imagen como arrancada a la fotografía por el film: primer plano rostro muchacho gritando defendiéndose; Primer plano de rostro de policía apretando los labios y mirando para abajo, Primer plano de la gorra del policía ya que este mira para abajo como sujetando algo (presumiblemente el muchacho, pero no se muestra) Luego el Primer plano del mango de una Fusta en el tumulto de “uniformados” ahora nuevamente el rostro del muchacho, esta vez sin las letras. De ese primerísimo primer plano la cámara abre el cuadro zoom out y revela una escena en la que un policía Sostiene en una mano la fusta y el abrigo de un joven negro, sobre el que está inclinado, y con la otra mano parece tomarlo por el cuello del abrigo forzándolo hacia el suelo. De fondo puede verse a varios policías más. (Nótese que el primer policía que aparece en el colage no aparece en el zoom out con lo que señalamos la pertinencia del concepto de colage ya que no solo es descomponer una escena, también es construirla recurriendo necesariamente a otras fotos para construir esa secuencia colage. (Cobeñas 2016 5) Pero la degradación narrativa se acrecienta, la agresión desatada es aún más violenta y cuadro a cuadro las imágenes recrudescen. Sin embargo el relato es compaginado con fotografías y las imágenes en movimiento acentúan sin deformar el relato.

Evitando de este modo el regocijo morboso, sin perder el impacto y contundencia de la escena cristalizada en “El acontecimiento”.

Claro ejemplo es el momento en que la represión se lleva adelante con perros. En la cuidada compilación de fotografías deconstruidas (Derrida 1998 47) y re ensambladas en el colaje se ven las fustas y cachiporras y luego las armas de fuego y el derrame de los cadáveres. Todas fotos hasta cuando ingresan al relato los perros. Son imágenes en movimiento, el perro se quiere desprender de la correa, está enardecido pero justo en el momento del ataque, se congela con la secuencia fotográfica, la narrativa sigue; incluso cobra un giro artístico, exploratorio y rupturista.

3- Tercer momento. El conflicto

Poner en acción la resistencia, el giro en el modo de representar la narración. Porque ahora la imagen en movimiento predomina en la secuencia de este tercer momento narrativo. Ataque al racismo estadounidense, basado totalmente en materiales de noticieros y armoniosamente editado, ensortijado en la interpretación de Lena Horne. de 'Ahora'; los giros en el género documental a menudo proporcionan representaciones simbólicas: en este caso, la bandera, la cachiporra, el muchacho negro, la policía, la cruz esvástica y el anonimato sin rostro de K.K.K. enmarcados en un desfile militar con la bandera Nazi y otra De E.E.U.U. configuran un evento inequívoco de ahogo. Una fotografía de una joven mujer negra de luto seguida de otra de un joven negro quemado. Ponen final al tercer momento e inaugura la transformación al siguiente.

4 - Cuarto momento. Restablecimiento del equilibrio

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Esta transformación del relato la acción en la imagen en movimiento de la violencia del estado y la para estatal, que fueron presentadas con imágenes en movimiento son opuestas por imágenes de mujeres resistiendo pacíficamente y son cargadas y movidas del

lugar de a una, entonces la imagen del noticiero muestra a un grupos marchando encadenados unos a otros, luego sentados. Secuencia fotográfica, plano general marcha Zoom in al puño de un hombre negro de saco. Re encuadre de foto donde el brazo de un hombre negro contiene a dos niños negros el que está por delante lleva los puños cerrados y el zoom in cierra sobre la mirada de los niños, no sobre los puños. Acto seguido una joven muchacha con su puño extendido, trepada a un poste se eleva por sobre los demás para colocar un cartel.

5 - Quinto momento. Epílogo

Cierra el relato con la leyenda NOW! escrito con metralla.

De este modo pudimos señalar las sucesiones y las transiciones narrativas del film dando cuenta de los dos principios del relato. Así también demostramos la estructura narrativa; ahora tipificarlas y describir los modos posibles en que operan en horizontes de expectativas que comparten las audiencias o públicos. Los análisis de los efectos de estos productos culturales son algo más extenso.

Bibliografía

- Derrida, Jacques (2000). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Enaudeau, Corinne (2000). *La paradoja de la representación*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, Silvana (2013). *El nuevo cine latinoamericano: regionalismo e integración cinematográfica*. Buenos Aires: Mago mundi.
- Gumucio Dagron, Alfonso (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert.
- Muñoz Cobeñas, Leticia (2016). "Epistemologías desde el Sur. Aportes del cine latinoamericano". *Revista Metal* N.º 2, julio 2016, pp. 19-28.
- Rufinelli, Jorge (2012). *América Latina en 130 documentales*. Chile: UQBAR.
- Todorov, Tzvetan (1991). *Los géneros del discurso*. Caracas; Monte Avila.
- Verón, Eliseo (2002). *Espacios mentales*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, Eliseo (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

8.2. MEMORIA Y OLVIDO

SOBRE LOS DOCUMENTALES REALIZADOS POR HIJOS E HIJAS DE DESAPARECIDOS

Melissa Mutchinick

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Sobre la base de la pregunta acerca de cómo conformar una memoria desde el vacío, desde la ausencia de recuerdos, nos proponemos revisar los documentales estrenados recientemente, *El (im)posible olvido* (2016) de Andrés Habegger y *El padre* (2016) de Mariana Arruti, para exponer ciertos interrogantes que insisten ser revisitados, en torno a la cuestión de la memoria, el olvido, la historia y la imagen.

Palabras clave

Cine documental; memoria; olvido; imagen

“Muy pronto desperté de este olvido. Apresuradamente, puse en su lugar una memoria, un desasosiego” (Barthes, 2008).

¿Cómo conformar una memoria desde el vacío, desde lo que no está? Esta es una pregunta que se repite con insistencia en el cine argentino hecho por los hijos e hijas de desaparecidos por la última dictadura cívico militar (las desapariciones forzadas de personas por esta última dictadura se registran desde 1973, comenzando unos años antes del golpe militar efectuado por las fuerzas armadas, el 24 de marzo de 1976, y se continuaron hasta por lo menos los años 1979-1980). Observamos la repetición de este interrogante en sus documentales, por lo menos desde comienzos del 2000 (fecha que puede estar relacionada con las edades que alcanzaron estos hijos e hijas, en la que las preguntas, ausencias y silencios que marcaron sus vidas desde la infancia, pudieron ir materializándose en sus producciones audiovisuales).

Algunos documentales en los que este interrogante sobrevuela, bajo modalidades y perspectivas bastante diferentes, son *(H) Historias cotidianas* (2001), de Andrés Habegger; *Los rubios* (2003), de Albertina Carri; *Papá Iván* (2004), de María Inés Roqué; *M* (2007), de Nicolás Prividera; y las más recientes *Cuaterros* (2016), de A. Carri; *El (im)posible olvido* (2016), de A. Habegger y *El padre* (2016), de Mariana Arruti.

Según Claudia Feld, el cine documental “les permite a estos hijos e hijas explorar sus propias memorias, realizando al mismo tiempo un trabajo de búsqueda de su identidad y de dificultosa elaboración del duelo por sus padres desaparecidos.” (Feld, 2010: 5). No están centrados en la denuncia pública, sino más bien en la búsqueda personal, estableciendo, como refiere Ana Amado, una narrativa autobiográfica con una “insistencia temática en ellos mismos, en el nombre propio, la memoria, el nacimiento” (Amado, 2009: 167).

Son construcciones desde la ausencia, fabrican su propia memoria a través de jirones, rastros, pequeñas huellas. Se construyen a sí mismos a partir de fragmentos. Y ejercen al mismo tiempo un modo de participación política y militante.

Paralelamente, a partir de fines de los noventa y sobre todo a comienzos del 2000, observamos un crecimiento de las escuelas de cine, que revitalizan una mirada donde el hacer y el pensar el cine, donde el hacer y el pensar con y en imágenes, van de la mano. Junto a esto, se da un contexto en donde la renovación del discurso sobre la última dictadura cívico militar argentina, activa en la escena política y social del país complejos y profundos debates. La participación activa en esos debates de al menos las dos generaciones que siguen a aquella generación “diezmada” por el genocidio militar y una revitalización de la militancia política. Sobre este entramado político social, es que consideramos que estos films abren un vasto campo de reflexiones posibles.

No pretendemos en estas líneas abarcar todos los debates que posibilitan, ni establecer de ellos una cuestión general y unificada, a penas sí poner en escena algunas cuestiones, preguntas y heridas que sin duda siguen abiertas. En otras palabras, que están presentes y que dan cuenta de que los hechos de aquel pasado oscuro, lejos están de haberse cerrado y menos aún de ser clausuradas.

Sobre la cuestión de lo inconcluso de la historia, Walter Benjamin cita la carta de Horkheimer del 16 de marzo de 1937:

La constatación de lo inconcluso es idealista si no incorpora lo concluso. La injusticia pasada ha sucedido y está conclusa. Los golpeados han sido realmente golpeados... Si se toma lo inconcluso con toda seriedad, entonces hay que creer en el juicio final... Quizás respecto de lo inconcluso exista una diferencia entre lo positivo y lo negativo, de modo que únicamente la injusticia, el horror y el dolor del pasado sean irreparables [...] Esto es válido en primer lugar para la existencia individual, en la que no es la dicha, sino la desdicha, la que está marcada por la muerte

A estas palabras, Benjamin agrega:

El correctivo a este planteamiento se encuentra en aquella consideración según la cual la historia no es sólo una ciencia, sino no menos una forma de rememoración. La rememoración puede hacer de lo inconcluso (la dicha) algo concluso, y de lo concluso (el dolor) algo inconcluso (Benjamin, 2005:473).

En otros términos, los interrogantes que pueden suscitar estos films, bien pueden ligarse con los que formula Georges Didi-Huberman en torno a cómo construir la memoria de los pueblos, sobre todo, cuando se ha querido matar, borrar o negar todo rastro, todo vestigio que permita acceder a ella (Didi-Huberman, 2014). Pues,

(...) ni con silencio, ni con mandatos conducentes al olvido se restablecen los pueblos de sus padecimientos. Conviene elaboraciones tanto de los duelos personales como de los nacionales, colectivos; los dos últimos se realizan cuando ha habido un reconocimiento tras el cual se asume la responsabilidad de los malestares ocasionados, una saludable forma de menguar el peso de una memoria incapaz de deshacerse del persistente pasado (Nieto Lopez, 2013: 91).

De este modo, la pregunta por el quién soy, se extiende al qué somos como pueblo, y por consiguiente a la memoria de los pueblos.

Sin dejar de atender a la diversidad, en cuanto a las estrategias discursivas, estéticas y productivas, presentes en estos documentales, surgen sin embargo algunos interrogantes capaces de abarcarlos. En cuanto a estos, han suscitado un amplio caudal de escritos, tanto desde lo periodístico y los medios de difusión masiva, como desde lo académico en múltiples campos (históricos, filosóficos, estéticos, artísticos, sociológicos, psicológicos e incluso jurídicos), ocasionando algunos aportes más que interesantes a continuar la reflexión iniciada, o bien a abrir nuevos interrogantes.

Atendiendo a lo ya escrito sobre el tema, resulta sin embargo pertinente encarar, o reencausar, ciertas preguntas que no pierden vigencia y llaman a ser revisitadas, sobre todo en contextos que intentan dar por saldadas las ausencias, apelando a una falsa reconciliación bajo nuevas formas de amnistía y un discurso negacionista que resurge una y otra vez. En este sentido,

(...) implicarse en el ejercicio de pensar acerca de la memoria es pensar la historia, es remitirse a un pasado del cual aún están vivas sus huellas, las cuales a diario nos recuerdan que algo ha sucedido, en una historia, en la nuestra, que no merece olvidarse, que hay que mantener vigente (Nieto López, 2006: 80).

Por eso, como plantea Régine Robin, “todavía es preciso que los soportes materiales de la memoria resistan, porque todo es frágil” (Robin, 2012: 22).

Ahora bien, ¿Qué interrogantes están contenidos en estos documentales? ¿Qué otros abren? ¿De qué pueden dar cuenta? ¿Qué lugar ocupan en lo que hace a la memoria de un pueblo? ¿Cómo se entrelaza el drama individual con los acontecimientos históricos del horror? ¿Cómo acceder desde la historia personal a una memoria colectiva? ¿Cómo hacer de ello una experiencia?

Y, por otra parte, ¿Cómo estos films renuevan preguntas en cuanto al discurso del Yo y lo autorreferencial?, ¿Qué nuevas versiones y visiones del documental y del ensayo posibilitan? Nos proponemos aquí no tanto pensar respuestas posibles a estas preguntas, sino más bien exponerlas. Lo haremos a través de la revisión de aquellos documentales estrenados recientemente, *El (im)posible olvido* (2016) y *El padre* (2016), como así también poniéndolas en relaciones transversales con abordajes más amplios en torno a las nociones de memoria, olvido, historia e imagen.

En *El (im)posible olvido*, Andrés Habegger emprende un recorrido tras la búsqueda, de recuerdos y de datos, de los momentos previos a la desaparición de su padre, Norbreto Habegger, militante de la Juventud Peronista, del que lo último que tiene es el conocimiento, más que el recuerdo, de haberlo visto por última vez en México, país donde el director estaba exiliado con su madre, cuando tenía 9 años; y el hecho, en tanto dato, de haber sido visto con vida por última vez en el aeropuerto de Río de Janeiro, en agosto de 1978, donde fue secuestrado en un operativo conjunto entre los gobiernos militares de Argentina y Brasil (conocido como “Plan Cóndor”).

En *El padre*, Mariana Arruti, intenta recuperar la figura de su padre, muerto en circunstancias poco claras en un supuesto accidente ferroviario, en 1973, y del que no guarda ningún recuerdo; a través de archivos familiares y el testimonio de quienes lo conocieron.

Una de las cuestiones principales que marcan a estos dos films es la persistencia temática en cuanto a la tensión entre memoria y olvido. Tensión que no sólo es manifiesta en la discursividad audiovisual, sino que es inscripta en sus propios cuerpos, poniéndose en escena en el intento por recuperar una memoria perdida, olvidada. Retorna en ellos la

pregunta por el quien soy en palabras de Borges: “Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos”. (Jorge Luis Borges). Ahora, ¿Qué ocurre cuando esta memoria se presenta inaccesible? ¿Cuándo los recuerdos, o el propio acto de recordar está imposibilitado? ¿cómo construir identidad si la memoria está, sino atrofiada, impedida? Como lo plantea Paul Ricoeur, no es posible, en esos términos, concebir la memoria separada del olvido, “La memoria, a este respecto, se define, al menos en primera instancia, como lucha contra el olvido [...] El olvido es percibido primero y masivamente como un atentado contra la fiabilidad de la memoria. Un golpe, una debilidad, una laguna” (Ricoeur, 2004: 532).

La propuesta inicial de *El (im)posible olvido*, incluso, se sostenía en esta tensión, de un modo más conceptual que personal, según lo indica su director: “Me interesaba investigar el olvido como contraparte de la memoria, pero en un principio el proyecto era más conceptual” (Página12, 6-11-2016).

A través de los archivos y del relato de otros, de quienes sí recuerdan, Habegger y Arruti intentan establecer un equilibrio entre memoria y olvido. En el acto cinematográfico, responden a la pregunta que se formula Ricoeur: “¿no debería la memoria negociar con el olvido para encontrar a tientas la justa medida de su equilibrio con él?” (Ricoeur, 2004: 532). El método que siguen en este acto cinematográfico puede leerse en los términos de Montaigne: “construir la obra a partir de la duda, mediante el vagar constante por el laberinto de la memoria.” (Quintana, 2007: 127). De allí que podemos establecer la relación con el cine ensayo, pues ambos establecen “una reflexión ensayística sobre el yo del autor, en un ensayo en torno a un medio de expresión y sobre todo en una experimentación sobre la capacidad de ese medio como máquina visual orientada a dar forma a los fantasmas perdidos en la memoria” (Quintana, 2007: 139) para dar no una visión verdadera ni acabada sobre las cosas, sino su propia visión, fragmentada e incompleta. Como declaraba Michel De Montaigne en 1580, estableciendo el concepto de ensayo: “la medida de mi visión, no la medida de las cosas” (Weinrichter, 2007: 13).

Para dar su visión, cada uno ejerce un recorrido particular, personal, que irá marcando la estructura del film; es un recorrido que hacen a tientas y que se va desarrollando en el propio acto de filmar y de montar. Habegger usa las imágenes que suelen ser “de descarte”, exhibiendo más el proceso y la búsqueda, que el resultado. A modo de tanteo, crea cierto paralelismo entre la construcción bajo la que va tomando forma la película, alguna posible, con la construcción de su propia memoria; para dar cuenta de “algo”, a sabiendas de la imposibilidad de una memoria absoluta, que lo recuerde todo. “Al fin y al cabo, la memoria es la ilación de recuerdos y olvidos unidos con un sentido. Lo mismo que una película” (Página 12, 6-11-2016).

Tal como lo plantea Regine Robin, Habegger “escribe” con imágenes “sobre un fondo de rotura y recolección de trozos, de partículas, de fragmentos y de indicios. Mosaico de referencias y de citas, no en el eclecticismo sino en una yuxtaposición, consciente de la imposibilidad de la totalización”. (Robin, 2012: 18).

Por otra parte, las relaciones que establece entre la imagen archivo (fotografías de él con su padre en el circo, en plazas y en las pirámides de Teotihuacán, por ejemplo) y la imagen “actual” (los registros en super 8 que realiza hoy, en esos mismos lugares) conforman una suerte de superposiciones de capas de tiempo que se contienen el uno al otro, en un tiempo que es siempre presente, y que terminan por sustituir los recuerdos faltantes. Así es como Gilles Deleuze entiende la memoria, según él “es la membrana que, de los modos más diversos [...], hace corresponder las capas de pasado y los estratos de realidad, unas emanando de un adentro siempre ya ahí, los otros adviniendo de un afuera siempre

venidero, ambos socavando un presente que no es más que su encuentro.” (Deleuze, 1987: 274). De algún modo, lo que Habegger busca es una imagen, “esa que considera la única forma de sostener la memoria”, dice José Luis Visconti (2016).

El recorrido de Mariana Arruti está marcado, en cambio, por desentrañar un misterio. La imagen de su padre, en tanto imaginario, está cubierta por silencios, ocultamientos y tabúes (similar a lo que la historia oficial hizo de los sucesos de los años previos a la dictadura, según observa Visconti (2016)). La imagen material que tiene de él son unos registros en super 8 donde se ve a ella misma, caminando junto a él hacia el mar, en la playa de Monte Hermoso. Sobre la imagen de este archivo familiar irrumpe su voz de adulta: “Era septiembre del 73, y no me acuerdo nada de él”. A través de esta técnica de montaje entre palabra e imagen, modifica el valor y la potencia de la imagen (Weinrichter, 2007: 27), estableciendo estrategias que Weinrichter define como propias del ensayo: “el uso alegórico del material de archivo, el montaje expresivo, la dialéctica de materiales, la convivencia de imágenes factuales “objetivas” con un discurso subjetivo, y una línea de argumentación tentativa, no lineal, resistente a la clausura” (2007: 13).

Tanto Habegger como Arruti, más que establecer conclusiones, ensayan reflexiones. Más que responder las preguntas que despiertan, para devolver un argumento completo y “cerrado”, plantean problemas e interrogan (Rascaroli, 2007). Y, bajo el gesto autorreferencial, ejercen una “reflexión teórica sobre el propio medio, sobre el propio acto de filmar” (Quintana, 2007: 134), al mismo tiempo que sus historias personales se expanden a una reflexión sobre nuestra historia, la memoria, el olvido, la imagen y la representación, “temas que se cruzan y constantemente se funden” (Quintana, 2007:132).

¿Qué problemas despiertan? ¿Sobre qué se interrogan? En este punto la imagen pasa a ocupar un lugar central, a ocupar el vacío de lo olvidado, de los recuerdos ausentes o inaccesibles a la memoria. Sería la pérdida de la huella psíquica, aquella que mantiene la idea de olvido reversible, incluso de inolvidable (es el olvido de reserva, según Ricoeur; en este sentido muchos recuerdos que se creen perdidos para siempre no estaban borrados definitivamente, sino que solo se habían vuelto inaccesibles); y que buscarán llenar con la huella documental (Ricoeur, 2004).

Y la huella documental de mayor potencia para recuperar una imagen perdida, no es otra que la imagen (fotográfica, fílmica o electrónica, archivos del acervo familiar) Elemento con el que intentan llenar los huecos, los vacíos, de una memoria que se escapa. Escribe Udo Jacobsen: “Veo el vacío y detrás de él están las imágenes y detrás de las imágenes estamos nosotros y detrás de nosotros las sombras de otras imágenes” (Jacobsen, 2011: 6). Buscan a través de la imagen material, la posibilidad que se dé “el retorno de un resto de pasado arrancado al olvido” (Ricoeur, 2004: 536). En Arruti serán las imágenes super 8 de ella y su padre en la playa; en Habegger las fotografías de él con su padre. Está presente aquí la referencia continua que hace Habegger sobre Chris Marker: “...no tenemos memoria sino gracias a las imágenes, pedazos de recuerdos acumulados entre el presente y el pasado, fragmentos que guardan en secreto la esencia de nuestra identidad [...] Me pregunto cómo recuerdan las personas que no filman, que no fotografían, que no graban... Mi memoria son esas imágenes y muchas veces la sustituye” (Montecinos, 2012: 189). Lo que nos conduce nuevamente a Jacobsen cuando interroga: “¿Acaso volver a la vida esas imágenes, tan amorosamente resguardadas o tan traumáticamente escondidas, sea un derecho que nos hemos arrogado por amor a aquellos que alguna vez estuvieron frente al objetivo?” (Jacobsen, 2011: 15).

Una última pregunta nos surge aquí, ¿para qué contar la historia personal? ¿Qué pueden aportar a la historia general? Volvemos a Ricoeur para pensar estos interrogantes:

“Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas. Esta observación adquiere toda su fuerza cuando evocamos la necesidad de salvar la historia de los vencidos y de los perdedores. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración” (Ricoeur 1995: 144-145), pero es necesario a la vez que los actores sociales de esa historia recuperen “su poder originario de narrarse a sí mismos” (Ricoeur, 2004: 572).

Bibliografía

- Amado, Ana (2009). *La imagen justa. Cine argentino y política (1980-2007)*, Buenos Aires: Colihue.
- Benjamin, Walter (2005). *El libro de los pasajes*, Madrid: Akal.
- Barthes, Roland (2008). *Fragmentos de un discurso amoroso*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, Gilles (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, Georges (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- Feld, Claudia (2010). “Imagen, memoria y desaparición. Una reflexión sobre los diversos soportes audiovisuales de la memoria”, Buenos Aires.
- Jacobsen, Udo (2011). *La vida nos estremece. A propósito de Jay Rosenblatt*. Valparaíso: Fuera de campo.
- Montesinos, Jaime Abad (2013). “El tiempo, la memoria y el compromiso. Chris Marker, un viaje a través de las imágenes” en *Sesión no numerada. Revista de letras y ficción audiovisual*, nº 3, pp 180-202. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Nieto López, Judith (2006). “El deber de la memoria la imposibilidad del olvido. Alcances ético-políticos” *Reflexión Política*, vol. 8, núm. 15, pp. 80-92. Bucaramanga, Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Quintana, Ángel (2007). “Al principio fue el verbo, notas sobre el cine ensayo” en Weinrichter, A. (Ed.), *La forma que piensa. Tentativas en torno al cine-ensayo*, Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Rascaroli, Laura (2007). “The Essay Film: Problems, Definitions, Textual Commitments” en *Framework* 49, #2, Detroit: Wayne State Univ. Press.
- Ricoeur, Paul (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Trad. Agustín Neira. México-Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (1987). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato*. Madrid: Cristiandad.
- Robin, Régine (2012). *La memoria saturada*. Trad. Víctor Goldstein. Buenos Aires: Waldhuter.
- Weinrichter, Antonio (2007), “Introducción” en W.A (Ed.) *La forma que piensa. Tentativas en torno al cine-ensayo*, Pamplona: Gobierno de Navarra

Páginas web

- PÁGINA 12 (6 de noviembre, 2016) “Tuve un padre. Lo descubrí con las cartas y la película” Entrevista a Andrés Habegger. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/5-40473-2016-11-06.html>
- VISCONTI, José Luis (2016) “Imagen de padre: sobre el imposible olvido”. [En línea] <http://www.hacerselacritica.com/imagen-de-padre-sobre-el-imposible-olvido-por-jose-luis-visconti/>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

VISCONTI, José Luis (2016) “En busca de la voz olvidada”. [En línea]
<http://www.hacerselacritica.com/en-busca-de-la-voz-olvidada-por-jose-luis-visconti/>

Filmografía

(H) Historias cotidianas (2001), Andrés Habegger.

Los rubios (2003), Albertina Carri.

Papá Iván (2004), María Inés Roqué.

M (2007), Nicolás Prividera.

Cuaterros (2016), Albertina Carri.

El (im)posible olvido (2016), de Andrés Habegger.

El padre (2016), Mariana Arruti.

8.3. APROXIMACIONES A LAS POÉTICAS DEL CINE LATINOAMERICANO: GLAUBER ROCHA Y LAS RETÓRICAS DE LA ESTÉTICA DEL HAMBRE

Giuliana Paneiva

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El siguiente trabajo se inscribe en el Proyecto B/310, denominado “De Viña del Mar a La Habana: procesos retóricos de intervención política en el cine latinoamericano”, y ha previsto focalizar en el análisis e interpretación acerca de los modos en que Glauber Rocha, cineasta brasileño, referente del Cinema novo a nivel internacional, reivindica la producción de un cine latinoamericano, alejado de las producciones hegemónicas estadounidenses y alejado, también, en consecuencia, de un cine complaciente. Es desde esta toma de posición política e ideológica que Rocha hace referencia a la “Estética del hambre”, con la cual se acerca a la vida cotidiana, pobre y colonizada, tomando como centro espacial de sus filmaciones, el nordeste brasileño. El siguiente propuesta intentará aproximarse a las poéticas latinoamericanas, particulares de este cineasta brasileño, a la luz del análisis de su largometraje: “Dios y el diablo en la tierra del sol”, 1964.

Palabras clave

Cinema novo, Glauber Rocha, *Estética del Hambre*

Se habla de reforma agraria, se produce una revolución en el teatro, el concretismo en las artes plásticas, la arquitectura de la ciudad de Brasilia evidencia que el país no se ha paralizado. ¿Y el cine? (Rocha, 1981)

Glauber Rocha, cineclubs y espacios de intercambio hacia los 60 en Brasil

Aires de cambio y transformación imperan en las juventudes de los sesenta. Dominados por la experimentación, la proposición de nuevas teorías, agrupaciones y agitaciones políticas y militantes, el Mayo francés, el estructuralismo, constituyen el clima social internacional con sus resonancias y particularidades en cada contexto. Situándonos en Latinoamérica, específicamente en el Brasil, es en este clima social caracterizado por el movimiento constante –ya sea de ideas, cuerpos u armas– en donde se forja el interés de luchar por lo propio, por la representación de lo propio, de encontrar, construir y defender lo auténticamente brasileño. Verdad y autenticidad se construyen como los conceptos enaltecidos y dominantes en el discurso de la época, de fuerza constitutiva y esencial para las creaciones de producciones culturales. Es en este contexto en el cual encontramos a

Glauber Rocha, personaje atrapante por su carácter revisionista, agitador e inconformista, en constante búsqueda de la intervención y de la acción.

Glauber Rocha nació en Vitoria da Conquista, pequeña ciudad del Estado de Bahía, Brasil en 1939 y murió muy joven a los 42 años, en 1981 en Río de Janeiro, Brasil. Con una trayectoria escolar religiosa, desde muy joven desarrolló un gran interés por el teatro y el cine, lo que lo llevó a frecuentar el cineclub de la ciudad de Salvador –ciudad donde vivía- y a interiorizarse en el mundo del cine y de los filmes, tanto nacionales como internacionales. Desde entonces, se convirtió en un espectador activo de films nacionales (Linduarte Noronha, Lima Barreto), soviéticos (Eisenstein, Pudovkin, Vertov), de la vanguardia francesa (Méliès, L'Herbier, Dulac, Godard), del surrealismo español (Buñuel), de clásicos norteamericanos (Ford, Vidor) y del neorrealismo italiano (Rosellini), movimiento que sería uno de los principales referentes del derrotero productivo de Rocha. Se podría decir que consumió -cinematográficamente hablando- todo lo que le llegaba, lo que convirtió en insumo y punto de partida para la realización de sus producciones, sin dejar de lado y atendiendo, también, a las críticas y teorías cinematográficas, enriquecedoras del campo y de su perspectiva, como las de André Bazin, Georg Lukács, Béla Balázs y Georges Sadoul.

Desde temprana edad, Glauber participa de la efervescencia política y cultural de Brasil. Si bien en 1957 se inscribe en la carrera de derecho de la facultad de Salvador, la termina dejando y de manera pronta comienza a dedicarse como periodista al escribir sobre literatura y cine en diversos diarios y revistas de perspectiva de izquierda como lo era el diario: “O Momento”. Como mencionamos, Glauber, además de los versátiles trabajos que realizó, se movía por espacios de intercambio y debate de cine, como lo era el cineclub de Salvador, situación que era conllevada por otros tantos jóvenes que compartían el deseo de hacer filmes con una impronta regional y auténtica, con la confianza en la construcción crítica. A fines de los 50' y principios de los 60' se observa, que este clima de fraternidad se sucede de manera general en bares, en cinematecas y en los diferentes cineclubs existentes en el Brasil. En este contexto de comunión de ideas, en 1957, Rocha, trabaja como asistente de producción del reconocido cineasta brasileño Nelson Pereira dos Santos en su largometraje *Rio zona norte*, experiencia muy próxima y que precede al primer cortometraje de Glauber: *Patio*, realizado en 1958. Éste último, prioritariamente estético, al proponer un juego constante entre las formas, los cuerpos en movimiento, la música y los sonidos, se diferencia de su primer largometraje *Barravento*, 1961, en el cual la pregnancia está puesta en la historia, -sin desatender lo formal- en la temática narrada, que gira en torno a las luchas sociales y al misticismo de un pueblo de pescadores de Salvador, propuesto como el poder y la opresión dominante del lugar. Con *Barravento* Rocha hizo evidente de una manera más explícita que en sus realizaciones anteriores, su visión política de la vida social y del lugar del cine en ella.

Es interesante el despegue que alcanzó este primer largometraje. Adquirió repercusión y éxito internacional al punto de obtener el primer premio de ópera prima en el Festival de Karlovy, Checoslovaquia en 1962. Desde entonces, Glauber viajó mucho, tanto en el interior de Brasil como en el extranjero, llevando y haciendo visibles sus películas y propuestas. Viajó por Europa y generó vínculos cercanos con diferentes críticos y cineastas reconocidos. Datos que consideramos no menores, al dar cuenta de un artista de conocimiento internacional y comprometido y ocupado no sólo por las realizaciones filmicas sino también

por su distribución, quien él mismo entendía como rasgo esencial para la llegada y el reconocimiento popular.

Es así que, Rocha, desde muy joven comienza con su recorrido artístico productivo, con una clara postura materialista histórica, deconstructiva y, a la vez, reconstructiva superadora. Desde la no ingenuidad ni desde una rebeldía infundamentada sino, antes que nada, a partir de un dedicado y profundo análisis del mundo de los filmes -conociendo sus mercados hegemónicos y sus vanguardias- teniendo bien en claro, asimismo, y recociendo que el cine forma parte de una industria y, aún así, desde la confianza compartida en una verdadera transformación cultural -siempre atendiendo al lugar geopolítico en el que se ubica Brasil- realizará diversas producciones cinematográficas. Las cuales acompañó de numerosas manifestaciones expositivas de sus pensamientos y creencias, de diferente naturaleza, como ensayos, teorías, manifiestos, declaraciones y entrevistas que enriquecen, complementan y completan, su estilo de cineasta brasileiro combativo y comprometido socialmente con la verdad.

Confianza compartida: el Cinema novo

A inicios de los 60', Brasil, luego de haber transitado por políticas socio-económicas desarrollistas llevadas adelante por el presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), estaba atravesando un contexto progresivo de conflictos sociales y crisis políticas, marcado, a su vez, por iniciativas de reformas sociales y proyectos nacionalistas de izquierda. En esa vorágine brasilera de tensiones y luchas sociales, políticas y económicas, la cultura, atravesada de manera inherente por estas dimensiones y hecha cuerpo, entre otros, por los cineastas, opone resistencia y batalla propositiva constante a la dominación como "mal" general, primero y mayor. (Recordando a Jauretche y el antinomio "*civilización y barbarie*" concebido como la zoncera madre que las parió a todas). Los cineastas, cabe aclarar que algunos, no todos: aquellos de espíritu crítico y analítico, entendieron que la mayor dominación opresiva en el cine se daba de la mano de las películas norteamericanas, en lo que respecta a su temática, su retórica y su enunciación, convertidas éstas en el paradigma hegemónico cinematográfico. Hegemonía que unidirecciona a las películas y restringe las realizaciones y sus propuestas. ¿En qué sentido? en los motivos recurrentes que hacen al tema; en los protagonistas, sus características y decisiones; en los recursos de iluminación, de planos; en los tiempos narrativos; en el discurso y su sentido, y en la intencionalidad de la producción en general. Dimensiones todas que repercuten e influyen en la construcción del gusto del público receptor quien en definitiva -si bien reconocemos la diversificación y diferenciación del mismo dependiendo de la clase, el nivel instructivo, subjetivo y experiencial- tiene el poder sobre el reconocimiento y éxito del film. En esta reflexión acerca de la hegemónica imitación de películas norteamericanas y de la posibilidad de generar algo nuevo que signifique un verdadero lenguaje cinematográfico brasileiro, es en donde se origina el fenómeno y el sentimiento compartido del Cinema novo.

Más que caracterizarse por rasgos formales únicos de realización fílmica, aquellos que forman parte, se unen en la búsqueda de la liberación, en la búsqueda de un lenguaje cinematográfico propio que posibilite la independencia, se unen en las condiciones de producción: un Brasil tercermundista, subdesarrollado y pobre y, principalmente, se unen

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

en el reconocimiento y conciencia aguda de la ubicación geopolítica en la que se encuentran y desde la cual llevarán adelante la revolución desde y a partir de la

transformación cultural. El cinema novo gesta sus orígenes a fines de los 50' y alcanza su mayor esplendor durante la década del 60', oponiéndose fuertemente al cine norteamericano al interpretarlo como una industria monstruosa que reproduce los intereses de los dominantes, y en ese sentido, como una gran máquina de producir ilusiones y realidades falsas e idealizadas en sus receptores. Productos que entran en contradicción con las propuestas de aquellos cineastas con plena conciencia histórica, social y de clase, que creen en el arte revolucionario, desde el cual revelar y desenmascarar las condiciones de dominación y pobreza –económica, social e ideológica- en las cuales se encuentra inmersa su cultura, para generar así un despertar social que posibilite desprenderse de toda dependencia. En esos años estaban muy presentes en los debates –como se mencionó en un principio- los conceptos de verdad, auténtico y nacional, en vinculación con las producciones teóricas y prácticas, atendándose a la correspondencia o no de éstas para con los contextos de producción en su complejidad y con sus particularidades. Por lo tanto, según los cinemanovistas entre ellos Rocha, concebido como uno de los referentes principales del movimiento, la reproducción de parámetros cinematográficos norteamericanos, de igual forma que la implantación o traslado de teorías, originales de otras situaciones, predominantemente europeas y estadounidenses, no respondería a las particularidades del Brasil en el cual ellos vivían y, como meras copias, desfavorecen el desarrollo de las potencialidades creativas de cineastas oriundos y, además, le quitan la posibilidad a sus espectadores de comprender situaciones de su realidad circundante. En definitiva, estas narraciones impuestas no hablarían de un cine brasileiro auténtico.

A 50 años de distancia, aproximadamente, del auge del Cinema novo, teniendo en cuenta los diferentes estilos de los cineastas que dieron vida a un movimiento heterogéneo y diverso, podemos observar ciertas características estéticas compartidas por los cinemanovistas, que hacen a la mencionada búsqueda de la liberación y de una cultura brasileña nacional y auténtica. ¿Qué comparten? Principalmente la temática y la narración retórica y enunciativa de la misma. La temática tiene ver con las condiciones de dominación y subdesarrollo que sufre Brasil y con las diferentes consecuencias de éstas, como la pobreza, la miseria, las injusticias, la violencia y el hambre. Una realidad relegada de todo ámbito que ellos creen que debe ser la base desde la cual fundar un cine nacional, que reconozca, se levante y se pondere desde sus miserias. Una realidad o mejor dicho realidades, que observan que no muchos ven, no porque no lo vean realmente sino porque deciden obviar, negar, invisibilizar. Representando a esta ceguera metafórica no sólo las clases altas de mejores condiciones económicas, políticas y de acceso, sino también - producto de la misma dominación- aquellas que lo sufren, las clases bajas, más pobres de Brasil que se rehúsan a aceptar sus propias condiciones de existencia. Siendo la temática una importante arista del movimiento, la forma de narrarla y tratarla constituye la mayor preocupación y ocupación del mismo, porque consideran que es en el tratamiento y en la dirección, en donde se encuentra la verdadera toma de posición y postura con respecto al tema y al sentido del film. Los principales referentes del movimiento como Nelson Pereira dos Santos, León Hirschman, Paulo César Saraceni, Gustavo Dahl, Carlos Diegues, Pedro de Andrade, Ruy Guerra, David Neves y el mismo Glauber Rocha, en esa búsqueda por hacer un cine auténtico a las realidades del subdesarrollo y dependencia de Brasil, introdujeron

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

novedades de realización fílmicas en la construcción de un cine directo y crudo. Salieron a filmar con la cámara en mano, en escenarios exteriores naturales, que se correspondían con los escenarios del pueblo -en contraposición a la filmación hegemónica en sets cerrados con

escenarios representados-, recurriendo a lugares marginados, pobres y explotados del Brasil como el nordeste y las favelas. Utilizaron la luz natural del sol y sus sombras para generar ficciones de historias verosímiles, sin mentiras con respecto a las situaciones acaecidas en el momento, en determinados lugares con personas reales. Para ello, los personajes de sus películas, en muchas ocasiones, fueron actores no profesionales sino los mismos padecientes, miserables y, las características de los estos se plantearon en esa misma línea de respeto con “la verdad” de las personas, es decir, que no construyeron personajes idealizados, representantes del bien o del mal de manera tajante, sino comunes, reales, con contradicciones en sus actos y decisiones. También en este mismo sentido, utilizaron a la cultura popular: sus cotidianidades y padecimientos, como, así también, sus costumbres, tradiciones y mitos, como materia prima de sus narraciones fílmicas.

Por otra parte, resulta interesante, el conocimiento que tuvieron estos cineastas revolucionarios del campo cinematográfico en su totalidad, es decir, al haberlo comprendido como una verdadera red de interrelaciones entre las distintas partes y dimensiones constitutivas y por lo tanto, atendido a cada una de ellas con detenimiento y respeto. Además de estar comprometidos en romper con las tradiciones vueltas hegemónicas del cine norteamericano hollywoodense en cuanto a la producción, tuvieron muy en cuenta la distribución y los ámbitos de circulación de las películas y al público espectador. Le otorgan un lugar de importancia al público, respetándolo aunque al mismo tiempo invitándolo y interpelándolo a participar del proceso cinematográfico revolucionario. Porque entienden que, que por más que el cine sea industrial/comercial o de autor/revolucionario para que exista y continúe haciéndolo, se rige por las leyes del mercado, con alguien que lo realiza, alguien que lo produce y distribuye y alguien que lo consume. En palabras del mismo Rocha: “[...] el producto cultural, para existir y circular, necesita de un mercado. Un producto cultural que se opone a la ideología estética de los fascismos dominantes y a la estética del entorpecimiento americana debe crear su propio mercado.” (Rocha, 1967). Consideramos entonces, que la no ingenuidad en estos aspectos de circulación les favoreció como movimiento, en cuanto a su riqueza y fortaleza combativa, permitiéndoles “competir” contra aquellos otros antagónicos de los cuales busca renovarse. No obstante, el Cinema novo busca, a pesar de sus deseo de internacionalización en tanto movimiento del subdesarrollo, un público latino, un público protagonista de sus narraciones que pueda verse en las películas y despertarse de su condición de miserable y explotado: “Al cinema novo le preocupa más que nunca la conquista del mercado latino, mercado que deberá ser internalizado por las mismas producciones latinas.” (Rocha, 1967). Es así que, los cinemanovistas habiendo vivenciado el poco éxito y la pronta quiebra en 1957 de la productora brasileña Veracruz, iniciada en 1950, y siendo conocedores de la importancia, comercial y receptiva, del control y la dirección de la distribución, el Cinema novo creó de la mano de Luiz Carlos Barreto, hacia 1964, la DIFILM, productora de películas de este movimiento brasileño que logró multiplicar las ganancias para con ellas y aumentar la receptividad del público, iniciando asimismo, la exportación de estas películas a países extranjeros.

Pensamiento situado: “Estética del hambre”

En 1964, con 26 años Glauber Rocha realiza su segundo largometraje “Dios y el diablo en la tierra del sol”, el cual se constituye como una de las obras representantes del Cinema novo. Ese mismo año se produjo un golpe de estado militar que destituyó al presidente brasileño

de entonces: Joao Goulart, y tras el mismo, comenzó en Brasil un largo período de dictadura militar que duró hasta 1985. Fue un periodo marcado por las censuras, las represiones, los exilios y, aún así, por un fuerte compromiso político y militante materializado en la persistente producción artística novedosa y contestataria. “Dios y el diablo en la tierra del sol” se presenta como el pensamiento y las convicciones ideológicas, éticas y estéticas de Glauber, la cual se verá complementada y dotada de sentido con, de alguna manera, la “Estética del hambre” del mismo autor, expuesta en Génova en 1965. En dicho año y ciudad italiana, se llevó a cabo la V Rassegna del Cine Latinoamericano, siendo allí, en el marco del Seminario: “Tercer Mundo y Comunidad Mundial”, en donde Glauber presentó una versión de su “Estética del Hambre”, publicada originalmente en la revista *Civilizacao Brasileira*, ese mismo año en Río de Janeiro. Tesis con la cual deja expuesta la mirada idealista y fuertemente paternalista con la cual “el Primer Mundo”, es decir europeos y norteamericanos, miran y representan a Latinoamérica. Denuncia cómo esa mirada idealizante se vuelve carne en la cultura hegemónica y oficial de nuestras naciones, educando, restringiendo y direccionando las producciones y el gusto estético popular hacia una cultura que reproduce los intereses, las conveniencias y las fantasías de los países dominantes, colonizadores -en todas las dimensiones-, mientras que las realidades latinoamericanas distan mucho de esas representaciones cinematográficas idealistas cuyo único fin es el éxito comercial y la somnolencia popular, va a decir Rocha. Por lo tanto, para hacerle frente a este tipo de producciones comerciales, Glauber de la mano del Cinema novo propone una estética del hambre, que exprese, antes que represente, las miserias e injusticias latinoamericanas, siendo así auténticas con las realidades vividas y que contribuya a su (re)conocimiento verdadero y afectivo.

Estética del hambre en tanto el Cinema novo: “[...] poetizó, discursó, analizó, excitó los temas del hambre: personajes comiendo tierra, personajes comiendo raíces, personajes robando para comer, personajes matando para comer, personajes huyendo para comer, personajes sucios, feos, descarnados, viviendo en casas sucias, feas, oscuras.” (Rocha, 1965). Y, es justamente allí, donde radica la originalidad del Cinema novo frente al cine mundial, según Rocha, en el hambre de su propia sociedad y en la incompreensión de éste como la esencia latinoamericana. Galería de hambrientos y sucios que en oposición al mundo ideal y bello del cine digestivo: películas con gente rica, linda, con problemas triviales, sin sentidos, de objetivos únicamente industriales. Glauber propone en cambio, una estética ética en fuerte compromiso con la verdad, resultado de y, a la vez, respuesta al subdesarrollo y a la colonización constante con todos sus derivantes mecanismos de opresión:

Nosotros comprendemos el hambre que el europeo y el brasileño mayoritariamente no entienden. Para el europeo es un extraño surrealismo tropical. Para el brasileño es una vergüenza nacional. Él no come pero tiene miedo de decirlo; y sobre todo, no sabe de dónde viene ese hambre. (Rocha, 1965)

Sólo la cultura del hambre podrá superarse, salir de sus apetencias desde sus mismas miserias, desde su desgracia original y, en este sentido, resulta interesante la propuesta de Glauber al enunciar que la más noble y auténtica manifestación del hambre es la violencia, siendo la fuerza de esa violencia en imágenes y sonidos la que caracterizó al Cinema novo y por la cual alcanzó repercusión internacional. “Una estética de la violencia antes que ser primitiva es revolucionaria” (Rocha, 1965) y como tal es una estética ética y política

deliberada, que más que el odio o la venganza busca y tiene como fin último y primero la transformación, la salida de ese hambre originario.

“Dios y el diablo en la tierra del sol” y la “Estética del hambre”, dos caras de la misma convicción

“Dios y el diablo en la tierra del sol”, 1964, largometraje en blanco y negro, en 35 mm., corporaliza estas reflexiones teóricas antes de que éstas sean publicadas. Desde la temática, hasta la elección de los planos, el tiempo de narración y las características de los personajes, se posiciona en contra del cine digestivo hollywoodense, y en sintonía con los postulados y objetivos del Cinema novo. La película narra la vida de Manuel y Rosa y las diferentes situaciones – con las difíciles decisiones que conllevan- por las que tienen que atravesar para sortear el hambre, la pobreza y las injusticias, sostenidas y reproducidas en el tiempo en el desierto brasileiro (nordeste del país). Glauber trabaja y reflexiona en la película acerca de las relaciones de poder, las diferentes dominaciones, encarnadas explícitamente en representantes de diversos ámbitos e instituciones -como la iglesia y el Estado-, la opresión y la subordinación del pueblo. Recurriendo a esa galería de hambrientos, Glauber filma esta película al exterior, con la luz de un sol radiante, tan característico de las tierras áridas del desierto del nordeste brasileño, con personajes reales, de carne y hueso. Es decir, tomando distancia de los estereotipos norteamericanos -inmediatamente reconocibles- de los buenos y los malos, aquí los personajes son hombres y mujeres “reales” en constante contradicción y duda en sus decisiones y actos. Incluso los “malos” que vendrían a ser aquellos opresores y gestores de violencia, no son malos al estilo monstruoso de los villanos hollywoodenses sino que en este caso están contruidos como hombres comunes y corrientes que en la mayoría de los casos comparten las mismas miserias y escenarios que sus oprimidos. Lo interesante en esta película radica justamente en esa construcción, en cómo el autor expone la variedad y la complejidad de las relaciones de poder que se generan incluso entre los mismos oprimidos.

Los distintos momentos de subordinación están planteados a partir de: en primer lugar, los maltratos e injusticias que soporta el vaquero Manuel de su patrón, terrateniente, que, sin embargo, deja de soportar al matarlo y huir con su esposa Rosa. En segundo lugar, cuando Manuel se entrega ciegamente a las palabras y mandatos del beato Sebastián, que promulga la salvación de todos aquellos que lo sigan en creencia y actos. Santo que en nombre de la salvación de sus seguidores y de la esperanza en una tierra paradisíaca con abundancia de agua y comida comete crímenes –mata al hijo de Manuel y Rosa- y otorga arduas penitencias. Y por último y en tercer lugar, se sucede la subordinación de Manuel

frente a las andanzas de Corisco, renombrado cangaceiro,²¹⁴ tras el asesinato del Beato en manos de Rosa.

Asimismo, Glauber diversifica los poderes dominantes presentes en la historia mediante diferentes representantes. El patrón terrateniente, viene a simbolizar, por un lado, el poder económico. San Sebastián, un representante del poder del misticismo, incorporación que, también, intenta expresar la dependencia de los súbditos para con los líderes religiosos

populares. Como contracara, se exhibe el poder de la religión cristiana oficial, con dos curas que, buscando eliminar el liderazgo del santo popular, contratan a un mercenario –Antonio das Mortes- para que lo mate. Y por otro lado, también, el autor decide mostrar el poder del gobierno ejercido por las tropas del ejército mandadas a matar a los seguidores del Beato Sebastián.

En cuanto a la elección de los encuadres y los planos -en relación para con las imágenes- y de la duración de los fotogramas, también, son tratamientos destacables en el estilo revolucionario de Rocha, quien logra explotar las posibilidades ofrecidas por los diferentes enfoques. Por ejemplo, en el principio del film, utiliza el plano general aéreo para situar al espectador en el escenario de la historia, al cual hace finalizar en un primer plano de la cabeza de un caballo muerto, en putrefacción, sostenido en un tiempo de duración considerable y, creando, así, un fotograma violento que da indicios de la fortaleza de las imágenes venideras. Rescatamos esta imagen del animal en putrefacción por su fortaleza simbólica en tanto entendemos como una metáfora de la muerte producto de la sequía del lugar, aunque también, por su fuerza estética, otorgada justamente por la elección del plano y su duración. Glauber en *Revolução do cinema novo*, 1967, propone que los cineastas independientes organizados y unidos en la revolución, nacional e internacional, deben provocar un shock con sus películas, que logre transformar la educación hegemónica norteamericana, tanto moral como estética, recordando a la propuesta benjamiana de las “imágenes dialécticas”, en ese mismo sentido, de despertar la somnolencia del pueblo. Por lo tanto, éste último fotograma mencionado se inscribe en ese deseo del autor de generar un shock, un malestar en el espectador, que, dado el tiempo de duración del mismo, por más que quiera mirar para otro lado, no pueda deshacerse de la imagen y que, así, comprendiendo y reconociendo su dolor, su hambre, se levante y luche contra las imposiciones colonizadoras. Este fotograma es uno de tantos que el autor incorporó en el film con ese sentido de choque, como por ejemplo el de aquel que muestra, también, en primer plano el cansancio y el sudor del trabajo manual ejercido por Rosa, como, así también, las imágenes de la gente amontonada asesinada por las tropas del gobierno en la escalera –escena que dicho sea de paso recuerda a la de la escalera del *Acorazado Potemkin*, 1925.

Otra característica destacable de la película en reflexión, que se corresponde con la postura materialista histórica de Rocha, es la dualidad y los pares dicotómicos presentes. Pares polares que ya se dejan ver en el título de la película, mencionando la dualidad primordial religiosa entre el bien y el mal, entre Dios y el Diablo. En el desarrollo se

²¹⁴ Cangaceiro es el nombre dado a los hombres que vivían en bandas armadas en el nordeste brasileño desde mediados del siglo XIX hasta la década de 1940 aproximadamente. La gran mayoría vivía del bandolerismo, tornándose en un problema social de la región y al mismo tiempo pasando a ser parte del folklore brasileño.

construyen muchas más, las cuales se podrían agrupar entre las de: opresor/oprimido y abundancia/sequía. Estas dualidades se proponen con la intención de jaquear los supuestos subyacentes estáticos y normativos acerca de lo que está bien y lo que está mal, para la cual se exhiben permanentemente las contradicciones y la complejidad inherente de la sociedad y sus actores. Al exponer injusticias hechas en nombre, incluso, de aquellos que se supone tienen como objetivo el bien común como la Iglesia y el Estado, el autor provoca un grado de perplejidad al punto de no poder discernir si se mata por dios o por el diablo, o quizás por los dos.

Para finalizar con este incipiente análisis fílmico, la película no tiene el clásico happy ending a lo Hollywood sino, principalmente, es incierto, desesperante y metafórico, en el cual

Manuel y Rosa corren en búsqueda de esa prometida y deseada tierra de abundancias, “Hasta que el sertão se haga mar y el mar se haga sertão”.²¹⁵

Algunas reflexiones e interrogantes finales

Haciendo una recapitulación de lo hasta aquí expuesto, en primer lugar, destacamos, aún en tiempos difíciles de lucha, censuras y represiones políticas, sociales y culturales, como lo fueron los 60' y 70' brasileros, el compromiso de Glauber Rocha como de aquellos otros jóvenes cinemanovistas, militante y, principalmente, para creador, tanto de producciones culturales materiales, como pueden ser las películas, como de reflexiones teóricas y espacios de intercambio de ideas, en relación a esa búsqueda por las poéticas latinoamericanas. En esa exploración, el arte es concebido no como un medio para alcanzar la transformación, sino como revolucionario en sí mismo, en palabras del mismo Rocha: “[...] en arte solo hay una opción: la que existe. La otra es un calendario de hipótesis.” (Rocha, 1968). Cita que denota una consciencia aguda de la realidad existencial latinoamericana, que lleva a la situacionalidad característica de su pensar, en la cual radica, asimismo, su innovación, que profundiza y complejiza al proponer una “Estética del hambre”, como esa existencia primera latinoamericana. Innovación que se hace visible en las temáticas narradas por el autor vinculadas a aquellos lugares y personajes padecientes de la colonización extranjera y sistemática, política, económica y cultural, y específicamente con el tratamiento de esas historias. Dándole visibilidad a cuerpos “reales”, comunes, trabajadores, con dudas. Temáticas que se nutren como materia prima de las costumbres, tradiciones y leyendas populares, con sus nombres y cuentos característicos, como lo son, por ejemplo, el cangaceiro Corisco y el legendario cangaceiro Lampião.

Por otra parte, tanto Rocha como los cinemanovistas tenían muy en claro el componente industrial y conocían los alcances y límites del dispositivo cinematográfico propiamente, con el cual trabajaban. Por lo tanto, es a partir de esos conocimientos, que estos cineastas brasileros llevan adelante sus propuestas novedosas, explotando las posibilidades ofrecidas por el cine como dispositivo y como industria, principalmente, aprovechando el alcance masivo para con los espectadores.

De igual modo, conocían el padecimiento del público, dentro del cual se incluyen los críticos de arte, del complejo de colonización cultural, como consecuencia de una educación, impuesta y reproducida de manera sistemática, moral y estética, basada en los parámetros

²¹⁵Letra de la canción de la película escrita por Rocha e interpretada por Sergio Ricardo.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

del cine norteamericano hollywoodense, los cuales, a su vez, condicionan y direccionan el éxito popular de las producciones. Por lo tanto, decidieron trabajar en la ardua tarea de batallar contra ese cine digestivo de fines únicamente comerciales, desde adentro del campo, proponiendo quitarle a la hegemonía cinematográfica su halo de autoridad que se presentaba como sinónimo de verdad, con un cine de autor, un cine directo, revolucionario que sea genuino con la realidad de las situaciones particulares del subdesarrollo dependiente latinoamericano y que involucre al público, como sujeto espectador activo en ese movimiento de revolución cultural.

Para cerrar, creemos pertinente destacar que el trabajo; la confianza en la revolución; la convicción política, militante e ideológica; la dedicación y el estudio, y el pensamiento crítico constante –dado en el análisis de películas, en el interés por las críticas artísticas

diversas como por la proposición de teorías y reflexiones propias- fue lo que les otorgó un gran reconocimiento, incluso internacional, tanto al Cinema novo como a Glauber Rocha, en particular, reconocimiento que, a su vez, les permitió batallar contra todo tipo de censuras en tiempos tiránicos en donde el “oro” fácil se lo llevaba el cine complaciente, los acatamientos de órdenes y las reproducciones indiscriminadas de hegemonías. Por último, como interrogante final, retomando el eje de arte y memoria en el cual nos inscribimos y como punta pie para continuar investigando, nos preguntamos en qué medida estas producciones contra-hegemónicas, revolucionarias y alternativas pasan a formar parte, también como aquellas producciones oficiales, de la memoria cultural y social de ese Brasil, que les dio origen y las dejó llegar, atravesando un particular recorrido, hasta nuestra contemporaneidad.

Bibliografía

- Ipar, E. (comp.) (2011). *La revolución es una eztétika. Por un cine tropicalista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Muñoz Cobeñas, L. (2016). “Epistemologías desde el sur. Aportes del cine latinoamericano”. *Revista N° 2 Metal*, Editorial Papel Cosido, Universidad Nacional de La Plata.
- Orell García, M. (2006). *Las fuentes del nuevo cine latinoamericano*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Rocha, G. (1963). *Revisão crítica do cinema brasileiro*, Ed. Civilização brasileira, Río de Janeiro.
- (1965). *Eztétyka del hambre*, en *Civilización Brasileña*.
- (1967). “Teoría y práctica del cine latinoamericano”. En *Avanti*. Roma
- (1968). “El Cinema novo y la aventura de la creación”. En *Visão*. San Pablo, Brasil.
- (1981). *Revolução do cinema novo*, Ed. Alhambra/Embrafilme. Río de Janeiro.
- Román, J. (2010). “Dos tiempos para la utopía: festivales de cine latinoamericano”. En *Revista Aisthesis N° 48*, Pontificia Universidad Católica de Chile.

8.4. EL CINE DE SANJINÉS Y LA MEMORIA DEL PUEBLO INDIGENA BOLIVIANO

Ana Clara Tosi / Rocío Huck

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo forma parte de la investigación De Viña del Mar a La Habana: procesos retóricos de intervención política en el cine latinoamericano (IPEAL FBA UNLP) que estudia los aportes innovadores en torno a la narración audiovisual, producidos por el denominado Nuevo Cine Latinoamericano. Aquí abordamos exclusivamente la obra fílmica del boliviano Jorge Sanjinés y focalizamos la mirada en su búsqueda creativa de una narración auténtica desarrollada como memoria colectiva.

Presentamos el resultado del análisis del cortometraje “Revolución” (1963) donde observamos la incipiente construcción de una narratología propia para significar cinematográficamente la cosmovisión andina. Y desde allí constituir el relato fílmico como memoria cultural “donde pasado, presente y futuro, tienen reenvíos dinámicos y productivos a nivel semiótico y político, beneficiando y propiciando una recepción compleja entendida como ejercicio autoreflexivo” (Aimaretti, 2010). Es un texto audiovisual que incluye la mirada del otro, y que pretende conmover al espectador hasta el punto de producirle la acción política mediante un esclarecimiento de su conciencia.

Palabras clave

Cine; memoria; narrativa; indígena

“Revolución” fue anunciada como la primera película experimental boliviana, al mismo tiempo que la prensa especializada de la época destacaba en la obra un “profundo sentido nacional” (Wood, 2006). Su fuerza radica en el crudo registro documental que presenta la incipiente construcción de una narrativa propia para significar cinematográficamente la cosmovisión andina, en un país con mayoría indígena, “sobre la que han operado diversos mecanismos tendientes a su borramiento y desprecio” (Aimaretti, 2010).

El título, como primer acercamiento al texto audiovisual, “podría remitirnos a la Revolución Nacional Boliviana de 1952” (Wood, 2006). Pero lo cierto es que para los años sesenta la frágil institucionalidad que brindaba el gobierno de Paz Estenssoro, un criollo latifundista líder del Movimiento Nacionalista Revolucionario, había provocado una creciente desilusión en los sectores de la izquierda boliviana, y en ese sentido “Revolución” se constituye como una denuncia.

El cortometraje, estrenado en 1963, fue realizado por el cineasta boliviano Jorge Sanjinés y el Grupo Ukamau en el marco de un festival organizado por ellos mismo en una universidad pública de La Paz.

Cuando regresé a Bolivia después de haber estudiado cine en Chile, en 1960, quise militar en un partido político para participar en la transformación que se estaba llevando adelante en mi país. Recordemos que el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en 1952 transformó al país de una sociedad feudal a una sociedad burocrático burguesa. El MNR realizó la reforma agraria más importante de América, nacionalizó las minas, dio el voto universal y abolió la servidumbre gratuita. En 1960, todavía se vivían las connotaciones de ese proceso, pero ya comenzaba su decadencia porque la dirigencia del MNR que llevó adelante esos cambios, no los hizo como parte de su ideología sino para satisfacer las demandas de las masas insurrectas. Al no sentirme enteramente representado por el partido comunista boliviano ni por el MNR, decidí entonces hacer mi propia militancia con el instrumento que manejaba, el cine (Sanjinés, 2013).

Jorge Sanjinés Aramayo nació en La Paz Bolivia en 1936; se graduó como director de cine en la Escuela Fílmica de la Universidad de Chile; y al regresar a su país organizó junto a Oscar Soria, Ricardo Rada y Antonio Eguino el Grupo Ukamau (voz aymara que dice así es).

Ukamau fundó la Escuela Fílmica Boliviana con el fin de lograr y propalar una identidad indígena en las producciones audiovisuales. Funcionó durante unos meses hasta que comenzó a sufrir una seria persecución estatal y luego, directamente, la intervención del Gobierno, que pretendía hacer de la Escuela una institución oficial dependiente del Ministerio de Educación (Terán Revilla, 2015). Cuenta la historia que sus fundadores en una disputa por el signo de la producción prefirieron cerrarla, pero 1961 antes de su cierre definitivo, junto a los alumnos, organizaron una serie de filmaciones aprovechando los retazos de fílmico “del rodaje de propagandas para la lotería estatal” (Wood, 2006).

Con ese registro comunitario y luego de dos años de trabajo de edición y compaginación nace “Revolución”, ganadora del premio Joris Ivens en el Festival de Leipzig de Alemania; y el Premio Especial del Jurado en el Festival de Cine de Viña del Mar.

El cine producido en Bolivia durante esa época se caracterizaba por poseer un corte netamente propagandístico. Las producciones estaban financiadas por el Instituto de Cine Boliviano, un organismo creado justamente por el MRN para narrar la posibilidad del progreso nacional a través del sentimiento revolucionario. En cuanto a lo gramatical, era un cine con estructuras lineales muy marcadas en “la dimensión gnoseológica” de la organización del relato (Todorov, 1996:72).

En cambio “Revolución” propone un texto cinematográfico que intenta romper con esa lógica de comunicación unidireccional e incluye en su relato la mirada del otro, pretendiendo conmover al espectador hasta el punto de producirle la acción política mediante un esclarecimiento de su conciencia. Tal como lo expresó Sanjinés: “hagamos del cine un instrumento político y hagamos películas que apoyen el proceso de clarificación de concientización de las masas bolivianas. Nos dimos cuenta que debíamos convocar la atención de la otredad negada y calumniada, entonces empezamos a hacer un cine poniendo de protagonista a los indios” (2015).

Este trabajo forma parte de la investigación denominada “De Viña del Mar a La Habana: procesos retóricos de intervención política en el cine latinoamericano”, integrante del Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. El equipo de investigación enfoca el análisis en lo que se conoce como Nuevo Cine Latinoamericano, y precisa su mirada en los eventos de mayor trascendencia en el período, por sus características y sustentabilidad en el tiempo: el Festival Internacional de Cine de Viña del Mar en 1967 y el Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana en 1974.

Nuestra tarea comienza por seleccionar y clasificar los textos en soporte fílmico o digital que, habiendo participado de estos festivales, nos permitan dar cuenta de una construcción narrativa común compartida en las producciones cinematográficas seleccionadas.

Para la sistematización teórica del material trabajamos entonces con el texto *Los Géneros del Discurso* del lingüista y filósofo búlgaro Tzvetan Todorov. La conceptualización que realiza el autor de “los dos principios del relato” (Todorov, 1996) nos permite observar en cada una de las películas del corpus una estructura narrativa invariante y luego poder caracterizar continuidades y rupturas en los modos de construcción narrativa de las obras fílmicas, en nuestra región para aquella época.

Aquí presentamos el resultado del análisis de la película “Revolución” en los términos analíticos expresados:

Primer momento. “La situación de equilibrio del comienzo” (1996:70). Según dice Todorov “al principio asistimos a la descripción de un estado de ánimo” (1996:68). La película comienza con una secuencia de planos de la miseria y la explotación común y permanente que toleran los campesinos en La Paz. Sus cuerpos están visiblemente deteriorados y su aspecto es penoso: están desnutridos, harapientos y descalzos; cargan sobre sus espaldas pesos enormes. Con un montaje veloz se suceden imágenes de vagabundeo: niños y ancianos buscan comida en la basura. En cuanto a la banda sonora, este cortometraje no cuenta con registro de sonido directo, ni voz en off, ni diálogos hablados; más bien construye su narrativa sonora en la búsqueda de climas concebidos desde la composición musical y la elección de sonidos específicos. En este primer momento suena una melodía en guitarra, suave y monótona, que asociada a las imágenes pudiera producirnos inquietud a los espectadores.

“Todo cambio constituye en efecto un nuevo ‘anillo’ en el relato” (1996:68) dice el autor respecto de la sucesión de los momentos narrativos; “los cambios, propios del relato, fragmentan el tiempo en unidades discontinuas; el tiempo de ‘duración pura’ se opone al tiempo de los acontecimientos. La pura descripción no es suficiente para hacer un relato (1996: 68).

Segundo momento. “La degradación de la situación” (1996:70). La situación de equilibrio inicial no resiste porque “el relato no se conforma con ello, él exige el desarrollo de una acción, es decir, el cambio, la diferencia” (1996:68).

La música de guitarra se transforma abruptamente en un redoblante que repiquetea aceleradamente; en imagen la fabricación de cajones mortuorios. Vuelve a sonar la guitarra acompañada; rostros en primer plano de hombres, mujeres y niños con miradas esquivas y un paneo de dos niños cargando un ataúd pequeño donde sólo podría haber un bebé.



“Esta manera de ver el relato como el encadenamiento cronológico y a veces causal de las unidades discontinuas no es nueva” (1996:69)

Tercer momento. “El estado de desequilibrio constatado” (1996:70). El conflicto narrativo. Entra en fade in el sonido de una manifestación cívica, silbidos y en segundo plano comienzan a sonar nuevamente los redoblantes y tambores. En imagen un dirigente sobre un atril dando un discurso. El orador es mostrado con un plano contrapicado y así se ven abajo los trabajadores en actitud despierta y entusiasmada. Luego planos medios de altura media se puede ver que son todos varones, algunos peinados con gomina y vestido con ambo, otros sindicalizados y con overol. Siguen primeros planos de los rostros de los trabajadores; gestos más efusivos; planos más cerrados y más cortos cada vez.

Se precipita el sonido de un disparo y la fuerza militar que avanza con claras intenciones de intervenir. Los trajes de los soldados se dejan ver muy prolijos y adornados, sus cuerpos fuertes y sus movimientos estudiados con precisión. Al trote toman los fusiles que aguardan perfectamente alineados sobre un tapial. En primeros planos, hombres y una mujer, miran suplicantes al cielo. La imagen de una cruz, suenan las campanas de una iglesia y el sonido se calla.

El plano siguiente es un detalle de fusiles apuntando; y en contra plano los rostros de trabajadores resignados con las miradas perdidas al horizonte. El sonido ahora es un rasgueo de guitarras que suena penoso y puede transmitirnos cierto grado de nerviosismo. Los fusiles disparan en plano cerrado y los rostros de los trabajadores en primer plano ahora tienen sus ojos cerrados, están tumbados sobre la tierra, están muertos. En plano general vemos a un hombre que camina por la calle cuesta arriba y va cargando un cajón fúnebre es su lomo. Se escuchan campanadas de un santuario. Miradas entristecidas y esquivas en primer plano de los sobrevivientes, o podemos pensar en sus familiares.

Cuarto momento. Búsqueda de restitución del equilibrio en la narrativa. El sonido es una sirena de alerta. Vemos, a través de una secuencia de planos medios, el cortejo fúnebre de los acribillados, gente amontonada en las calles observa pasar los féretros. Cholas acompañando a los muertos. En plano cerrado chola reza, hombre reza, miran al cielo.

El sonido de los redoblantes se vuelve más crudo y tenso; se muestra la chimenea humeante de una fábrica, y unas manos obreras bajan la palanca de un tablero industrial. Primeros planos de trabajadores con expresiones de alerta y expectativa. El sonido del redoblante acelera su tempo y en cuadro, una secuencia de planos cerrados que muestran las mismas manos que, con actitud decidida, toman una piedra, un fierro, un palo. Un soldado cae abatido y un proletario al trote le quita su armamento.

El redoblante suena en tono más grave. Planos generales, los trabajadores se arman, avanzan y se ubican en posición de guardia. Cuerpo a tierra ahora apuntan ellos. Suena una marcha militar acercándose. Nuevamente primeros planos de los rostros de los trabajadores en alerta, atentos y pensamos un poco asustados; las miradas fijas en el objetivo que nos queda fuera de plano. Sonido nuevamente de guitarras en lamento. En plano contrapicado la tropa avanza marchando, con sus cuerpos rígidos y domesticados, moviendo sus brazos al unísono y el fusil colgado del hombro; sus botas brillan y sus cascos resplandecen. Primer plano de sus rostros severos. Las guitarras cesan en fade out.

Quinto momento. “Restablecimiento del equilibrio inicial” (1996:70) y constatación de la transformación. El sonido se transfigura en una música festiva. En la escena final vemos las caras de niñas y niños sumidos en la miseria con sus piecitos descalzos cuarteados. En primer plano miran firmemente a cámara, fijo al espectador. Estas imágenes, sin embargo, ya no se ven como las del primer momento porque ahora están filtradas por el proceso

político de los últimos doce años y atestiguan la insuficiencia del proceso autodenominado revolucionario.



Es evidente que el primer elemento (equilibrio) repite al quinto; y que el tercero es su inversión (constatación de degradación). Además, el segundo y el cuarto son simétricos e inversos (...). No es entonces verdad que la sola relación entre las unidades sea la de sucesión; podemos decir que estas unidades deben encontrarse también en una relación de transformación (Todorov, 1996).

Definitivamente en Sanjinés la preocupación estética respecto del lenguaje cinematográfico ponía en discusión aquello del cine imperfecto de Espinoza (1969), el cual hace una exaltación de la diferencia con el cine industrial, por lo técnicamente primitivo y porque la temática urgente están por sobre todo lo demás en el cine militante. Pero también Sanjinés refuta la idea del arte por el arte y advierte que el asunto “no se trata de hacer un panfleto, se trata de hacer una obra de arte” (Sanjinés 1980).

Como principal definición este cine “concibe la participación activa de los sujetos que constituyen el proceso cinematográfico, tanto realizadores como el público” (Lobeto, 2009). La búsqueda de una estética y narrativa auténticamente indígena no es un fin en sí mismo, sino un medio para ampliar la capacidad crítica consiente de quienes luego hacen y ven las películas. De esta manera, el cine de Sanjinés se opone a la industria del celuloide estadounidense, en tanto que

la belleza como construcción cultural, se percibe compartida por la comunidad y no como categoría impuesta y naturalizada por la cultura dominante. Lo bello, en este caso, es el proceso de comprensión y aprendizaje de un pueblo sobre quién es el verdadero enemigo y cómo combatirlo (Lobeto, 2009).

Sanjinés sostiene que la belleza es un “reflejo de la espiritualidad de una comunidad” (Sanjinés, 1980) resistiendo al cine hollywoodense, que bajo formas y contenidos agradables, supuestamente inofensivos, resulta ser brutalmente homogeneizante, destruyendo y borrando culturas enteras, silenciando y ocultando cualquier posibilidad crítica de la dominación imperial (Adorno y Horkheimer, 1988).

En torno a esta cuestión Sanjinés expresó lo siguiente: “La búsqueda y el cambio de un lenguaje nuevo, de una narrativa cinematográfica coherente con la cosmovisión andina con la cultura andina. Una narrativa no europea, no norteamericana... Cuando nos dimos cuenta de que la película conmovía más a la gente de la ciudad que a la gente que está

siendo afectada por el problema, dijimos: acá está pasando algo. Lo que está pasando es que no podemos comunicarnos con ellos porque estamos usando una narrativa que hemos aprendido afuera. Un cine, una manera de contar la historia como lo hacen los norteamericanos, como lo hacen los ingleses.

Usando por ejemplo el primer plano como instrumento predilecto, del close up, para decirle cosas y subrayar... Como se ven en la película que hay mucho plano corto.

Claro, los norteamericanos y los europeos, los occidentales, hacen uso del close up, del primer plano porque el primer plano es coherente con la visión individualista de la vida donde el sujeto es el protagonista del mundo, donde el yo soy más importante que los demás ¿verdad? Porque estamos todos enfermos de individualismo acá en occidente... En cambio los indios tienen otra concepción del mundo de la vida, de la relación humana, el protagonista es el colectivo. Primero nosotros, después yo. Y eso fue sustancial. Nosotros dijimos ahora tenemos que contar ya no a través de una pareja, de un protagonista individual, vamos a contar nuestras historias a través de un protagonista colectivo. Y así nació y empezamos a desarrollar otra planificación, otra manera de narrar ya no basándonos en el primer plano sino en el plano abierto y en el plano secuencia, podíamos hacer un primer plano pero por acercamiento, y fue cambiando la narrativa y haciéndose más comprensible y coherente con la cosmovisión de ese destinatario (...) Y también la noción del tiempo circular porque también, investigando e informándonos más, estudiando, mejor esa cultura, también comprendimos que en el mundo andino indígena la concepción del tiempo es distinta a la del mundo occidental. En occidente el tiempo es lineal, un comienzo un desarrollo y un final. En el mundo andino el tiempo es circular, todo regresa todo comienza otra vez, y vuelve y vuelve. La muerte puede ser el comienzo de la vida, y el futuro no siempre está adelante, puede estar atrás. Todos esos elementos fueron constituyendo una narrativa nueva” (2015).

Entonces a modo de recuperación de lo expuesto podemos observar que el encuentro de “Revolución” con sus destinatarios, planteó un problema para Sanjinés y el Grupo Ukamau; y posibilitó una exploración en varios niveles del lenguaje cinematográfico. En referencia al tiempo narrativo, María José Aimaretti señala que

se configura por un lado, a partir del imaginario andino, de donde la coexistencia de tiempos distintos, saltos hacia el futuro y el pasado, etc., son permitidos (anulación del tiempo lineal) y se evidencian los vacíos. Por otro lado, y desde esa misma cosmovisión se construye el relato como memoria cultural donde pasado, presente y futuro, tienen reenvíos dinámicos y productivos a nivel semiótico y político, beneficiando y propiciando una recepción compleja entendida como ejercicio autoreflexivo. Así pues el tiempo configura la experiencia histórica y humana del sujeto: lo hace ser, siempre enlazado al conjunto social más grande al que pertenece étnica, cultural y políticamente (Aimaretti, 2010).

Este “cine comunitario” (Gumucio Dagron, 2014) se construye y reconstruye en un proceso de resolución social, con la intención narrativa de generar “un desplazamiento del héroe individual al héroe colectivo” (Aimaretti, 2010); el pueblo como sujeto colectivo es protagonista del relato, idea que estéticamente comienza a representarse con la utilización de plano generales y planos secuencia, no ya con la primacía de los primeros planos.

Sanjinés y el Grupo Ukamau propusieron la realización de un cine que narre la identidad de las naciones nativas del territorio boliviano, acalladas por la historia oficial del poder constitucional. Habían elegido muy bien el receptor de sus producciones artísticas y es por eso que sus largometrajes son los primeros del mundo hablados en aymara y quechua. Es

un dato simple pero revelador, ya que el cine nombraba a los indígenas, narrativamente hablando, para darles existencia y entidad en un mundo que hasta el momento había sido extraño para ellos. En ese sentido la importancia estaba puesta no sólo en el registro documental audiovisual, sino también en la construcción de conocimiento.

Entendemos que la memoria es una instancia dinámica de construcción y deconstrucción de la identidad, y que la visibilidad de problemáticas, tradiciones y comunidades subyugadas tiende a amplificarla en tanto texto complejo (y en pugna). Entendiéndola como praxis material, que incluye hábitos lingüísticos y simbólicos, sistema de valores y comportamientos materiales, la memoria conlleva una toma de conciencia efectiva y metadiscursiva en el hecho mismo de ser un constructo en proceso abierto e incompleto, donde lo olvidado puede (y si puede debe) regresar. Las producciones artísticas de ambos grupos [Ukamau y Teatro de los Andes] cuestionan el orden vigente instalando preguntas sobre su configuración (Aimaretti, 2010).

En sintonía con ello “Revolución” es memoria colectiva que ha sido silenciada y regresa reconstruida. Absolutamente pionera en la región ya que se materializó “antes de que el Nuevo Cine Latinoamericano se hubiera consolidado como una tendencia continental, y antes de la llegada de Che Guevara a Bolivia en octubre de 1966” (Wood, 2006).

El cine comunitario entonces, en tanto narración y registro audiovisual para la identificación y el debate, generando sus propios espacios de difusión y circulación por fuera del circuito del cine industria, con apoyo estatal o no, puede contribuir al proceso de construcción de la memoria de un pueblo, como bien señala el propio Sanjinés: “La memoria popular, colectiva, revolucionaria se construye sin necesidad del cine. Es verdad, pero el cine puede ayudar a fijarla mejor, puede dinamizarla y por tanto contribuir a su aceleración” (2015).

Como última reflexión, o más bien como interrogante futuro para indagar con el grupo de investigadores, la cuestión ideológica entre forma y contenido que plantea el Nuevo Cine Latinoamericano a partir de los años 60. Sanjinés se ha expresado mucho en torno al tema y advierte en sus documentos que es imprescindible no vender el lenguaje a la forma del imperio pues de ese modo se pierde el contenido; lo expresa así:

una película norteamericana comercial esta consecuentemente expresando la ideología capitalista sin proponerse, en absoluto, ser vehículo de concientización. Una película revolucionaria que plantea la revolución valiéndose del mismo lenguaje estará vendiendo su contenido, estará traicionando formalmente su ideología (1980).

No hay duda que el cine es una arte narrativo y es, como toda historia relatada, una versión del asunto, una mirada política respecto de hechos puntuales. La búsqueda lúcida y justificada de una narrativa indígena auténtica nos abre la discusión en torno a la utilización de un dispositivo técnico (Deleuze, 1990) foráneo en una cultura que tiene sus dispositivos propios, más allá de la verosimilitud de los textos cinematográficos logrados, que efectivamente pudieron colaborar en la suma de voluntades concentradas en los términos de conciencia puesta en la acción política colectiva.

Bibliografía

Adorno, T y Horkheimer, M. (1988). “La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas”. En *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana

- Aimaretti, M. (2010) “La memoria regresada: utopía social e identidad indígena boliviana”. En Jorge Sanjinés y el Grupo Ukamau. *Reflexiones y testimonios* (pp.151-161). CABA: Tierra del Sur
- Deleuze, G. (1990) “¿Qué es un dispositivo?”. En Varios Autores, *Michel Foucault filósofo* (pp 155-163). Barcelona: Gedisa
- Espinoza, J. (1969) *Por un cine imperfecto*. Cuba (disponible en historiadeltraje.com.ar/hamal/pdf/cuba/por-un-cine-imperfecto-25-anios.pdf)
- Gumucio Dagron, A. (2014). *El cine comunitario en América Latina y El Caribe*. Fundación Friedrich Ebert, Bogotá
- Lobeto, C. (2009) Acerca de una “Teoría y práctica de un cine junto al pueblo”. Disponible en tierraentrance.miradas.net/2009/10/reviews/acerca-de-una-%E2%80%99Cteoria-y-practica-de-un-cine-junto-al-pueblo%E2%80%99D.html
- Sanjinés, Jorge y Grupo Ukamau (1980). *Teoría y práctica de un cine junto al pueblo* [1979]:74-81. México: Siglo XXI
- Sanjinés, J. (2013): “Descalifico a los críticos por racistas: no aceptan a Evo Morales de presidente”. Entrevista de Revista Ñ. Buenos Aires: Arte Gráfico Editorial Argentino S.A. Disponibe en clarin.com/cine/entrevista-jorge-sanjines_o_BkHrlyciD7l.html
- Sanjinés, J. (2014) Entrevista en Historias Debidas de Canal Encuentro del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, disponible en Canal Youtube Fundación Ukamau <https://www.youtube.com/watch?v=RTJHhHRRYz8&t=1770s>
- Sanjinés, J. (2015) Cine latinoamericano o el lugar de la memoria en Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*. #12: 24-27, ISSN impreso 1390-1079 ISSN digital 1390-924X, disponible en chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/view/876
- Terán Revilla, J. A. (2015) Jorge Sanjinés. Disponible en frombolivia.com/index.php/cine-en-bolivia/directores/292-jorge-sanjines
- Todorov, T. (1996) “Los dos principios del relato”. En *Los géneros del discurso* (1983), Buenos Aires: Paidós.
- Wood, D. (2006) Indigenismo and the Avant-Garde: Jorge Sanjinés’ Early Films and the National Project’. *Bulletin of Latin American*: 63-82, disponible en onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0261-3050.2006.00153.x/abstract

8.5. PROYECTO TREINTAMIL VECES/VOCES 30.000: MEMORIA E INFANCIA²¹⁶

Julia Cisneros

UNC, FAHCE, UNLP, FBA, FHCE

Resumen

Este trabajo recupera la experiencia que significó *Treintamil veces/voces 30.000*; una iniciativa enmarcada en la 4º Bial Universitaria de Arte y Cultura de la UNLP. La misma tuvo lugar el día sábado 22 de octubre de 2016 en la Plaza Rocha de la ciudad de La Plata. Fue propuesta por la Escuela de Educación Estética nº 2. Convocó el compromiso no solo de los docentes y alumnos de esta institución sino también a familiares, escuelas secundarias, primarias, museos, bibliotecas, centros culturales, gremios y otras escuelas de Estética. Relevaremos cuatro momentos de la intervención para, posteriormente analizar las tensiones que se presentan en la institución escolar respecto de los acercamientos que se han elaborado sobre el pasado reciente. Construcciones que dan cuenta de divergencia en los criterios sobre ese uso de la memoria.

Palabras clave

Memoria, escuela, infancia, Educación Artística

Treintamil veces/voces 30.000 fue una iniciativa enmarcada en la 4º Bial Universitaria de Arte y Cultura de la UNLP cuyo lema convocante correspondió a: “Plazas y Multitudes”. Tuvo lugar el día sábado 22 de octubre de 2016 en la Plaza Rocha de la ciudad de La Plata.

Fue propuesto por la Escuela de Educación Estética nº 2. Convocó el compromiso no solo de docentes y alumnos de esta institución sino también a familiares, escuelas secundarias, primarias, museos, bibliotecas, centros culturales, agrupaciones gremiales y otras escuelas de Estética.²¹⁷ La acción *Treintamil veces/voces 30.000* se realizó con dos meses de anticipación bajo la pauta de producción basada en la realización de 30.000 sobres intervenidos en su interior que serían emplazados en la plaza Rocha de la Ciudad de La Plata.

²¹⁶ Trabajo presentado para el seminario “Estudios Sociales del Arte” UNLP, Facultad De Humanidades y Ciencias de la Educación. Dictado por las docentes: Ana Bugnone, Dra. Clarisa Fernández, Mg. Verónica Capasso. 2016.

²¹⁷ Decimos que esta acción representó una continuidad en relación a la construcción que la institución desarrolla desde la re-apertura del edificio, un camino donde se destacan otras actividades previas realizadas con un fuerte anclaje respecto de generar un fluido vínculo con la comunidad (pegatina en los muros exteriores proyecto 2015, “Huellas” intervención en plaza Rocha Marzo, 2016; “Siluetas” Obras públicas, 2016, entre otras.)

Desarrollaremos en primera instancia lo que consideramos cuatro etapas que configuraron este evento para, posteriormente, centrarnos en algunas reflexiones respecto de los usos de la memoria en la escuela.

1º etapa de producción. El contexto-el proyecto

En la instancia germinal de esta propuesta, se discutió en el seno de la institución a cerca del material a utilizar (colores, formatos) y el nombre final que debería asignársele, una vez convenidos, los coordinadores establecieron un tiempo de dos semanas para la presentación de las actividades que los docentes llevarían a cabo con los grupos de alumnos.

En el epígrafe de esta intervención decíamos “*Acción Estética contra el Olvido*”. El título de la intervención se centró en *atiborrar*, repetir, llenar -material y simbólicamente- hacer del número palabra, nombrar el número como hacerlo existir. En el proyecto-invitación, señalábamos:

Nos proponemos generar un acontecimiento estético y multitudinario centrado en la acción común y compartida de emplazar 30.000 marcas/ objetos de la memoria en el espacio público de Plaza Rocha. Un hecho artístico capaz de generar presencia respecto de las ausencias provocadas por el terrorismo de estado durante la última dictadura militar. Atentos al derecho que nos asiste de ejercitar la memoria, por la búsqueda de la verdad y la necesidad de justicia, en el marco de los 40 años del golpe cívico militar y el bicentenario de nuestra patria.

La Ley 25. 633, del año 2002, implementa el *Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia* en el calendario escolar en su artículo primero. La Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, en su artículo 92 inciso c, señala: [Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones]: “*El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que **quebraron** el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.*” El marco citado anteriormente enmarca la propuesta e invita a las instituciones a re-significar las fechas de calendario para que éstas no se conviertan en fechas vacías, en ritos despojados, para que sean simbólicamente significativas tanto en el contexto escolar, como en la vida y en las trayectorias de los sujetos.

2º etapa de producción: coordinación previa al montaje

La inspectora de educación artística junto con la directora de la institución se encargaron de hacer circular el proyecto anteriormente citado entre las escuelas de educación con orientación artística de la zona (EEE1, EEE Berisso, EEE Ensenada) así como también en los institutos artísticos terciarios (Escuela de Teatro, Escuela de Danzas, Escuela de Música). Se realizó una reunión informativa donde cada comunidad educativa asumió el compromiso de participar del evento desde sus espacios. Posteriormente, la convocatoria se amplió, con reuniones que se realizaron con las familias así como con otras instituciones de educación no formal. En la primera de estas reuniones se establecieron los lineamientos sobre el proyecto, planteándolo como una iniciativa institucional en la que estaban invitados a

participar y en la segunda se generaron los compromisos para las coordinaciones el día de la intervención.

En la escuela, ya comenzábamos a trabajar con los proyectos por disciplina -Expresión Corporal, Literatura, Plástica Bidimensional, Plástica Tridimensional, Música, Teatro-.



Imagen 1: Salón de Teatro

Respecto del interior de los sobres, algunos de los contenidos que se desarrollaron versaron sobre los conceptos de: Presencia/ Ausencia, Lleno/ Vacío, Identidad. Se trabajó el cuerpo como sobre en expresión corporal, desde el área de teatro se abordó la materialidad y las formas en que el espacio se ocupaba con esos sobres, entre otros.²¹⁸

Se realizaron dos jornadas de costura y pre-montaje junto a las familias. Ambas con amplia concurrencia, así como también las asambleas organizativas donde dividimos y asignamos coordinadores por sección donde había dos docentes y una familia asignada o un colectivo participante.

²¹⁸En la Escuela 49 de la Ciudad de La Plata, Ana Mercader y Martina Richards presentaron un proyecto de trabajo con los alumnos de secundaria, se trató de encuentros de producción y reflexión donde vieron el documental “La vida mía” y desarrollaron distintas actividades que confluyeron en la intervención *Treintamil...*

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Imagen 2: Jornada de Pre-montaje

Desde el eje que denominamos “Logística”, armamos grupos de responsables por sección encargados de garantizar que el día de la intervención los materiales y las escaleras estuviesen disponibles.

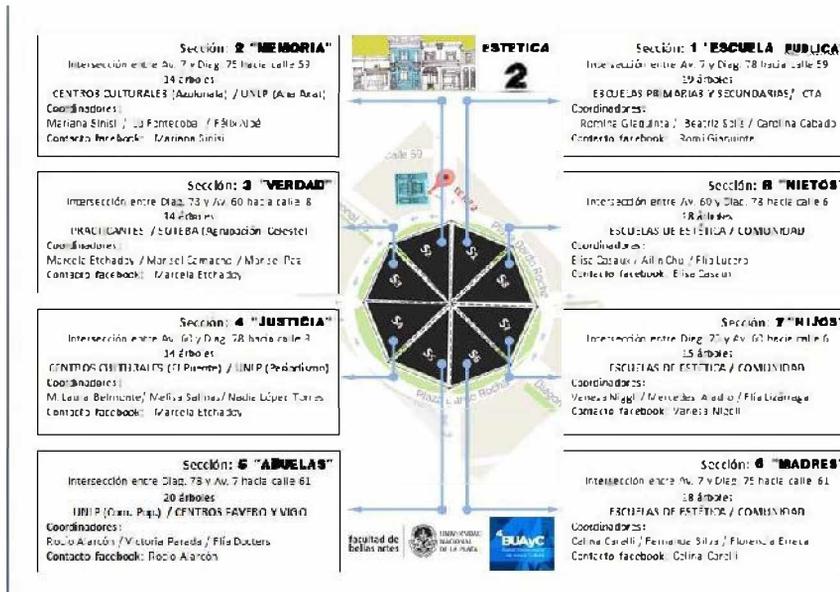


Imagen 3: Esquema de secciones y contacto de coordinadores.

Una de las estrategias que se utilizaron para generar vínculos con la comunidad, la página de Facebook creada para tal fin, y que funcionó por una parte como plataforma de comunicación y vínculo organizativo y por otra, como un espacio de plasmación emotiva - sensible- del sentido que se iba construyendo desde esta intervención. Así Gabriela Pesclevi, mamá de Renzo, autora de *Libros que muerden*²¹⁹ y participante del espacio *La Grieta* decía:

TREINTAMIL es un símbolo que resplandece y da cuenta de tantísimas cosas. No solo de nuestros desaparecid*s. Es canto de libertad, materia, insistencia, partes del todo como decía Fogwill hablando de los elementos, del fuego, la llama tópica, sílabas y cifras flotando. No es sólo no me olvides, aquí estamos, o siempre lo mismo, un señalador de buenas costumbres. NADA ES LO MISMO. Los sobres son únicos, cada uno lleva la

²¹⁹PESCLEVI, Gabriela (2014) *Libros que muerden* Biblioteca Nacional, Buenos Aires.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARIA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

impresión de un sello que alguien puso. Cada uno trae un dibujo, una vocal, un título de un libro, ideas. Allí están en el interior, con la percepción de que alguien puede recibirlos.

Por su parte, Juan Aiub, poeta y docente universitario, cuyos hijos también asisten a la institución escribió:

Queridas profes de la Escuela de Estética: Busco en el arte el sentido que salve, sane o alivie, quizá por eso por eso mando a mis hijos a Estética, dotarlos de herramientas ante los abismos. Me sorprendí hoy con la propuesta de los sobres, encontré una metáfora dentro de una metáfora y una potencia maravillosa. No son algunos sobres o muchos sobres, podrían serlo, pero son 30.000, el símbolo 30.000, el número cargado de sentido, como el pañuelo de las madres. No tenemos certeza del número exacto de desaparecidos, pero detrás de ese número fuimos construyendo procesos colectivos y allí los nombramos hasta que vuelvan, ese es el poder del símbolo y precisamente por esa razón el número se cuestiona, se reduce, en un intento idiota de transformarlo en una disputa aritmética, “son 9.324 y no 30.000, el número es falso”. Considero, tal como ustedes lo hacen, que la escuela pública debe interpelar y sentar posición, no queremos hijos neutrales producto de escuelas neutrales, los queremos con capacidad crítica, futuros actores sociales y sobre todo, solidarios. Olivia y Joaquín tienen a sus cuatro abuelos desaparecidos y día a día me pregunto cómo legarles su identidad sin que se vuelva el yunque que fue para mi generación, la de los HIJOS, no hay caminos claros para esto, sin embargo lo que viven por estos días en la Escuela de Estética Nro 2, le da un lugar a esas ausencias, con alegría, como parte de un colectivo, construyendo orgullo y pertenencia, ellos los nombrarán hasta que vuelvan.

3º etapa: 22 de Octubre “Día nacional del derecho a la identidad”

Se organizó una radio abierta donde circuló música y poesía, desde la Escuela de Danzas participaron presentando una performance, estuvo presente también la Murga de la biblioteca Del otro Lado del Árbol conformada por niños, el Centro de Arte Experimental Vigo revivió la acción denominada *Señalamiento IV*, hubo talleres de Tela coordinados por una docente de la Escuela de Estética 2. Participaron también: Azul un Ala, Biblioteca de la Universidad de La Plata, Centro Cultural Favero, Practicantes de la UNLP Artes, CTA, La Grieta, Suteba, escuelas secundarias.

A las 10 de la mañana comenzaron a llegar las familias y los grupos a la plaza, en cada sección de la plaza Rocha había una mesa con los materiales organizados, tanzas, hilos, tijeras, sellos y fibras. Los sobres estaban dispuestos en bolsas de papel madera para su mejor traslado, así, cada familia pedía una de estas bolsas con sobres y comenzaba su intervención en los árboles. Muchos trajeron mas sobres que habían realizado de manera particular y los cosieron en la plaza.

Montamos espacios para escribir o dibujar pensares y sensaciones durante el transcurso de la mañana, emplazados en las rejas de la escultura de la plaza. El único episodio manifiestamente divergente ocurrió cuando una mujer se acercó a preguntar qué estábamos haciendo y se quejó de la actividad. Otras personas que pasaban se interesaban de forma positiva con la intervención y participaban activamente. Alrededor de las doce del medio día, habíamos terminado de montar los sobres en la plaza Rocha.



Imagen 4: 22 de Octubre, intervención

4º etapa: Limpiar la plaza

El retiro abrupto de la intervención por parte de la municipalidad ocurrió el lunes 24 de octubre hacia las 10:30 de la mañana. Tanto desde la E.E.E. 2 como desde la IV Biental se presentaron cartas de repudio respecto del proceder del municipio. Se realizaron desde las distintas disciplinas conversatorios con los alumnos y se crearon posibles soluciones ficticiales distintas a la decisión violenta del municipio.

Escuela y memoria

Sería inoportuno para esta instancia realizar una caracterización histórica del derrotero de la escuela argentina, puesto que deberíamos remontarnos a las acciones del Consejo Nacional de Educación en 1881 y sus métodos de implementación referidos a “lo nacional”; la intención es poder visibilizar las tensiones que se producen en toma de decisiones políticas respecto de los usos de la memoria en la escuela,²²⁰ la manera en que este cuerpo de especialistas, los maestros, con una determinada mirada sobre lo que debe y no debe conocer ese niño sobre el pasado reciente, hace uso de los contenidos que ingresan al currículum a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006). Sin extendernos en el concepto de Acto Escolar, retomamos la descripción de Gustavo Blázquez como: “producción escénica realizada por las maestras en conjunto con el total de alumnos del curso a su cargo (...) este tipo de performance tiene lugar en ocasión de una serie de fechas que marcan los momentos culminantes en una narración de una historia para la Nación Argentina (...) siendo realizadas, por lo general en el patio, con la presencia de los maestros, alumnos, familia” (167,1997).

Particularmente en el caso de los Actos Escolares referidos al Día de la Memoria, se pregunta Lucía Álvarez a partir de su estudio de campo, “¿hay eficacia en reacondicionar las visualidades igualadoras de los actos escolares para introducir la historia de los cuerpos

²²⁰ Desarrollo sobre las diferentes perspectivas que abordan el tema de la transmisión de la memoria de la dictadura en la escuela consultar: LEGARRALDE, Martín Roberto (2012) *Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar*. Archivos de Ciencias de la Educación, Año 6, N° 6, 4º Época, 2012. ISSN 2346-8866

violentamente ausentados por el aparato militar? ¿existen tensiones, discrepancias entre las imágenes que asume cada conmemoración?” (2016, 3)

La acción que nos convoca, *Treintamil Veces/Voces 30.000*, ¿fue un acto escolar? Podemos decir que, comparte algunas de las características de la definición de Blasquez, pero se aleja del emplazamiento espacial para salir del patio de la institución hacia la Plaza Pública, no es una realización de los docentes sino de todo un grupo de sujetos, y a los Actos Escolares no los destruye el municipio. La destrucción es parte de la tensión por la construcción de sentidos sobre ese pasado traumático.

¿Cuál es la distancia entre lo que ocurre efectivamente en las escuelas y la Ley Federal de Educación de 2006 que instauro el día de la Memoria? ¿Cómo se genera desde la escuela el desplazamiento simbólico para narrar el horror? Cuando en el pueblo de la Cumbre, Córdoba deciden simular en el acto del 24 de Marzo un fusilamiento y el intendente minimiza el hecho diciendo que “fue una buena representación”,²²¹ cuando maestras del barrio porteño de La Boca²²² deciden conmemorar el 24 de marzo mostrando un video que reivindica el accionar del gobierno militar; cuando se despolitiza la acción del Siluetazo,²²³ estamos ante un mapa de tensiones sobre ese cómo contar nuestra historia.

Pensando la acción *Treintamil...* y siguiendo las reflexiones de *El Espectador Emancipado*, coincidimos en considerar al sujeto, -que en otro tipo de prácticas clásicas se presenta como observador pasivo- como un participante activo de la obra, “eso significa la palabra emancipación: el borramiento de la frontera entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo” (2010, 25). En este sentido, la obra propuesta intentó que ese alumno no fuese un actor cumpliendo un papel en una representación, sino que fuese hacedor de esa obra colectiva y que en ese proceso estuviera la reflexión estética, histórica y política, “los espectadores ven, sienten, y comprenden algo en la medida en que componen su propio poema” (2010, 10).

Por otra parte, creemos que haber decidido habitar el espacio público con 30.000 sobres de papel, para ejercitar este acercamiento de la escuela hacia los usos de la memoria, se enlaza con el carácter materialmente efímero de muchas de las prácticas artísticas contemporáneas y, de la mano, la importancia del registro (cabe mencionar que en la página de Facebook, los participantes aportaron gran cantidad de álbumes de fotografías, dejando ver la espontaneidad y la nueva obra que surge de esas imágenes). Esas fotografías son no solo registro sino continuación de la obra. La acción de fotografiar mediante los teléfonos celulares y plasmar un fragmento en esa imagen, también es otra de las formas que asume ese *espectadoremancipado*.

La idea que impregna la censura del día lunes bajo el concepto de *limpieza* es otro eje a destacar. Limpiar el espacio público implica suprimir, ocultar, eliminar, prohibir. Esta acción se inicia como un espacio de reflexión sobre la historia argentina, sobre la desaparición de 30.000 personas y la disputa respecto de un estado que lo niega. Esta acción comienza con la pregunta ¿Qué es una ausencia?, ¿Cuánto lugar ocupa una ausencia? el estado ese lunes, respondió a la pregunta de forma circular, así como hace cuarenta años negaba, *limpiaba*, la lección estaba siendo revivida en la obra que planteamos.

²²¹<http://www.lanacion.com.ar/1998727-genero-polemica-un-simulacro-de-fusilamiento-militar-a-civiles-en-un-acto-escolar>

²²²<http://www.lanacion.com.ar/2000285-escandalo-en-un-una-escuela-primaria-de-la-boca-por-un-video-que-reivindica-el-terrorismo-de-estado>

²²³ Alvarez, Lucía. (2016) Ponencia: *Cuerpos en acto*. Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56204/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Mientras el intendente de La Cumbre abala la representación de los fusilamientos, mientras que un representante del ministerio niega que hayan existido 30.000 detenidos desaparecidos, el municipio de La Plata se encarga de borrar una acción que, metafóricamente, intenta sembrar la memoria para que no crezca el olvido, en treintamil presencias.

Consideraciones finales

Hemos visto en la primer parte de este trabajo, las características de la acción *Trentamil Veces/ Voces 30.000* divididas en cuatro etapas de realización. Por último, hemos analizado la institución escuela y las tensiones por los distintos acercamientos que sobre el pasado reciente se han elaborado. Construcciones que dan cuenta de divergencia en los criterios sobre ese uso de la memoria y de prácticas escolarizadas anquilosadas que no generan empatía entre los alumnos y el acontecimiento histórico sino que normativizan esos cuerpos como si fuera un acto escolar tradicional.

Creemos que las tensiones más importantes desde la acción planteada, se dan en la ocupación del espacio público, y en la propia historia de la educación que se ha ocupado de homogeneizar y cristalizar las formas del recuerdo. En este sentido, es deber de la escuela modificar y revisar las formas en que merecen ser recordadas las vidas de los sujetos, no desde modelos preestablecidos, no desde la prescripción, sino desde las acciones conjuntas, desde un pensamiento que contemple las trayectorias de los sujetos, desde los propios dispositivos de representación y desde la participación en la creación y concreción de las obras.

Bibliografía

- Álvarez Uría, F y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ed. Piqueta. Cap. 1: La maquinaria escolar.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina*. Buenos Aires, Novedades Educativas. Lecciones 5, 6 y 7
- Álvarez, Lucía (2016). Ponencia: *Cuerpos en acto*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56204/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1 (Consultado 10/5/17)
- Blázquez, Gustavo (1997). “Yo, lo que siempre quiero hacer es un acto lindo: Análisis de la construcción de una categoría estética en los actos escolares” en VII Jornadas de Teoría e Historia de las Artes, Buenos Aires.
- Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Legarralde, Martín Roberto (2012). *Estudios sobre la transmisión escolar de las memorias de la última dictadura militar*. Archivos de Ciencias de la Educación, Año 6, N° 6, 4° Época, 2012. ISSN 2346-8866

Vínculos sobre el Evento

- <https://www.youtube.com/watch?v=tyWNBmL7zno> Video sobre la intervención
- <https://www.youtube.com/watch?v=jj4rMD2WnU8> Noticias UNLP entrevistas in situ en la Plaza a los participantes
- <https://www.youtube.com/watch?v=V29jI5POwqg> Noticias UNLP entrevista a los alumnos

8.6. LOS 80 Y LAS NUEVAS PROPUESTAS ARTÍSTICAS

UNA APROXIMACIÓN A LA OBRA DE GUILLERMO KUITCA

Sara Migoya / Paola Belén

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

En el marco del proyecto “Lo político crítico en el arte argentino actual. El rostro de lo indecible” dirigido por la Lic. Silvia García, este escrito presenta algunos rasgos propios de las propuestas artísticas de los años ochenta en Argentina, centrándose en una acotada selección de obras del artista Guillermo Kuitca (Buenos Aires, 1961) a fin de reflexionar acerca de su potencial político-crítico, entendiendo “lo político en el arte” como aquello que nombra una articulación interna a la obra que reflexiona críticamente sobre su entorno desde sus propias organizaciones de significados, desde operaciones de signos y técnicas de representación que median entre lo artístico y lo social, propiciando una fuerza crítica de interpelación y desacomodo de la imagen (Richard, 2009).²²⁴

Palabras clave

Arte argentino, años ochenta, Guillermo Kuitca, lo político

“Hay que sacarlo todo afuera, como la primavera”

El desarrollo del arte argentino durante dichos años estuvo signado por el período de transición democrática y por la influencia de movimientos artísticos extranjeros: el neoexpresionismo alemán, la transvanguardia italiana y la nueva imagen neoyorkina. Al respecto, Ana María Battistozzi manifiesta que los años ochenta no pueden ser pensados como una unidad estable ya que existen al menos dos etapas que lo dominan; un primer momento “que va de la agonía de la dictadura al retorno de la democracia- con todas las expectativas y entusiasmos que suscitaba” (Battistozzi, 2011:23) y un segundo momento en el que ese fervor disminuye en tanto se encontraron cauces institucionales o diversas formas de resistencia.²²⁵

²²⁴El escrito presenta una selección acotada de obras del artista y una primera aproximación a su análisis, lo que pretende ser completado en futuros trabajos.

²²⁵“En 1985 la justicia condenó a los integrantes de las juntas militares, lo que provocó un agudo malestar en las Fuerzas Armadas. A partir de allí se sucedieron diversos levantamientos, que llevaron al presidente Raúl Alfonsín

La primera etapa, en la que hará foco esta ponencia, va desde 1981 hasta 1987 y se caracteriza por el uso del espacio público -sumamente contrastante con la esfera pública de la dictadura-, por la interdisciplinariedad y por una efervescencia de la parodia en todas las esferas. En otras palabras, durante esta época, emergieron dos rasgos esenciales de la producción cultural: lo paródico y lo performático no sólo como rasgo característico del teatro, sino que también se extendió hasta la pintura, la música, la literatura y los nuevos medios: “Los primeros años fueron tiempo de una entusiasta eclosión que apuntaba a salir del encierro, aún con una profunda conciencia de la tragedia y de los años vividos bajo el terror” (Battistozi, 2011: 24). Es evidente que las manifestaciones artísticas de la época desbordaban el campo del arte y se alejaban de las formas curatoriales tradicionales. En ese contexto, aparece un nuevo escenario: las calles, las plazas, los sótanos, las paredes, los pubs, etc. es decir, decantaba la necesidad de ocupar los espacios públicos y privados mediante diversas manifestaciones artísticas como la poesía, el teatro, la música, la historieta, la fotografía, el activismo y comienza a aparecer el recurso del cuerpo como soporte artístico y político prioritario. Ante la represión ejercida por las dictaduras militares en Argentina y en los países aledaños, surge la necesidad, por parte de sectores populares, de los colectivos de artistas y en particular de los organismos de derechos humanos, de manifestarse y alzarse contra la represión estatal de los años setenta.

Centrándonos en el curso de la pintura, a comienzos de los años ochenta, salieron a la luz tres propuestas artísticas que sugieren revisar algunos de los postulados de las vanguardias históricas y que tuvieron sus resonancias en América Latina.

Los artistas del neoexpresionismo alemán dejaron de lado la abstracción para retomar la pintura y la figuración y así, como su nombre lo indica, aproximarse al expresionismo pero desde una perspectiva ligada a la creación individual. En relación con la transvanguardia italiana, Ana María Guasch plantea lo siguiente: “hay que enmarcar la *transvanguardia italiana* en el movimiento neoexpresionista que emergió a principios de los años ochenta ligado a los discursos de eclecticismo, citacionismo, negación y progreso propios de la primera posmodernidad” (Guasch. 2002: 273). Por su parte, la nueva Imagen americana, tuvo sus inicios en la exhibición *New Image Painting*, nombre que utilizó Richard Marshall para denominar a dicha exposición que se presentó a fines de 1978 el Whitney Museum of American Art ubicado en Nueva York. En ella, el elemento en común que compartían los cuadros era el uso de elementos figurativos en diálogo con la abstracción. Respecto de los rasgos formales de las obras, Viviana Usubiaga expone que podemos encontrar “composiciones donde el fondo y la figura permanecían en el mismo plano del cuadro y la configuración de espacios sin artilugios ilusionistas” (Usubiaga, 2012: 50). Por el mismo año otra exposición que marcó la escena artística de Nueva York, fue *Bad Painting*, exhibida en The New Museum of Contemporary Art.²²⁶ En tal ocasión la pintura se alejaba de los cánones clásicos, de las convenciones del arte “de calidad” y de la representación realista para propugnarse a favor de la baja cultura y el mal gusto. “La ejecución de las obras era rápida, “descuidada” y mezclaba materiales heterogéneos; primaban las disonancias de colores, las distorsiones o deformaciones en las figuras y las composiciones descentradas” (Usubiaga, 2012: 50).

a enviar el proyecto de Ley de Punto Final al Congreso, que la aprobó en diciembre de 1986. No obstante, a los pocos meses, en la Semana Santa de 1987, el gobierno enfrentó una nueva rebelión militar”. (Battistozi, 2011: 84)

²²⁶ A partir de entonces, el término *Bad Painting* comenzó a utilizarse para designar a un tipo de pintura ligada al arte urbano (grafiti, stencil, plantilla, etc) y al “mal gusto” en contraposición al arte intelectual y de calidad.

Frente a la incidencia de estos movimientos artísticos internacionales en la pintura argentina y latinoamericana han surgido dos posturas: la primera, más radical, afirma que el arte argentino de los ochenta no es más que una mera repetición de los movimientos internacionales y la segunda, a la que adscribe Usubiaga -y que aquí se seguirá-, sostiene que si bien los artistas argentinos no desconocían las obras internacionales, y en muchos casos se formaron en países europeos, no realizaron copias sin sentido, sino que se apropiaron de determinadas cuestiones trabajadas por estos movimientos -como la vuelta a la pintura, la utilización de materiales extraartísticos y la apropiación de algunos discursos de la transvanguardia italiana y el neoexpresionismo alemán- pero imprimiendo una reelaboración local.

Acerca de la obra de Guillermo Kuitca

En noviembre de 1982 Jorge Glusberg firmó el catálogo sobre la Transvanguardia y la Nueva Imagen en Latinoamérica, integrado por 16 artistas -Berni, Bobbio, Bueno, Cambre, Castilla, Deira, De la Vega, Eckell, Kembler, Kuitca, Macció, Mendez Casariego, Monzo, Noé, Renzi, Wells.- Allí expuso los rasgos formales y estilísticos y su relación con el movimiento internacional, resaltando que la transvanguardia en América Latina, no era una copia, expresando que “esta forma de arte, en América Latina, tiene un sentido y por supuesto una dirección: un sentido, el de un momento de transición hacia nuevas formas, y una dirección: la del arte liberado de los cánones.” (Glusberg, 1982: 7). Asimismo, en referencia a la obra del artista que nos convoca -incluido dentro de la generación de artistas jóvenes- Glusberg detallaba que Kuitca

evade a través de un lenguaje bidimensional muy particular la tradición, y produce símbolos que se relacionan con el buceo del Inconsciente. Esos símbolos no son palabras, sino imágenes pintadas que destruyen lo tradicional y se convierten en manifestaciones creativas a través de una exacerbación de la línea (Glusberg, 1982: 16)

Previo a la presentación inicial de La Nueva Imagen en Argentina, Glusberg elaboró una exposición en el CAyC, en la que también participó Kuitca, junto a Osvaldo Monzo, Pablo Bobbio, Ernesto Bertani y Miguel Melcom, ya con el nombre de Grupo IIIII. Allí, Kuitca exhibe parte de su serie *¿Cómo hacer ruido?* (1983) y por primera vez la serie completa de *Nadie olvida nada* (1982), obra sumamente reconocida en todo el mundo. Luego, en 1982 el Grupo IIIII presentó *Anavanguardia*, una muestra que retomaba elementos de la transvanguardia italiana de Bonito Oliva, pero resaltando el carácter local y latinoamericano a partir del prefijo “Ana”.

En septiembre de 1983 se inauguró la muestra *Ex-presiones* en el Centro Cultural Ciudad de Buenos Aires organizada por Laura Biccilato y Carlos Espartaco. Se expusieron pinturas, instalaciones y performances de veintidos artistas²²⁷ que pusieron en evidencia la incipiente necesidad de manifestarse mediante diversas propuestas artísticas en un contexto de recuperación democrática. La performance *Besos Brujos*, realizada por Kuitca, consistió en

²²⁷ Duilio Pierrri, Diana Aisenberg, Remo Bianchedi, Rafael Bueno, Juan José Cambre, Guillermo Conte, Ana Eckell, Luis Frangella, José Garófalo, Nora Iniesta, Guillermo Kuitca, Juan Lecouna, Cinthia Levis, Osvaldo Monzo, Máximo Okner, Felipe Pino, Jorge Pirozzi, Alfredo Prior, Armando Rearte, Alejandro Sanatamarina, Marcia Schvartz y Claudia Zemborain.

la aparición de una actriz que debía confesar bajo presión los nombres de sus compañeros y organizadores de la performance, haciendo alusión a las formas de violencia implementadas por el régimen de la dictadura cívico-militar.

En el mismo año el artista continúa trabajando a partir de la misma cuestión y realiza *La consagración de la primavera*. [Figura 1]



[Figura 1]

En esta pintura se conjugan dos de sus intereses: la escenografía y el teatro. La ubicación espacial de los personajes, el fondo rebatido y el uso de la narración dramática reflejan la configuración teatral del espacio que sostiene Kuitca a la hora de realizar sus pinturas. Al mismo tiempo, las figuras difusas que en muchos casos se confunden con el fondo, y los rostros casi invisibles ponen en diálogo a la abstracción y a la figuración. El título del cuadro hace referencia a la obra de Igor Stravinsky y más directamente a la obra de Alejo Carpentier, *La consagración de la primavera*, una novela atravesada por huidas y regresos, por la revolución, la muerte y las represiones y finaliza con la construcción de una nueva mirada ligada al continente hispanoamericano. Podemos pensar así que *La consagración de la primavera*, reelabora precisamente ese clima de transición democrática, en donde resuena la tragedia por un lado y se vislumbra una “primavera política y cultural”, por el otro.

La serie *El Mar Dulce* (1986) [Figura 2], presentada en la exposición *Artistas en papel* dialoga directamente con la película *El acorazonado Potemkin* (1925), de Serguei Eisenstein. En ella puede reconocerse:

La desesperación de la madre ante la caída del hijo por esas enormes escaleras que se convierten en las paredes del espacio teatral en su pintura, típico del artista. Y una vez más la figura con el rostro oculto montado a la columna jónica que poblaron varias de las obras de los años ochenta. Seres desnudos, diminutos habitantes de los espacios de la soledad que se aferran al sostén caído de un ambiente en ruinas, casi vacíos luego de la tragedia. La desnudez de planos de color poco modulado, apenas dibujado por un contorno de pintura, hace más indefensos a estos personajes cuya pasión solo alcanza la hondura de la angustia y el dolor. (Usubiaga, 2004: 7).



[Figura 2]

Internacionalización de su figura

La serie *Siete últimas canciones* (1986) [Figura 3] fue la última muestra individual que Kuitca presentó en Argentina hasta 20 años después. A partir de Arco, la feria de arte contemporáneo internacional de Madrid en 1987, Kuitca comenzó su carrera a nivel internacional y abandonó temporalmente Argentina para dedicarse a exhibir sus obras en Nueva York, Londres, Chicago, Venecia, etc. No obstante, Kuitca no perdió el contacto con nuestro país ya que en 1991 impulsó un programa de estudios en artes visuales destinado a artistas jóvenes locales con la intención de brindar otro tipo de formación artística, paralela a la de las escuelas más tradicionales. Al momento, las becas llevan cuatro ediciones; la primera se realizó de 1991 a 1993, la segunda de 1994 a 1997, la tercera en 1997 y la cuarta edición se llevó a cabo en el 2003 y finalizó en el 2005. De esta manera, la beca resultó una posibilidad muy importante para artistas jóvenes en proceso de formación, no sólo por la ayuda económica que significaba para poder concretar sus trabajos sino por la posibilidad de otorgar un espacio de producción, de reflexión y de dialogo recíproco entre Kuitca y los becarios.



[Figura 3]

Consideraciones finales

La presentación en este escrito de determinados rasgos de las producciones artísticas de los años 80 en nuestro país y el abordaje de algunas producciones de Guillermo Kuitca, nos permiten arriesgar una mirada acerca de su obra que recupera para la misma cierto potencial político-crítico. Entendiendo, según Nelly Richard (2009) que “lo político en el arte” nombra una articulación interna a la obra que reflexiona críticamente sobre su entorno desde sus propias organizaciones de significados, su propia retórica de los medios, desde operaciones de signos y técnicas de representación que median entre lo artístico y lo social, propiciando una fuerza crítica de interpelación y desacomodo de la imagen.

En tal sentido, haciendo alusión al período en cuestión, el propio Kuitca expresa “me parece una gran equivocación esa idea que se instaló después acerca de que ése era un arte apolítico. O que carecía de una actitud crítica. Sin duda no tuvo una actitud política explícita en el sentido de la formulación de manifiestos”. Pero si recuperamos entonces las ideas de Richard (2007), podemos pensar que las obras de Kuitca abordadas se sitúan en un espacio que conjuga la especificidad crítica de lo estético con la dinámica movilizadora de la intervención artístico-cultural, superando así el binarismo simple de la oposición entre la autorreferencia del arte y el arte socialmente comprometido.

Bibliografía

Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. México: Siglo XXI editores.

Richard, N. “Lo político en el arte: arte, política e instituciones”. ARCIS University, Santiago de Chile [en línea]. Consultado el 19 de julio de 2016 en <<http://hemi.nyu.edu/hemi/en/emisferica-62/richard>>.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Usubiaga, V. (2004) “El poder memorizar. Imágenes artísticas argentinas en la postdictadura” en I Congreso Internacional de Teoría e Historia de las Artes del C.A.I.A: *Poderes de la imagen* [en línea] Consultado el 15 de marzo de 2017 en <<http://www.caia.org.ar/docs/Usubiaga.pdf>>.

Usubiaga, V. (2012) *Imágenes inestables: artes visuales, dictadura y democracia en Argentina*. Buenos Aires: Edhasa

AA.VV. (2014) *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina*. Sáenz Peña: UNTREF, MNCARS. (Cat. Exp.)

Battistozzi, A. M. (2011) *Escenas de los 80. Los primeros años*. Buenos Aires: Fundación Proa. (Cat. Exp.)

Bonito Oliva, A. (1982) “Transvanguardia: Italia/ América”. (Cat. Exp.)

Espartaco, C. (1982) “La anavanguardia”. (Cat. Exp.)

Glusberg, J. (1982) “La nueva imagen”. (Cat. Exp.)

Universidad Torcuato Di Tella (2017). <Departamento de Arte. Beca Kuitca/UTDT> [en línea]. Consultado en marzo 2017 en

<http://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=4679&id_item_menu=9689>.

Fundación Proa (2017). <Los Protagonistas. Fragmentos> [en línea]. Consultado en marzo 2017 en <http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/80s/avisuales_protagonistas.html>.

8.7. ARTE Y POLÍTICA: UN ACERCAMIENTO A PRODUCCIONES ARTÍSTICAS LATINOAMERICANAS VINCULADAS A LA MEMORIA

Aurora Mabel Carral y Javier Alvarado Vargas

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto *Lo Político y Crítico en el Arte Argentino Actual: El Rostro de lo Indecible* dirigido por la Lic. Silvia García en la Universidad Nacional de La Plata. Se propone el abordaje de distintas producciones artísticas, inscriptas en el arte popular contemporáneo, que acerquen arte y política. Tomaremos la canción de Rubén Blades *Desapariciones* (1984), el mural *Võn Wernicke, Genocida* realizado por el colectivo Sienvolando (2007), el proyecto *30 Años No es Nada... Entre Memoria y Olvido* (2006) de Mabel Carral y la canción de León Gieco *La Memoria* (2001). Resulta coyuntural la relación de estas producciones artísticas con el pasado reciente, atravesado por cuestiones de tan difícil decir y visibilizar. El indagar la relación entre arte y política en prácticas artísticas latinoamericanas contemporáneas nos lleva a una distinción que Richard hace entre el arte y política y lo político-crítico. Así, interrogamos operaciones de signos y técnicas de representación que median en lo artístico y social. Cuando el arte hace aparecer el rostro de lo invisible, con la utilización de figuras retóricas que surgen como referencia al hecho sin necesidad de ocultamientos.

Palabras clave

Arte y Política; memoria; Arte Popular Contemporáneo Latinoamericano

El trabajo que traemos a presentar en este congreso se enmarca en el proyecto de investigación F-291 *Lo Político y Crítico en el Arte Argentino Actual: El Rostro de lo Indecible* dirigido por la Lic. Silvia García desde la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. En el mismo proponemos abordar diversas producciones artísticas inscriptas en el arte popular contemporáneo, que acercan arte y política. A tal propósito, hemos tomado los discos *Buscando América* (1984), de donde destacamos la canción *Desapariciones* y su respectiva versión de Los Fabulosos Cadillacs (1992); y de León Gieco *Bandidos Rurales* (2001), de donde tomamos la canción *La Memoria*. Asimismo, el mural *Võn Wernicke, Genocida*, realizado por el colectivo Sienvolando (2007) y el proyecto *30 Años No es Nada...*

Entre Memoria y Olvido (2006) realizado por Mabel Carral. La relación de estas producciones artísticas resulta coyuntural con el pasado reciente, atravesado por cuestiones de tan difícil decir y visibilizar.

Indagar sobre la relación entre arte y política nos lleva a una distinción que Richard (2006) hace entre arte y política y lo político crítico. La relación entre arte y política promueve una relación entre forma artística y contenido social, en diálogo o en conflicto; mientras que lo político crítico en el arte refiere a aquella articulación interna de la producción artística que reflexiona críticamente con su entorno (contexto) desde su misma organización simbólica. Así, proponemos interrogar operaciones de signos y técnicas de representación que median en lo artístico y social en diversas disciplinas. El arte hace aparecer, de este modo, el rostro de lo invisible, mediante la utilización de figuras retóricas que surgen como referencia al hecho sin necesidad de ocultamientos.

Planteamos un recorrido de carácter reflexivo y situado que nos permita abordar producciones que comparten la construcción de la Memoria (con mayúsculas), traspasando la representación simbólica, y que conforman dispositivos para visibilizar historias sumidas o relegadas por los discursos oficiales. Obras que se caracterizan por enfrentar críticamente los contextos políticos acaecidos en su momento.

Las producciones seleccionadas posibilitan reconstruir la Memoria desde su actualización en permanente dinámica. Deleuze (1985) diría: *“en vez de una memoria construida, como función del pasado que transmite un relato, asistimos al nacimiento de la memoria como función del futuro que retiene lo que sucede para convertirlo en el objetivo venidero de la memoria”*. Estas producciones implican un ejercicio del espectador, el cual realiza una reconstrucción, una búsqueda interpretativa, partiendo de esa dialéctica entre lo visible y lo oculto, donde se construye y actualiza la obra en el momento que se le presenta, donde la percepción o participación del público la dota de sentido.

Al hablar de Memoria hacemos referencia a lo múltiple y a la vez específico de los grupos humanos, a esa memoria construida colectiva y e individualmente, viva, en permanente cambio (Halbwachs, 2005) diferenciada de la Historia (invisibilizadora y selectiva). En suma, una Memoria en continua construcción, *“perteneciente a todos y a nadie”* (Nora, 1989), la cual el arte contribuiría a sustentar.

Una emoción apretando por dentro

Las obras que hemos elegido no sólo muestran aquellas imágenes de lo que se vivió (y se vive) en Argentino, sino que trasciende al panorama latinoamericano. En nuestros países se siguen experimentando procesos de desaparición sistemática, tanto por regímenes ilegítimos como por organizaciones respaldadas por los estados, el paramilitarismo y el narcotráfico. Por eso hablar de cruces entre música popular y política nos remite a un tema sumamente amplio en nuestro ámbito, donde son incontables los y las hacedoras de músicas vinculadas a los géneros populares quienes han sido veces censurados, perseguidos, exiliados, desaparecidos.

En 1984 el cantautor panameño Ruben Blades lanza el disco titulado *Buscando América*. Inmediatamente fue censurado y vetado primero en Panamá y luego en países donde se daban procesos militares. Blades venía siendo pionero en la producción de discos con contenido social y ésta sería su primera producción luego de que culminara el contrato con el sello *Fania*, lo cual le posibilita otro tipo de decisiones musicales, alejándose de los clichés de la *salsa dura*. Blades, cuya vida estaría signada por el compromiso político, había emigrado a Nueva York en la década de los sesentas, luego de que su familia tuviera que salir de Panamá por las presiones que comenzaron a caer sobre su padre, perseguido durante el gobierno militar de Omar Torrijos.

Los siete temas del disco poseen un marcado contenido político, plasmado no sólo en las letras sino en la propuesta del arte de tapa, en los videoclips y en decisiones estético-musicales. Aunque el track *Decisiones* fue en su momento el que generó mayor polémica, es *Desapariciones* el que más versiones ha tenido en Latinoamérica. En su letra, Blades sintetiza el drama y la tragedia vivida por miles de familias, cuyos miembros han sido desaparecidos en épocas de dictadura.

La versión de estudio se construye sobre un groove de reggae roots, de pulso lento y pesado. En la mezcla, el sonido grave del bajo, el redoblante con efecto y los pads de los sintetizadores refuerzan la atmósfera oscura de la letra, donde imágenes urbanas y nocturnas sirven de fondo a micro relatos que terminan en signo de pregunta. Asimismo, el modo de cantar, el fraseo y ciertos giros melódicos de Blades remiten a Bob Marley, fallecido dos años antes, quien también incluía contenido político en sus producciones. En síntesis, las elecciones de arreglo no son arbitrarias.

En 1992 el grupo argentino Los Fabulosos Cadillacs (LFC) incluiría el tema en su disco *El León*, cuyo título refiere al segundo track del álbum, *Manuel Santillán El León*, canción dedicada a todos los caídos en las dictaduras militares principalmente en los setentas y ochentas. De esta forma, la composición de Blades se resignificaría en el contexto argentino, donde el título *Desapariciones* nos remite al proceso vivido durante la última dictadura cívico-militar. Por otra parte, el hecho de que *El León* haya sido un disco editado bajo el sello multinacional Sony/BMG ha sido motivo de controversias, dado el carácter mercantil del producto (Quiña, 2010). Sin embargo, este hecho no contradice el contenido que puede llegar a transmitir la producción de LFC. Por el contrario, se transforma en un auténtico dispositivo que difunde y visibiliza una memoria que es necesario mantener presente.

El sencillo y respectivo video de *Desapariciones*, en la versión de LFC, fue lanzado en 1992, en una época en la que pocas bandas argentinas hablaban del tema, aunque la dictadura en Argentina había terminado en 1983, en Uruguay en 1985 y en Chile recién en 1990). El videoclip, a blanco y negro, nos muestra a los integrantes caminando por varios lugares emblemáticos del centro de la ciudad de Buenos Aires, principalmente edificios institucionales y otros centros de poder, pero también espacios públicos como escalinatas, plazas, avenidas, cafés. Van en barra, como buscando a sus compañeros perdidos, desaparecidos. Los policías en las calles, filmados desde lejos, quizás sin que se dieran

cuenta, es recurrente en el video y su presencia forma parte de imágenes donde más bien parecen ser los enemigos de los transeúntes.

¿Qué significa cantar sobre desaparecidos en Argentina, con ritmo de salsa y empezando los menemistas años noventa? Podría pensarse que fue una desición arriesgada que LFC, banda cuyas raíces están en el ska y en el reggae, hicieran una versión salsa del tema de Blades, en claro homenaje a la trayectoria del panameño dentro de ese género. Pero es que el tempo de salsa (o del mambo de la salsa, que es lo usan LFC en su versión), mucho más acelerado que el del reggae, arma imágenes inmediatas con un ritmo más denso, con notas más cortas en la melodía. Esto, desde la voz de Gabriel Fernández “Vicentico”, construyen un relato más directo. Por otra parte, en la letra hay una contextualización, cambiando algunos términos como “celador” por “peón”, “carro” por “auto”. Pero es en los últimos dos versos donde se da un cambio semántico. Mientras en la versión original al desaparecido **se le habla** “con la emoción apretando por dentro”, en la versión argentina el desaparecido **es** “una emoción apretando por dentro”. Así, el desaparecido es algo que sigue vivo, adentro, apretando en forma de emoción, regresando “cada vez que lo trae el pensamiento” (la memoria, al fin), visibilizando el reclamo de *aparición con vida* iniciado por las Abuelas de Plaza de Mayo en 1977.

A Dios rogando... y con el mazo dando

Vön Wernicke, *Genocida*, es una producción mural realizada por el colectivo Sienvolando en la avenida 53, esquina 9 de la ciudad de La Plata, el 23 de julio de 2007.



Mural Vön Wernicke, *Genocida*. 23 de julio de 2007.

Christian Vön Wernicke fue capellán de la policía de la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura cívico-militar; ladero e integrante de las patotas de Ramón Camps (jefe de la policía provincial), utilizó su condición de sacerdote para entrar a los centros clandestinos y tomar confesión a los secuestrados, usando este sacramento, secreto confidencial, para inculparlos y acusarlos.

En los días en que esta acusación salía a flote en los Juicios por la Verdad, a pocos metros de los Juzgados Federales de la capital provincial se emplazaría el mural. En él se increpa al cura por la desaparición de una criatura nacida en cautiverio, pero también al espectador, con el objetivo de quitar el velo que cubrió (y sigue cubriendo) los ojos de aquellos que no veían o no querían ver lo que sucedía en Argentina y Latinoamérica. Consecuencia de este develar, la ciudadanía se manifestó interviniéndolo anónimamente, atreviéndose a doblar la apuesta el 28 de julio de 2007 y en julio de 2008.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Mural intervenido. Julio de 2008.

En cuanto a lo formal, la imagen es sintética, simple en términos iconográficos y de fácil lectura, reforzando su dramaticidad la clave tonal y el color (grises cromáticos y acento en rojo y azulino). La pregnancia de la imagen del capellán impartiendo sacramento, con su cabeza gacha y el báculo distintivo de su cargo monopoliza la ochava de la pared perimetral del lote baldío. Mientras que en el ala lateral, sobre 53, la imagen retórica (metonímica) de un chupete con la inscripción *¿Dónde está la hija de Elena y Héctor?*, enfatiza el mensaje. En la zona inferior del muro, con letra manuscrita, se refuerza el sentido con frases y palabras sueltas, tales como *genocidas*. Recordemos que los genocidas, además de secuestrar, torturar y matar, se apropiaron de cientos de niños, hoy adultos, a los cuales sus familiares aún siguen buscando. La pregnancia del representante de la iglesia con su mano en alto y el chupete magnificado interpelan a quien pasa por el lugar, considerando el carácter expresivo como activador de memoria (Jelin; 2001). De esta manera, el arte como soporte y expresión transforma al pasado reciente en un presente polisémico. Este es el sentido de este mural: delimitar quién es Vön Wernicke. Su realización tomó un día y el mural se mantuvo el 18 de septiembre de 2008, momento en que la coyuntura empujó a que fuera reemplazado por un mural sobre Julio López, al cumplirse dos años de su segunda desaparición. Estas cuestiones de por sí implican una postura política, frente a la praxis artística.

El colectivo Sienvolando se conformó en el 2002, entendiendo la expresión e intervención artística como una herramienta para intervenir la realidad social. Disuelto en 2009, se trataba de un grupo heterogéneo, provenientes de diversas ramas artísticas, abierto y sin componentes fijos. Por ello, la integración del grupo, dada su conformación de espacio de intercambio, fue variable. La base operativa del colectivo rondaba las 9 personas, pero cambiaba dependiendo de la acción a afrontar.

El colectivo promovió, desde la praxis artística, acciones políticas a través de medios estéticos y con ello una resignificación del espacio público, recuperándolo para emitir otro tipo de mensajes. Desde ese lugar, realizó una serie de murales vinculados a la temática de los derechos humanos, entre ellos dos murales sobre Julio López - *Impunidad* (2006) y otro realizado en el lugar que analizamos (2008)- y *La Noche de los Lápices* (2006). Éstos proponen el desarrollo de un circuito que evidencie las luchas desarrolladas desde los organismos de derechos humanos y del pueblo en general, por mantener y difundir los valores negados por la dictadura.

Sienvolando realiza la ineludible búsqueda de verdad y justicia con su presencia y apoyo, acompañando los reclamos populares. “A través de la presencia de metáforas plásticas

esperamos dar cuenta de estos enunciados, creando un recorrido que ofrezca nuevos planos de sensibilidad y reflexión a la vida cotidiana en la ciudad de La Plata” expresan los artistas en su blog (<http://sienvolando.blogspot.com>). Logran desarrollar un territorio de sensibilidad que tiene el repique de lo cultural como foco de las acciones. La problemática abordada no es un tema circunstancial desde su elección, sino que corresponde a una realidad a visibilizar y ello implica una postura frente a los derechos humanos y la justicia social. Buscan una relación con el arte que va más allá del mercado, pues la obra no es una mercancía, sino más bien una posibilidad de increpar y empujar a una reflexión al espectador.

El arte como discurso social y como intervención cultural evidencia en el mural una práctica que se posiciona como activador entre arte y política, entendiendo el mural como ese dispositivo que nos lleva a reflexionar acerca de la imagen, que nos sorprende en el espacio público. Hay una intención de ocupar las calles y transformar la mirada. “Es la política a través del arte, donde la ciudad brinda una geografía particular que delimita formas y otorga, ese terreno de disputas del sentido” (Kosak; 2008). En esta línea, cabe recordar que el muralismo contemporáneo tiene como referente al muralismo mexicano de mediados del siglo XX, cuyos cruces políticos tenían raigambre marxista.

El poder de esta producción se encuentra en el diálogo público con su entorno, marcando la presencia cercana de un represor y provocando una reacción en el espacio urbano, manifestándose en lo cotidiano. Ello implica una apropiación del territorio y una toma del espacio para ser habitado, vivido, reflexionado. Su ubicación no es casual, en pleno corazón político (a metros del Juzgado Federal, la Legislatura Provincial, la Municipalidad y la Seccional 1ra de la Policía de la Provincia de Buenos Aires).

Ante esta construcción de la memoria colectiva y del reclamo de justicia que connota el mural se actualiza el conflicto político, la crítica y la discusión. El mural, al interpelarnos, reactualiza nuestro bagaje, nos hace repensar, develando aquello velado y, de la mano del colectivo artístico, nos pone frente a frente con la capacidad que éste tiene de percibir lo invisible y tornarlo presencia.

La Memoria como herramienta para el no olvido y la repitencia

30 Años No Es Nada... Entre Memoria y Olvido, fue una serie de acciones que se realizaron en la ciudad de La Plata, conmemorando el 30 aniversario del golpe de Estado de 1976. Las producciones se realizaron bajo la dirección de Mabel Carral, con la colaboración de Isabel Burgos y María Ordenvía, con el financiamiento de la Comisión Provincial Por la Memoria y el apoyo operativo del Museo de Arte y Memoria. Las acciones se realizaron en marzo de 2006, en puntos estratégicos y significativos de la ciudad: Plaza Rocha, Rectorado de la Universidad de La Plata, Juzgado Federal, Casa Museo Mariani/Teruggi, Plaza Malvinas y Plaza Alsina.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Taller de realización de pancartas

El proyecto consistió en acciones que pusieran de manifiesto la presencia crítica del arte, reconociendo el espacio público como un continente de identidades colectivas, donde la memoria de cada uno se encuentra con lo colectivo, estableciendo interactividad. Se previó la realización de stencils conmemorativos de los 30 años del quiebre de la democracia y con ello el señalamiento, a modo marcas, en el territorio. Además, bajo la modalidad de intervención urbana, la instalación de pancartas y talleres de realización de las mismas. Por consiguiente, había una doble finalidad: por un lado, habilitar un espacio de expresión a distintos actores sociales mediante la convocatoria de realización de pancartas; por el otro, sorprender a los transeúntes con la exhibición de las producciones, interviniendo el espacio e induciéndoles a la reflexión acerca de nuestro pasado reciente, nuestra historia, nuestra responsabilidad en un Estado de derecho.

Hubo desde el comienzo una intención de entender el espacio público como soporte discursivo, focalizando en aquellas dimensiones que articulan la denuncia social y el arte público territorial de señalamiento. Entender al espacio público como lugar dialógico y plural, tomando lo público desde la concepción que Arendt (1993), hace de ello, como lo que es propio del mundo común a todos, pero diferente del lugar privado de él. Por consiguiente, entendemos que estas representaciones, a modo de stencils, mezclan el activismo político con lo estético-visual, en una interacción de cruce del tejido social. El stencil, procedimiento de emergencia, medio austero y efectivo, aparece en la calle, espacio comunicacional por excelencia, donde percibimos un conjunto heterogéneo de acciones afectan y construyen espacialidad significativa, sentido.



Intervención frente al Juzgado Federal, calle 8 entre 50 y 51, ciudad de La Plata.

El arte no se agota en sí mismo. Si bien reconocemos que la especificidad del arte no es sustituible por otras actividades humanas, tampoco es mera reproducción de una “realidad” exterior dada y clausa. Entendemos al arte como una realidad que comprende al artista, la obra o el público (López Blanco, 1995), y que apela a la interpretación del receptor para que la función representativa -” *síntesis indisociable de los materiales expresivos con los procesos de sentido o significación por ellos generados*” (Jiménez, 1986)- se concrete. Su realidad representativa no está preestablecida: nace de la concurrencia del productor como de los distintos receptores en el anclaje de su contextualidad.

Esta producción mural desborda la obra de arte en sí misma y focaliza sus propias condiciones de producción. No niega el aparato/dispositivo sino que revela su funcionamiento, tornándolo evidente. Allí radica su carácter político. El espectador es convidado a esta experiencia subjetiva, allí dónde se desvanece el aura. Fuera del circuito del mercado del arte, es una estrategia de acción frente a una cuestión concreta. Es una herramienta para reflexionar sobre la Memoria. Los espectadores la completan tanto en su sensibilidad como en su capacidad reflexiva.

Todo está cargado en la memoria

En el 2001, momento crítico en el contexto argentino, el cantautor León Gieco publica su treceavo álbum de estudio: *Bandidos Rurales*. Un disco típico del artista, donde mezcla ritmos folklóricos de la región con sonoridades del rock. De hecho una de los puntos más interesantes de esta obra es los distintos lugares desde los que están construidas las canciones, lo cual queda plasmado en la producción de cada tema, desde letra hasta el arreglo. El disco abre con una especie de relato *western*, *Bandidos Rurales*, el track que conceptualiza el disco, donde guitarras de cuerdas de metal estilo *folk*, armónica blusera, *slide* y *groove* de *hard rock* zepeliniano construyen el escenario sonoro. Casi al final del disco, luego de un recorrido por sonoridades e imágenes rioplatenses (*Buenos Aires de tus amores*, *Uruguay Uruguay*), paisajes norteros (*Ídolo de los Quemados*, *Ruta del Coya*) aparecen canciones cuyo carácter político es explícito, como *Canción de Lucha*, *Las Madres del Amor*, *De Igual a Igual* y la canción-poema *La Memoria*; ésta última se convertiría, a partir de entonces, en un clásico de Gieco.

Su música, y la de otros artistas como Mercedes Sosa, Piero, María Elena Walsh, Víctor Heredia, fue proscrita durante la última dictadura cívico-militar. Gieco comienza a sufrir censuras ya desde el lanzamiento del álbum *El Fantasma de Canterville* (1976). En este sentido, la canción *La Memoria* reivindica el compromiso y posicionamiento del artista frente al pasado reciente, del cual ha sido víctima y protagonista. Si bien en la Argentina existió, en un primer momento, una tendencia a pensar los temas vinculados a la dictadura desde el recuerdo, en un segundo momento surgiría lo que se conoce como “*deber de memoria*” o “*recordar para que no vuelva a ocurrir*” (Vallone, 2008). Y es que “*la repetición*

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria sino su derrota” (Calveiro, 2005).

En este sentido, el ejercicio de reconstruir esa Memoria desde una canción, editada a 20 años del proceso militar, no obedece a un mero recordar lo acontecido, sino el hacer presente, recreando el dolor, la tristeza, la ausencia pero a la vez la esperanza, “*el sueño de la vida y de la historia*”. Así como en *Desapariciones*, *La Memoria* de Gieco expande la temática a un panorama latinoamericano, al referir a situaciones similares de injusticia y opresión en Brasil, México y Guatemala.

Volviendo al concepto que enmarca esta producción, es significativa la desición de acompañar *La Memoria* con un arreglo sencillo de piano y un trío de cuerdas (cello, viola y violín) que funciona como colchón armónico. La austeridad en el acompañamiento permite que sobresalga la voz y, por ende, la poesía plasmada en la letra, la cual queda despojada de cualquier otro elemento musical con el cual competir. El despojo en la textura a su vez otorga espacialidad y profundidad, la cual refuerza el carácter por momentos evocador, o incluso nostálgico, pero que, como hemos dicho, va más allá del recuerdo e imprime carácter de lucha constante. En este sentido, la melodía del estribillo, rompe con la pregnancia de la nota repetida usada en la estrofa. Este momento del tema resalta desde lo interpretativo, la direccionalidad melódica y el ritmo armónico (donde el secundario dominante genera color armónico contrastante). Las síntesis al final de cada estribillo son el punto de partida para este cambio formal, apoyado semánticamente con los recursos mencionados: *la memoria despierta para herir a los pueblos dormidos / pincha hasta sangrar a los pueblos que la amarran / estalla hasta vencer a los pueblos que la aplastan / apunta hasta matar a los pueblos que la callan.*

Tanto *Desapariciones* como *La Memoria* interpelan a quien escucha a tomar posición, a escuchar un relato que se completa con la comprensión de los sucesos acaecidos en contextos determinados. Ambos se transformaron en himnos de reclamo de justicia por los crímenes cometidos en dictaduras, regímenes neoliberales, represión policial y genocidios no esclarecidos. En este sentido, resulta destacable el proyecto *Memoria AMIA* (2016), en el cual se convocó a cien referentes de la música popular argentina, que se unieron para interpretar *La Memoria*, en el marco del 22º aniversario del atentado terrorista que sufrió la comunidad judía en Buenos Aires en 1994, “*con una iniciativa artística y colectiva que impulsó no sólo para pedir Justicia para su propia causa, sino para todas las tragedias que, como sociedad, no debemos olvidar. Somos lo que recordamos*” (AMIA, 2016).

Consideraciones finales

Las anteriores producciones ponen en juego una problemática candente: la revisión de la historia reciente, desafiando la realidad que conlleva lo crítico y lo acrítico, aproximando al espectador a vincularse, desde una posición donde se involucra simultáneamente siendo espectador-actor-oyente, artista-público. Por ello encontramos aquí un modo de representación del pasado, de hacer Memoria favoreciendo el desarrollo de una conciencia

crítica y apropiadora. Entendemos este tipo de simbolizaciones, experiencias estéticas en términos dinámicos, como vías de acceso al pasado, atravesadas por la vivencia del presente. Éstas son enriquecidas por el uso de un espacio cotidiano compartido junto a

otras personas, creando lazos afectivos con el lugar y el grupo, mientras se produce un acontecimiento poético que deja una huella en un espacio transgredido. Lo mismo ocurre con las canciones, cada vez que son interpretadas, escuchadas, versionadas, reproducidas en distintos eventos públicos.

Visibilizar, masificar, denunciar, convocar, provocar son acciones que atraviesan estas paredes, estos sonidos, que hablan desde el corazón político de lo urbano para que la sociedad no olvide. La presencia (por ausencia) se forja mediante el recurso artístico, en el que lo invisible se torna visible por su carencia, marcando la tensión existente entre arte y política, mostrando un juego complejo de relaciones entre lo invisible/visible, lo dicho/no dicho.

Estos dispositivos (canción, mural, acción artística) se mantienen como “*guardianes polisémicos de la memoria*” (Nora, 1984), siendo el arte un medio para desocultar la verdad. Son producciones que interpelan al Terrorismo de Estado mediante la representación directa de sus injusticias y su represión, poniendo en imágenes lo indecible. Así el arte, desde sus diversos lenguajes, la complejidad de discursos y la posibilidad de abrir más allá de su materialidad y de su vuelo poético, al consustanciarse con movimientos socio-históricos, logra subjetivar con otros recursos. La Memoria es un correlato dinámico y su construcción incluye también la elaboración de discurso estético.

Tras las diversas dictaduras latinoamericanas, el tejido social fue resquebrajado, produciendo heridas difíciles de poner en palabras, que encuentran en el arte un espacio propicio para decir todo aquello tan complejo de manifestar de otra manera. Así, el arte conforma un campo donde plasmar lo in-decible, donde plasmar búsquedas que iluminan el futuro.

Estas producciones marcan la utilización de aquello que Richard llamaría *poéticas significantes*, sin quedarse en lo denominado *políticas del significado*, ya que su presentación en el circuito artístico despegar de la mera protesta. El muro, la intervención urbana o la canción, se muestra capaz de resignificar el espacio cotidiano esgrimiendo una retórica cargada de poética, de reflexión estética. Pueden ser leídas desde la racionalidad de otro espacio que conjuga la especificidad crítica de lo estético y de la dinámica movilizadora de la intervención artístico cultural, llevando al espectador a interrogarse por los usos políticos del significado. Lo fundamental aquí, es que no se deja de lado lo artístico y poético, al constituir un fenómeno crítico en el espacio urbano, reactualizando los debates sobre las pertinencias de formas y contenidos para lo latinoamericano. Estas producciones implican manifestaciones políticas que conllevan una manera de ver y comprender al mundo, llenando el vacío que sus ausencias originan y provocando conciencia sobre lo ocurrido en el pasado; desnudan la tensión entre lo estético y lo político, transformando lo intolerable de ciertas imágenes, de aquellas ausencias manifiestas, reconociendo las implicancias socio-históricas que las mismas contienen.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Son experiencias estéticas unidas a una manifestación política; por un lado, la especificidad crítica de lo estético y por el otro, la dinámica movilizadora de las producciones artístico culturales, encontrando lo simbólico, la reflexión y el testimonio político (Richard, 2006) como una conjunción superadora, dado que las *políticas del significado* a las que se

encuentra reducida Latinoamérica (entendida como periferia) son puestas en cuestión por las producciones que configuran *poéticas significantes*.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Calveiro, Pilar (2005). *Política y/o violencia, Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.
- Deleuze, Georges (1985). *La imagen tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Jelin, Elizabeth (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jiménez, José (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de Estética*. Madrid: Técnos.
- Kosak, Claudia (2008). *No me resigno a ser pared*. En: "La Roca del Crear", N° 2. Caracas.
- López Blanco, Manuel (1995). *Notas para una Introducción a la Estética*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Nora, Pierre (1989). *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*. En: *Representations* N° 26. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.2307/2928520>>
- Quiña, Guillermo Martín (2010). *Música y Memoria: la representación del detenido-desaparecido en la industria cultural de la Argentina reciente*. Revista KAIROS, año 14. N° 26, noviembre de 2010. Universidad Nacional de San Luis.
- Richard, Nelly (2006). *El régimen crítico-estético del arte en el contexto de la diversidad cultural y sus políticas de identidad*. En: *Real/Virtual en la estética y la teoría de las artes*. Simón Marchán Fiz (compilador). Barcelona. Paidós Ibérica.
- Vallone, Miguel (coord.) (2008). *Biblioteca del Proyecto Memoria y Derechos Humanos en el MERCOSUR*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Argentina. Organización de los Estados Americanos.

8.8. IDENTIDAD Y MEMORIA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR DEL MITO PREHISPÁNICO EN LA PRODUCCIÓN MUSICAL ACADÉMICA COLOMBIANA

Pilar Jovanna Holguín

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM). Facultad de Bellas Artes (FBA).

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Fundamentación

La música brinda la posibilidad de representar espacios, personas, movimientos, ideologías o acontecimientos definidos en algún momento en el transcurrir de la historia. Esta función, se proyecta en una doble vertiente. Desde una perspectiva poética, le permite al músico elaborar los acontecimientos del mundo según su punto de vista – lo que incluye su historia, su cosmovisión, sus creencias, etc., y configurar los rasgos de su identidad. Pero además le brinda a quien recepciona el hecho musical una vía sensible para la interpretación de aspectos de la realidad. De este modo, la representación de los hechos históricos en las obras musicales puede ser considerada a través de esa doble vía ofreciendo múltiples perspectivas y, por ende, múltiples significaciones.

En América Latina, una parte importante de la producción musical de corte académico, ha problematizado el vínculo con los acontecimientos del pasado tanto en lo relativo a su representación como fuente del contenido temático de las obras musicales, como en cuanto a su condición de vehículo de las necesidades expresivas de los propios compositores. Particularmente en esta dirección, una parte importante de la producción artística se ha centrado en cuestiones como la identidad, la otredad, la inequidad, y la recuperación y/o reconstrucción de la memoria cercenada, entre otros. En este marco, la memoria aparece en tensión con la Historia (oficial) toda vez que aquella es considerada como el rescate de la historia de los vencidos y, por lo tanto, la que ha sido silenciada por los triunfadores. Memoria e Historia surgen de esas tensiones como conceptos dicotómicos. La memoria es un fenómeno colectivo y siempre vivido de forma social. Es el conjunto de recuerdos de un individuo, pero mediados por el lenguaje, el espacio, la memoria colectiva familiar y las tradiciones (Halbwachs, 1991, 2004).

En cualquier situación el ser humano se ve influenciado socialmente, por lo tanto, cualquier representación o recuerdo establecido en su memoria colectiva hace parte de varios grupos a los cuales perteneció y que hacen parte de la referencia socio-histórica que influenció la memoria del individuo” (Rueda Arenas, 2013; p. 28).

La memoria en oposición a la Historia, adquiere una importancia ética fundamental en condiciones de sometimiento (Adorno, 1993, 2004). En ese sentido, Tafalla (2003) asegura que la memoria tiene una fuerte connotación moral, toda vez que permite “tomar conciencia crítica del pasado y sobre todo conceder justicia a sus víctimas” (p. 126), a través

de la elaboración de “una crítica a la Historia erigida por los vencedores” (Rueda Arenas, 2013; p. 30).

El entramado entre Historia, memoria e identidad, adquiere en América Latina una complejidad particular debido al desarrollo de la conquista, colonización y conformación de los estados nacionales, que consolidó una matriz de poder sobre las formas de conocer, sentir, ser y estar en el mundo que se denomina genéricamente *colonialidad* (Quijano, 2000; Wynter, 2003). La colonialidad garantiza que los discursos vencedores se afiancen en el sentido común, invisibilizando los conflictos de los que emergen y sus víctimas, y cercenando cualquier posibilidad de discursos alternativos.

En la multiplicidad de caras discursivas a través de las cuales la colonialidad ejerció su dominio desde el siglo XVI, el argumento civilizador del siglo XIX resulta particularmente relevante para el presente trabajo. Es durante la constitución de los estados nacionales en América Latina que conforme este fundamento civilizador, los imperios coloniales apuntalan a las elites criollo-mestizas, ilustradas y urbanas, en la invención de un sentido común propio que resultó funcional a los gobiernos extranjeros para lograr equilibrios geopolíticos en el siglo XIX (Mignolo y Gómez, 2012).

En este marco se constituye un concepto de *Arte Latinoamericano* que obedece a la lógica civilizadora a partir de programas formales de educación artística erigidos sobre los modelos europeos (Holguín Tovar y Shifres, 2015; Shifres 2015; Shifres y Gonnet, 2015), cuyo agente principal es un sujeto que navega entre dos aguas al plantearse su propia identidad como miembro (o epígono) de la elite dominante y al mismo tiempo atravesado por la herida colonial (Mignolo, 2014) en su propia experiencia europea. Así, se plantea el problema de la identidad musical que, como vemos, es fundacional en los circuitos formales de la música en los estados-nación americanos desde su conformación en el siglo XIX, aunque, claramente las lógicas, los problemas y las perspectivas ideológicas que llevaron a los compositores de finales del XIX a plantearse la cuestión de la identidad fueron sustancialmente diferentes a los que llevaron a planteos análogos a los compositores de la segunda mitad del siglo XX. Aquellos, encontraron la solución al conflicto en la invención del folklore (Roy, 2002) y la idealización de la ruralidad, sin detenerse a considerar la memoria de quienes la padecían. Por el contrario, para los compositores de finales del siglo XX, identificados con perspectivas críticas de la modernidad, esa indiferencia es inadmisibles. Sin embargo, a menudo esas mismas teorías críticas remarcan su condición subalterna toda vez que,

muchos de los eslóganes artísticos de los sesentas, incluyendo el reclamo de autenticidad, creatividad, y compromiso político y social, ya habían sido implementados y variados en Occidente, tan sólo para ser trivializados y apropiados por el capitalismo global (Tlostanova, 2011; p.13)

Por tal motivo, la opción no es manifiesta y ha dado lugar a múltiples elecciones. En este trabajo nos proponemos describir una alternativa particular al problema de la construcción de la memoria en co-construcción de la propia identidad, que algunos músicos latinoamericanos han encontrado en el rescate de mitos prehispánicos. En particular abordamos la música compuesta por compositores colombianos con formación académica de finales del siglo XX. Ellos eligieron mitos indígenas para representarlos en música. A partir de esto surgen cuestiones como cuál es el contexto ideológico de las obras que

genera la construcción de la memoria colectiva (memoria como identidad) y qué elementos de los enfoques anteriormente expuestos se evidencian en esas obras (memoria como reivindicación del pasado). En este trabajo argumentamos sobre el valor del mito como alternativa y presentamos un corpus de obras de compositores colombianos de finales del siglo XX, que optaron por ella con un análisis preliminar que identifica dos categorías de tratamiento del mito en la conformación de la sonoridad musical: el aspecto tímbrico y la temporalidad.

Tensión entre memoria e Historia en la creación musical

La naturaleza sensible de los mensajes artísticos, en general, y de las obras musicales, en particular los convierten en un ámbito privilegiado para influir en la reconstrucción de la memoria y en como la historia reconstruida es percibida, pudiendo contraponerse a los hechos históricos institucionalizados e intervenir en la consolidación de la memoria colectiva.

La dicotomía entre memoria e Historia, adquiere una forma particular en la experiencia del sujeto compositor académico, en el que la Historia, es la historia de la música occidental y la memoria es la memoria de su pueblo, grabada en su propio cuerpo y en sus retinas. Por un lado, su propia identidad como músico está atrevesada por el *Modelo Conservatorio* (Shifres, 2015), que se constituyó sobre la base de la imposición de

[u]na jerarquía estética global donde se privilegian las formas de belleza y gustos occidentales y se inferiorizan las formas de belleza y gustos no occidentales ... (y) ... Una jerarquía pedagógica global donde se privilegian las pedagogías occidentales de matriz cartesiana sobre las pedagogías no occidentales institucionalizada en el sistema escolar mundial (Grosfoguel, 2014; p. 380).

El resultado de esta imposición es la necesidad que, como se dijo, desde finales del siglo XIX, los músicos latinoamericanos tienden a contactarse con músicos identificados con las vanguardias europeas, que paradójicamente los impulsa a reflexionar sobre cuestiones identitarias que deberían reflejarse en la música. Así, es que se abocan al establecimiento de relaciones y búsquedas de las características del hombre americano que aparecen como prometedoras en la cohesión de elementos que evidenciarán aspectos relacionados con la identidad.

Muchos de estos elementos fueron buscados en la música prehispanica (Tello, N.D.). Sin embargo, la empresa conquistadora, desde el Siglo XVI tuvo entre sus objetivos la supresión de las formas culturales preexistentes. De modo tal que buena parte de esas sonoridades aparecen en la actualidad parcializadas, distorsionadas, o simplemente *inventadas* (Alonso Bolaños, 2008). Los silencios son las ausencias de los sonidos que ya no existen, en los lugares en los que ya no existen. Esos sonidos han sido reemplazados por otras sonoridades, y las lógicas de la representación que pusieron esos sonidos en un determinado momento fueron reemplazadas por las lógicas hegemónicas de los sonidos en ciertos escenarios, y en ciertas circunstancias.

Esto no impidió que esas nociones contribuyeran a fijar un marco para abordar las cuestiones relacionadas con la idea de autenticidad y de verdad de la cultura, propia de las primeras décadas del siglo XX. Ya en los años 30, Chávez elogió la música indígena por

expresar “lo más profundo del alma mexicana” (Tello, N.D.; p.14). Esta idea subyace la producción de no pocos autores latinoamericanos que abordaron la temática indigenista al menos en una de sus obras.

El mito como posibilidad de creación

Las clases dominantes han convertido lo indígena en lo tradicional, como símbolo de la comunión del hombre con la tierra, convirtiendo el concepto en una categoría universal. Aunque el pasado étnico aparece constantemente en las prácticas del nacionalismo, no debe ser pensado como una experiencia exclusivamente ligada a la creación de las naciones “El pasado étnico se percibe a través de mitos, símbolos y leyendas, mientras que el nacionalismo emerge como la primera expresión de conciencia y defensa cultural de dicho pasado étnico. El uso de mitos impulsa a la acción colectiva y demuestra tener la capacidad para la movilización popular” (Gutiérrez, 1990; s.p.).

No obstante, lo que en un primer momento puede ser visto como una expresión de nacionalismo, durante los últimos 50 años del siglo XX, se va transformando. Paulatinamente, los compositores pasaron de considerar sólo aquellos elementos que desde las categorías musicales europeas podían ser vistos como *materiales* de sus producciones (melodías, ritmos, timbres, etc.) a tener en cuenta otros aspectos de las ontologías en cuestión vinculadas en un sentido más amplio a las cosmovisiones propias. De este modo se estableció una relación directa con los componentes fundantes de estas culturas, como las concepciones del ser y el estar en el mundo que determinan los mitos. La interacción de estos elementos con los problemas que los compositores venían formulando en sus críticas generó, probablemente, espacio para nuevos significados musicales.

Es así que la composición así orientada enmarañó el mito indígena con elementos de la escritura compositiva europea. La perspectiva occidental subalterniza el mito, como un saber que es de «los otros», y contrario al conocimiento propio de la cultura trasatlántica (el logos) (Flores Fuya, 2012). Del mismo modo Eliade (2001) sugiere que pareciera que el mito pertenece a sociedades que no se encuentran dentro del modelo de sociedad occidental (con una fuerte tendencia histórica). Estas comunidades que no están inmersas en el modelo histórico occidental no se identifican con la linealidad de la historia ya que ésta no da lugar a su modelo de existencia.

Pero, al mismo tiempo, los mitos pueden entenderse como formas estéticamente elaboradas de conjuntos de valores y creencias de las sociedades que los gestaron. Los mitos son manifestaciones del modo narrativo de comprender la realidad (Bruner 1991, 1988), y esta forma es por definición afín a la expresión artística. Los artistas que toman como referencia los mundos míticos pueden dar saltos en el tiempo en cuanto a los niveles de expresión que pueden desarrollar tomando, de acuerdo con las comunidades indígenas, otra concepción del tiempo que prescinde de la linealidad de la historia tradicional (Rojo, 2011).

A su vez, el mito está presente en las voces que actualmente se silencian. No es simplemente una evocación del pasado y de historias ya contadas desde un romanticismo que buscó el pasado y lo trajo al presente para que el indio fuese reconocido, como lo explica Ruiz (2012). Sino que es un medio a través del cual las voces de las víctimas se

actualizan en una forma de resistencia que revitaliza los modos de ser, sentir y conocer que han sido silenciados. Es en esa dirección que desde los años 70, muchos de estos elementos originarios son retomados en los discursos políticos y artísticos: “El creciente valor del mito prehispánico como identificador de América Latina, asentó en las particulares circunstancias históricas que caracterizaron las relaciones de las Américas” (Serviddio, N.D, p.1).

El retorno a ese pensamiento originario les permite a los compositores pensar en bases ontológicas para las obras y por lo tanto el indigenismo que sostiene lo latinoamericano. El discurso identitario reforzado con alusiones a lo prehispánico sirvió como base ideológica para sustentar las prácticas artísticas. Existe una necesidad de re-significación del concepto de pensamiento mágico como postura ontológica y estética para recuperar la concepción mágica religiosa; pero este fenómeno de recuperación de los mitos indígenas latinoamericanos no solamente obedece a un proceso netamente artístico sino además político (Rojo, 2011).

En el plano artístico, nos interesa, inicialmente reconocer qué aspectos de la música pueden ser identificados con las ontologías originarias entramadas en los mitos abordados. La tabla 1, muestra el corpus relevado a partir de una multiplicidad de fuentes de documentación musical en Colombia, y una clasificación preliminar de las obras relativa al tratamiento de tales ontologías en las composiciones.

Autor	Obra	Año	Abordaje ²²⁸	Timbres ²²⁹	Cosmovisión ²³⁰
Jaqueline Nova	La Creación de la Tierra	1971/72	Metafórico	Uso de los cantos indígenas transformados en laboratorio electrónico.	Cantos sobre la creación de la tierra de los indígenas U'wa
Blas Emilio Atehortúa	ApulnkaAtawalpaman: una elegía americana a la muerte de Atahualpa	1971	Programático	Formato tradicional de orquesta, coro y solistas (idioma quechua)	Canción épica escrita en el siglo XVI- Elegía
Jesús Pinzón	Rito Cubeo	1982	Programático	Uso de escalas y ritmos de la música de los cubeos (timbres orquesta tradicional: vientos y percusión)	Ceremonia ritual para el nacimiento de un niño

²²⁸ Se refiere al carácter general del abordaje del mito (programático, metafórico, textual, etc.)

²²⁹ Refiere a la presencia de instrumentos originarios, sonoridades de la naturaleza, etc.

²³⁰ Refiere a la presencia de aspectos de las cosmovisiones originarias, tales como cuestiones de la temporalidad (circular vs. lineal), o lo grupal (colectivo vs. jerárquico), etc.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Jesús Pinzón	Goé-payari: canto a la vida después de la muerte	1982	Programático	Uso de timbres de la orquesta que generan efectos	Mito del héroe redentor que se funde con el universo
Francisco Zumaqué	Música para una cosmogonía: sobre Bachué, o la creación del hombre entre los Muisca	1977	Programático	Orquesta tradicional	Mito de creación de los Muisca
Guillermo Rendón	Serkan Ikala Op.27, variaciones sobre un texto sagrado de los Tule	1980	Metafórico	Uso de la orquesta tradicional (flauta, oboe, clarinete en sib, violín, violonchelo y percusión)	Canción sagrada de difuntos de la cultura Tule-Cuna

Tabla 1. Corpus de obras de compositores colombianos de finales del siglo XX que abordan el mito prehispánico. Categorías preliminares de análisis

Reflexiones finales

La Memoria es el recuerdo colectivo que busca resistir la Historia de los que triunfan haciendo sonar la voz de los que se quiso silenciar. Por ello, la memoria es un instrumento fundamental para la administración de justicia. La memoria permite a cada generación reparar las injusticias del pasado restituyendo a las víctimas parte de lo negado.

La Memoria se basa en los hechos reales. La Historia en una interpretación sesgada de ellos. En otro plano, el mito no se plantea la realidad de los hechos. Forma parte de un modo diferente de comprender el mundo que no está gobernado por el logos. Por eso, no puede ser comparado con la falsedad de la Historia (oficial). Al mito no le cabe criterio de verdad, tampoco al arte. Por ello el mito también es memoria. El mito también necesita ser restituido, ya que fue robado, omitido, silenciado. Esta restitución forma parte de la responsabilidad de la memoria actual y en ese sentido es esencial para la reparación a las víctimas.

La pregunta ética es si es posible redimir a las víctimas haciendo uso del lenguaje de los victimarios. Pero, las obras de arte vinculadas a la memoria hablan de dos momentos históricos diferentes, por un lado el momento que rememoran y por otro lado el momento en que se produce. El mito es la memoria, y los sonidos musicales son acciones de las nuevas generaciones para restituir la memoria. La música surge, entonces, como la acción de la memoria, no como el recuerdo en sí. Como tal, como recurso de la cognición, no adhiere al discurso filosófico eurocentrado que impuso un modo de ser, saber y sentir. Por el contrario, se desprende en él, y es entonces reparadora. En la música actual, el mito puede pasar de la resistencia a la re-existencia.

Bibliografía

- Adorno, Th. W. (1993). "La educación después de Auschwitz". En *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Adorno, Th. W. (2004). *Minima Moralia*. Madrid, Akal.
- Alonso Bolaños, M. (2008). *La "Invención" de la Música Indígena de México*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 1–21.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles* (Vol. 19962001). Barcelona: Gedisa.
- Eliade, M. (2001). *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Buenos Aires: Emecé editores
- Flores Fuya, F. (2012). "Hacia una definición no culturalista o local del mito". *Mutis*, 2(1), 95-110.
- Grosfoguel, R. (2014). "La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global". En B. de S. Santos & P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, pp. 373–405. Madrid: AKAL.
- Gutiérrez, N. (1990). "Memoria indígena en el nacionalismo precursor de México y Perú". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 1(2), s.p. Disponible en <http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1302/1328>, página visitada el 02-07-2017
- Halbwachs, M. (1991). "Fragmentos de la memoria colectiva". *La Revista de Cultura Psicológica*, 1, 1-11.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Holguín Tovar, P. J., & Shifres, F. (2015). "Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana". *Revista Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. 2da. Edición. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. D., & Gómez, P. P. (Eds.). (2012). *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Editorial UD.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Caracas, Venezuela: CLACSO.
- Rojo, F. (2011). *Trilogía*. En *Artistas latinoamericanos: afinidades y coincidencias en torno a lo ancestral, el rito, el mito y el símbolo: recuperado de <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/83>*, el 8 de septiembre de 2013.
- Roy, W. G. (2002). Aesthetic Identity , Race , and American Folk Music. *Qualitative Sociology*, 25(3), 459–470.
- Rueda Arenas, J. F. (2013). "Memoria histórica razonada. Una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano". *HistoReLo Revista de Historia Regional o Local*, 5(10), 15-52.
- Ruiz, J. C. (2012). "Haciendo del conjuro un encuentro: sobre la innumerable nación y la magia de los Bachués". *Manguaré*, 26(1), 123-159
- Serviddio, F. (s.f). *Ser latinoamericano: lo precolombino como herramienta latinoamericanista en los años sesenta*. Recuperado de <http://www.caia.org.ar/docs/Serviddio.pdf>
- Shifres, F. (2015). "Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical". En O. Grau, F. Ortega, G. Celedón, & E. Oyarzún (Eds.), *La Instancia de la*

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Música (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Chile.

Shifres, F., & Gonnet, D. (2015). “Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical”. *Epistemus - Revista de Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 3(2), 51–67. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>

Tafalla, M. (2003). “Recordar para no repetir: el nuevo imperativo categórico de T W Adorno”. En J. Mardones y M. Reyes Mate (Eds). *La ética ante las víctimas*, pp. 126-154. Barcelona: Anthropos.

Tello, A. (N.D.). Aires nacionales en la música de América Latina como respuesta a la búsqueda de identidad. Recuperado de www.comunidadandina.org/bda/hh44/20AIRES%20NACIONALES%20EN%20LA%20MÚSICA.pdf, página visitada el 26 de 03 de 2007.

Tlostanova, M. (2010). Trans-Moderna En Eurasiática Y El Anti-Sublime. *Calle 14: Revista de Investigación En El Campo Del Arte*, 5, 10–31. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2011.1.a02>

Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—an argument. *The New Centennial Review* 3(3), 257-337.

8.9. LA CITA ESTRUCTURAL EN *MESURE* Y *METAMORFOSIS III* DE JACQUELINE NOVA

Alejandro Mejía Sánchez / Edgardo José Rodríguez

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Jacqueline Nova (1935-1975) fue la compositora más notable en la escena musical colombiana durante las décadas de los 60' y 70'. Participó como becaria del Centro Latinoamericano de Altos Estudios Musicales (CLAEM), del Instituto Di Tella en Buenos Aires -1967/1968-, donde estudió con Alberto Ginastera, Gerardo Gandini y Francisco Kröpfl, y tomó clases con los compositores invitados John Cage, Luigi Nono y Cristóbal Halffter, entre otros. En 1972 obtuvo la beca Guggenheim para investigar la transformación electrónica de la voz humana en el Estudio de Fonología Musical (dependiente de la UBA), periodo en el cual compuso su obra más importante: *Creación de la Tierra*, para voz y procesamiento electrónico.

La producción artística de Nova la hemos dividido en 3 periodos: i) antes de su paso por el CLAEM, ii) su estancia como becaria, y iii) los años posteriores hasta su muerte. En el presente trabajo nos proponemos caracterizar su primer periodo compositivo²³¹ mediante el abordaje analítico de dos obras: *Mesure* (1965) y *Metamorfosis III* (1966), determinando ciertas citas estructurales de músicas de Arnold Schoenberg y Edgar Varèse.

Palabras clave

Cita estructural; PCS; material motívico

Consideramos que los aspectos más importantes de la *cita* son que, generalmente, es intencional y que tiene cierto grado de "literalidad" con la obra original que permite que sea reconocible. En cambio, la *cita estructural* generalmente es difusa y puede incluso imitar solamente un estilo o estructura (López Luna, 2015). En este mismo sentido, la *alusión* comparte estas mismas características ya que es una referencia vaga o latente a estructuras, sistemas o procedimientos generales que una obra hace de un estilo general de un autor, tipo de música o cultura musical. De acuerdo a lo anterior analizaremos dos citas estructurales en *Mesure* y en *Metamorfosis III*.

²³¹ Ya que en las publicaciones anteriores (El impacto del CLAEM en la música de Jacqueline Nova e influencias del CLAEM en la música vocal de Jacqueline Nova) hemos caracterizado los dos periodos posteriores.

Measure (1965)²³²

Es una obra que se caracteriza por emplear el principio de saturación cromática propio del *atonalismo libre*. La obra se constituye con el contraste reiterado de dos secciones: el *Allegro Vivace* que presenta un carácter rítmico marcado y potente, con intensidad *fortissimo* por un lado, y, por el otro, una sucesión acentual asimétrica que recuerda la música de Bartók o Stravinsky. En el inicio encontramos un claro ejemplo de saturación cromática: en c.1 y c.2, en el piano se alternan un pequeño *cluster* desplegado de 3 notas (Si-Do-Re) con otro de 2 notas (Sol#-La#) (Fig. 1: a); en el c.3 se agrega un La en el registro más grave (Fig. 1: b), en el tercer ataque; el total cromático se completa en el c.3 al sumarse otros dos pequeños *clusters* desplegados: Do#-Re-Fa#-Sol y Re#-Mi-Fa-Sol# (Fig. 1: c). El violonchelo entra en el c.4, alternando Do#-Re y Sol#, imitando el ritmo y la sucesión acentual del piano- así como la relación interválica de las estructuras acórdicas anteriores- (Fig. 1: d).

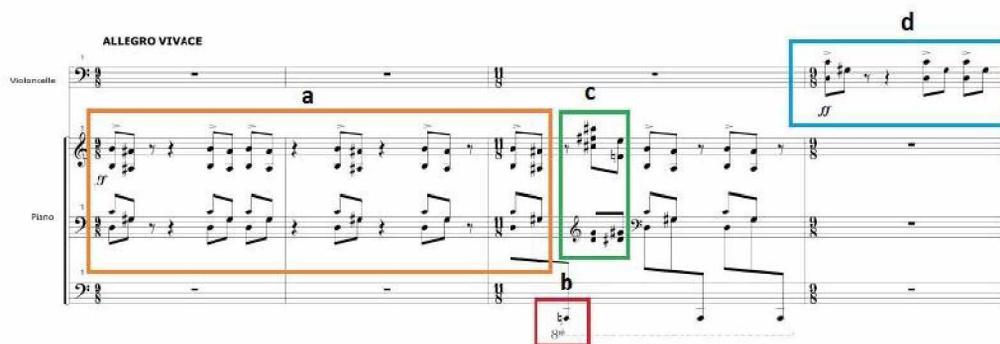


Figura 1: a) alternancia de dos *cluster* desplegados: Si-Do-Re y Sol#-La#; b) se agrega el La en registro grave; c) se completa el total cromático con dos *cluster* desplegados: Do#-Re-Fa#-Sol y Re#-Mi-Fa-Sol#; d) imitación rítmica y acentual del violonchelo.

En la segunda sección, ocurre un cambio hacia un tempo más lento con carácter *cantabile*, empleando un amplio rango dinámico y algunas variaciones tímbricas como el toque *sul ponticello* en el violonchelo, desapareciendo la sucesión acentual y el ritmo marcado de la primera sección. A partir del c.8 y c.9 se presenta un material -como melodía principal- que representa una *cita estructural* que refiere al primer movimiento del *Cuarteto para cuerdas No. 3, Op. 30 (1927)* de Arnold Schoenberg. Hemos encontrado que la estructura interválica de ambos materiales (*pcs*)²³³ es la misma: (0,1,4,6), y además presentan un contorno

²³² Partitura editada disponible en la revista *A Contratiempo* N° 12 (2002), donde también se encuentra el audio de la obra. Escrita para violonchelo y piano, dedicada a Christine Walewzca. Estrenada en 1983 por Helvia Mendoza (piano) y Fedor Medina (Violonchelo), en el marco del Ciclo de Compositores Colombianos y Norteamericanos, 8va audición: "a propósito de Jacqueline Nova", en el Centro Colombo-americano, Sala Tairona, Bogotá.

²³³ El Pitch Class Sets es una técnica desarrollada para el análisis de la música que se puede clasificar dentro de la estética del *atonalismo no serial*. Ésta "permite la mención de sus características y posibilidades de manera organizada, precisa e integral", y consiste en la "codificación, clasificación y estudio de propiedades de todos los grados cromáticos desde 2 a 10 elementos" (Di Liscia, 1991). Tiene su origen en Estados Unidos y fue iniciada principalmente por el compositor Milton Babbitt, precursor del empleo de la denominación mencionada. Allen Forte, en su libro *The Structures of atonal Music* (Yale University Press, 1973), reduce la noción de estructura a

melódico igual -dos saltos ascendentes y uno descendente- (Fig. 2: 1) y 2)), pero la disposición de los intervalos cambia. La variación de dicho material sucede en el c.22 y c.23 (Fig. 2: 3)) cuando invierte la direccionalidad melódica: dos saltos descendentes y uno ascendente.²³⁴

Como procedimiento compositivo derivado del conjunto interválico encontramos que los intervalos de 2m, 2M y 4aum se combinan y suceden de variadas formas en las estructuras acórdicas de la primera sección (Fig. 2: 4)).

<p>1) Clavier No. 3 (Chaconne, c. 62 al c. 64) - Arnold Schoenberg</p>	<p>2) Misterio fa. 8 y c. 59 - Jacqueline Nova</p>	<p>Variación melódica 3) Mesure (c. 22 y c. 23) - Jacqueline Nova</p>
<p>4)</p>		

Figura 2: 1) Arriba: las alturas en su disposición original. Abajo: las alturas ordenadas según el enfoque del Pitch Class Sets -en orden ascendente y en su máxima compresión interválica-. 2) Idem; 3) Idem, (en los 3 ejemplos es el mismo grupo interválico (0,1,4,6)). 4) c.1 al c.3 de Mesure. Con rojo se señalan los intervalos de 2m, con verde los intervalos de 2M y con celeste los intervalos de 4aum.

Es importante señalar la relevancia que tiene dicho material dentro de la sección de la obra de Schoenberg, ya que es el material estructurador de casi todos los elementos que intervienen dentro de los diferentes planos texturales -tanto en la melodía como en el acompañamiento- (Fig. 4).

grado cromático, ya que asume la equivalencia de octava y la equivalencia enarmónica como principios fundamentales, y por ende, no tiene en cuenta la disposición registral más que para seccionar y extraer los sets para analizarlos. La *forma prima* (también llamada *forma normal*) es la representación concreta de la misma estructura (el mismo pcs) que puede ser dispuesta en cualquier orden dentro de los segmentos musicales que se estén analizando, pudiendo tener 12 transposiciones y 12 inversiones transpuestas, consideradas, en este nivel de análisis, como equivalentes. Esta enumera los grados cromáticos de forma ascendente y de la forma interválicamente más comprimida.

²³⁴ También aparece en el c.10-c.11 una 8va abajo; y se repiten ambas en el c.30, c.31 y c.32. Al final, en el c.47 y c.48 vuelven a aparecer las notas en el mismo orden con cambios de 8va. En el c.12 y 13, invierte el orden de los intervalos: Mi-Fa# y La-La#.

Etwas ruhiger, molto cantabile 7

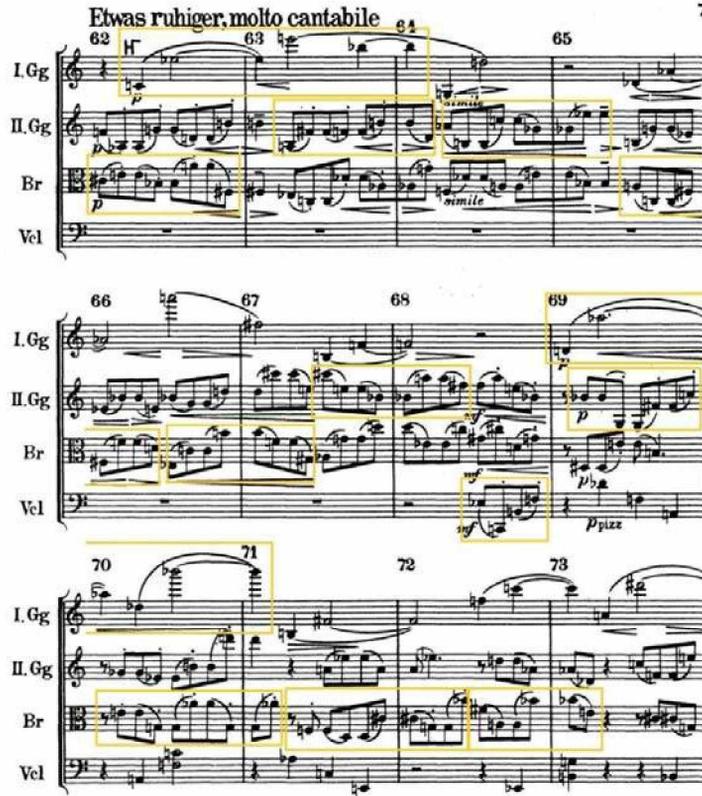


Figura 4: Cuarteto para Cuerdas No. 3, Op. 30 (1927) de Arnold Schoenberg. Los recuadros naranjas señalan la aparición del set (0,1,4,6) en diversas configuraciones interválicas, presente en los diferentes planos texturales, lo que lo convierte en el elemento estructurador de esta sección.

Metamorfosis III (1966)²³⁵

En la partitura²³⁶ coexisten notaciones metronómicas, cronométricas y proporcionales, factor que no afecta la percepción de una estabilidad en el pulso dentro del devenir temporal de la obra. La oposición continuidad/discontinuidad está presente en la estructura de la obra, por lo que relacionamos la segmentación formal con los siguientes aspectos: (i) cambio de tempo y/o intensidad; (ii) cambios tímbricos relevantes; (iii) alternancia de texturas simples y complejas; (iv) configuración progresiva o aparición repentina de ostinatos rítmicos; y (v) cambios de pulso estable a inestable o viceversa.²³⁷

En gran medida, los intervalos que integran la obra son 2m, 2M y 4aum. De la expansión o disminución del material surgen nuevas estructuras que se imbrican, yuxtaponen y/o

²³⁵ Poema sinfónico estrenado en 1966 por la Orquesta Sinfónica de Colombia, dirigida por Olav Roots. Fue interpretado al año siguiente en el 1er. Festival Internacional de Música en Rio de Janeiro por la Orquesta Sinfónica de Brasil.

²³⁶ Manuscrito original (escaneado) proporcionado para efectos de la investigación en curso por el Doctor Eduardo Herrera, presente en el archivo del Centro de Documentación Musical (CDM) de la Biblioteca Nacional de Colombia.

²³⁷ Cada sección formal coincide casi siempre con las letras de ensayo presentes en la partitura (de la A a la Z), aunque algunas de éstas pueden ser fragmentadas en partes menores, acorde con los aspectos mencionados.

superponen, conservando las sonoridades primigenias pero a la vez modificándolas en una permanente variación.

La configuración de los materiales hasta la cifra de ensayo E se caracteriza por la sucesión de 2m, presentando, de manera general, una lógica ascendente. Como ejemplo tomaremos la cifra B, cuando los timbales ejecutan el cromatismo Mi-Fa-Fa#-Sol con cada nota octavada (Fig.5: a)), siendo imitado inmediatamente por el xilófono. En la cifra C se reexpone dentro de una progresiva configuración de un tutti orquestal, denotando un crescendo gradual hasta un *fortísimo*, siendo ejecutado por las cuerdas en *pizzicato*, el piano y el arpa (Fig. 5: b)).

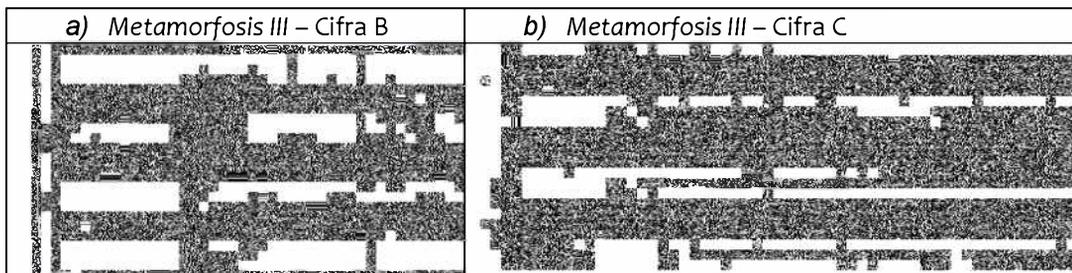


Figura 5: En a) se muestra el material cromático ascendente, que ejecutan los timbales. En b) se muestra el mismo material instrumentado en las cuerdas, dentro de una progresiva configuración de un tutti orquestal.

A partir de la cifra de ensayo E, el material se configura siguiendo una lógica inversa, es decir, la de un cromatismo descendente. La ruptura de la linealidad melódica -característica de muchas de las construcciones motívicas que aparecen a lo largo de *Metamorfosis III*-, las alturas empleadas y la cantidad de veces que aparecen son aspectos constituyen una *cita estructural* que refiere al principio de *Octandre*²³⁸(1923) de Edgar Varèse (Fig. 6:a)).

En *Octandre*, el motivo cromático descendente (Solb-Fa-Mi-Re#) es ejecutado tres veces por el oboe solo (Fig. 6:a)): en la primera, el descenso Mi-Re# es muy sutil, siendo la nota de mayor duración el Mi; en la segunda, enfatiza el Re# al alargarlo $1\frac{1}{4}$ de tiempos; y en la tercera, se configura un juego entre el Solb-Fa octavados, a la manera de una bordadura.

En la cifra G de *Metamorfosis III* se ejecuta un motivo idéntico en los timbales (Fig. 6:b)): las mismas alturas de la cabeza del motivo (Fa#-Fa-Mi) se presentan también tres veces, sólo que con transformaciones tímbricas y rítmicas evidentes: en la primera, todas las notas tienen igual duración; en la segunda, ocurre una transformación tímbrica del Mi al reemplazarlo por un trémolo de 3 tiempos en el redoblante -lo cual recuerda la segunda aparición del motivo en *Octandre*-; y en la tercera alude a la bordadura entre el Solb-Fa que aparece en *Octandre*, con los cortos ataques que suceden entre la gran cassa, el redoblante y los timbales.

En la cifra K vuelve a aparecer el motivo cromático descendente, pero extendido (Fa#-Fa-Mi-Mib-Re-Do#), que es completado con el golpe de redoblante (Fig. 6:d)). Esta configuración presenta nuevamente un parentesco estructural con *Octandre*, ya que en el

²³⁸ Compuesta en 1923 y publicada por J. Curwen y Sons en Londres en 1924.

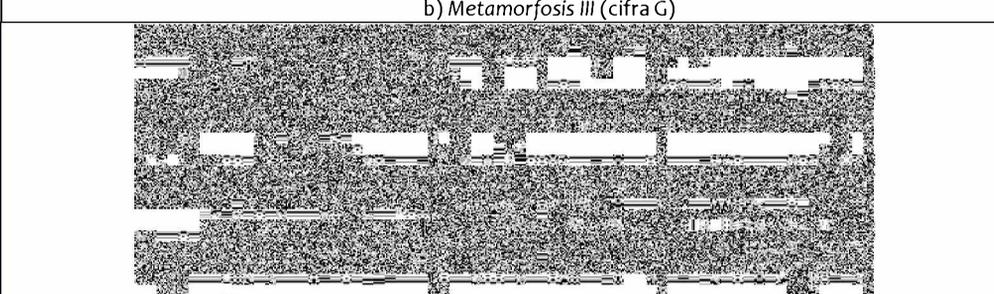
c.4 (Fig. 6:a)) el oboe continúa la bajada cromática luego de ejecutar el motivo cromático descendente ya analizado.

Otro parentesco estructural lo encontramos en la cifra Ecuando el corno inglés ejecuta Mib-Re-Do# con las notas octavadas (Fig. 6:c)), que es idéntico al material de *Octandre*, sólo que transpuesto una tercera menor descendente. Además, conserva la identidad tímbrica al otorgar las mismas funciones instrumentales -ya sea el oboe o corno inglés como figura melódica, o el clarinete como nota pedal-.

En el motivo del piano de la cifra Y (Fig. 6: e) encontramos un material que es un claro ejemplo del empleo de la saturación cromática -además de significar una síntesis de las lógicas constructivas tratadas anteriormente-: un cromatismo descendente son las tres primeras notas (Si-Sib-La); un cromatismo ascendente son las últimas siete notas (Re-Re#-Mi-Fa-Sol-Lab), y las de la mitad (Reb-Do) completan el total cromático.

En la cifra L encontramos configuraciones motivicas y acórdicas constituidas enteramente por 2m (Fig. 6: f): el cluster Re-Re# (dispuesto en seis 8vas) es ejecutado por el xilófono, piano y cuerdas en pizzicato, interrumpiendo alternadamente la melodía que es ejecutada por las violas, violonchelos y contrabajos.

a) <i>Octandre</i> (c.1 al c.6)

b) <i>Metamorfosis III</i> (cifra G)

c) <i>Metamorfosis III</i> (cifra E)

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Figure 6 consists of six panels (a-f) illustrating musical analysis. Panel (a) shows the beginning of *Octandre* by Edgar Varèse. Panel (b) shows the structural citation of material from *Octandre* in *Metamorphosis III* (figure G) for timpani. Panel (c) shows the same material in figure E for English horn, transposed down 3 octaves. Panel (d) shows the material for timpani with expansion, adding 3 notes of chromatic descent. Panel (e) shows a synthesis of chromatic patterns: a blue box for ascending chromaticism, an orange box for ascending chromaticism, and red boxes for notes completing the total chromatic. Panel (f) shows a small cluster of Re-Re# in six 8ths (marked with blue boxes) that alternately interrupts the melody (marked with orange boxes).

Figura 6: En a) inicio de *Octandre* de Edgar Varèse. En b) se muestra la cita estructural del material de *Octandre* en *Metamorphosis III* (cifra G) que ejecutan los timbales, con las mismas alturas. En c) se observa el mismo material presentado en la Cifra E por el corno inglés, transportado una 3m abajo. En d) se muestra el mismo material de los timbales con expansión: se agregan 3 notas del descenso cromático. En e) material síntesis: recuadro celeste: cromatismo ascendente; recuadro naranja: cromatismo ascendente; y las notas sin marcar completan el total cromático. En f) pequeño cluster Re-Re# dispuesto en seis 8vas (marcado con recuadros celestes) que interrumpe alternadamente la melodía (marcada con recuadros naranjas).

Conclusiones

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

En *Mesure* notamos un parentesco estructural con el material del *Cuarteto No. 1 para cuerdas* de Schoenberg, ya que es la misma estructura interválica y presenta el mismo contorno melódico, sólo que contiene algunas variaciones interválicas; además sufre variaciones temáticas en diversas ocasiones. Como procedimiento compositivo principal, notamos que los intervalos del conjunto de alturas (2m-2M-4a) configuran las estructuras acórdicas que aparecen en la obra.

En *Metamorfosis III* se nota la influencia de las tendencias estéticas de la obra de Varèse: el empleo de la saturación cromática y la composición de líneas melódicas quebradas son evidenciables a lo largo de la obra, al igual que otros aspectos característicos como la exploración tímbrica y registral, el papel principal de los instrumentos de viento en la orquestación de la obra, la configuración de masas sonoras y la presencia contundente de la percusión. Además el parentesco estructural con el inicio del *Octandre* se nota con la coincidencia de las mismas alturas y la misma cantidad de apariciones (cifras G y K), sólo que con variaciones tímbricas (el oboe del *Octandre* es reemplazado por los timbales en *Metamorfosis III*, complementados con redoblante u gran cassa) y rítmicas. También sucede que presenta las mismas identidades tímbricas y funciones instrumentales al emplear, en la cifra E, el oboe y el clarinete.

Bibliografía

- Castiñeira de Dios, J. L. (2011). *La música en el Di Tella: resonancias de la modernidad*. 1ra Edición. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- A Contratiempo, Revista (2002). *Jacqueline Nova: Compositora Colombiana. Por un futuro con memoria y una memoria con futuro*. A Contratiempo No.12 (Número Monográfico).
- Di Liscia, P. (1991). *P.C. SOS.LULÚ* No. 2, pág. 62 - 67.
- López Luna, D. (2015). *Intertextualidad Musical. El Intertexto Musical: Proceso Creativo y Símbolo Semiótico*. Facultad Popular de Artes, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Martínez, A. (Julio de 2004). *Introducción a la Teoría de los "Pitch Class Sets"*. Traducción de Gary Tucker "A brief Introduction to Pitch Class Sets Analysis". Disponible en http://www.mta.ca/faculty/arts-letters/music/course_materials/pc-set/toc.htm.
- Romano, A. M. (2012). *Jacqueline Nova: de la exploración a la experimentación de la libertad*. En C. Millán, *Mujeres en la música de Colombia. El género de los géneros*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Saitta, C. (Año III, 1999). *El lenguaje musical en la música contemporánea*. Arte e investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes, UNLP., 35-39.
- El archivo Nova está disponible en el Centro de Documentación Musical de la Biblioteca Nacional de Colombia, dentro del cual están todos los materiales citados (partituras y grabaciones).

Partituras

Mesure disponible en <http://celebralamusica.mincultura.gov.co/wp-content/uploads/2009/05/jn-mesure-transcripcion.pdf>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Grabaciones

Metamorfosis III disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2wsQUMdZn-Q>

8.10. TIERRA ADETRRO

Moraga Jonatan Emanuel

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El objeto de estudio en esta investigación estará dado por la experiencia de intercambio de conocimientos que se realizara en junio del corriente año, entre estudiantes y docentes de la UniCam-SURI y de la carrera de muralismo de la FBA-UNLP. Esta práctica se realizara en territorio santiagueño donde está ubicada la UniCam, la misma pertenece al MoCaSE-VC (Movimiento Campesino Indígena de Santiago del Estero- Vía Campesina).

La UniCam-SURI es uno de los ámbitos de educación formal creados por este movimiento campesino. Para ellos el suri representa el mundo caminando, el mundo andando. Si bien la misma se conoce como Universidad Campesina, ese es un nombre institucional, la parte más importante es el SURI (Sistemas Universitarios Rurales Indocampesinos).

La Carrera de Muralismo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata fue proscripta cuando amaneció la última dictadura cívico militar y permaneció cerrada durante treinta años. Reabierta como orientación de la Carrera de Artes Plásticas en el año 2007 durante la gestión del Dr. Daniel Belinche, hoy se denomina Carrera de Muralismo y Arte Público Monumental “Ricardo Carpani” en homenaje a aquel artista que pertenecía a los que luchaban por una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Palabras clave

Arte social; muralismo; interinstitucionalidad; intercambio; educación

Plan de trabajo

“la cultura puebla de signos y símbolos el mundo”²³⁹

El siguiente plan de trabajo consiste conectar dos ámbitos de educación diferentes. Por un lado la Cátedra de Muralismo y Arte Público Monumental de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, por otro lado espacios educativos pertenecientes al Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). Para ello, será necesario articular con el Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina (MoCaSE-VC) que es una organización

²³⁹ KUSCH Rodolfo (1976). Pág. 117.

pertenciente al MNCI, que trabaja en el territorio donde se anclan los procesos de producción y educación artística.

El MoCaSE-VC, además de formar parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), a nivel continental integra la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), y su vez, a nivel internacional la Vía Campesina.

Esta organización Santiagueña, coordina la experiencia de la primer UniCam SURI del país, un proyecto impulsado desde el MNCI. En 2008 se empezó a construir la Universidad en Villa Ojo de Agua. El objetivo es que muchos jóvenes tengan la posibilidad de ir a una universidad perteneciente tanto al MNCI, a la CLOC, como así también a la Vía Campesina. La edificación de la universidad la están realizando jóvenes de organizaciones y de algunas comunidades indígenas de Santiago que viven y se forman en dicha universidad.

Otro ámbito de educación patrimonio de esta organización es la Escuela de Agroecología que consiste en un proyecto sistemático y alternativo a la escuela oficial de nivel secundario de adultos. La formación de los jóvenes campesinos del movimiento, se enmarca en la lucha social que llevan adelante estos movimientos. Se propone revertir este doble proceso de exclusión cultural y de acceso a la educación en el medio rural. Así, desde la Secretaría de Formación se impulsó en el año 2007 la Escuela de Agroecología para aquellos jóvenes integrantes del MoCaSE-VC, cubriendo tanto la escasez de la oferta estatal como el desacuerdo con un tipo de educación oficial tendiente a formar mano de obra adecuada al modelo agroindustrial.

Esta formación tiene un sistema de cursada de alternancia. Los estudiantes asisten una semana por mes durante treinta meses en tres años de formación. Está ubicada en la central de Quimilí a 200 kilómetros de la ciudad de Santiago del Estero, donde cuentan con un predio que no tiene red de agua potable ni gas natural. Si bien esos servicios están presentes en el territorio, para los integrantes del MoCaSE-VC utilizar agua de un aljibe y calentar sus alimentos con leña y carbón es parte de su forma de vida cotidiana. Las edificaciones del predio, se utilizan para dictar las clases, una sala de administración y otra para los coordinadores, y para dormir o para desarrollar las asambleas.

El MoCaSE-VC conformo las brigadas de escolarización, que asisten a su territorio una vez por año, que consisten en pasantías realizadas por estudiantes universitarios de tres grandes ciudades como lo son C.A.B.A, Córdoba y La Plata.

Por otra parte creo necesario mencionar que La Carrera de Muralismo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata fue proscripta bajo el manto oscuro de la última dictadura cívica militar, sufriendo censura en el ámbito académico durante treinta años. Sin embargo en el año 2007 y bajo la gestión del Dr. Daniel Belinche, decano de la FBA-UNLP en aquel momento, con el acompañamiento de la hoy vicedecana y titular de la cátedra Cristina Terzaghi la denominaron Carrera de Muralismo y Arte Público Monumental "Ricardo Carpani" debido al significado de lucha e igualdad social que aquel artista militante representa. Ricardo Carpani comprometido con sus ideales, también prohibido por sus imágenes, formó parte de los artistas muralistas prohibidos que como tantos y durante mucho tiempo no pudieron manifestarse libremente. Ejemplo contundente de censura, ya que todos sus murales resultaron tapados por lo que no solo se perdió el registro visual, sino que con ello se negó toda posibilidad de poder analizar su trabajo plástico y social.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajar comunitariamente, estaba prohibido. Era peligroso. La censura que imperaba en la época, silenció a la cultura, Estos símbolos artísticos de labor colectiva se han perdido bajo la época más oscura de nuestra historia. Sin embargo El muralismo reapareció como herramienta de organización y expresión pública.

La actividad muralística involucra diferentes actores. Interpela en el trabajo colectivo la investigación de los artistas mediante su ejercicio de transferencia proyectual en el contexto situado; el diálogo con la comunidad que le otorga su propio sentido; la selección de diferentes materialidades y herramientas elegidas para la intervención de los muros; la temática con la cual se trabaja. Es decir que el artista trabaja en conjunto con la comunidad y es en esta dialéctica que se van creando nuevos símbolos culturales.

Como docente de la Cátedra de Muralismo reflexiono en la necesidad de llevar adelante procesos de producción artística que involucren tanto estudiantes de la cátedra mencionada como así también estudiantes de las experiencias educativas de Santiago del Estero, Docentes e integrantes de la comunidad. Estos procesos permiten aportar al aprendizaje de todos los sujetos involucrados.

Como encargado de articular con el MoCaSE-VC y las brigadas de escolarización de La Plata y la Cátedra Ricardo Carpani, intento realizar a partir del corriente año experiencias de construcción de murales en los edificios de la UNICAM SURI, la escuela de Agroecología, como así también en diversas comunidades formadas por el campesinado santiagueño. Para ello los docentes y estudiantes de la cátedra de muralismo se trasladaran entre junio y agosto para llevar adelante estas jornadas de producción mural en conjunto con estudiantes y docentes de la universidad campesina.

Se hará foco en los procesos de producción colectivas para extraer de allí las estrategias pedagógicas que se desarrollaran en los mismos. Muchas veces estos procesos quedan en la memoria de aquellos sujetos que pudieron transitar la experiencia, apoyados por registros fotográficos como audiovisuales, sin embargo considero que la producción teórica es escasa en relación a la cantidad de producciones artísticas colectivas que se dan en la contemporaneidad. La importancia de dejar en papel aquellos procesos de producción artística que resulta un ámbito más de educación popular donde entran en juego saberes locales, saberes sujetos diría Foucault como así también, conocimiento académico.

Se intentará dilucidar como es el diálogo entre estas instituciones y organizaciones y como es su relación con la comunidad que recibirá estos murales en su territorio. Qué sentido le otorgan a este tipo de prácticas.

Objetivos

Seleccionar, registrar, sistematizar y sociabilizar las experiencias de trabajo colectivo se vuelve necesario, pues permitirían ser retomados por otros grupos de artistas aportando, estrategias didácticas y pedagógicas que se desprenden de estas prácticas comunitarias. Además me permitiría la posibilidad de teorizar y sistematizar este campo de conocimiento que se da de manera interrelacional, la metodología y las estrategias didácticas que se llevarán adelante para concretar los procesos de producción colectiva

Estrategias Pedagógicas

Registrar la relación de la obra con la comunidad, dar cuenta si ésta se apropia de los recursos simbólicos. ¿Qué les sucede a los ciudadanos mientras trabajan colectivamente con las diferentes materialidades plásticas, visuales y artísticas?

Dilucidar cómo configuran el rol del artista y que imaginarios entran en tensión con la comunidad. ¿Los estudiantes de Bellas Artes podrán relevar los saberes previos de la comunidad antes de desarrollar el proyecto colectivo? ¿Los tomarán en cuenta? ¿Escucharán las voces populares? ¿Con qué saberes de la comunidad trabajarán?

¿Cuáles serán las debilidades y las fortalezas en el trabajo colectivo de dicho proceso de producción? ¿Detectaremos las oportunidades y amenazas para dichas construcciones artísticas?

Transferencia

Sistematizar sus procesos de producción artística para organizar el material relevado y realizar posibles transferencias de estrategias didácticas y pedagógicas para diferentes ámbitos educativos de enseñanza y práctica artística académica y/o popular, en distintos niveles y modalidades de aprendizaje. Analizar la relación de intercambio que se da entre lo que podríamos denominar saberes académicos y populares, y como se configura la idea de identidad de los actores participantes al analizar las principales significaciones imaginarias hegemónicas y contra hegemónicas que entran en tensión en estos procesos colectivos. Explorar como se configura el rol de gestor cultural y que implicancias tiene en construcción de identidades.

El material recolectado podrá ser consultado por estudiantes en formación en carreras de muralismo que se llevan adelante en ámbitos académicos nacionales, provinciales y populares. En palabras de Kusch “la cultura no vale porque la crean individuos, o porque haya obras, sino porque la absorbe la comunidad, en tanto esta ve en aquella una especial significación”.²⁴⁰

Actividades

- Articulación entre los diferentes actores para que las jornadas de muralismo se lleven a cabo.
- Convocatoria a los estudiantes de muralismo de la FBA-UNLP.
- Gestión de albergue y traslado para los estudiantes de la cátedra de muralismo.
- Gestionar material fotográfico de las paredes y su contexto en donde se realizarán las obras.
- Diseño de jornadas de trabajo.
- Prever con qué materialidades se trabajará.
- Difusión de las jornadas.

²⁴⁰KUSCH Rodolfo (1976). Pág. 116.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- En conjunto con los demás docentes guiar el proceso productivo del mural o los murales.
- Recolectar material teórico como audiovisual.
- Definición de categorías conceptuales.
- Realización de entrevistas a los artistas, estudiantes, docentes y miembros participantes para conceptualizar su noción de arte y arte público, educación, educación popular y académica.
- Entrevistas a vecinos de las comunidades donde se hallen emplazadas las futuras obras.
- Desgrabación de las entrevistas realizadas
- Fotografías de las obras y sus contextos, recolección de datos simbólicos, matéricos.
- Realización de grupos de discusión entre estos colectivos de trabajo y con la comunidad.
- Difusión de avances parciales en publicaciones y congresos.
- Confección de informes parciales.
- Cotejo de los resultados analíticos con otros resultados –propios y ajenos- acerca de nociones de arte y arte público, educación, educación popular y académica
- Procesamiento y análisis interpretativo de los datos construidos.
- Catalogación de cada artista de manera individual y con sus grupos operativos de producción artística para ser empleada como material bibliográfico didáctico que incluya datos visuales, técnicos, estrategias didácticas y pedagógicas.
- Transferencias en diferentes ámbitos educativos de enseñanza: académicos y populares en distintos niveles y modalidades colectivas de aprendizaje
- Participación en Jornadas, Congreso, Simposios y Publicación en Revistas y otros

Metodología

Se encarará el proyecto desde un enfoque cualitativo, a partir de la pretensión de describir y comprender el objeto de estudio planteado y sus respectivas problemáticas. La perspectiva cualitativa permite recuperar a la subjetividad como espacio de la construcción de la vida, reivindicando a la vida cotidiana como escenario para comprender la realidad socio-cultural, y asumiendo a la intersubjetividad y el consenso como vehículos para acceder a conocimiento válido (Sandoval, 1996). Esta decisión se basa tanto en las características del problema investigado como en el enfoque para su abordaje como fenómeno social. Este tipo de perspectiva permitirá abarcar diversos rasgos de fenómenos tales como los sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, reivindicando el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico y poniendo de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.

Se tomará el método comparativo constante como herramienta de análisis. Para un correcto desarrollo de este método, la muestra debe ser confeccionada según objetivos teóricos, por lo que se llevará a cabo un muestreo no estadístico. En cuanto a los objetivos teóricos, la confección de la muestra estará orientada a recuperar diferentes trayectorias de los artistas como también de los sujetos coproductores de los murales. Apuntará diversos

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

recorridos formativos, y variedad de géneros, así como orígenes socioeconómicos diferentes.

Como herramientas de recolección, si bien las definiciones se tomarán a lo largo del proceso, se pueden mencionar en primera instancia a entrevistas en profundidad semi-estructuradas, observaciones participantes y no participantes.

Bibliografía

Escobar, Ticio (2004). *El arte fuera de sí*, Asunción, FONDEC y CAV / Museo del Barro. Cap. “La identidad en los tiempos globales”.

Kusch, Rodolfo (1976). *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Sandoval, Carlos (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.

ZATONYI, Marta (2007). *Arte y Creación*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

8.11. ACCIÓN GRATUITA DE E. VIGO

ARTE DE ARCHIVO Y SU COMPROMISO CON LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Valentina Valli

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

En este trabajo se abordará uno de los “Señalamientos” de Edgardo A. Vigo, titulado “Acción Gratuita”, guardado en forma de documento. Este proyecto, en tanto imagen artística de archivo, permite la activación de experiencias sensibles que posibilitan formular lecturas críticas sobre nuestro presente. Realizado en 1974, el contexto represivo que era vivido en Argentina impidió que la obra fuese llevada a cabo en el espacio público, por lo cual debió realizarse en privado. No obstante, es el archivo el que nos permite, en cierta forma, su ‘reedición’ en una versión pública o que al menos habilita regímenes de lo público, que en su contexto de origen no habían sido posibles.

Pensar la noción de archivo nos lleva a «[...] la cuestión del porvenir mismo, la cuestión de una respuesta, de una promesa y de una responsabilidad para mañana» (Derrida, 1996:23) que le es inherente. Es así que se vuelve fundamental el cuestionamiento de los recuerdos que resguarda el archivo de la obra de Vigo, para definir nuestros vínculos con el pasado y construir nuestras identidades individuales y colectivas. Nosotros, como receptores de la potencia resguardada en el archivo, tenemos el compromiso ineluctable de desempeñar esta tarea sensible y política.

Palabras clave

Archivo; arte; E.A.Vigo; espectador/participante; Señalamientos

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación para la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas de la Universidad Nacional de La Plata, titulado “Las prácticas artísticas en tanto archivo político-crítico. La interpelación de los relatos artísticos-políticos en el caso de los últimos tres “Señalamientos” (1974, 1975 y 1992) de Edgardo Antonio Vigo”. El desarrollo de los “Señalamientos” de este artista se dio entre el año 1968 hasta 1992, conformando un total de 19 propuestas, pero en el presente texto se centra sobre el señalamiento N°17, titulado “Acción Gratuita” y realizado el 28 de diciembre de 1974 en La Plata.

La selección no resulta arbitraria, ya que la citada obra comprende particularidades que nos son útiles para reflexionar sobre la emergencia de diversos sentidos metafóricos, los cuales resquebrajan ciertas veladuras lingüísticas que hoy intentan poner un manto de olvido sobre determinados hechos traumáticos de nuestro pasado reciente.

Según Bugnone,

Vigo planteó una nueva configuración del arte a través de la participación del público y la presencia inestable del autor, así como el abandono de las prácticas canónicas de circulación de las obras de arte [...], los señalamientos fueron una forma amalgamada más o menos estable de ese programa (Bugnone, 2013: 4).

Los señalamientos se presentan como prácticas artísticas efímeras, que absorben las características políticas que les otorga su propio contexto, explotando de ellas las significaciones que les brindan. Entenderlos como posible dispositivo, diluye las categorías que nos son reconocibles, ya que no parece corresponder a los parámetros que tenemos incorporados para el análisis de obras. ¿Existe algo objetual en la obra? ¿la acción misma y su carácter efímero constituye la única materialidad de la obra?, de ser así ¿cómo “sobrevivió” la obra hasta nuestros días?.

“Acción Gratuita”, consistió en ambientar escenográficamente la esquina de una pared con una cruz [Figura 1], sobre la cual se tiran, de a una, tres botellas de vidrio iguales [Figura 2]. La primera se pierde en el terreno contiguo, la segunda no se rompe ante el impacto, y la tercera se destroza. Después del procedimiento, se realiza la presentación de la documentación tomada de la acción y se exponen tres cajas, una de ellas con la botella sana, otra con los pedazos de la que se rompió y la última vacía [Figura 3]. La idea apunta a una rebeldía sin costo que se lleva a cabo con botellas y nos recuerda a las bombas de espoleta utilizadas durante la última Guerra Mundial, que utilizan esta característica bélica como denuncia a su utilidad en la acción. Lejos de proponer claves mínimas para un “espectador” que es transformado en “participante/creador” de la obra, esta se reduce, en cierto sentido, a la acción que realiza Vigo, sin implicar la intervención de otro (algún tipo de espectador/participante). La obra queda así limitada al tiempo en el que Vigo realiza su acción, y se clausura al finalizar la misma. El rol que le resta al espectador de esta obra, es más bien pasivo y reflexivo. No obstante, esto no quita potencia enunciativa a la obra, ni desmerece su contenido fuertemente cuestionador, crítico y político. Es así que podemos decir que si bien hay cosas que se intentan, el señalamiento no se llega a proponer como una acción, en el sentido de la “estética de la participación” que señala Davis que intenta Vigo.

Sin embargo, en la coyuntura en la que se enmarca, la propuesta de Vigo interpela con su estrategia poética, tomando fragmentos de lo real, señalándolo y propiciándolo como forma artística:

[...] no se trata ya de instalar la deriva poética [en la vida cotidiana, sino de conflictuar el espacio del arte con las marcas de las urgencias de la política, con el propósito de motivar en el espectador una toma de conciencia crítica –y potencialmente transformadora– respecto de las contingencias del propio contexto” (Davis, 2009:14).

Esta propuesta cuestiona en alguna medida las relaciones que establece Bugnone entre los Señalamientos y el espacio público o, al menos nos invita a realizar reflexiones que hilen más fino al respecto. Si bien la calle se plantea en las propuestas de Vigo como el espacio óptimo, donde se condensan las características y contradicciones de la sociedad, cabe preguntarnos qué nos dice esta obra que aunque aspira a ser ejecutada en el espacio público, se ve limitada (pero aún así llevada a cabo) en el espacio de lo privado. Tal vez, la función artística de la propuesta apunta a buscar los intersticios de enunciación que se cuelean, apelando o dejando en evidencia las marcas de un contexto que imponía censuras y coartaba libertades.

En este sentido, la “acción gratuita” que plantea Vigo se realiza en privado; pero es el archivo el que nos permite, en cierta forma, su ‘reedición’ en una versión pública o que al menos habilita regímenes de lo público, que en su contexto de origen no habían sido posibles. Esta especie de reactualización que nos permite el acervo documental de la obra - metódicamente creado por el artista, a la vez que producía sus propuestas artísticas -, conforman una constelación de fragmentos que, al decir de Rolnik (2010), no son necesariamente continuos, pero que en la práctica archivística permiten reagrupaciones que nos dan la posibilidad de contar nuevas historias, rescatando de esta forma la potencia política-crítica de la obra, y donde el “participante/espectador/archivista/etc.” tiene siempre una actitud activa en la reactivación de estos contenidos (y obviamente una actitud política).

De no ser por el afán archivístico de este particular “proyectista” (tal como se propone el propio artista), su recuerdo hoy, nos sería vedado. Vigo, a la vez que realizó cada señalamiento, juntó y documentó todo lo que sucedía en el accionar, construyendo así su archivo y evitando la pérdida en el olvido de todas estas propuestas. Plantea Tello al respecto que el «[...] espacio del archivo no se reduce necesariamente a las entidades museales o a las instituciones tradicionales de la cultura» (Tello, 2015: s/n), en este sentido, podríamos arriesgar que en el caso de Vigo, es él quien toma posición (política) y erige su poder arcóntico (Derrida, 1996), creando su archivo propio. Sin el mismo, sería muy difícil retener algo, quizá sólo la idea o recuerdo del señalamiento, más aún siendo la acción de carácter privado. Si bien las tareas de catalogación y organización del archivo implican siempre este poder de consignación, un guardián, una especie de editor o curador de aquello que contiene el corpus documental, un necesario arconte, al mismo tiempo «[...] no hay archivos absolutos, que puedan cerrar o consignar, de una vez por todas, el devenir de las huellas que pretenden almacenar» (Tello, 2015: s/n). Sigue este mismo autor:

[...] el potencial político de las prácticas artísticas elaboradas a partir de las tecnologías de archivación se manifiesta en el conflicto que desatan con los archivos visuales dispuestos en su época, los cuales atraviesan no sólo el campo del arte sino más bien todo el cuerpo social” (Tello, 2015: s/n).

De esta forma rescatamos la postulación a la que arriba al respecto, es decir, «[...] la existencia de una disputa o una subversión crucial que el arte sostiene en el espacio del archivo de las imágenes» (Tello, 2015: s/n).

Esta perspectiva, a la vez que creemos que resulta sumamente interesante, implica necesariamente responsabilidades y reflexiones: ¿cuál es el rol que nos compete en la actualidad frente a estos archivos? ¿qué experiencias sensibles abren las documentaciones de obras con carga poética y densidad crítica? ¿en qué se convierte una acción efímera cuando es ‘documentada’? ¿qué nos sigue habilitando la obra de Vigo, aún estando archivada?. Podríamos seguir innumerablemente, pero las reflexiones apuntan siempre a divisar aquellas oportunidades y posibilidades que nos abre la presencia del archivo.

Y es que «La archivación produce, tanto como registra, el acontecimiento» (Derrida, 1996:13). El límite que separaría arte y documento se desdibuja, o al menos se nos plantea como problemático. Preguntarse por la autoridad de Vigo como productor y su decisión de archivar sigue siendo un interrogante que no obtendrá una respuesta inequívoca; pero estos rasgos documentales que nos llegan a través de la revista, al menos intentan darnos la pauta de que hay cierta intención del artista en su conservación, por el mensaje que resguarda tras su censura y que él pudo ver, en cierta forma, desde la intuición o el raciocinio.

Quizá como extensión del trabajo de archivista que Vigo realizaba en ese entonces en el Poder Judicial, o tal vez rescatando el vínculo del archivo no tanto preservando la relación con ese pasado, sino «[...] la cuestión del porvenir mismo, la cuestión de una respuesta, de una promesa y de una responsabilidad para mañana» (Derrida, 1996:23), parece haberse colado allí un ejercicio intuitivo, o una pulsión de archivo, que hace llegar el señalamiento hasta nosotros.

Como ya planteamos, existe un resto de aquellas huellas almacenadas que permanece insumiso y que desafía el curso del devenir histórico. Un germen que acecha en el archivo, esperando su activación, pero que paradójicamente puede subsistir bajo esta forma de guarda. Así como en su momento el señalamiento “Acción gratuita”, no pudo ser realizado en el ámbito de lo público, las fotografías que perduran de la propuesta de Vigo, por ejemplo, se vuelven esenciales para su recuperación o relecturas en la actualidad. Quizá como idea subyacente, la obra esperaba encontrar la socialización que le fue vedada en el contexto de origen, encontrando el archivo como medio para llegar al presente y abrirse en nuevas posibilidades.

El archivo debe estar abierto al vínculo con sus posibles usuarios, porque será únicamente a través de ello donde la reactivación de la memoria anule el olvido. Podemos ver esta práctica de archivo de Vigo como contrapartida ante el olvido: la verdadera represión. Su denuncia archivada, lejos de ser víctima del abandono, se vuelve cada vez más crítica ante la mirada del presente, que moviliza sus potencialidades. Nos llega así, a través del documento archivado del señalamiento, la responsabilidad con nuestro pasado e, inevitablemente con nuestro mañana, como bien planteaba Derrida.

El archivo de Vigo, como explica Bugnone muestra «una parte de lo vivido, nunca completo. El artista juega así por un lado, con una impresión totalizadora de su proyecto poético y por el otro, con la posibilidad siempre perforada de mostrarlo» (Bugnone, 2013:6). Pero esto se ve exacerbado cuando lo que se intenta es mostrar una obra (cuando la obra es, al menos en parte, el archivo). Esto se debe, a que una obra demanda siempre interpretación, una lectura subjetiva que permita reconstruir esos fragmentos de memoria.

En esta línea, Ana María Guasch (2005:150) señala dos conceptos rectores que nos acercan a la comprensión de la esencia del archivo: la mnéme o anámesis (la propia memoria, la memoria viva o espontánea) y la hypomnema (la acción de recordar). La práctica archivística se asocia a una fascinación por almacenar, salvar o resguardar la memoria o el recuerdo que habita, en este caso, la obra.

“En tanto archivo”, nos permite vencer el olvido mediante los recuerdos que evoca. Pero esta historia que lleva impresa «en ningún caso se trata de una narración lineal e irreversible, sino que se presenta bajo una forma abierta, reposicionable, que evidencia la posibilidad de una lectura inagotable» (Guasch, 2005:158). En un sentido quizá similar a Rolnik, Guasch también rescata la naturaleza abierta del archivo, la cual ofrece siempre la posibilidad de nuevas combinaciones que habiliten diversas narraciones y nuevos significados. De esta forma:

Lo que buscamos entonces resaltar aquí es que en el arte el archivo, antes que una metáfora, un insumo de la obra o un mero recurso estético, es más bien aquella disposición social que se manifiesta, o se visibiliza, por la subversión de una praxis política que busca desorganizar o alterar el ordenamiento ideal del corpus arcóntico que define nuestro presente (Tello, 2015: s/n).

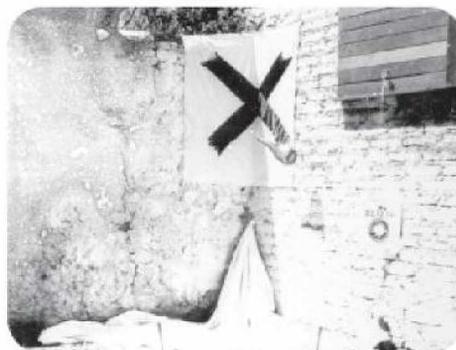
En el recuerdo yace la fuerza de definir nuestros vínculos con el pasado, para construir nuestras identidades individuales y colectivas, como para pensar nuestro presente y los

potenciales futuros. Nosotros, como receptores de la seminalidad que posee el archivo, tenemos la responsabilidad irrenunciable de cumplir esta tarea sensible y política.

Bibliografía

- Bugnone, A. L. (2013). “Edgardo Antonio Vigo: Archivo / vanguardia”. VI Jornadas de Filología y Lingüística, 7 al 9 de agosto de 2013, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. [en línea] Consultado el 29 de mayo de 2017 en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3844/ev.3844.pdf
- Bugnone, A. L. (2013). “El espacio público en la poética de Edgardo Antonio Vigo: Los señalamientos”. Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia, 5 (8), 9-51. En Memoria Académica. [en línea] Consultado el 29 de mayo de 2017 en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6403/pr.6403.pdf
- Davis, F. (2007). “Prácticas 'revulsivas'. Edgardo Antonio Vigo en la escena crítica del conceptualismo”, *Conceptual practices from the 1960s to the 1980s under the conditions of communist regimes and military dictatorships in Europe and Latin America*, workshop, septiembre 2007, Stuttgart.
- Derrida, J. (1996). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- Foster, H. (2004). “El impulso de archivo”. [en línea] Consultado el 29 de mayo de 2017 en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57224/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Guasch, A. M. (2005). “Los lugares de las memorias: el arte de archivar y recordar”. En *Passatges del segle XX*, Barcelona, Spain. Revista d' art, ISSN 1579-2641, N°. 5, pp. 157-183. [en línea] Consultado el 29 de mayo de 2017 en: <http://globalartarchive.com/es/anna-maria-guasch/obras-recientes/los-lugares-de-la-memoria-el-arte-de-archivar-y-recordar/>
- Rolnik, S. (2010). “Furor de archivo”. [en línea] Consultado el 29 de mayo de 2017 en: http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/o8_rolnik.pdf
- Tello, A. M. (2015). El arte y la subversión del archivo. *Aisthesis*, (58), 125-143. [en línea] Consultado el 29 de mayo de 2017 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-71812015000200007&script=sci_arttext

Anexo de imágenes



[Figura 1]

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



[Figura 2]



[Figura 3]

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 9: Arte, cuerpo y movimiento

9.1. CORPOREIDAD E INTERSUBJETIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO MUSICAL: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE INTERACCIÓN EN LA IMPROVISACIÓN EN JAZZ CON DOS SAXOFONISTAS

Joaquín Blas Pérez, Matías Tanco, Isabel C. Martínez, Demian Alimenti Bel, Javier Dameson, Alejandro Pereira Ghiena

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Un grupo de improvisadores genera diversas situaciones de interacción al tocar un estándar de jazz. Desde el punto de vista de la cognición enactiva, en toda instancia de interacción los improvisadores establecen algún tipo de dinámica dialógica que puede comprenderse en términos de la teoría del ‘hacer el sentido participativo’ (De Jaegher & Di Paolo, 2007). Este hacer el sentido musical en grupo emerge de un proceso co-constructivo que en la experiencia fenomenológica y corporeizada de los músicos. Se presenta un estudio en el que se analiza la performance improvisada de una interpretación en trío (2 saxos y piano) del estándar de jazz “There is no greater love”. Se analizan y combinan la descripción del movimiento corporal de los saxofonistas y las descripciones de la experiencia de interacción de los músicos en términos fenomenológicos. Se asume que la construcción del sentido participativo en la interacción musical emerge de la experiencia compartida del movimiento corporal, la que podría ser definida en términos de intercorporalidad (Merleau-Ponty, 1962). Se discute la continuidad de la experiencia sonoro-kinética en la interacción como rasgo esencial en la construcción del sentido participativo durante la improvisación grupal musical.

Palabras clave

Música; cuerpo; movimiento; intercorporalidad; Participatory Sense-Making

La interacción grupal constituye un aspecto central a la hora de caracterizar la experiencia musical. En las prácticas improvisatorias esta afirmación cobra relevancia sobre todo porque la mayoría de los eventos sonoros y corporales que hacen a la performance terminan de ser configurados en tiempo real entre los participantes. La metáfora de la ‘conversación musical’ (Monson 1998; Berliner 1994) tan utilizada por la etnomusicología para describir la improvisación en el jazz da cuenta precisamente de esto. Toda interacción grupal musical constituye en sí misma una práctica social que conlleva una historia de

códigos compartidos que se definen en términos de un lenguaje musical estilístico. Se considera que es partir de este lenguaje que se hace posible el intercambio comunicativo entre los músicos. En este estudio ampliamos la dimensión de análisis de lo interactivo más allá de la idea de lenguaje o gramática musical. Sostenemos que la música en tanto práctica social constituye siempre una experiencia enactiva, fenomenológica y corporeizada acumulada a lo largo del tiempo que trasciende el nivel de análisis de lo musical gramatical.

En este trabajo analizamos la interacción musical en el marco de la cognición musical enactiva, corporeizada y la fenomenología de la experiencia. La cognición musical corporeizada (Martínez 2007, 2008; Johnson 2007; Leman 2008) jerarquiza el valor que se le asigna al cuerpo, al entorno y a la relación con los otros para definir el fenómeno musical. Por otra parte, en el marco de la cognición social enactiva se considera que el significado musical no se construye individualmente, sino como parte de una experiencia de acción conjunta en la que el ser humano participa y elabora siempre el significado junto a, y con otros. En el estudio utilizamos el concepto elaborado por Hanne De Jaegher y Ezequiel Di Paolo (2007) en el marco de la cognición enactiva que refiere al 'hacer el sentido participativo'; en el nivel inter-individual los músicos inter-enactúan construyendo el sentido en un presente en movimiento (Schiavio, 2014; Schiavio y De Jaegher, 2017). Es así como en la performance musical, lo individual y lo social configuran dos dimensiones no contrapuestas. En la improvisación jazzística esto se vuelve evidente cuando las acciones individuales -casuales o intencionales- dan lugar a la emergencia de una acción musical conjunta que no sería patrimonio exclusivo de cada músico (Torrance and Froese, 2011). Nos preguntamos entonces, ¿en qué medida la improvisación musical se configura como una práctica que trasciende el hacer individual y se convierte en una forma de 'hacer el sentido participativo'? ¿Cómo podemos dar cuenta de las particularidades de esta práctica interactiva a partir del análisis de la experiencia corporeizada y fenomenológica de los músicos improvisadores? Para poder responder a estos interrogantes desarrollamos primero las ideas acerca del movimiento corporal en la cognición musical corporeizada y en segundo lugar consideramos el estudio de la experiencia de la corporeidad en el marco de la fenomenología.

En el campo de la música, la idea de significado musical corporeizado emerge del flujo de la experiencia y el movimiento corporal. La música se constituye como un modo de conocimiento expresivo (Martínez 2009) que se manifiesta en el movimiento y que nos mueve en tanto interactuamos con el otro y con el mundo (Johnson 2007, p.239). En la búsqueda de explicaciones acerca del significado musical corporeizado se ha investigado el movimiento en la música utilizando métodos de análisis cuantitativo y cualitativo (Delalande 1988; Cadoz y Wanderley, 2000; Martínez y Epele 2009; Naveda et. al., 2015). En los estudios descriptivos cualitativos del movimiento en la ejecución musical se desarrollaron diferentes categorizaciones con el fin de explicar la calidad gestual del movimiento. François Delalande (1988) estudió una serie de ejecuciones del pianista Glenn Gould clasificando los gestos corporales que el intérprete realiza según las funciones que cumplirían en la ejecución. Jane Davidson (2001) abordó el problema de manera similar en un estudio con la cantante Annie Lennox. Rubén López Cano (2009) realizó de manera similar un importante estudio del significado del movimiento en un concierto solista de Keith Jarrett. Las tipologías asignadas a los movimientos en todos estos estudios se vinculan a la funcionalidad del gesto en relación a la producción de sonido, la coordinación con otros cantantes, el lugar en la comunicación de sentido, y la función cognitiva en la

autorregulación de la performance. En trabajos anteriores de propia autoría se estudió el movimiento en improvisadores solistas (Assinatto y Pérez 2011, 2013; Assinatto 2015) enfatizando en el estudio de los gestos epistémicos. Los citados análisis se realizaron sobre la géstica y el movimiento de un solo músico.

En el presente trabajo avanzamos en el estudio del movimiento en un grupo de improvisadores con el fin de considerar la interacción entre corporeidades. La producción musical en un grupo compromete una gran cantidad de movimientos corporales. En nuestro trabajo atendemos sobre todo a los aspectos interactivos que generan la producción de movimientos similares, la transferencia de movimientos de un improvisador a otro, y los lugares de encuentro en el movimiento conjunto. En relación al concepto de 'hacer el sentido participativo' nos preguntamos. ¿Cómo se produce esta interacción entre los cuerpos en la producción participativa de sentido en la música? ¿A qué lógicas responden los movimientos realizados durante la performance? ¿Es posible que se configure un diálogo o comunicación entre los cuerpos en la performance musical?

La dimensión fenomenológica y el cuerpo intersubjetivo

Una parte importante de la corporeidad en la música puede abordarse al indagar en la fenomenología de la experiencia en la performance. La investigación fenomenológica (Nardone, 1996) ha propuesto que la improvisación musical se constituye como una experiencia intencional y conciente, a la vez que intuitiva y espontánea. Más allá de la conciencia gramatical, cuando los músicos describen la experiencia de tocar juntos hacen uso del pensamiento metafórico. En trabajos previos (Pérez, 2016) la interacción en la improvisación jazzística fue descrita por los músicos como una experiencia musical que no es patrimonio de ninguno de cada sujeto sino que es en parte de ambos a la vez. Como una 'tercera realidad' colectiva que emerge de, y se forma en la interacción de 'realidades individuales'. Desde una perspectiva fenomenológica Janata *et.al.* (2012) describen por ejemplo la sensación de 'estar en groove' como una experiencia subjetiva de disfrute o placer que implica un alto estado de compromiso rítmico con la música y con el otro con quien la compartimos. Por ende, el movimiento corporal compartido podría formar parte de la experiencia fenomenológica del groove en un grupo de músicos.

Mientras que las teorías de intersubjetividad del enfoque cognitivo clásico definen a la comunicación intersubjetiva como resultado del acoplamiento entre dos mentes o estados cerebrales, el enfoque de la cognición social enactiva entiende a la intersubjetividad como un proceso corporeizado no necesariamente representacional, que incluye la resonancia corporal, la sintonía afectiva, la coordinación de los gestos, y las expresiones faciales y vocales, entre otros (Fuchs y De Jaegher, 2009). El acoplamiento entre dos sujetos corporeizados es entendido aquí como un interjuego dinámico para el entendimiento social. Desde el punto de vista de la fenomenología, la "incorporación mutua" de la corporeidad del otro involucra siempre una *intercorporalidad* (Merleau-Ponty, 1962). En las interacciones sociales, la intencionalidad en acción de nuestros cuerpos está parcialmente descentrada: al interactuar con otro, se implican dos 'centros de gravedad' que oscilan continuamente entre la actividad y la recepción en el transcurso de la interacción, y regulan mutuamente la coordinación con el otro. La coordinación de los movimientos corporales, gestos, miradas, etc. conduce a sobrepasar las intenciones individuales, emergiendo como una construcción de sentido común (Fuchs y De Jaegher, 2009). La comprensión de los

propios gestos puede entrar en reciprocidad con los gestos de otros, produciendo una comunicación de intenciones que son discernibles de la conducta, y de esta manera “las intenciones del otro habitan mi propio cuerpo como las propias habitan el suyo” (Merleau-Ponty, 1962, p. 215).

Sobre la base de los conceptos de intercorporalidad e incorporación mutua entendemos que ‘hacer sentido participativo’ supone en música construir un espacio compartido intersubjetivo del movimiento corporal. En los próximos apartados informaremos avances de un estudio que se propone caracterizar aspectos del movimiento corporal y la experiencia fenomenológica en un grupo de improvisadores de manera integrada.

Un estudio empírico sobre ‘hacer sentido participativo’ en la improvisación

Se presenta aquí parte de un estudio empírico mayor realizado con improvisadores de jazz en el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM-FBA-UNLP). El estudio se llevó a cabo con el propósito de analizar la experiencia interactiva de los músicos durante la performance improvisada. El mismo se apoya en el supuesto de que la construcción de sentido participativo es corporeizada; por lo que el análisis del movimiento corporal y los registros verbales de la experiencia fenomenológica de los participantes pueden ser centrales para una descripción de la interacción musical en términos de ‘hacer el sentido participativo’.

El estudio se realizó sobre una interpretación en trío del estándar de jazz “There is no greater love” (I. Jones-M. Symes) El trío fue conformado *ad hoc* por dos saxofonistas y un pianista, los tres músicos profesionales. Para el registro de la performance grupal se utilizó además de la grabación de audio multipistas, tres cámaras de video y el sistema de captura de movimiento Optitrack Motion Capture (MOCAP). Completaron la toma de datos una serie de entrevistas fenomenológicas en las que los improvisadores hicieron diferentes descripciones acerca de su experiencia. Sobre el supuesto de que en la práctica musical del jazz existen diversas maneras de ‘hacer el sentido participativo’ según los músicos toquen juntos una melodía, improvisen en la alternancia o en simultáneo se establecieron a priori cuatro condiciones diferentes de interacción en las que los participantes improvisan. Las mismas involucran: la interpretación del tema principal por turnos; la improvisación por turnos a modo de cuatro y cuatro (trading fours); la improvisación simultánea; y la interpretación simultánea del tema principal. Se hipotetizó que en cada una de ellas el modo de encontrarse y compartir la música con el otro produciría formas diversas de construcción de sentido participativo.

En este trabajo se presenta sólo una parte del análisis descriptivo-interpretativo del movimiento de la ejecución registrada en video y el análisis cualitativo de contenido realizado sobre las descripciones verbales en la entrevista realizada a dos de los saxofonistas. El objetivo es describir los movimientos corporales y las formas de interacción corporal que se establecen entre los participantes e indagar acerca de la experiencia fenomenológica de los mismos. Finalmente se establecen vínculos entre ambos análisis para caracterizar la interacción de los músicos en términos de ‘hacer el sentido participativo’.

Para el abordaje del movimiento los videos fueron analizados y anotados con la ayuda del software ELAN. Se observaron las performances de manera repetida, y se identificaron

aspectos recurrentes para realizar una primera categorización; posteriormente se redujo la misma a tres grupos de categorías de movimientos expresivos. Finalmente se realizaron interpretaciones acerca de la interacción corporal que incluyeron observaciones acerca de la transferencia o la imitación de patrones de movimiento individual entre participantes y el encuentro o la convergencia en el movimiento conjunto. Las entrevistas se analizaron con el método de análisis temático continuo en busca de claves verbales acerca de la experiencia individual de los participantes y el sentido intersubjetivo de la misma.

Análisis del movimiento corporal

A partir de la observación del registro en video de la performance se reconocieron tres tipos diferenciados de movimientos expresivos vinculados a: (i) la temporalidad: (ii) el rol concertante (iii) la tematicidad.

(i) Los movimientos vinculados a la *temporalidad* se configuran por lo general en torno a la experiencia de la métrica, aparecen con mucha frecuencia en las secciones donde los participantes no tocan, aunque también en los momentos que están produciendo sonido. Estos movimientos se configuran como marcaciones del beat en distintos niveles de la jerarquía métrica. Pueden presentarse en diferentes partes del cuerpo. También se configuran movimientos continuos de balanceo en diferentes direcciones y con diferentes intensidades que no llegan a constituirse como marcaciones regulares.

(ii) Los movimientos vinculados al *rol concertante* se producen antes o después de la producción de sonido. Fueron incluidos en esta categoría los movimientos de preparación de la embocadura en el momento de tomar el turno, los momentos en que el músico deja de tocar y toma una posición de descanso, los movimientos de marca de entrada similares a los gestos de un director para concertar con el otro y los movimientos en las pausas o respiraciones entre frases. La toma de turnos tiene un momento de preparación corporal que además de sus implicancias funcionales fisiológicas para la posterior producción de sonido involucra un gesto que anticipa de manera expresiva el sonido musical. Por esta razón se convierten en movimientos expresivos que además resultan comunicativos para con el otro participante.

(iii) Los movimientos expresivos vinculados a la *tematicidad* corporizan características del sonido producido la mayoría de las veces por el intérprete. Se relacionan directamente con un evento sonoro en particular que se configura como una unidad de sentido musical y pueden incluir desde una nota o un conjunto de ataques, hasta un motivo o una frase musical completa. Estos movimientos forman parte de patrones sonoro-kinéticos no vinculados a la temporalidad o al rol concertante, y si bien se producen al momento de tocar no pueden ser considerados sólo como funcionales a la producción sonora. Se identificaron acentuaciones de campana (campana del saxo), flexión de rodillas, acentuaciones con el torso y la cabeza arriba-abajo asociados a una nota o motivo breve. Vinculados a eventos temáticos de duración media se observaron movimientos suaves de campana en diversas orientaciones, elevación de campana y posterior descenso; flexión de torso hacia adelante-abajo donde el cuerpo del saxo es llevado hacia atrás. También se

registraron imitaciones del gesto sonoro del otro en movimientos de dedos sobre las llaves o movimientos suaves de torso.

Movimiento e interacción

Cada saxofonista (Sx) comienza su ejecución adoptando un conjunto de patrones de movimientos personales; a dicho patrón lo hemos denominado como 'estilo de movimiento'. El estilo de movimiento de Sx₁ es diferente e incluso por momentos contrastante con el de Sx₂. En Sx₁ predomina el balanceo (temporalidad), la elevación de campana y los movimientos de campana vinculados a la tematicidad; en Sx₂ predominan por un lado los movimientos de marcación del tactus y de la estructura métrica para la temporalidad y por otro lado la flexión de rodillas y la acentuación de campana en relación a la tematicidad. Pese a esto se observa cómo durante la performance a lo largo de las diversas condiciones los saxofonistas intercambian ciertos aspectos de estos estilos configurando ciertos movimientos interpersonales. Esto podría ser un indicio para sostener la afirmación de que existe una transferencia o comunicación basada en el significado asociado al movimiento corporal. A nivel global, en la condición de improvisación juntos se registra la mayor transferencia de movimientos, mientras que en la condición de interpretación simultánea del tema principal puede observarse un retorno a los estilos adoptados al comienzo en la condición de toma de turnos.

Se registraron momentos en los que los movimientos de uno de los Sx son transferidos a o imitados por el otro Sx. Resulta relevante el hecho de que la transferencia se produzca por lo general de Sx₁ (que comienza la improvisación en la condición de toma de turnos) a Sx₂ y con menor frecuencia de Sx₂ a Sx₁.

En relación al *rol concertante* se establecen diferencias entre los movimientos que se realizan en las condiciones por turnos y aquellos que se registran en las condiciones donde tocan juntos. Las condiciones por turnos se refuerza la convergencia del movimiento en los lugares de toma y entrega del mismo.

En los momentos de encuentro o convergencia del movimiento no puede señalarse a uno de los dos participantes como aquel que imita, copia o toma el movimiento del otro. Se entiende que se construyen ciertos espacios de movimiento conjunto en los puntos estructurales de articulación formal. Tanto en las condiciones por turnos como en aquellas condiciones de tocar juntos, los lugares importantes de la estructura formal marcan puntos de encuentro para el movimiento de ambos participantes.

Análisis de las descripciones de la experiencia

Los resultados de la entrevista presentan una serie de descripciones de las acciones realizadas por los músicos en la interacción y un conjunto de metáforas que surgen de las descripciones de la experiencia. Con respecto a las primeras, las mismas constituyen aspectos conscientes de la acción interactiva que los improvisadores pueden racionalizar y describir verbalmente, mientras que las segundas son inferidas e interpretadas por los investigadores a través del análisis temático de contenido.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Los aspectos fenomenológicos de la performance grupal muestran cómo el movimiento es entendido en términos metafóricos en el contexto de hacer la música juntos. En primer lugar, en la interpretación de las descripciones verbales se identifica un espacio compartido en donde la interacción se lleva a cabo, un contexto de acción y de posibilidades de

interactuar con los otros músicos. Este espacio fenomenológico es entendido por los músicos como *estar dentro* (en contraposición con *estar afuera*) de la música, e implica la vivencia de estar involucrado con todo y *en todo* lo que allí está ocurriendo. Por otro lado, la experiencia del paso del tiempo es entendida a través de la experiencia del movimiento, y se manifiesta verbalmente en las descripciones como un “ir” en la música como espacio. De esta manera, se infiere que la música es experimentada como un contenedor dinámico que es llevado a cabo por los músicos -se vivencia al mismo tiempo que es creado o producido por medio de acciones- y el movimiento como un devenir temporal que ocurre en ese espacio.

En este contexto, el movimiento -ya sea propio o de los otros músicos- se experimenta como una unidad (sin la separación entre el sonido y el movimiento involucrado en su producción), entendida como una intencionalidad musical en la interacción. Una acción sonoro-kinética determina una intención de movimiento dentro de ese espacio-tiempo musical. El músico puede no estar realizando una acción sonora concreta, pero está presente en la acción mientras no toca, participando en una percepción activa, para tomar el movimiento que deja el otro músico y continuarlo, o para llevarlo hacia otro lado.

En la entrevista, los músicos refirieron a las acciones de la toma de turnos como “*tomar una frase que el otro dejó para continuarla*” y ser conscientes de tener en su poder el curso de la acción para “*decidir si hago algo parecido o hago algo que no tenga nada que ver*”. Al mismo tiempo, pudieron reconocer cuando el otro realizaba acciones similares a las propias: “*yo le he escuchado frases que comenzaban de la misma forma*”.

La unidad sonoro-kinética percibida como movimiento en la experiencia de los músicos no siempre les permite hablar del movimiento del otro, o referir a movimientos particulares que ocurrieron durante la performance. Esto se debe a que la atención no está enfocada en interpretar dichos movimientos de manera aislada, sino que son una parte integrada en la acción de producir la música. Por ejemplo, todos los músicos dijeron haber tocado gran parte del tiempo con los ojos cerrados o bien con los ojos abiertos pero sin focalizar la visión en algo/alguien en particular; sin embargo, en otros momentos, mirar o hacer contacto visual con el otro era requerido para algunos momentos como las entradas o salidas, y puntos de articulación grupal de la forma que se entienden como puntos de encuentro entre los músicos. A pesar de no haber focalizado su atención en la visualización momento-a-momento de los movimientos, al preguntarles específicamente acerca de los movimientos de los otros, pudieron recordar momentos en los que vieron o que coordinaron en conjunto a través del contacto visual, o realizar descripciones de algunos movimientos característicos reconocidos en la corporalidad de los otros. Es por esto que en los resultados de la entrevista, el movimiento se enfoca en su mayoría en la experiencia del sonido como movimiento, y en el cual están implicados los movimientos de la unidad sonoro-kinética.

En la música como un espacio o el sonido como un entorno, la experiencia de los músicos es descrita durante la entrevista a través de la metáfora de “ir juntos”. Las descripciones de la interacción entre los músicos se manifestaron a través de esta metáfora para dar cuenta de una gran variedad de situaciones que se produjeron durante la performance; surgieron así descripciones de la experiencia de ir como “*vamos para allá*” o “*vamos para acá*”, en “*ir llevando*” la música o bien “*llevar al otro*” o “*dejarse llevar*”. La metáfora del espacio sonoro

temporal pudo experienciarse como un “*fluir*” conjunto, o al sentirse “*tironeado*” o “*llevado*” por el otro, “*empujando*” o “*tirando para atrás*”, al “*levantar*” y “*sostener*”.

La mayoría de las descripciones de la experiencia se insertan en la metáfora de “ir juntos”, que mejor describe el contexto espacio-temporal y sonoro-kinético en la performance conjunta. Incluso en momentos donde la interacción puede presentar incertidumbres, estos se describen como “*ir separados*”, “*ir peleándonos*” o “*ir adelante del otro*”, para luego “*engancharse*” o “*pegarse*” al otro, ir “*pegado*” o “*apoyarse*” en el otro para “*ir por el mismo lugar*”.

Conclusiones

Las descripciones del movimiento corporal que resultan del análisis nos muestran que si bien al comienzo de la performance los músicos adoptan un conjunto de movimientos personales (que tendrían una significación subjetiva), a medida que la música transcurre -y sobre todo en las situaciones de improvisación- se producen transferencias de movimientos asociados a la tematicidad de un saxofonista hacia otro. A partir de que se produce esta interacción los movimientos dejan de tener un significado subjetivo para formar parte del ‘hacer el sentido participativo’. Desde ese momento el movimiento deja de ser personal para pasar a ser resignificado por ambos participantes.

En las entrevistas los músicos manifestaron reconocer estos estilos en las intervenciones musicales del otro. El otro como intencionalidad se constituye no solamente por cuáles son las notas que está tocando y cómo las está expresando a cada momento en términos de sonido, sino en el conjunto de acciones corporales que integran junto al sonido un ‘estilo’ de la performance. Los músicos manifestaron reconocer un modo particular de tocar y frasear que percibían en el otro saxofonista. Las intenciones de movimiento en el espacio podrían ser entendidas por el otro como una modalidad de acción, atribuyendo intencionalidades de movimiento en un contexto donde el músico no se configura como sujeto sino como agente de la música.

Más allá de los movimientos que fueron identificados en relación a la transferencia, se encontraron momentos de encuentro o convergencia del movimiento que estaban asociados al rol concertante y la temporalidad. Los movimientos vinculados al rol concertante no representan un ejemplo de transferencia; a pesar de esto configuran un modo de compartir la corporeidad en la performance. En la entrevista estos momentos de articulación en la toma de turnos implicaban la mirada intencional hacia el otro, y en la experiencia de ir juntos permitían continuar movimientos o intenciones musicales, realizar cambios de dirección, retomar, engancharse, etc.

La experiencia del movimiento asociado a la temporalidad puede describirse como *estar dentro* de un espacio común. Mientras que *ir juntos* implica una experiencia intersubjetiva

de movimiento en dicho espacio. Durante la performance, estar presente en la creación conjunta de la música –como un espacio común dinámico- involucró una interacción de intencionalidades o una intencionalidad común, estuvieran o no tocando: tomando y entregando el curso de la acción en la alternancia de turnos. Cuando los músicos no tocaban realizaban marcaciones y movimientos que daban cuenta de esta experiencia compartida de la performance del otro.

Las acciones musicales realizadas por los saxofonistas eran integradas a un conjunto de características atribuidas a un “otro agente”, en un ‘estilo’ o modo de tocar que funcionó como un contexto de relaciones: interpretar, atribuir intencionalidades, tomar y conducir el movimiento hasta la entrega del turno en el siguiente intercambio. De esta manera, el espacio corporeizado físico y fenomenológico de la performance les permitía incorporar intencionalidades manteniendo las características individuales de ambos músicos en la construcción del sentido común.

Entender al otro como un agente en la interacción requiere percibirlo como un otro intencional. En un contexto intersubjetivo las intenciones de ambos cuerpos son percibidas de manera directa y son integradas en una agencialidad de movimiento, ya sea sonora, visual o kinética. En el transcurso de la performance, entender al otro implica integrar lo que suena, lo observado y el movimiento que lo está produciendo. La separación de estas dimensiones es algo que puede ser útil para su estudio y análisis. Sin embargo no necesariamente refleja la experiencia del músico. El movimiento y el cuerpo entendidos como intencionalidad no pueden separarse en la experiencia intersubjetiva y sonora de la performance puesto que conforman una unidad de sentido indivisa en función de ‘hacer el sentido participativo’ en la música.

Bibliografía

- Assinnato, M. V. y Pérez, J. B. (2011). El gesto en la improvisación. Movimiento corporal, acción epistémica y significación musical. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicancias socioculturales*. Buenos Aires: SACCoM, 31-47.
- Assinnato, M. V. y Pérez, J. B. (2013). Improvisación musical y corporeidad. Acción epistémica y significado corporeizado. *Epistemos*, 2, 89-122
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Davidson, J. (2001). The role of the body in the production and perception of solo vocal performance: A case study of Annie Lennox. *Musicae Scientiae*, 5(2), 235-256.
- De Jaegher, H. y Di Paolo, E. (2007) Participatory Sense-Making. An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 6(4), 485-507.
- Delalande, F. (1988). La gestic de Gould; éléments pour une sémiologie du geste musical. En G. Guertin (ed.). *Glenn Gould pluriel*. Montréal: Louise Courteau, 83-111.
- Fuchs T, and De Jaegher H (2009). Enactive Intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465-486.
- Høffding, S. and Martiny, K. (2015). Framing a Phenomenological Interview: What, Why and How. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 15(4), 539-564.
- Janata, P., Tomic, S. T., & Haberman, J. M. (2012). Sensorimotor coupling in music and the psychology of the groove. *Journal of Experimental Psychology*. General, 141, 54-75.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and mediation technology*. Massachusettes: The MIT Press.

López Cano, R. (2009) Música, cuerpo, mente extendida y experiencia artística. La gesticulación de Keith Jarret en su Tokio Encore "84. En *Actas de la VIII Reunión Anual de SaCom (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música) La experiencia artística*

y la cognición musical. Consultado el 25 de enero de 2013 en <http://lopezcano.org/Articulos/2009.Jarret.pdf>

Martínez I-C. (2007) *The Cognitive reality of prolongational structures in tonal music*, tesis doctoral inédita, Roehampton University, disponible en línea: roehampton.openrepository.com

Martínez I-C. (2008). Enactive cognition and embodied mind: The imaginative and metaphorical component of music listening. *Estudios de Psicología*, 29, pp. 31-48.

Martínez, I. C. y Pereira Ghiena, A. (2011). La experiencia de la música como forma vital: perfil dinámico temporal, corporalidad y forma sónica en movimiento En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales*. *Actas del X Encuentro de SACCOM*, pp. 521- 530.

Martínez, I. C., Epele, J. (2009). Embodiment in dance: relationships between expert intentional movement and music in ballet. En Louthivuori, J., Eerola, T., Saarikallio, S., Himberg, T., Eerola, P (eds). *7th Triennial 95 Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*, Finlandia.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.

Monson, I. (1996) *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Nardone, P. L. (1996). *The Experience of Improvisation in Music: A Phenomenological Psychological Analysis*. U.M.I.

Naveda, L.; Martínez, I.C.; Damesón, J.; Pereira Ghiena, A.; Herrera, R.; Ordás, A. (2015). Methods for the analysis of rhythmic and metrical responses to music in free movement trajectories. *Proceedings of the 11th International Symposium on CMMR, Plymouth, UK*, 248-262.

Pérez, J. B. (2016). Tesis Doctoral: Improvisar en Jazz. Un estudio psicomusicológico de la improvisación con músicos argentinos. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52468>

Schiavio, A. (2014). Action, Enaction, Inter(en)action. *Empirical Musicology Review*, 9(3-4), 254-262.

Schiavio A., De Jaegher H. (2017). Participatory sense-making in joint musical practices. En M. Lesaffre, M. Leman M., P. J. Maes (eds.) *The Routledge Companion to Embodied Music Interaction*, (New York, NY; London: Routledge;), 31-39.

Torrance, S. y Froese, T. (2011) An Inter-Enactive Approach to Agency: Participatory Sense-Making, Dynamics, and Sociality. *Hum. Mente*, 15, 21-53.

Volpe, G., D'Ausilio, A., Badino, L., Camurri, A., & Fadiga, L. (2016). Measuring social interaction in music ensembles. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 371(1693).

9.2. TERRITORIO HÁPTICO

ARTE A CIEGAS

Juan Miguel Pita / Betina Tagliani

Artes Visuales. Universidad Nacional del Arte (UNA). Área de Extensión Universitaria

Resumen

El presente escrito tiene la intención de compartir el trabajo realizado en el *Seminario de investigación y producción de dispositivos estéticos para ser percibidos a ciegas*, en curso desde el año 2015 en el Área de Extensión de Artes Visuales de la Universidad Nacional del Arte (U.N.A.). La investigación se centra en la problemática de la inclusión de personas con discapacidad visual en los ámbitos de exhibición artística (específicamente en Museos, Centros culturales, Galerías de arte, Bibliotecas, Instituciones escolares y todo ámbito afín) con la intención de enriquecer la percepción, propiciando una integración de los sentidos.

La ceguera, la baja visión, el derecho al arte y a las manifestaciones culturales, lo háptico, el dispositivo estético, la significación del espacio referidos a conceptos de curaduría y montaje, fueron algunos de los contenidos que permitieron bosquejar un horizonte posible con la intención de enriquecer la mirada en las producciones artísticas que devinieron inclusivas.

Palabras clave

Ceguera, inclusión, percepción, háptica, arte

Seminario

Estamos convencidos que el reflexionar sobre las capacidades perceptivas de personas ciegas o con baja visión nos permite investigar acerca de la integración de los sentidos en el acceso al mundo, en general, y a las producciones del arte en particular.

Es así como sistematizamos como punto de partida el *Seminario de investigación y producción de dispositivos estéticos para ser percibidos a ciegas*, que se encuentra en curso en el área de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional del Arte (U.N.A.), Artes Visuales, desde el año 2015. El mismo ha sido concebido desde una perspectiva teórico-reflexiva, con una fuerte implicancia práctica en la producción estética.

La propuesta, en un principio, nace como *Taller* con la intención de investigar la integración de los sentidos en función de la *producción de dispositivos didácticos*, en una etapa de trabajo eminentemente práctica, con intervenciones teóricas para comprender y vivenciar

las capacidades perceptivas de personas ciegas y/ o con baja visión; pasa a derivar en un segundo momento, el *Seminario*, donde el registro vivencial entramado con la apoyatura argumentativa, inicia un camino de nuevas búsquedas, indagaciones, observaciones y contrastaciones, ya en el marco de lo estético. En este proceso se contó con la presencia de lectores con diversas discapacidades visuales, que colaboraron a evaluar de forma conjunta muchas de las etapas de nuestro trabajo tanto del Taller como del Seminario

La investigación se centra en la problemática de la inclusión de personas con discapacidad visual en los ámbitos de exhibición artística (específicamente en Museos, Centros Culturales, Galerías de arte, Bibliotecas, Instituciones escolares y todo ámbito afín) con la intención de enriquecer la percepción, propiciando una integración de los sentidos.

Los objetivos se centran en el abordaje de un campo inédito como es el de la producción de arte para personas ciegas y con baja visión desde una perspectiva teórico-reflexiva. Trabajamos en la exploración y proyección de configuraciones espaciales a partir de los sentidos -háptico, auditivo y olfativo- como orientadores en los ámbitos de exposición artística. También en la revalorización de la producción socializada del arte y la educación, y en la investigación sobre la diversidad de materiales y técnicas en relación a los recursos tiflológicos –es decir, referidos a la discapacidad visual- que permitan potenciar el acceso a la experiencia estética.

Percepción

Partimos de la concepción de una percepción significativa, donde lo sensitivo son estímulos que se interpretan según la experiencia previa del sujeto, sus sistemas de expectativas, sus configuraciones emotivas, en fin, su enciclopedia. Así, el conocimiento del mundo se construye, es activo, pero no a partir de un sujeto aislado del mundo (idealismo), sino de un sujeto que negocia constantemente entre los estímulos que recibe desde un mundo exterior y una red o filtro de lectura que es su plataforma para reconocer –o no- lo percibido y asociar a sus conocimientos previos, su bagaje, impulsados a su vez por su libertad o creatividad interpretativas. “Las formas son mudas si no se las interroga. He procedido, pues, a interrogarlas. Inmediatamente he tomado conciencia de que las respuestas de las formas siempre eran pertinentes al sentido de las interrogaciones. (...) *No hay formas independientes: las formas son la expresión de la preocupación de los hombres* [el subrayado es nuestro].” (Puig, 1979)

La percepción es una construcción cultural, se la aprende y aprehende acompañado y en la cercanía del otro. Es ese otro quien nos propone una modalidad particular, una *subjetividad de percepciones compartidas*. El mundo se despliega y deviene en imágenes producidas a través del tacto, la escucha, los olores y las sensaciones, que se traducen en experiencias cognitivas.

El contexto, el medio, el entorno -eso que con ligereza llamamos lo exterior- configuran la intimidad, lo que nos rodea y nos constituye. Por lo tanto, el conocimiento sobre el cuerpo, sobre su experiencia sensible y sobre su expresión, se condensa como objeto de apropiación. Los “aprendizajes” posibilitarán construir nociones, incorporar las características de los objetos, ubicarse en el espacio, desarrollar la motricidad y su lenguaje. La percepción no es sólo reconocer, sino reconstruir, e inventar. Es una herramienta para ejercitar la creatividad, motivada por un impulso de curiosidad por el mundo exterior, pero también por el mundo interior. “La cosa y el mundo me son dados con las partes de mi

cuerpo, no por una *geometría natural*, sino en una conexión viva comparable, o más bien, idéntica, con la que existe entre las partes de mi cuerpo. La percepción exterior y la percepción del propio cuerpo varían conjuntamente porque son las dos caras de un mismo acto.” (...) “La síntesis del objeto se hace aquí, pues, a través de la síntesis del propio cuerpo” (Merleau-Ponty, 1945) En términos de Deleuze: “(...) lo imaginario es una imagen virtual que se pega al objeto real (...). No basta con que el objeto real, el paisaje real, evoque imágenes similares o vecinas: debe liberar su *propia* imagen virtual, al mismo tiempo que ésta, como paisaje imaginario, se introduce en lo real siguiendo un circuito en el que cada uno de ambos términos persigue al otro, se intercambia con el otro. La “visión” se compone de esta duplicación o desdoblamiento, de esta fusión.

Ahora, nuestra percepción sufre una hegemonía de las imágenes, más específicamente de las imágenes visuales. Lo denuncia José Saramago en un documental titulado *Ventanas del alma*: “Creo que nunca vivimos tanto en la caverna de Platón como hoy. Las propias imágenes nos muestran la realidad... de alguna forma, sustituyen la realidad. En efecto, estamos repitiendo la situación de la gente aprisionada...” (Jardim, J. y Carvalho, W.; 2001). Los órganos de la visión ocupan el lugar central del pensamiento, son llamados “las ventanas del alma”. No sólo porque los miramos para intentar descifrar lo que siente quien tenemos enfrente, esa metáfora encierra otros sentidos: la mirada configura, examina, determina, el punto de vista constituye al sujeto; pero: ¿sólo el punto de vista constituye al sujeto? ¿Dónde quedan la audición, el olfato, el gusto? ¿Dónde queda el tacto? Diderot, en un texto gracias al cual se creó el alfabeto Morse (por el mismo Morse, un joven ciego de tradición inventora), escribió: “es preciso carecer de un sentido para conocer las ventajas de los símbolos destinados a los restantes” (Diderot; 1749). Abrumados, embriagados, saturados de certezas visuales, de contornos y siluetas, de perspectivas y seductores encuadres, hallamos un terreno fértil de incertidumbres, ausencia de nombres y pleno de sensaciones en la percepción háptica.

Percepción háptica

Entendemos por percepción háptica la percepción táctil del cuerpo completo a través de la cooperación de dos modalidades sensoriales: la *táctil* propiamente dicha - que comunica la forma, las temperaturas, la resistencia y otros aspectos de las cosas- y la *cinestésica*-que abarca toda la información sobre el comportamiento corporal, su movimiento, la organización en el espacio y la relación entre las fuerzas psicológicas o físicas-. Ambas funcionan como modos de interiorización de las relaciones espaciales, y sus significaciones (la proxémica, disciplina desarrollada por Edward T. Hall, ha dado vasta cuenta de las convenciones y codificaciones de los espacios entre individuos humanos y animales).

Distinguimos el *tacto*, como potencialidad, como capacidad sensorial, del *tocar*: éste es activo, deliberado, implica una exploración. Pero es cierto que no todo contacto, entendido como percepción háptica, depende de una decisión de tocar: sentimos el contacto del viento, de las temperaturas, la resistencia de un suelo al caminar. La verdadera actividad de nuestra percepción háptica se encuentra en el sujeto como máquina de interpretar, cuando construimos una imagen a partir de los estímulos filtrados por nuestra compleja enciclopedia personal, conformada por nuestros sistemas de expectativas, conocimientos y experiencias previas, nuestras asociaciones emotivas, sistemas de valores, etc.

Se comprende perfectamente por qué lo real y lo imaginario tenían que superarse, o incluso intercambiarse: un porvenir no es imaginario, como tampoco un viaje es real. El

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

devenir es lo que convierte el trayecto más mínimo, o incluso una inmovilidad sin desplazamiento, en un viaje; y el trayecto es lo que convierte lo imaginario en un devenir (Deleuze, 1993).

Es así como el concepto de *percepción háptica* se nos presenta como andamiaje y pilar para articular la producción de un dispositivo que responda a una intencionalidad estética.

Díptico estético

El concepto de dispositivo recorre transversalmente toda nuestra investigación, la entretiene. Funciona como eje ideológico al que todas nuestras reflexiones propenden y del cual parten. A la pregunta de ¿qué es un dispositivo?, Deleuze, analizando la filosofía de Foucault, responde: “En primer lugar es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras.”

Pensamos al *dispositivo* como un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones, decisiones, enunciados, proposiciones filosóficas-morales-filantrópicas. Supone una sistematicidad de lo múltiple, de la conectividad de lo abierto y de lo indeterminado. El dispositivo es la red que se establece con el acontecimiento, haciendo surgir la singularidad.

El dispositivo estético propone un encuentro inesperado, produciendo un acto de fecundidad expresiva. El arte es encuentro, el arte produce encuentro, un encuentro amoroso. Es una celebración que genera transformación. Es un espacio de recorrido, un espacio de movimiento, de deseo, que propone una deriva.

El dispositivo no puede definirse como una estructura definida una vez y para siempre, con límites concisos y precisos. El dispositivo, más aún el dispositivo estético, no se ata a clasificaciones ni leyes de pretensión universal. Funciona más en un devenir, una transformación constante de sentidos y acciones. De esta manera es que entendemos al texto estético como un entretendido, con líneas de fuga hacia un contexto que se actualiza y revive cada vez que se lo interpela, variando según el lector, la época, el momento y lugar de su recepción. Para ser estético, requiere desde su cuna de una apertura de lecturas posibles, de percepciones enriquecedoras que produzcan un esfuerzo interpretativo. El dispositivo estético promueve más preguntas que respuestas. No es la ilustración de una idea, no es un panfleto. Esquiva por lo tanto la atribución de sentido, en el sentido de que se le pueda asignar uno o varios significados unidireccionales. Es por esto que tiene que estructurarse de manera ambigua:

La ambigüedad productiva es la que despierta la atención y exige un esfuerzo de interpretación, permitiendo descubrir unas líneas o direcciones de descodificación, y en un desorden aparente y no casual, establecer un orden más calibrado que el de los mensajes redundantes (Eco; 1968).

Una filosofía de los dispositivos así entendida se constituye como “un repudio de los universales” (Deleuze, 1990); en definitiva: una invitación a la exploración y construcción de los recorridos particulares.

Territorio háptico

Las investigaciones del Taller y del Seminario han derivado felizmente en el diseño y la realización de una serie de experiencias muy enriquecedoras, adquiriendo el formato de diversas propuestas expositivas abiertas al público, todas bajo el nombre de “Territorio Háptico”, a destacar: una participación en La Noche de los Museos en el Museo de Esculturas Luis Perloti; y una exhibición completamente diseñada por el Seminario en la Sede de la Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires situada en el edificio del ex Banco Hipotecario de La Plata.

¿Por qué un “territorio”? El *territorio* recibe marcas, huellas y ocupación humana, nos habla de habitar espacios, de recorridos, de trayectos. Y es tierra fértil.

El trayecto no sólo se confunde con la subjetividad de quienes recorren el medio, sino con la subjetividad del medio en sí en tanto que éste se refleja en quienes lo recorren. El mapa expresa la identidad del itinerario y de lo recorrido. Se confunde con su objeto cuando el propio objeto es movimiento (Deleuze, 1993).

No se trata de un territorio como límite, ni geográfico ni lingüístico ni político. El territorio se configura por una apropiación, del sujeto, de la comunidad, del sujeto en una comunidad. Para sentir el territorio, para percibirlo, se requiere de la construcción de un mapa, de una cartografía particular, deudora de un recorrido también particular. El territorio está ahí, debo tocarlo, debo ir a conocerlo.

Una concepción cartográfica es muy distinta de la concepción arqueológica del psicoanálisis. Este vincula profundamente lo inconsciente a la memoria: es una concepción memorial, conmemorativa o monumental, que se refiere a personas y objetos, pues los medios no son más que ámbitos capaces de conservarlos, de identificarlos, de autentificarlos. Desde este punto de vista, la superposición de las capas está necesariamente atravesada por una flecha que va de arriba abajo y se va hundiendo. Por el contrario, los mapas se superponen de tal modo que cada cual encuentra un retoque en el siguiente, en vez de un origen en los anteriores: de un mapa a otro, no se trata de la búsqueda de un origen, sino de una evaluación de los *desplazamientos*. Cada mapa es una redistribución de callejones sin salida y de brechas, de umbrales y de cercados, que va necesariamente de abajo arriba. No sólo es una inversión de sentido, sino una diferencia de naturaleza: el inconsciente ya no tiene que ver con personas y objetos, sino con trayectos y devenires; ya no es un inconsciente de conmemoración, sino de movilización, cuyos objetos, más que permanecer sepultados bajo tierra, *emprenden el vuelo*.

Conclusión

Para cerrar -y en esto creemos que consiste en gran medida lo inédito de nuestra investigación-, no se trata de adaptar obras existentes, traducirlas o adecuarlas a una percepción diferente -lo cual constituiría, entre otras cosas, una traición a la intención original del autor-, sino más bien de diseñar y producir obras y espacios expositivos, concebidos como dispositivos estéticos, especialmente destinados a estas modalidades perceptivas.

Hoy nos rodea una certeza, que se presenta como necesaria -porque constituye un derecho-, y nos revela que es posible el acceso de lectores ciegos o con baja visión, junto a lectores que ven, a una misma dimensión estética. “*La mirada es un puente entre la visión y*

la ceguera, quien mira se apoya en lo mirado. La mirada es un gesto, el mayor de los gestos. La mirada palpa, empuja, detiene, sostiene, traspasa. Mirar es poner el cuerpo” (Calmels, 2009)

Nuestro territorio háptico, un sinfín de cartografías por construir y deconstruir, avanza en oposición del calco, la reproducción, la mediación innecesaria y la adaptación mecánica de producciones. Concluimos que apelar a lo diverso como horizonte, permite la producción de lo estético en una deriva inclusiva. Transitar un territorio háptico es abrir un desafío de oportunidades que nos permite la invención de experiencias estéticas que amalgamen el despertar de los sentidos a mundos diversos.

Bibliografía

- Calmels, Daniel (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Calmels, Daniel y Dubrovsky, Laura (2001). *Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz. Nociones generales*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Deleuze, Gilles (1993). *Crítica y clínica*. Paris: Les Editions de Minuit (1996, Ed. Anagrama, Barcelona).
- Deleuze, Gilles (1990). *¿Qué es un dispositivo?*, en AAVV, *Michel Foucault filósofo*, Ed Gedisa, Barcelona.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1980). *Rizoma*. Paris: Les Editions de Minuit (2006, Ed Pre-textos, España).
- Dezcallar Sáez, Teresa (2012) *Relación entre procesos mentales y sentido háptico: emociones y recuerdos mediante el análisis empírico de texturas*. Tesis doctoral. Barcelona: U.A.M. (Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de psicología. Programa de Doctorado del Aprendizaje Humano)
- DIDEROT, DENIS
1749 *Carta sobre ciegos para uso de los que ven*. (2005, Ed. El Cuenco de Plata, Buenos Aires)
- ECO, UMBERTO
1968 *La estructura Ausente*; Bompiani, Italia (1994, Ed. Lumen, Barcelona)
- 1987 *La línea y el laberinto*, en Revista Vuelta N°9
- HALL, EDWARD T.
1966 *La dimensión oculta*. (1972 primera edición en español; Siglo XXI, México.)
- JARDIM, JOÃO y CARVALHO, WALTER
2001 *Janela da Alma* (Youtube:Documentário360p H 264 AAC HomeCinema)
- MERLEAU-PONTY, MAURICE
1984 *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Planeta-De Agostini S.A.
- NANCY, JEAN LUC
2013 *Del tacto (tocar/mover, afectar, remover/ excitar)*, en *Archivada*; Editorial Quadrata, Buenos Aires.
- PUIG, ARNAU
1979 *Sociología de las formas*, Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona.
- SOLER FIÉRREZ, E.
1986 *Educación sensorial, en la Pedagogía de la escuela infantil*. Ed. Santillana, Buenos Aires.

9.3. TEATRO PARA NIÑOS, SOBRE BORDES Y FRONTERAS CONCEPTUALES

Germán Casella

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Esta investigación busca reflexionar en torno a los límites conceptuales del denominado “Teatro para Niños”, como género teatral. Se ahondará en la comprendida frontera diferenciadora que existe entre un grupo espectador infantil y un colectivo productor adulto. Al buscar la adjetivación constante de dichas poéticas como “infantiles” se determinaría un camino de destinación hacia un colectivo que se entiende como único, cristalino y homogéneo. Esto permite la construcción de bordes estéticos y códigos teatrales que, considerados como específicos del género, podrían ser problematizados en tanto una comprensión amplia y heterogénea de las infancias. Para ello se considerará al espectador en situación de infancia como un sujeto sociohistórico atravesado por superposiciones temporales proyectivo-formativas y otras comprensiones que son abordadas por el campo de la Sociología de la Infancia. La problematización de la categoría infancia, como público determinante de la práctica teatral convocante, permitirá entonces reflexiones que den cuenta de una posible reconceptualización del Teatro para Niños a partir de políticas de proximidad afectiva. La propuesta será entonces comprender la permeabilidad de los bordes y las fronteras bajo el cambio de categoría en dirección hacia un Teatro con niños y niñas.

Palabras clave

Infancias, proyección, concretud, género, teatro

En realidad, es fácil darse cuenta de que todo lo que los grandes hacemos en torno de la literatura infantil (no sólo cuando la escribimos, también cuando la editamos, la recomendamos, la compramos... o la soslayamos) tiene que ver no tanto con los chicos como con la idea que nosotros -los grandes- tenemos de los chicos, con nuestra imagen ideal de la infancia.

Y ahí llegamos al ojo de la tormenta.
(Montes, 2001:18)

El objetivo principal de este artículo es generar líneas de reflexión alrededor del denominado Teatro para Niños a partir de comprenderlo como un acontecimiento destinado a un público específico y delimitado por proyecciones ideales. Considerando el supuesto de una idea de infancia singular, se buscará desmontar el concepto de un teatro que se destina a un grupo señalado como específico y estanco. Así, la poética teatral infantil podrá ser comprendida como un teatro también diverso y plural, como el público al que se destina, principalmente a partir de considerar la concretud existencial de sus destinatarios infantiles. Si una micropoética escénica es fabricada a partir de un concepto de infante

concreto y no proyectivo, la creación como género teatral también se verá modificada. Como resultado de esto, los pretendidos límites estilísticos y productivos de la práctica teatral se verán expandidos hacia una nueva conceptualización del género teatral.

El teatro para niños, consideraciones teóricas y genéricas

Ruth Mehl (2010) considera al Teatro para Niños como un teatro generado especialmente para una platea de menores, abriendo con esto un debate alrededor de hacia quién verdaderamente está destinado el acontecimiento escénico. La autora comprende que el niño, como modelo de espectador, es en realidad un desconocido, pues el adulto productor actuaría por aproximación o deducción a la hora de fabricar una micropoética escénica infantil:

Cuando surge la pregunta: '¿Cómo lo sabe?', afloran los tres referentes antes mencionados: 'Me acuerdo de cuando yo era chico', 'lo veo en mi hijo, en mi hija', 'puedo observarlo en mis alumnos' y uno más, exclusivo del mundo adulto: 'Lo he leído, lo he estudiado, tengo este o aquel título, soy profesional, me asesoro con un psicólogo'. (Id, 2010:16)

De lo anterior se desprende entonces que el anclaje al momento de producir escénicamente para niños es puramente proyectivo, puesto que se basaría en recuerdos propios o en relaciones determinadas por roles pautados. El niño, como espectador ideal a partir del cual se supone fabricar una micropoética escénica, es en realidad una idea de, una declamación a partir de supuestos propios. Mehl considera entonces que los productores trabajan con *identkits* (Id:17), ya que reconstruyen una imagen de niño / niña a partir de recortes de la realidad. El niño al que se destina este teatro es un desconocido, por lo que la selección de materiales o lenguajes estéticos se basa en aproximaciones deductivas: la distancia generacional se rellena parcialmente desde creencias y no desde realidades concretas. A partir de esto, la autora propone una serie de *malentendidos* que circundan al Teatro para Niños que permiten acercarse a definir la práctica teatral como un posible género. Algunos de estos son:

- la sobre utilización de recursos espectaculares, con primacía de baile y canto. La dramaturgia suele ser olvidable o poco profunda por considerar primordial los aspectos evolutivos de la infancia espectadora.
- el niño como espectador es un espectador temido, debido a la atribuida sensatez y espontaneidad puede que los productores teman al *aburrimiento* o a la respuesta negativa por lo que se busca el atractivo constante y el reclamo de participación.
- es una fiesta desde el ingreso, ya que el teatro para niños cumple la función de entretenimiento o de adoctrinamiento pedagógico. Esto da pie tanto a dramaturgias o propuesta esperables como a micropoéticas que concientizan superficialmente sobre temas particulares: ecología, discriminación, nacionalización, etc.
- se considera al niño como un espectador dependiente de la propuesta adulta para asistir al teatro, por lo que hay una fuerte influencia del público familiar, principalmente de los padres espectadores. Podría considerarse finalmente la creación de un teatro para padres que son acompañados por sus hijos, primando la nostalgia y los mensajes de otras generaciones.

Con este punteo, las observaciones de Mehl como crítica teatral infantil permiten la reflexión alrededor de la falta de consenso sobre el público al que se apunta. Al constituir micropoéticas escénicas a partir de reconstrucciones, recortes de la realidad, *identikits*, se estaría trabajando sobre una infancia que no existe en su totalidad, sino que se determina a partir de lo que se cree que hay en ella. Esto trae consecuencias directas al momento de adecuarse al Teatro Infantil como género.

Al respecto, se cita a María Teresa Andruetto en su libro “Hacia una literatura sin adjetivos” (2009). La autora, reflexionando alrededor de la Literatura Infantil y Juvenil, considera que, principalmente por estrategias de mercado, existe una transformación en el adjetivo “infantil” : como palabra, deja de ser informativa para convertirse en categoría estética. Siendo así, la rotulación presupone para la autora una serie de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño o una niña; deduciendo que si la obra no coincide con la imagen de lo infantil, la propuesta entra en el campo de la inutilidad para el género convocante. Finalmente, Andruetto comprende que existe un peligro que acecha a la literatura infantil a partir de presentarse como infantil a priori. Los rótulos presuponen temas, estrategias, estilos que terminan por constituir la obra desde fórmulas ya probadas a partir de lo que se cree que la infancia es. El grueso de la destinación, entonces, está en la especificidad del destinatario, siendo lo primero que exige una mirada alerta por parte del grupo productor. De todo lo anterior se concluye que la creación de un producto cultural destinado a la infancia en realidad se estaría constituyendo desde supuestos generales de lo que es ser un niño o una niña. Por tanto, la comprensión de hacia quién se fabrica ese teatro tiene relación con la visión de un modelo de niño universal, por lo que se entiende que esta definición de espectador constituye un género teatral que construye reglas universales basadas puramente con proyecciones determinantes.

Las infancias como espectadoras

Al hablar de una idea de niño total, *identikit*, o adjetivación determinante, se deduce que las micropoéticas escénicas infantiles partirían de preconceptos universalistas que impiden la singularización de los espectadores y espectadoras implicados. Esto guarda su origen en la definición de infancia como término singular, como una adjetivación que puede definirse tanto desde relaciones familiares como desde aspectos psicopedagógicos. Es así que podría suponerse que los estilos o propuestas que conforman el género Teatro Infantil se basarían en alguno de estos campos de abordaje sobre el sujeto espectador.

Se torna necesario, para revisar y ampliar el género citado, abordar a las infancias desde un campo transdisciplinar, convirtiendo en ingente la tarea de “conocer por completo” a los niños como espectadores. Al respecto, debe destacarse que el adulto productor acciona a partir de concepciones adultocentristas, así como toda disciplina o tarea que aborde a las infancias. Es a partir de estas visiones que se habilita el género, respondiendo a superposiciones temporales que definen a la infancia:

ambas temporalidades, la del niño como un cuerpo en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto, están estrechamente articuladas. Es en la *ligazón* entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que se produce la constitución del niño como sujeto: esta ligazón es constitutiva (Carli, 2002:19)

Por tanto, la categoría de infancia no debe olvidarse de su condición histórico cultural situada, y menos aún los adultos productores de posibles visiones adultocentristas. La infancia es bisagra entre temporalidades, ya que se cruzan las ideas del haber sido infante

con el presente de las personas concretas en situación de infancia y el futuro apostado hacia las mismas. En este encuentro de tiempos, el teatro encuentra la responsabilidad moralizante que tiene que ver con los malentendidos señalados por Ruth Mehl, pero también con una visión atemporal e irreal de sus espectadores. Es en este punto en el que se plantean los límites estéticos y las fronteras conceptuales acerca de lo que es o no Teatro para Niños.

Siendo así, es necesaria la revisión conceptual, para invertir los supuestos adultocéntricos alrededor de lo que es ser infante para entender a las infancias por sí mismas. Al respecto, Eduardo Bustelo Graffigna (2012) define cuatro puntos centrales para el desarrollo de la investigación de las infancias en términos sociológicos, que se desarrollarán en relación al rol de espectador de obra infantil como en este artículo se presenta. Estos son:

1. La infancia es construcción social, por tanto es cuadro interpretativo. El grupo espectral no es estanco, puede exigir y responder a diversas propuestas escénicas con diferentes temáticas y construcciones estéticas.
2. La infancia es variable de análisis social, comparativamente es variedad antes que singularidad y universalidad. Por tanto, podrían habilitarse temáticas *prohibidas* o ignoradas históricamente por el género, como el sexo, la muerte, la delincuencia, etc. (Hanan Díaz, 2015)
3. Sus relaciones sociales deben estudiarse en sus propios términos independientemente de perspectivas adultocéntricas. La inhabilitación de este punto da pie a creaciones escénicas que tienen relación con la brecha generacional, apuntando más a los padres que a los infantes espectadores.
4. Los niños y las niñas no son sujetos pasivos de los procesos y estructuras sociales, son actores determinantes de sus propias vidas sociales. Siendo así, es necesaria la pregunta sobre en qué aspectos se está iniciando al niño y la niña a partir del teatro, principalmente por su condición de formador de subjetividades. (Dubatti, 2012)

Desde este tipo de paradigmas, las infancias se apartan de teorías biologicistas y formativas que comprenden al niño y la niña como seres en proceso, que, para el caso no comprenderían otra forma de teatro que no sea la pauta por el género. Se deduce así una constante en el abordaje del público convocante, como destinatario de la micropoética a fabricar, que guarda relación directa con una imagen de niño antes que con su realidad concreta. Instalar a las personas en situación de infancia como actores sociales concretos permite entonces revisar el presente actual de los mismos, ajeno a proyecciones y deducciones adultocentristas que podrían regir sobre la constitución del género Teatro para Niños:

Estudiar la situación de vida de las niñas y los niños considerándolos como “potenciales adultos” nos lleva a interesarnos únicamente por las consecuencias futuras que tendrán las condiciones de vida presentes, restando importancia al impacto de éstas en el momento presente de la vida infantil (Pavez Soto, 2012:87)

El gesto espectral infantil, entonces, estaría empapado de singularidades que también podrían ser abordadas para ampliar el género teatral. Es necesario abrirse a los diversos tránsitos por la infancia, comprendida como plural, para centrarse en el presente concreto de las personas en situación de infancia antes que en las imágenes que se proponen de

ellas. Si esto se logra, entonces el género teatral se verá en posición de revisión constante, invitando a ampliarse en sus lenguajes y rasgos estilísticos.

La infancia plural y el teatro

Durante el recorrido teórico conceptual de este artículo se ha sostenido la hipótesis de que el Teatro para Niños, como género, busca destinarse hacia un otro que, en realidad, no existiría como tal concretamente. Los supuestos alrededor de las infancias se sostienen, como se demostró, por separaciones generacionales que habilitan deducciones por memoria, nostalgia o relaciones directas. Por tanto, la propuesta de esta investigación es ahondar en un teatro que no se constituya genéricamente a partir de ideas de, sino desde realidades concretas de las personas en situación de infancia.

En su libro “El corral de la infancia” Graciela Montes (2001) retoma la querella literaria entre los defensores de la realidad y de la fantasía en términos temáticos. Tras realizar un recorrido histórico de opiniones y fundamentaciones entre las dos posturas, la autora concluye que en esta oposición se ocultan y develan mecanismos ideológicos en relación al control de la infancia. Así, afirma que lo infantil pesa más que lo literario, pero que la relación comunicativa (productor/lector) no sería con los niños, sino con la imagen ideal de la infancia. Con esto, existe la fabricación de realidades *ad hoc*, dando lugar a la construcción de una literatura “de corral”, como aquella que impone una infancia dorada, cristalina, pura y florecible. Esta idea del corral, como elemento que protege y pero también encierra, podría encontrar su correlato en el Teatro para Niños, es su constitución genérica más pura. Al respecto, se cita a Graciela Montes: “una cosa es declamar la infancia y otra muy diferente tratar con niños. Sólo cuando franqueemos nuestra relación con ellos podremos franquearnos con su literatura.” (*id*:19). Con esto, se retoma la tesis de esta investigación, bregando por un teatro que se expanda en términos de tratar concretamente con espectadores reales, no pensando en un teatro *para* la infancia, sino con ellas.

Al respecto, se comenta la investigación de Olga Grau Duhart, quien realiza experiencias de Filosofía con niños y niñas. En este sentido, aunque pedagógico, aporta a la búsqueda de amplitud de los bordes del género teatral en tanto la inclusión de las políticas de la afectividad o proximidad. Se refiere con esto al trato concreto con el otro o la otra, es decir, dejarse afectar por la existencia del otro al punto tal que la concretud ajena constituya una nueva realidad (2011). Así, las expresiones del tipo *ser con* refieren a un modo de involucrarse relacionalmente con un otro u otra que está tan instalado como uno mismo,

en una suerte de expectativa de vida en relación, en la espera de que en esa relación se genere una situación, un modo de ser afectados o afectadas por el otro o la otra, que en lo posible no sea amenazante y que, en vez de debilitarnos, nos potencie. (*Id*: 49)

Es a destacar que este tipo de posturas da lugar a la pregunta de por qué un Teatro *para* Niños, y por qué no un Teatro con Niños y Niñas. Si el género, como se señaló en un principio, se constituye por su destinación, comprendida como proyectiva e ideal, un cambio en el prefijo debería cambiar las propuestas genéricas de este estilo teatral. En línea directa con las dos autoras señaladas en este apartado, se busca una relación concreta con las infancias, lejana a aquellas deducciones o visiones adultocentristas, siendo esta una manera de reformular el género teatral tanto estilística como temáticamente. La búsqueda ahora no es más hacia una infancia singular, homogénea y cristalina, sino hacia una infancia plural, infancias que permitan ampliar el espectro de posibilidades. Comprender a las infancias en su concretud implicaría comprender las verdaderas consecuencias de estas

como verdaderos actores sociales, aspectos que en el Teatro Infantil cambiarían el rango de lo conocido.

Reflexiones en torno al género teatro para niños

Se presentó una definición de Teatro para Niños, como género teatral determinado por su carácter de destinado. A partir de poner en discusión la división productor adulto/espectador infantil, se presentaron algunos supuestos generales alrededor del género. La conclusión primaria develó que la adjetivación del teatro y su búsqueda hacia un espectador ideal en realidad se constituye a partir de supuestos, tanto por deducción como por proyección y relación con la infancia. Una vez comprendida la condición no concreta y homogénea de un teatro *pensado* para la infancia, se presentaron algunas definiciones y metodología de abordaje de la infancia. Con esto, se puso en discusión la veracidad del niño y la niña como actores sociales, principalmente por suponerse un abordaje transdisciplinar de la categoría infancia. Así, se demostró que el género Teatro para Niños está determinado por supuestos sobre la infancia que, de ponerse en discusión, podrían producir cambios rotundos en la constitución de rasgos estilísticos y temáticas abordadas.

Finalmente, a modo propositivo, se desarrolló la teoría de la proximidad, para reflexionar alrededor de un posible cambio en el rótulo del género, pensando más bien en un Teatro con niños y niñas. De este modo, al tomarse como referencia al momento de producción la relación directa con niños y niñas concretos, el género se vería obligadamente a repensar sus fórmulas y normas constitutivas.

Se busca entonces concientizar a productores y agentes relacionados con las infancias y el teatro sobre la importancia de buscar en las infancias mismas las formas otras de codificar el hecho teatral.

Bibliografía

- Andruetto, M. (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*, Córdoba, Comunicarte.
- Bustelo Graffigna, E. (Septiembre-Diciembre, 2012). Notas sobre infancia y Teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*. 8 (3), 287-298.
- Carli, S. (2002). "Introducción" en *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño & Dávila.
- Díaz, F. (2015). *Temas de la literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Dubatti, J. (2012) *Introducción a los estudios teatrales*. Propuedética. Buenos Aires: Athuel.
- Grau, O. (2011). "Representaciones sociales de la infancia. Discursos y prácticas" en *Políticas públicas para la Infancia*, Santiago de Chile, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Mehl, R. (2010). *El teatro para niños y sus paradojas. Reflexiones desde la platea*, Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro.
- Montes, G. (2001). "Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia" en *El corral de la infancia*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*. 27, 81-102.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 10: Artes, géneros y sexualidades

**10.1. SED DE MIASMA Y MOCIÓN DE DESORDEN: FANTASÍAS PATÓGENAS DE AYER
Y HOY EN LA ARGENTINA****Lucas Morgan Disalvo**

Labial. Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL). Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)
Grupo de investigación Genealogías Críticas de las Desobediencias Sexuales

Resumen

La enfermedad como metáfora de desintegración social y nacional fue utilizada en el país hacia fines de los '80 y comienzos de los '90 para patologizar y criminalizar la clase, cuerpo, cultura, procedencia y sexualidad de determinados sujetos y colectividades. La estigmatización sostenida hacia la persona seropositiva y la persona migrante dentro de los discursos públicos durante la última década del siglo XX se sirvió de un cuerpo de ficciones punitivas y patógenas que hicieron de la frontera una cuestión de profilaxis nacional, la respuesta para 'sanitizar' escenarios de agudizada precarización económica, desigualdad y conflicto social, cuyo su uso puede rastrearse en los comienzos del programa higienista del siglo XIX en Argentina y en otras partes de Latinoamérica.

Palabras clave

Miasma; enfermedad; imágenes y ficciones nacionales; sexopolítica

I

El presente trabajo busca interrogar ciertas ficciones de viso distópico que circularon para establecer y difundir nociones de pertenencia o ajenidad en los imaginarios sociales e institucionales durante la década de los '90 en Argentina, narrativas paranoicas de escala masiva que recuperaron (una vez más) tramas históricas del higienismo argentino y los discursos eugenésicos que acompañaron el proceso de afirmación del Estado-Nación de fines del siglo XIX y principios XX. Particularmente, me interesa reparar en los modos en los que la enfermedad como metáfora de desintegración social y nacional fue utilizada en el país hacia fines de los '80 y comienzos de los '90 para patologizar y criminalizar la clase, cuerpo, cultura, procedencia y sexualidad de determinados sujetos y colectividades. La estigmatización sostenida hacia la persona seropositiva y la persona migrante dentro de los

discursos públicos durante la última década del siglo XX se sirvió de un cuerpo de ficciones punitivas y patógenas que hicieron de la frontera una cuestión de profilaxis nacional, la respuesta para ‘sanitizar’ escenarios de agudizada precarización económica, desigualdad y conflicto social. La sistemática marcación social, sexual y racial de sujetos desterrados simbólicamente bajo el signo ominoso de la extranjería y la terminalidad es frecuentemente puesta en marcha para apuntalar el sentido de aquello que Benedict Anderson ha denominado *comunidad imaginada* (1993), confeccionar una imagen de un cuerpo nacional unido pero en riesgo frente a la presencia cada vez menos discreta de *todo esootro* que acecha dentro del territorio ‘familiar’. La emergencia en una de sus formas más persuasivas, la de la patología epidémica, es aquella conjura de peligro comúnmente usada para enaltecer el valor de ‘lo propio’ y ‘auténtico’ del país, de l*s ‘propi*s’ y ‘auténtic*s del país, aquell*s para cuyo bien se gobierna; *legales* en el sentido técnico y moral de la palabra. El carácter de extranjero es invocado sucesivamente como una condición disolvente, moción de amenaza e invasión potencial, y utilizado para producir reversiblemente el efecto de una totalidad originaria y autóctona a la que se invade, se trate del ‘territorio’, la patria o el vecindario.

En los contextos que revisaremos a continuación, la marca social e institucional de la extranjería en los imaginarios públicos se prenda fuertemente con la de la enfermedad, y este conjunto asociativo es susceptible de ser identificado en numerosos discursos con el gasto, el derroche, el desborde, la mezcla, la confusión, aquello que desgarrar y dispersa el valor narrativo y sentimental del origen y de la frontera. De este modo la apelación a los tropos de la enfermedad foránea o de la amenaza foránea han dado pie histórico a la construcción nostálgica de un tiempo originario de salubridad, en el que imperaba la unidad, el orden y la eficiencia, frente a un presente heterógeno y conflictivo, constituido por todo tipo de manifestaciones diferenciales e imágenes de tensión.

Efectivamente, la metáfora de la enfermedad produce y ha producido poderosos reenvíos entre cuerpo, nación, territorio, propiedad y sociedad en el discurso de Estado y en el imaginario público, utilizada como vehículo para *atender* y *resolver* ciertos conflictos de gubernamentalidad (en otras palabras, ‘asuntos de salud nacional’), y su uso puede rastrearse en los comienzos del programa higienista del siglo XIX en Argentina y en otras partes de Latinoamérica.

II

Escrito inicialmente en 1977 y luego ampliado en 1987, *La Enfermedad y sus Metáforas/El sida y sus Metáforas* de Susan Sontag es un formidable estudio que indaga en los modos en que determinadas coyunturas políticas convierten a las enfermedades en sugestivas pantallas públicas a través de las cuales los dispositivos sociales e institucionales se permiten diagnosticar a su época. A lo largo de su ensayo, la autora señala que el poder que la enfermedad posee es su potencial de significación, su poder de irradiación metafórica: el

modo en el que la enfermedad actúa políticamente es *significando*, dejándose interpretar, dando lugar a un surtido reparto de sentidos históricos - que van desde la peste como castigo providencial arrojado sobre una comunidad caída en desgracia, hasta las extraordinarias convulsiones del espíritu que coronan románticamente a individualidades prodigiosas elevándolas por encima de la masa, pasando por la ordenanza moderna que hace coincidir a cada enfermedad con un tipo bacteriológico determinado (1996).

Sontag se retrotrae a la modernidad occidental como punto de inflexión en el que se le empieza a prestar atención a la *enfermedad como un fenómeno comunicante*: el cuerpo enfermo se expresa formalmente a través del síntoma, unidad gramática predilecta que, al igual que la metáfora, vuelve transparentes y aprehensibles procesos silenciosos y opacos que la razón clínica pasa a desentrañar como un sistema de signos en curso. El médico de fines de siglo XIX, munido de una batería tecnológica formidable destinada a ampliar el “campo de lo visible” ; las atribuciones de *especialista* y *experto* lo sitúan en un lugar privilegiado para vincularse con la enfermedad y hacersentido de ella: como intérprete y administrador que cuenta con los medios para conectar las piezas heterógenas de los síntomas y concluir en una imagen de conjunto (la patología), como perito que recrea la historia de ese mal aislando su origen específico, como estratega que dispone e imparte protocolos de actuación para restaurar el equilibrio orgánico vandalizado por la enfermedad.

Según Sontag, la conceptualización de la enfermedad como un estado de excepción disruptiva, diferenciado de la salud o de la vida, se acrecienta con fuerza durante la modernidad; y es este sentido de distancia irreconciliable entre ambos términos lo que termina distribuyendo topográficamente a la salud y a la enfermedad como un *adentro familiar* al cuerpo y un *afueraextraño* al mismo. En esta distribución espacial de lo propio y ajeno, la salud pasa a ser refundada como el régimen natural e inalienable de las cosas del cuerpo y a la enfermedad se le asigna una condición de anomalía extranjera que es a su vez, vehículo de disolución de todos los órdenes funcionales (1996).

Si durante la modernidad la salud fue concebida como una cuestión de equilibrio, de formas y funciones contenidas en un individuo soberano, la enfermedad pasaría a considerarse tanto la causa como la manifestación misma de una crisis de gobierno somática: el cuerpo como entidad autárquica pierde el control y cede al avance de un proceso exógeno que se expande devaluando y desestabilizando sus mecanismos y significados operantes. Según estas imágenes, la enfermedad es tanto expresión y producto de una fuerza extranjera ominosa como expresión y producto de una carencia o deficiencia de un poder orgánico rector que no rige ni resguarda y que ha perdido potestad sobre sus fronteras sanitarias. Esta representación de la enfermedad coincide con muchísimas de las preocupaciones propias del positivismo latinoamericano de fines del siglo XIX y principios del XX, en relación a la perniciosidad del extranjero y a la debilitación de las instituciones nacionales.

Sontag observa cómo la prestación metafórica de la enfermedad se intensifica cuando ésta cuando se consagra como ‘fenómeno de masas’, ‘objeto de atención pública’: con la escala de una epidemia, la enfermedad misma pasa a ser recuperada como síntoma del cuerpo social e histórico, y su presencia se vuelve evidencia de un más allá crítico y urgente que la excede pero a lo cual se vuelve ineludiblemente ligada (1996). En su formato epidémico, una enfermedad puede convertirse fácilmente en una plataforma pública de consenso y disputa institucional para especular en torno a los conflictos que el cuerpo social padece, lo que lo fatiga y corroe, lo que le sobra y lo que le falta, y no menos importante, quiénes son los artífices idóneos para restituir el equilibrio vulnerado. Como nos recuerda Sontag, no es otro sino el poder el que habla mediante la enfermedad, el que hace de ella una metáfora, depositando en ella imágenes retrospectivas, lecturas prospectivas y diagnósticos de presente (1996). La patología es aquello que permite de alguna manera profesionalizar al poder político como el experto administrador de las demografías, detector de enfermedades sociales. La enfermedad social hacia fines del siglo XIX y principios del XX se diagnosticó como una fuerza extranjera, incongruente, extraña, ajena al país y a sus relatos, que además restaba fuerza de conjunto e involucraba un asomo de disolución y debilitamiento de los lazos que asociaban a los individuos a un programa político, económico y social emergente.

La caracterización higienista de la enfermedad como una fuerza sucia, instala una clara distinción topográfica entre un estado de orden, armonía, limpieza y sanidad originaria, y un estado de desecho, degradación, desorden e incongruencia que siempre es exógeno y potencialmente intruso. Como sostiene Diane E. Goldstein en su estudio sobre el folklore del sida en *Once Upon A Virus*, el sentido común en torno a la contaminación nos lleva necesariamente a considerar que lo que contamina es efecto de una relación inapropiada. Lo que es sucio y ensucia es impropio, una presencia disruptiva que no pertenece o no es reconocida por el conjunto, y que entra en contacto con éste.

En primera instancia, en el escenario de la devastación epidémica, la invasión es una figura conceptual que señala el ingreso de un agente externo a un sistema existente (dispuesto en una especie de equilibrio ontológico ideal previo), con fines de interrumpir este equilibrio y reconfigurar un nuevo sistema adaptado a medida y beneficio de la entidad invasora. En la enfermedad podemos reconocer esta lógica de la invasión en la que hay un antes (estado de equilibrio) y un después (estado de desequilibrio) cortado por aquella irrupción subcutánea y extranjera. Siguiendo la lógica de esta metáfora, en este fenómeno los contornos que el sujeto creía seguros ya no pueden ayudarlo y la sustancia que creía suya y soberana deja de pertenecerle: el cuerpo ha sido invadido, tomado, ocupado por algo que termina por volverlo otra cosa o directamente otro. Cuando la metáfora de la invasión es arrojada a lo social y a lo geopolítico, a “l*s invasor*s” se l*s retrata como sujet*s no sólo dispuest*s a sacar provecho, usurpando y apropiándose de un sistema social en el cual se

alojan 'ilegítimamente', sino decidid*s a disolver y reestructurar ese sistema: la figura del *parásito* se nutre de la estratégica articulación política entre términos biológicos y sociales,

produciendo la imagen de una entidad extraña que, además de sustraerse a toda demanda de producción y funcionalidad social, 'desgasta y fragiliza lo común' vampirizándolo y corroyéndolo.

Podemos observar el modo en el que este fantasma del contagio o la infección se hace presente dentro de aquellas narrativas sociales y políticas que hace concluir en un mismo grupo, el grupo de l*s enferm*s que además *hacen enfermar*, a todo tipo de expresiones antagónicas de los proyectos políticos oficiales. ¿Qué es aquello que se contagia o infecta y inscribiéndose en una dinámica de intercambio o contacto, aquello que de repente hace proliferar una subjetividad de multitud? Pueden ser virus o bacterias, pero también puede ser sangre, fluidos sexuales, excrecencias, afecciones, saberes, ideas, proyectos, imágenes proscriptas e inflamables: a través de la metáfora de la epidemia, el enfermo representa aquel salto irreversible del individuo a la multitud, aquel movimiento de los promiscuos, otr* junto a l*s otr*s.

III

En su libro *Médicos, Maleantes y Maricas*, Jorge Salessi rastrea los inicios de la metáfora organicista de país-cuerpo en el mismo *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento y su exposición del paradigma civilización/barbarie. En este manifiesto de 1845, la barbarie es concebida como un foco etiológico, un estado de excepción espacial (es aquella extensión restante, obstinada y desprendido que, a su vez, desertifica) y temporal (es primitiva y, por otro lado, atrasa y enlaza a un tiempo superado) que conlleva el riesgo de desbordarse en caso de no ser apropiadamente contenido y enderezado por un armazón sistémico disciplinador. Esta idea de los pozos ciegos coincide con las imágenes que la teoría miasmática había hecho circular en todas aquellas disciplinas preocupadas con el gobierno de la salud y la sociedad en el siglo XVIII. *Miasma* fue la caracterización de todas aquellas condiciones ambientales precarias y degradantes que articuladas entre sí facilitaban la emergencia y proliferación de enfermedades; más que designar a determinados espacios físicos, el miasma denominaba a una confluencia nociva de factores que era fundamental para la propagación. De esta manera, la enfermedad afirmaba su potestad ubicua y expansiva al adquirir la forma de aire viciado y malsano, susceptible de instalarse, trasladarse, corromper o volver directamente inhabitables aquellas estructuras ambientales que en otro momento habían sido consideradas 'aptas para la vida'.

No obstante, no sería hasta 1870, principalmente a partir del pánico social desatado por una epidemia de fiebre amarilla en Buenos Aires, que el apogeo del pensamiento higienista argentino refinaría esta imagen y le daría un lugar central en las políticas institucionales nacionales. Como sostiene Manuel Durán Sandoval, el higienismo como disciplina de Estado

surgió a partir de la preocupación de identificar aquellas condiciones ambientales “detonantes de cuadros epidemiológicos” (Durán Sandoval, 2013). La política de higiene encuentra insuficientes las medidas que había provisto la bacteriología hasta el momento al

encontrarse con una nueva definición de lo patógeno que desafía la imaginación sanitaria de aquel entonces: la enfermedad actuaba como una suerte de “enemigo invisible” localizable a través de sus efectos despiadados, cuando ya era demasiado tarde. Es por eso que el modo de contrarrestar a esta fuerza expandible e invasora pasó a ser el de la política preventiva, detectarla y dispersar sus factores antes que ésta se produzca. Con la fuerza temible de su sordidez oscurantista, pareciera ser que la enfermedad moderna sólo ser derrotada con un golpe de razón técnica, a partir de la puesta a punto de una elaborada batería de instituciones, especialistas, burocracia, funciones y programas públicos.

Hacia el siglo XX, se afianza un momento de preocupación generalizada en torno a los avatares de la ‘mala vida’ y a sus eximi*s representantes: “prostitutas, rufianes, madamas, invertid*s, mendig*s, vagabund*s, adivin*s, curander*s, estafador*s, punguistas, espantador*s, usurer*s, atorrantes, ‘huelguistas crónicos’ o ‘artistas ociosos’” (Acosta, Cuello y Disalvo, 2016), tod*s ell*scaracterizad*s como un marco miasmático en donde se cuecen los convulsiones del presente y los cataclismos del futuro. En este sentido, el ideal higienista demostró ser un proyecto político que definía y promulgaba las ideas de salud y bienestar nacional a partir de las consignas de orden social, control de fronteras (donde nombrar ‘lo propio’ es aislarlo de ‘lo ajeno’), firmeza y estabilidad cívico-institucional.

Muy rápidamente coincidió la imagen de la patología como un agente que circula subrepticamente, asociado a la proliferación ‘descontrolada’ de nuevas demografías y escenarios políticos y sociales. A partir de 1880, el incremento efervescente del flujo migratorio tanto ultramarino como de las áreas rurales se duplicó en millones y las nuevas reconfiguraciones urbanas produjeron un cambio de paradigma en un Estado cada vez más atento a refinar su política de poblaciones. Desde las crónicas periodísticas hasta las ficciones cinematográficas, aumentaron cada vez más los discursos nacionales que retratan a las contextos urbanos e industriales, y a su relación con el proletariado migrante como caldos promiscuos de vicio y degeneración moral, como centros de irradiación de sífilis, peste y cólera, como plataforma de libre acceso y propagación de tendencias disolventes, apátridas y asociales, así como se vuelven moneda corriente las caricaturas del “judío como conspirador internacional”, del “uranista perverso y seductor” y sus “cofradías de confabulación homosexual”, del “obrero promiscuo” y portador de “ideas raras”, de las clases populares como “masas sucias y depravadas”, mezclando en cada imagen las referencias a lo enfermo, lo animal, lo amoral, lo improductivo, lo extranjero e imprimiéndoles a cada una su marca de clase y sexualidad ilícita (Melo, 2011).

Entre las que más persistiría sería la del anarquista como ‘cruel agitador foráneo’ que avalaría persecuciones, represiones, proscripciones y matanzas encarnizadas hacia obrer*s

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

anarquistas por parte del Estado argentino, anidando, a su vez, en el corazón de dos leyes que sentaron un antecedente ineludible para la criminalización del militante y el migrante: la Ley de Residencia de 1902, que autorizaba la expulsión inmediata de “cualquier extranjero cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público” y la Ley de

Defensa Social de 1908, que apuntó directamente contra cualquier tipo de ingreso, presencia, expresión u organización anarquista en el país, ordenando la deportación y penalización automática de acráts y eventuales encubridor*s. Estas modalidades oficiales de selección y criminalización social requerirían de la activación de una eficaz metáfora patógena para acceder al consenso público.

Por otra parte, las nuevas alianzas tecnocráticas que reforzarían la comunicación entre el aparato médico, el aparato jurídico y policial, poco tiempo pasaría hasta que se consume la creación del Depósito de Contraventores de la policía 24 de noviembre al que iban a parar sujet*s considerad*s alienad*s y asociales para ser estudiad*s de cerca por las fuerzas policiales y la redacción de las primeras formulaciones contravencionales como “técnicas de prevención” sanitarias que le atribuyen a la policía el lugar de agente privilegiado para reprimir conductas urbanas consideradas “inasimilables para la personalidad colectiva” (Salessi, 2005) y racionar la experiencia de lo público: estas operatorias requerirían a su vez de la confección de una serie de perfiles sociales, seres ‘propensos a la contravención trasgresora’ en un registro administrativo que hiciera visualizable el rostro y el comportamiento de lo proto-ilegal en las grandes capitales argentinas.

Como puede verse, a partir del empuje que dan las nociones de higiene social a la consolidación de los Estados-nación en Latinoamérica y particularmente en Argentina, asistimos a una reconfiguración del poder político donde éste se instaura como fuerza terapéutica con la capacidad de administrar poblaciones, y se recurre a la voluntad de previsión y prevención para tecnificar el lenguaje represivo. La figura del Estado previsor está cercana a la de la racionalidad científica pero también a la de la estrategia militar: se liberan campañas, se dedican esfuerzos e inversiones para reducir y exterminar al flagelo. En efecto, el lenguaje militarizado (que no deja de ser un lenguaje de racionalidad técnica) de la clínica ofrecía muchas posibilidades al Estado para convertirse en un cauto previsor, árbitro y regente de la convivencialidad social, una entidad experta en *pacificar* que define hasta qué punto es permisible el contacto y la alianza con lo heterógeno, haciendo del *buen gobierno* una cuestión de arbitraje sanitario entre el *nosotr*ssanitario* y el *ell*s patógeno*. Si la enfermedad es el bullicio intestino, el arrebato radical de los órganos, su rebelión, la salud y la paz del cuerpo social es representada bajo la forma del silencio, la discreción y ordenamiento de las fuerzas que lo componen. Este proceso de modernización implicó restaurar el reparto simbólico de lo civilizado y lo bárbaro, situando al Estado en el lugar del cientista neutral, un profesional aséptico sin ningún tipo de intereses propios, capaz de deliberar el rumbo y la consistencia del *bien común* y la *salud nacional*, capaz de prever, diagnosticar y resolver con disciplina y burocracia aquellos males que el tejido social *padece*.

IV

En la recapitulación anterior recorrimos el modo en el que la manufactura histórica de una utopía nacional (con sus mitos de origen e identidad total) requirió de la marcación reversa

de una periferia distópica conformada por sujetos impropios (que no forman parte) y excesivos (que sobran) del cuerpo-nación. Durante la década de los '90, la metáfora patógena fue activada al momento en que se asoció bajo los términos de la invasión, la contaminación, el contagio y la conversión, a dos sujetos sociales (residentes) en la Argentina: las personas seropositivas y las personas migrantes. Con cada uno de estos sujetos, el aparato del estigma funcionó vinculando en diferentes niveles o volviendo intercambiables los sentidos de *extranjería*, *barbarie*, *pariasocial*, *perversión*, *depravación moral*, *relajamiento de costumbres* o *degeneración sexual*, todo lo que se volvía ilegible y corrosivo para la alineación semántica de un cuerpo-territorio-nación. Particularmente, todo el universo de sentidos en torno al vih/sida a mediados de los '80 y principios de los '90 implicó un punto crucial en la trayectoria histórica y política de la metáfora patógena y sus usos para designar, clasificar y disciplinar poblaciones.

En las primeras coberturas mediáticas de mediados y fines de los años '80, el vih/sida era representado como una misteriosa enfermedad importada, ya sea proveniente de Haití o algún país de África como postulaba el racismo de las primeras versiones oficiales médica y mediática, o bien diseñada en tenebrosas alianzas político-farmacológicas estadounidenses como denunciaban las posturas conspirativas de ciertos imaginarios alternativos. Las primeras imágenes que llegaron de aquella *enfermedad rara* tenían que ver con figuras públicas internacionales afectadas; la vaguedad misma que rodeaba a la expresión (se hablaba de 'una enfermedad rara', 'una neumonía rara', 'unos tumores raros', 'un tipo de infección raro') en los relatos retrospectivos con la enfermedad la volvía una suerte de eco remoto, que 'nada tenía que ver con el mundo de uno'.

Hacia mediados de los 80, hablar públicamente de vih/sida era sobre todo hablar de *personas que contraían vih/sida*; se hablaba de *propensiones* buscando tipologizar, distinguir y separar (esto es, producir higiene) grupos de riesgo en aquella fórmula de divulgación conocida como *las cuatro h*: éste era el consenso social para definir que, hasta el momento, el sida sólo era asunto de homosexuales, heroínomanos, haitianos y hemofílicos; sujetos *in-reclamables* para el conjunto social, que no concernían al mundo autorizado por el relato oficial de la nación y el Estado. Al adquirir escala epidémica, en el discurso público el *grupo de riesgo* se convierte directamente en un *factor de riesgo*, una entidad miasmática a la cual poner bajo la disciplina de la cuarentena o a la intemperie material y simbólica del estigma social y el abandono institucional.

Siendo una enfermedad que se presta tanto a ser pensada espacialmente, su modo de funcionar metafóricamente se basó también en las disputas simbólicas que buscaban

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

delimitar cuál es el espacio de *todos, nosotros* y los otros dentro de las dicotomías *adentro/afuera, sano/enfermo, limpio/sucio, a salvo/en riesgo*. La figura de la *filtración* nos regresa nuevamente al lenguaje de *laseopolítica* militar en el cual la frontera ha demostrado ser insuficiente para detener una amenaza exógena, y ahora esa amenaza ya corre entre el “nosotros” que el discurso oficial no deja de pronunciar. La promiscuidad

como efecto de la filtración se transforma en la expresión antagonista de cualquier política higiénica: toda una pesadilla sanitaria basada en el rebalse de fronteras geopolíticas, nacionales, identitarias, corporales, ambientales y sociales. En ese sentido, frente a la irrupción apocalíptica del sida, la directriz pública que inmediatamente se expandió como pólvora fue la de la restitución de las fronteras, velar por la pureza y resguardarse de todo tipo de *mezcla*, ya sea fluidos humanos de cualquier tipo pero también negro con blanco, centro con periferia, ciudadano con indocumentado, heterosexual con bi/homosexual, sucio con limpio. Como dice Sontag, la metáfora del sida se vuelve lo poderosa que es dada su capacidad de suscitar asociaciones tan variadas como perdurables. Esa serie asociativa suelta la cadena en la imaginación colectiva al abrirse paso en el discurso otra figura distópica ejemplar de la narrativa patógena: la *conversión*, como un estadio particular del desarrollo del virus en la que agentes extraños van desplazando paulatinamente las viejas formas de organización somáticas conocidas por nuevas formas de distribución, relación y organización (Sontag, 1996). En la imagen de la conversión hay algo del número que se pone cualitativamente en juego; el individuo deviene masa, la parte avanza sobre el todo y la excepción desplaza el universal. Según distintas líneas históricas de paranoia político-social, lecturas demasiado ‘rojas’ tendrían aquel efecto de *convertir* una mentalidad que hasta aquel entonces se pretendía pura y cándida, esto es, apolítica. No es casual entonces que esta misma idea de la expansión y conversión geopolítica parezca coincidir a la perfección con las recreaciones del vih/sida como un fantasma extendido y desatado sobre la población, un caudal de sobresignificado expandido a fuerza de miedo y paranoia colectiva frente a la falta de ‘límites’ que tranquilicen al ciudadano nacional distinguiendo dónde finaliza éste y dónde comienzan los otros. La ficción de la “peste rosa” de los 80 se sostiene sobre este tropo y opera como una lógica donde el contacto sexual con un cuerpo desconocido pasa a tener el efecto de ‘convertir’ a un cuerpo que se pretendía sano en un cuerpo afectado/infectado: ya no solamente un cuerpo ‘enfermo’, sino un cuerpo homosexual. Homosexualidad y sida pasan a ser términos reversibles de sospecha social: una nueva versión del ‘algo habrán hecho’ en donde el sujeto homosexual cae bajo la sospecha pública de ser un cuerpo portador de sida mientras que la persona con sida es revestida con la sospecha de ser un cuerpo homosexual. La inflación mediática en relación al fallecimiento de Rock Hudson el de 2 de noviembre de 1985 fue un caso paradigmático a nivel internacional: las repercusiones de la noticia, desperdigadas en medios, rumores, leyendas urbanas y comentarios culturales de todo tipo abonaron a una máquina asociativa representaba tanto a los homosexuales siendo máquinas de producir sida como al sida siendo una máquina de producir homosexuales. Sin embargo, como observa María

Valentina Noblía, la inscripción patológica o criminal del sujeto con vih/sida y por ende, la distribución moral de culpas e inocencias, varía enormemente en los discursos mediáticos. O se trataba de una víctima pasiva, despersonalizada, infantilizada y desexualizada y despojada de autonomía, que aparece en escena como una imagen terminal de lástima y un recordatorio moral aleccionador, o bien se trataba del victimario perverso y excesivo afecto a las conspiraciones y rencoroso hacia la moral sanitaria que lo había marcado en desgracia

(2013). En este sentido, vasta con recordar todas aquellas *leyendas contemporáneas* que proliferaron en la década del '90 y crearon todo un contexto sensacionalista y distópico desde donde entender/interpretar el vih/sida: relatos protagonizados por alfileres y agujas con la inscripción “bienvenido al mundo del sida” acechando estratégicamente en teléfonos públicos, asientos de cine, juegos de plaza y colectivos, a la espera de que un cuerpo inocente y no-portador sea convertido en aquello que adquiere una dimensión ominosa de multitud expandida, silenciosa e invisible. Al abordar las distintas variantes y reformulaciones de este difundida ficción del sida en Newfoundland, Canadá, Goldstein remarca que ésta pareciera ser “tanto una historia sobre los peligros del mundo por fuera de la isla como lo es sobre el sida” (2004). En todas estas imágenes, el sujeto con vih/sida es demonizado como un elemento discontinuo, asocial y desintegrador que busca destruir por resentimiento, porque pretende algo que no tiene ni puede tener (2004). Al igual que la imagen producida por la propaganda paranoica en torno a la *amenaza roja*, tanto todas estas “formas de contagio/infección” pueden presentar ciertas lógicas de organización y dirección, ciertos horizontes programáticos destinados a producir multitud, que interceptan y le quitan el sueño al ciudadano apolítico e inocente.

V

Durante la Argentina de los '90, podemos advertir cómo la deshumanización en la narración mediática de las personas migrantes de países limítrofes también asumió la consistencia del discurso patógeno: la xenofobia institucional y mediática hablaba de una “invasión” que, a su vez, tenía un procedimiento “silencioso” y habilitaba en el seno de la cotidianeidad la “proliferación imparable” de sujetos impropios. Las violencias institucionales, razzias, inspecciones dirigidas, vejaciones y detenciones policiales sistemáticas a migrantes bolivianos, peruanos, paraguayos y ecuatorianos; así como el todas las variantes de un pacto social racista y anti-pobre que hacía de la “portación de rostro” una figura de humillación y exclusión social, que deprivaba o precarizaba el acceso a los mundos laborales, educativos, recreativos, etc. Estas medidas xenofóbicas contaban con una gruesa cuota de aliento y consenso por distintos sectores sociales, y la intemperie social y política de los migrantes crecía a partir de la imagen demonizada del ‘ilegal tramposo y arribista que venía a quitar el trabajo’ (Caggiano, 2005), fragilizando severamente cualquier vínculo entre comunidades. La ecuación que se hacía en aquel entonces -y que sigue extraordinariamente vigente- era que necesariamente los derechos humanos de ‘nuestra gente’ se contraponían directamente a las libertades que se arrogaban ‘l*s ilegales’. Al igual que hacia fines del

siglo XIX y principios del XX, el poder ejecutivo se mostraba como un experto en cuestiones de “saneamiento” (Rodríguez, 1999) del orden social, declarando a la inmigración como un problema de la higiene, esto es, una ‘crisis o problema de administración’ (Salessi, 2005) que sólo podía ser resuelta a través de la administración: aumento y facilidades a la prerrogativa policial, tecnificación del aparato represivo con “fines de prevención”, quita de garantías e incremento de condiciones a la hora de dar carta legal a una estadía, etc.

En ese contexto, en abril del 2000 salía a la calle el tercer número de la revista *La Primera de la Semana* dirigida por el empresario de medios Daniel Hadad, con una nota de tapa firmada por Luis Pazos que rezaba “La Invasión Silenciosa”. La imagen discursiva con la que abría el artículo apelaba al muy familiar y efectista repertorio afectivo de la ciencia ficción: “llegaron para quedarse. Los extranjeros ilegales que invaden en silencio la Argentina ya son más de dos millones”. La despiadada carga estigmatizante del texto era apuntalada por dudosos argumentos estadísticos que buscaban compensar con algo de presunto rigor científico todo el pathos sensacionalista, pero quedaba en claro que esta supuesta investigación no era una sino una rancia pieza propagandística de xenofobia que retomaba todos los tropos de la enfermedad como amenaza exógena, y caracterizaba la migración de países vecinos como oleadas virales parasitarias que fragilizaban el tejido social, quitando trabajo, desbordando matrículas, ensuciando la ciudad e incluso difundiendo enfermedades.

El panfleto de Pazos era explícito con su cita a Sarmiento y Alberdi, recurriendo a una tradición de pensamiento racista que distingue cualitativamente entre *tipos de migraciones* y deja intocable la imagen nostálgica del *crisol de razas* (que celebra el encuentro entre una Europa blanca y una América lo más blanca posible) (Caggiano, 2005) o el mito prodigioso de la “Argentina cosmopolita” o “nación de migrantes”, donde son reconocidos y prosperan los aportes (inversiones) del exterior: “(...) a diferencia de la inmigración que soñaron Sarmiento y Alberdi, no vienen de los capitales de Europa. Llegaron de Bolivia, Perú, Paraguay. Son el sueño hecho realidad de los ideólogos de la izquierda setentista. Son parte de lo que Perón llamó la Patria Grande y Menem la América morena”. Una vez más, la denominación inmigrante aparece asociada a una tacha de no-pertenencia e indeseabilidad: es el no-vecin*, el residente que no ha sido invitado, y que además de todas las cosas, ‘hace mal uso’ del ‘suelo argentino’, de sus leyes y de su sentido cotidiano de orden. El texto recurre al arco de referencias otrificantes, colonialistas y racializadas con los que se ha construido todo discurso sobre barbarie. Por un lado, son deprivados de todo atisbo de humanidad y caracterizados como una forma errática y acomodaticia de infra-vida que “no muestra dolor ni pena ni enojo” sino que sólo responde al instinto de supervivencia. Finalmente, aparecen las lecturas higienistas que encuadran a la vida migrante a los modos del exceso incivilizado y la catástrofe sanitaria en todos los planos, regresándonos a la figura diagnóstica de las *malas vidas* de comienzos de siglo XX. La caracterización “silenciosa” del migrante como invasor parecería contradecirse con todas estas figuras del exceso, escenificaciones del caos miasmático que la sola presencia migrante pareciera

desatar: hay referencias obsesionadas por “el olor penetrante a comida”, “la comida que cae sobre la vereda”, filas en los hospitales que se vuelven ríos de gente, “veredas cubiertas de latas de cerveza, cartones de vino, restos de comida, pañales, preservativos usados”, sin mencionar una imagen indignada que reenvía directamente a la caracterización que se hacía de los conventillos a principios de siglo XX: “promiscuos, conviven 35 en una sola pieza”. Este retrato respalda la idea de la presencia extranjera como fuerza popular

intempestiva y expulsora, que corre y revierte todos los órdenes sociales. Cuando el texto afirma “(...) en los barrios donde se instalan, los porteños se convierten en extranjeros. Los expulsan de su propia ciudad el mal olor, la basura y las peleas callejeras” ejerce el poder de autorizar quién puede identificarse con lo familiar, designar quién *está en blanco*, a quién es que le corresponde la potestad del alojamiento y el legítimo derecho, al hospedante, al propio, el que *juega limpio*, el local amable que aloja y que es traicionado en su ingenua confianza, el *legal* de mérito que -a pesar de que las memorias históricas denuncien otra cosa- estuvo primero y al que le corresponde ser prioridad. El término *vecinocracia* denomina a esa comunidad imaginada moral y topográficamente, internalizada y articulada a través de la figura de *los vecinos*, una imagen de fuerte protagonismo en los ‘90. De manera análoga a la idea de Nación, “los vecinos” articula un pacto social sanitario labrado a la semejanza de la familia (‘nada de lo que no somos nosotros entra’) y que se erige como medida absoluta del común: sus modos de acción que ver con la jurisdicción de los espacios y las fronteras, de manera que lo que entra en la “patria” y lo que no ahora cobra la forma de lo que puede ingresar a la ciudad de lo que no, lo que puede ser llamado “vecino” de lo que no (Colectivo Hacer Ciudad, 2011).

VI

El presente trabajo buscó interrogar las continuidades y variaciones en los usos historiográficos de las imágenes de lo *sano* y lo *enfermo* para demarcar una frontera entre lo propio y lo impropio, lo aspirable y lo inadmisibles. Sontag señala el modo en que la estratificación de lo sano y lo enfermo establece una topografía clínica que se consolida y se defiende con recursos tomados de la razón administrativa, la vocación militar y la jurisprudencia moral (1996).

A lo largo de su estudio, Sontag nos llama la atención acerca de la enfermedad como un complejo artefacto distópico capaz de condensar múltiples sentidos de fragmentación, conflicto, contaminación, despiece, órdenes extraños y desórdenes extraordinarios. Los fines del presente escrito se alinean en la misma perspectiva que el estudio de Sontag, con la convicción de que la manera de reducir el efecto autoritario que tienen las metáforas es desfondarlas, afirmar una y otra vez que no hay otro significado más allá de la instrumentalización política que se quiera hacer de ellas. Reducir el espectro del significado hace que pierdan fuerza instrumental y perdurabilidad, capacidad espectacularizante de sugestión y seducción pública. En esta dirección, el siguiente abordaje se ha propuesto

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

desentrañar algunos usos políticos de las distopías patógenas (y sus encarnaciones históricas en migrantes, personas seropositivas, militantes políticos, etc.) en la Argentina y observar el modo en el que, contrapuesta a la enfermedad como valor negativo, la salud ha provisto a ciertos discursos institucionales de una imagen de *utopía social y políticap perfecta*: una utopía que, aún ya ingresad*s dentro del siglo XXI, invoca los modos liberales y coloniales de la sensibilidad sanitaria en el siglo XIX, pero con nuevas y poderosas particularidades.

Esto se ve reflejado en una columna del economista liberal francés Guy Dorman traducida y publicada en el periódico *La Nación* un 26 de octubre del 2003, titulada de manera para nada casual “La celebración de un país distópico”. En ésta caracteriza a la democracia como “un estado del espíritu, un estilo de relación en el interior de una sociedad que irriga todos los comportamientos, un modo de gestión calma de los conflictos. La democracia, en suma, es un estado del espíritu” (2008). El autor invoca el argumento sarmientino que equipara “salud” (en este caso democrática) a una correcta y balanceada irrigación de partes y a una administración adecuada capaz de proporcionar este efecto de ingeniería social. Dentro del prisma liberal, la utopía está afiliada a imágenes de orden y circulación; el pensamiento de Dorman da cuenta de ello cuando declara apologeticamente que “(...) la globalización del intercambio, la estabilidad de la moneda, el respeto por los contratos, el equilibrio de las finanzas públicas están consideradas en todas partes -algo que confirma la experiencia de las naciones- el fundamento de la prosperidad económica y de la equidad social” (2008). Por el contrario, lo distópico es pensado como una inversión o desequilibrio de órdenes fundamentales o fundacionales; a este respecto Dorman articula su sorpresa con condescendencia: “(...) ¿Historia, democracia, economía? Todo eso que es relativamente claro en el Norte, tambalea en el Sur” (2008). En esta descripción, la Argentina es figurada como el país en el que se conjura lo inexplicable, impulsado por las fuerzas de la zozobra, donde nada funciona cómo debería y en donde trastabillan los eruditos de la moderación europea. La distopía que Dorman proyecta moralmente en la Argentina transcurre en un lugar habitado por lo extraño, lo alucinatorio y lo incongruente, en donde el desorden es una pasión innata y la historia del país es recorrida por una especie de sensibilidad insolente, de obstinación primordial que antagoniza con los modos ‘en los que las cosas deberían hacerse’. Al diagnosticar el desorden como una condición subjetiva (Dorman lo esencializa más aún, hablando de “espíritu”) *característicamente* argentina, la utopía (neo)liberal adopta la imagen de una rectificación sanitaria que debería cultivarse desde lo más profundo de los sujetos. Como señala el trabajo crítico de Nicolás Cuello y Laura Contreras en torno al *neoliberalismo magro* como subjetividad política emergente, la apelación a la salud como consenso omnipresente en distintos discursos médicos y gubernamentales del siglo XXI se afianza como un programa utópico en el que ‘pacificar’ es contener, medir, *reprimir* en una vasta multiplicidad de acepciones y campos de aplicación que van desde la violencia institucional en acción hasta la pedagogía de la compostura, la forma social medida y nunca descalzada de su continente individual. El

modelo sanitario privilegiado a partir del cual pensar este llamado a la (auto)regeneración es el que proporciona la razón higiénica empresarial, en distintas escalas que van del cuerpo al colectivo. La noción de salud pasa a estar ligada a la excelencia en la conducción empresarial del cuerpo y el territorio, posicionada de manera antagónica a las figuras impuras e intranquilas del exceso y el desborde (corporal, sexual y social), grotescos agentes de vandalización promiscua y bárbara de las fronteras (2016). Discursos neoliberales como el de Dorman formulan que la salud de un país así como la de un cuerpo es antes que nada, cuestión de disciplina administrativa, una voluntad de limpieza, orden y

transparencia frente al conflicto, el gusto por ‘la forma y los modos que corresponden’, un modelo corporativo de unidad operativa y la administración adecuada de lo heterógeno. Las fantasías sobre caos miasmáticos, pasiones bárbaras, virulencias populares desatadas (del pueblo hacia el pueblo) no se han despegado de los imaginarios institucionales, sino que se hoy en día el discurso las deposita cada vez más del lado del alma. Se deslizan lentamente algunos modelos innatistas, mientras orden y desorden vuelven a ser clasificados como propensiones del espíritu, donde a algun*s les ha tocado la gracia del refinamiento y la planificación, a otr*s les queda el colapso y la precipitación. La utopía pregonada por Dorman y much*s autor*s es el escarnio hacia todo lo que no se parezca a la vida medida, a todo lo que la premisa tecnocrática de la gestión (que contiene y que hace irrigar) expulsa y también lo que escapa a ella, otrora -y una vez más- traducido (diagnosticado) como mancha, masa, descontrol, frenesí, virus, horda, mezcla y revuelta.

Bibliografía

- Acosta, Fermín; Cuello, Nicolás; Disalvo, Lucas (2016). “Imágenes de las malas vidas: desajustes sexuales de la temporalidad moderna en la cultura visual argentina de principios de siglo XX”. Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional sobre Estudios y Políticas de Género de la UNTREF, “Los Mil Pequeños Sexos”, UNTREF.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, Colección Popular.
- Caggiano, Sergio (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- COLECTIVO HACER CIUDAD, *Vecinocracia: (re)Tomando la ciudad*, Buenos Aires: Tinta Limón – Ed. Retazos, 2011.
- Contreras, Laura; Cuello, Nicolás (2016). “Neoliberalismo Magro”, *Página 12*, El País, 17 de diciembre de 2016, disponible online en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-290493-2016-01-17.html>
- Constanzo, Gabriela (2010). *Los Indeseables. Las leyes de Residencia y Defensa Social*. Buenos Aires: Editorial Madreselva.
- Dorman, Guy (2013). “La celebración de un país ‘distópico’”, *La Nación*, 26 de octubre de 2013, disponible online en: <http://www.lanacion.com.ar/538887-la-celebracion-de-un-pais-distopico>
- Durán Sandoval, Manuel Alejandro (2013). *Medicalización, higienismo y desarrollo social en Chile y Argentina, 1860-1918*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Chile.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Goldstein, Diane E. (2004). *Once Upon A Virus: AIDS Legends and Vernacular Risk Perception*,
Logan: Utah State University Press.

10.2. PROYECTO TRAMAS

Silvia Alejandra García

Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia (Mar del Plata)

Resumen

El proyecto se relaciona con los derechos humanos y la violencia de género a las mujeres, basándose en cuestiones cotidianas: los roles, las implicaciones psicológicas de los espacios femeninos y la imagen que se forma, los estereotipos culturales, los rituales. En esta línea de trabajo, uní la palabra, la trama y un juego: el *Scrabble*... así creo una obra que surge como colectiva y reflexiva.

Se vinculan palabras. La trama que une, el relato de la vida; a través de letras, que actúan creando un lazo de reflexión. Como recurso plástico y lúdico, se trabaja con objetos de cerámica que representan las letras del *Scrabble*. Con ellas, se realizan intervenciones, no sólo estéticas, sino sociales, que fomentan la reflexión colectiva, formando palabras que se entrecruzan. Sin banalizar el tema, se instala el debate y la reflexión sobre la discriminación por género, los roles y los estereotipos...

La intervención se proyecta en lugares públicos, creando redes. De estas tramas surgen “murales”, tramas metafóricas. ¿Cómo se relacionan los habitantes con la obra? ¿Cómo funcionara en los diferentes espacios? ¿Cuál será la reacción del observador?

La intervención señala. La obra termina siendo una excusa para jugar y pensar, ya sea en la técnica, en la imagen o lo familiar.

Palabras clave

Violencia, Género, derechos, vínculos

Este trabajo es parte del proyecto “Mujeres” que desarrollo en mi práctica como artista visual. Allí abordo las situaciones sociales que enfrentamos de manera cotidiana y en todas las épocas el género femenino. En la historia hemos sido invisibilizadas en una sociedad patriarcal y siento la necesidad de entender las razones, problematizando y desnaturalizando esas relaciones.

Reflexiono desde el arte como una herramienta que me permite activar pensamientos en torno a situaciones hegemónicas en diferentes ambientes sociales. Pienso esta propuesta de trabajo como una forma de capturar lo que se nos escapa. Rastreo por entre los matices del lenguaje, buscando algo de sentido y a veces caigo en la trampa de mis propias ideas y conjeturas y situaciones que habitualmente naturalizamos.

Busco reflejar problemáticas socio-culturales del contexto femenino en torno a la cuestión de género. Tengo por objetivo aportar a la lucha contra la violencia hacia las mujeres, trabajando la idea de que hay muchas formas de ejercerla y la sociedad toda es víctima y responsable a la vez de este flagelo, y que hay instituciones que se encargan de reforzarla y reproducirla.

Trato de indagar sobre los derechos de la mujer, que son los más olvidados, me califico como feminista ya que esta es la manera desde donde observo el mundo. Estoy centrada en trabajar la temática relacionada a los derechos humanos de las mujeres. Elijo producir una obra que sea capaz de advertir y trascender. El problema es que, nuestros derechos no son pensados como derechos humanos.

En el proceso creo objetos poéticos que resignifican lo cotidiano, que se relacionan con el tejido, las manos que entrelazan y urden. Descontextualizo cosas habituales y provocho la reacción en el espectador, permitiendo así infinitas lecturas posibles y haciendo que la memoria comunique. Me acerco lentamente a las personas que intervienen en la acción, antes de ingresar en el sacudidor y doliente mundo de la violencia de género.

En mi condición de investigadora, creadora y productora en el campo de la cerámica artística contemporánea, me ha interesado plantear obras donde haya intervención del público. Que mi trabajo deje de ser estático, que no dependa solo de mí, desde el armado hasta en su imagen final. Dejar de evaluar consecuencias y permitir resultados abiertos. Que actúen las personas: comunes, de diferentes edades y géneros, que reflexionen, indaguen, cuestionen y propongan. Intervenir espacios y abrir la reflexión, no solo del que actúa en la ejecución sino también del espectador casual y cotidiano.

La participación a veces pone en jaque al espectador acostumbrado a ver pasivamente. Reconfigura las relaciones entre el artista y el público, el individuo y la acción, y les/nos, exige responder. La obra se configura en un dispositivo relacional, donde diseño reglas de juego para producir lazos entre las personas. Los Juegos son herramientas, momentos para acercarse entre los/as jugadores/as al interior individual y colectivo, y elaborar respuestas sobre distintas problemáticas, apuntando a que pasen a ser reflexiones conscientes y reales.

El crítico francés Nicolás Bourriaud acuñó el término estética relacional para este tipo de arte participativo. Bourriaud identificó este tipo de obra como una tendencia que fomenta la interacción, las relaciones personales. Los espectadores y sus interacciones se convierten en obra de arte. Bourriaud ve un significado político en esta tendencia porque los artistas burlan las formas capitalistas de intercambio y apuestan por acciones que favorecen la colaboración y la comunicación (conversar con desconocidos, intercambiar ideas, compartir problemáticas). Tales actividades, dice, refuerzan los vínculos debilitados por la preponderancia de la economía de mercado, de la individualidad y el consumo. Pero, quizás lo más interesante, es que desarticulan los mecanismos habituales para evaluar la calidad y el valor de una obra de arte. Seduce la posibilidad de intervenir, completarla, desarmarla, ser cómplices, y que otros se conviertan por un tiempo en artistas.

El espectador, señala Jacques Rancière, se emancipa cuando debe hacer algo, “franquear el abismo que separa la actividad de la pasividad” abandonar la inmovilidad de la platea. Participar de un devenir que se comprende solo parcialmente, porque no se puede

controlar lo aleatorio. De espectador a actor como pretendía Augusto Boal y lo retoma Diana Taylor en sus investigaciones.

En el presente trabajo se aborda el eje temático: “Artes, géneros y sexualidades”, propuesto por este 1er Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina. Intento insertar o integrar mi propia producción artística cerámica con la apropiación de espacios, conocimientos e ignorancias, el debate y la reflexión, donde las personas puedan intercambiar, reconocerse y tomar conciencia de cuestiones cotidianas. Busco legitimar a partir del hacer un lugar permanente de autorreflexión. Con la práctica artística construyo un espacio de docencia e investigación. Intento cuestionar los mitos que circulan en el imaginario social que nutren el machismo y el patriarcado en nuestra sociedad. Cuestiono a los/as participantes con afirmaciones que se incorporan a la sociedad como lógicas y certeras “solo las mujeres ignorantes y sumisas son maltratadas”, “Si no hay golpes no hay violencia”, “Si se queda es porque le gusta que le peguen”, “los hombres son violentos por naturaleza”, “El amor en la adolescencia no es violento, es apasionado”. “Me cela porque me quiere”, “Me critica todo el tiempo porque quiere que sea la mejor”, “Dijo que esta era la última vez que me pegaba”, “No es agresivo, solo tiene mal carácter”, y así podría sumar muchas más frases que son facilitadoras de las distintas maneras de violencia hacia las mujeres.

Propongo entonces presentar tres intervenciones, realizadas en contextos diferentes pero con problemáticas semejantes, desde lo técnico la producción fue similar pero desde el discurso y el resultado las propuestas respondieron a las diferentes situaciones y espacios donde se realizaron.

Las obras producidas, resultado de la participación, se pueden categorizar como intervenciones artísticas, murales. Terreno fértil, siempre renovado que admite múltiples combinaciones, aperturas y cambios, y se instalan en el complejo mundo del arte contemporáneo.

Los sitúo en un contexto de producción “no aurática”; estas instalaciones se ubican en espacios abiertos, de circulación cotidiana, sin marcas, sin territorio demasiado definido. El planteo es único y original, surge cuando se lleva a cabo, en el momento... se organiza en el instante de la convocatoria. En tal sentido inscribo esta acción en el contexto del arte argentino contemporáneo con la circulación de mensajes y discursos que lo sostienen y conforman.

La experiencia contemporánea está conformada por la transitoriedad, el nomadismo y la diáspora. Así, la representación de una situación social a través de una producción estética se vuelve extremadamente trascendente. Pone en evidencia aquello que está oculto no “bien visto” o disimulado y secreto. Busca promover la reflexión, el pensamiento. Se ponen en evidencia huellas de experiencias, ecos de una historia familiar, local o nacional, compartida o no. Giles Deleuze enfatizo en el pensamiento de Michael Foucault “la indignidad de hablar por los demás” así, cada actor habla por sí mismo, las miradas personales se multiplican en estas situaciones poniendo en evidencia aspectos que multiplican escenarios reales, traducidos en una materialidad estética.

Yo espero que esta acción pueda ser útil, como alerta a la sociedad. Que contribuya y genere que el lazo que nos une al hombre no nos estrangule.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Experiencias

Residencia escuela de cerámica, Zapala

Zapala es una ciudad que se encuentra ubicada en el centro de la provincia del Neuquen, con aproximadamente 35.000 habitantes, su centro comercial esta circunscripto a unas 6 manzanas alrededor de la plaza principal.

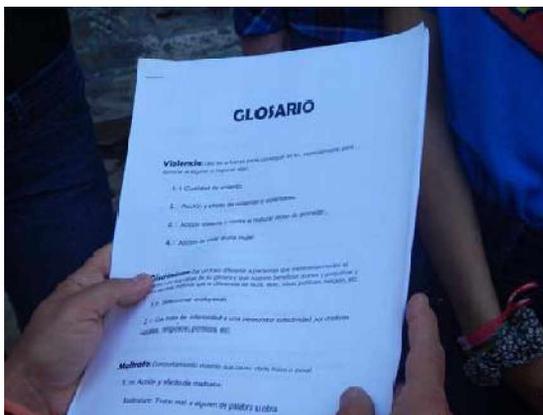


En ocasión de haber sido seleccionada para realizar una residencia artística en la escuela de cerámica de Zapala, propuse el desarrollo del proyecto, trabajando con la comunidad asistente a los talleres de dicha institución y formulé emplazar las tramas en contextos urbanos donde deberían quedar definitivamente instaladas.

Escuela secundaria N° 1 especializada en arte de Mar del Plata

En el marco del programa de educación sexual y violencia de género impartido en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires durante 2015, se organizó la actividad con alumnos que estaban cursando el 5° año, cuyas edades oscilan entre los 15 y 16 años, de la especialidad artes visuales. Se realizaron diversos encuentros donde se dialogó en relación a esta problemática y se fueron proponiendo algunas palabras como disparadores: proxeneta, machismo, feminismo...

Se los organizó en grupos, con actividades diferentes: realizar el glosario, buscar las definiciones, organizar el debate, otros armar las letras, registrar los diversos momentos, gestionar el lugar de emplazamiento, encargarse de las herramientas necesarias. Tuvimos varios momentos de trabajo, discusiones mediante, opiniones encontradas, muy enriquecedores y con gran aporte desde la mirada de los adolescentes.



Desde la cátedra se hizo hincapié en la importancia del abordaje poético de la propuesta artística, donde, mas allá de la búsqueda de una reflexión grupal y social, el resultado debía tener cierta armonía estética en el discurso visual.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Escuela de cerámica de Mar del Plata, Cátedra de Lenguaje Visual III, profesorado

La construcción de sentido que plantea esta intervención agudiza la atención. La obra resultante se alza como signo e implica una consideración en el terreno de la cotidianidad y construye un discurso poético.

En el marco de la cátedra se propone a las estudiantes la realización de la intervención como actividad de reforzamiento de conciencia social y de contenidos. Las noticias sobre la violencia de género invaden los medios de comunicación, pero la sociedad parece no despertar del silencio patriarcal que sigue ubicándonos como culpables más que como víctimas. En Argentina muere una mujer cada 30 horas por causa de femicidio. Tristemente es más probable que una mujer muera asesinada que por cáncer o en un accidente de tránsito.

Hablar de femicidio no solo se remite al acto homicida sino a un entramado más complejo que incluye el contexto social, político y cultural en que entramos todos/as. Pero lo cierto es que cuando ocurre un acto de femicidio se sabe más de la ropa de la joven, de su intimidad, de sus gustos y preferencias sexuales, que del agresor, eso también es violencia de género, que es producto de la desigualdad y la inequidad.

Se propusieron algunos conceptos para que indaguen e investiguen a los fines de realizar un glosario: género, machismo, justicia, verdad, pobreza, culpabilizar, desigualdad, corrupción, ignorancia, dignidad, sociedad, opresión, fetichización, virilidad, sometimiento, humillación, etc.

Relacionando la actividad con la retórica visual, indagamos acerca del signo como portador de significado. ¿Qué comunicamos? ¿Cómo comunicamos? La información debe tener una fuente y un destino distintos en el tiempo y el espacio donde se origina la unión y se construye el canal de comunicación. Así, establecemos códigos para transmitir la información a un público que dirige su atención hacia la acción que estamos realizando, captamos su interés.

El espacio y lugar de la instalación se convierten en una parte esencial del acontecimiento de la obra, así como los actores, determinados y casuales. El espacio institucional elegido (escuela terciaria) actúa como dispositivo que busca generar conciencia social grupal. Le

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

propone al espectador otra manera de concebir la obra, haciéndose participe en su construcción y posterior conceptualización. Se excede el espacio habitual, se ganan lugares públicos habitualmente sacralizados. En esta intervención es fundamental la integración del espectador durante la acción y a posteriori, porque para poder llevarla a cabo es necesario que sean actores-activadores.

La instalación/trama/mural denota, marca un lugar, señala un estado de situación, reclama atención, revela maneras de ver y muestra el espacio como forma de arte liminal. La liminalidad se muestra en tránsito con los mitos de la sociedad y un repensar el lugar de la mujer, intersticios donde se ponen en funcionamiento mecanismos de reflexión de renovación, a partir de cuestionar ciertos preceptos.

Bienal de Arte Siart, Bolivia 2016

Durante la bienal se realizó la intervención en una pared cercana a lugar donde se realizaban las ponencias y conferencias, participaron jóvenes estudiantes de arte y algunos transeúntes ocasionales.



Vínculo estas intervenciones con las acciones que desarrolló Edgardo Antonio Vigo entre 1968 y 1973, y llamó señalamientos. Vigo planteó una nueva configuración del arte a través de la participación del público y la presencia inestable del autor, así como el abandono de las prácticas canónicas de la circulación de las obras de arte en museos, premios y galerías.

Vigo interpelaba al peatón con lo que denominaba “claves mínimas”, indicaciones simples que le permitían transformarse en coproductor de la obra, algunos de los señalamientos buscaban generar un hecho poético al llamar la atención sobre objetos o lugares. Otros, en cambio, funcionaban como



CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

herramienta de denuncia. Así, siento una profunda conexión con mis scrabel, ya que

ubican a otras personas como co-productores en la obra, y funciona en el tiempo como herramienta de reflexión continua, produce un extrañamiento en el que mira, en el que pasa y observa las letras, configura las palabras y reflexiona...

Bibliografía

- Bourriaud, Nicolás (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Rancière, Jacques (2008). *El espectador emancipado*. Paris: La Fabrique éditions.
- Boal, Augusto (2015). *Teatro del oprimido*. Buenos Aires: Interzona.
- Alonso, Rodrigo (2002). *Elogio de la excentricidad* [en línea]. Consultado el 11 de septiembre de 2017 en <http://www.roalonso.net/es/arte_cont/chile.php>
- Carbajal, Mariana (2010). *Maltratadas, Violencia de género en las relaciones de pareja*. Buenos Aires: Editorial Aguilar.
- Giberti, Eva (2010). *Programa Las Víctimas contra Las Violencias* [en línea]. Consultado el 11 de septiembre de 2017 en <<http://evagiberti.com/programa-las-victimas-contra-las-violencias>>
- Giberti, Eva (1998). *Tiempos de mujer*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Lagarde, Marcela (2014). *Se mata a una mujer para aterrorizar a todas* [en línea]. Consultado el 11 de septiembre de 2017 en <<http://www.diarioinformacion.com/cultura/2014/05/07/mata-mujer-aterrozar/1498917.html>>
- Ministerio de Educación (2014). *Programa nacional de educación sexual Integral* [en línea]. Consultado el 11 de septiembre de 2017 en http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html
- Davis, Fernando (2009) *Prácticas "revulsivas", Edgardo Antonio Vigo en la escena crítica del conceptualismo* Universidad Nacional de La Plata [en línea]. Consultado el 11 de septiembre de 2017 en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/34seminarios/htmls/descargas/bibliografia/problematicas-arte/4-Davis.pdf>

10.3. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN PERSPECTIVA DE GÉNERO. REFLEXIONES DESDE EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES (UNLP)

María Eugenia Busse Corbalán, María Noel Correbo, Lucía Gentile, Magdalena I. Pérez Balbi, Lucía A. Savloff

Bachillerato de Bellas Artes (BBA) / Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAA).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión teórica sobre la práctica de los docentes del Área Teórica del Departamento de Artes Visuales del Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo” de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En una primera parte, enmarcamos nuestro trabajo como profesores de historia de las artes visuales desde una perspectiva de género y considerando la aplicación de la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral. Luego, reflexionamos sobre las prácticas que llevamos a cabo dentro y fuera del aula como estrategias de implementación de dichos marcos teóricos, legales y curriculares. Si bien el Bachillerato es el campo de acción del cual partimos, entendemos que estas reflexiones y prácticas situadas proponen pensarse más allá de la educación media.

Palabras clave

Historia del Arte; género; Educación Sexual Integral; educación media

Apertura

Este trabajo presenta la reflexión teórica sobre la práctica de los docentes del Área Teórica del Departamento de Artes Visuales del Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo” (en adelante BBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).²⁴¹ Historia de las Artes Visuales es una asignatura que se dicta tanto en Educación Secundaria Básica como en Educación Secundaria Superior y desde todos los niveles en los que se trabaja se aborda desde una perspectiva analítica, crítica y transdisciplinaria.

A través de este escrito, compartimos un abordaje de la enseñanza de la cultura visual desde la perspectiva de género. Entendemos que esto implica un cambio en el modo de abordar el

²⁴¹ Además de las autoras, integran el cuerpo docente los profesores Nicolás Bang y Federico Luis Santarsiero.

proceso de enseñanza-aprendizaje más que la inclusión de contenidos sobre género o sexualidad. Esta posición política supone generar estrategias que contribuyan a movilizar y fomentar una actitud crítica en los estudiantes en relación a los modos de operación y de construcción de hegemonía, valores, modelos y roles al interior de las culturas. Lo político también lo entendemos como el compromiso que adoptamos como docentes y como adultos cuando dimensionamos la incidencia de la educación para los jóvenes del BBA a lo largo de los 9 años de su trayectoria escolar.

El Área Teórica del Departamento de Artes Visuales del BBA

El Área Teórica forma parte del Departamento de Artes Visuales y coordina todos los niveles de la asignatura Historia de las Artes Visuales (desde 1º a 6º año, desde ahora HAV), y Teorías del Arte Contemporáneo (7º año, integrando a estudiantes de artes visuales y de música). Se inserta en una trama mayor que responde a la gestión de la currícula en la escuela. El BBA está categorizado como Escuela Secundaria de Arte Especializada, atendiendo a esta singularidad, la propuesta educativa del nuevo diseño curricular (Plan 2012)²⁴² consolida la articulación de los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y las artes visuales. Cabe remarcar que el BBA, al igual que los otros cuatro colegios del sistema de pregrado de la UNLP, presenta desde sus comienzos un carácter de experimentación pedagógica.

El Departamento de Artes Visuales trabaja desde un eje horizontal y otro vertical. El horizontal supone un abordaje por niveles, atendiendo a las particularidades de los diferentes momentos en el trayecto educativo que caracterizan al BBA: Ciclo Básico, Educación Secundaria Básica y Superior. El eje vertical supone agrupamientos de asignaturas según pertenencias disciplinares, y se organiza en áreas: Área de la Producción, Área del Lenguaje y Área Teórica (transversales a los 9 años de cursada); y según especialidades que son optativas en la Educación Secundaria Superior: Producción en Composición Experimental y Producción Proyectual (campos de profundización durante los últimos 4 años de formación).²⁴³ A su vez, los estudiantes de artes visuales pueden optar por otra especialidad, Artística Sociocomunitaria, que conjuga lo visual y lo musical, trascendiendo sus particularidades para abordar otros campos emergentes.

A lo largo de todo el recorrido curricular se pretende que los estudiantes de visuales del BBA puedan transitar en forma complementaria por esas diferentes áreas del saber disciplinar y de sus debates contemporáneos, expandiendo los límites de la visualidad misma. En este encuadre, el Área Teórica trabaja para el progresivo desarrollo de una enseñanza vinculada no a una transmisión, sino a la construcción de saberes. Es por ello que para este proceso de construcción, entendida como producción teórica, se convoca a la transversalidad de contenidos y problemáticas, a una multiplicidad de enfoques disciplinares que no cierren a una temática sino que la amplíen, la resignifiquen y la

²⁴² Bachillerato de Bellas Artes, UNLP, Plan de estudios 2012: Disponible en: http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/bba_plandeestudios_2012.pdf

²⁴³ Para mayor desarrollo sobre el DAV ver: Miquelarena et.al., 2016.

enriquezcan, de modo tal de volverse significativa para les estudiantes. Las asignaturas se apartan de la visión canónica de LA historia del arte, atendiendo a los procesos de producción y reconocimiento de los discursos artísticos con el fin de desarrollar herramientas analíticas y teóricas que aporten a la reflexión crítica.

1. No solo un arte de mujeres. La Historia del Arte desde la perspectiva de género.

En los fundamentos de la asignatura, presentes en el programa de estudios, explicitamos el lugar desde el que trabajamos los contenidos temáticos:

Los contenidos pasan a ser problemáticas, interrogantes, preguntas, interpelaciones al lugar común, más que saberes acertados y finitos. Pensamos la escuela como una institución transformadora, el docente tiene que conducir a certezas pero también promover las incertidumbres, la duda como herramienta de búsqueda.²⁴⁴

Desde esta concepción, proponemos retomar la revisión historiográfica de la historia del arte realizada desde una perspectiva feminista:²⁴⁵ esta mirada crítica del relato de LA historia del arte permite entenderla como una construcción sociohistórica que se ha enunciado desde el *universal masculino occidental*. Es necesario evidenciar ese lugar de enunciación si apuntamos a desandar el camino de preponderancia masculina, es decir, buscar la igualdad. En este sentido retomamos la pregunta pronunciada por Linda Nochlin (1971): *¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?* La respuesta, según la autora, no radica en una búsqueda arqueológica que apunte a la recuperación de artistas pérdidas, ni en atribuir capacidades -o incapacidades- diferenciadas según los géneros, sino que

como todos sabemos, el estado de cosas, presente y pasado, en las artes y en cientos de otros campos, es ridículo, opresivo y desalentador para todos, incluyendo a mujeres, a los que no tuvieron la buena fortuna de haber nacido blancos, de preferencia en la clase media y, sobre todo, varones. La falta no está en nuestros astros, en nuestras hormonas, en nuestros ciclos menstruales y tampoco en nuestros vacuos espacios internos, sino en nuestras instituciones y en nuestra educación. Educación, considerada ésta como todo lo que nos sucede desde el momento que entramos a este mundo de símbolos, claves y señales significativos. (Nochlin, 1971: 21)

La revisión de la historia del arte que proponemos llevar a cabo, apunta a evidenciar las características de estas instituciones y educación que Nochlin menciona, que involucra a todo nuestro sistema cultural y por ende al sistema del arte. Reflexionar sobre el lugar subsidiario, objetualizado que la institución arte históricamente le ha otorgado a la mujer, nos lleva a proponer más preguntas -que Nochlin ha formulado-:

²⁴⁴ Fundamentación teórica de todos los programas de Historia de las Artes Visuales del BBA, 2017.

²⁴⁵ En esta misma línea, algunas integrantes del equipo docente formaron parte del equipo curatorial que realizó la exposición *Ilustres desconocidas: Algunas mujeres en la Colección*. Museo Provincial de Bellas Artes "Emilio Pettoruti", La Plata, 2017. Ver: Suárez Guerrini et.al, 2017.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

¿de qué clases sociales es más seguro que surja un artista en diferentes periodos de la historia del arte?, ¿de qué castas o subgrupos?, ¿qué proporción de pintores y escultores o, más específicamente de pintores o escultores connotados, ha provenido de familias en las que los padres o familiares cercanos fueron pintores y escultores o dedicados a profesiones afines? (Nochlin, 1971: 26).

Si el discurso de “LA” historia del arte sostiene el *statu quo* en relación a las desigualdades de género (según Nochlin y el feminismo interseccional, desigualdades que se cruzan con las de la etnia, la raza, la clase, la (dis)capacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad, la nacionalidad, etc.), y lo postulado por la ley de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) propone una desnaturalización y problematización de dicho estado de cosas, entonces necesitamos una historia del arte *otra*, cuyas operaciones no impliquen sólo *reponer* aquellas invisibles y desconocidas, sino comprender la historia del arte como “una serie de prácticas de representación que producen de manera activa definiciones de la diferencia sexual y contribuyen a la configuración actual de las políticas sexuales y de las relaciones de poder” (Pollock, 2013: 38).

A su vez, entendemos la producción visual (sea ésta artística o no) como una de las tantas tecnologías de género que colaboran a moldear y construir subjetividad, a la vez que permiten visualizar cuerpos “otros”, ampliando el espectro de lo posible en términos de corporalidad. En esta clave, la lectura de imágenes permite observar cómo se construye el ideal del cuerpo bello, los patrones de belleza imperantes en cada época, la sociedad y modo de producción al que responden; y reflexionar sobre la cultura visual actual, rastreando continuidades y rupturas.

Esta plataforma de sentidos construidos convencionalmente, posibilita espacios de abordaje específico de ciertos lineamientos de la ESI. Como espacio de pensamiento sobre la visualidad, nuestras asignaturas habilitan múltiples vías de entrada a los contenidos establecidos por la ESI, en relación a los modos en que las imágenes y las prácticas artísticas construyen sentido en torno a las problemáticas relacionadas con la sexualidad.



Figura 1: “La imagen (se) hace cuerpo”. Exposición/intervención participativa organizada por el Área Teórica del Departamento de Artes Visuales, durante la jornada de Extensión “ExtensobBA”, 2016

2. Consideraciones sobre la ESI y perspectiva de derechos

Consideramos necesario situar estas acciones en el marco de un proceso de reflexión sobre las propias prácticas docentes, inserto en una trama mayor a nivel institucional. Por un lado, el Programa Nacional de ESI (Ley N° 26.150) establece el derecho de los estudiantes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal. Desde los principios constitucionales de igualdad y no discriminación, tiene como objetivo:

fortalecer las capacidades de niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que refiere a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH Sida y de salud reproductiva en los programas escolares. En el mismo sentido, la educación sexual constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas. (MNE, 2008: 9)

Por otro lado, la aplicación del Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación Nacional, y de una serie de políticas educativas por parte de la UNLP y el BBA, impulsaron una constelación de acciones tendientes a implementar la Ley y garantizar el derecho de los jóvenes a recibir educación sexual integral, mediante la capacitación de docentes, no-docentes, directivos y otros actores de la comunidad educativa.²⁴⁶ El tránsito por estos

²⁴⁶ Por ejemplo: Taller “Adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Hacia la construcción de formas de intervención educativa en situaciones complejas” dictado por esp. Carola Bianco, y organizado por la

espacios de formación generó efectos de movilización en los docentes y actores involucrados, acciones tendientes a la aprehensión del espíritu y la perspectiva integral propuesta por la Ley. Permitió, a su vez, visibilizar el modo en que ya se venían abordando temáticas y problemáticas en relación al enfoque propuesto por la Ley, así como la necesidad de concientizar sobre su carácter obligatorio apostando a una constante formación en este aspecto. Si bien la ley ESI ya cuenta con diez años de sancionada, su aplicación busca introducir un nuevo paradigma que implica modificaciones culturales profundas: remover estructuras subyacentes y arraigadas, movilizar los cuerpos y los propios preconceptos. Cambios que no llegan a realizarse en el corto plazo e implican una temporalidad diferenciada entre lo jurídico y su concreción en lo social.

En paralelo a esta trama de acciones que parten *desde arriba* en la forma de implementación de políticas educativas, otra trama de inquietudes se superpone *desde abajo* por parte de los propios estudiantes que demandan y accionan en pos de la aplicación de la Ley. En este sentido, podemos mencionar diversas acciones impulsadas por los propios estudiantes en el marco de movilizaciones sociales de reclamo (Movimiento Ni una Menos y Encuentro Nacional de Mujeres) o ante casos cercanos y puntuales como el femicidio de una estudiante del Liceo Víctor Mercante.

Los lineamientos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación proponen la noción de *puertas de entrada* a la ESI, como herramienta conceptual que invita a pensar distintas vías de abordaje de la sexualidad en la escuela. Dicha noción permite reflexionar, por ejemplo, sobre las posibilidades de acción ante *episodios que irrumpen en la vida escolar*. Dichos acontecimientos se imponen en la escuela, manifestando el estado de alerta y movilización ante hechos de violencia y la necesidad de profundizar los esfuerzos por garantizar el derecho de los jóvenes a la ESI.²⁴⁷ Entre otros, dichas acciones tuvieron como resultado la constitución de una *Comisión de génerointerclastro*, impulsada por estudiantes.

Otra de las *puertas de entrada* a la ESI, tiene que ver con la reflexión sobre nosotres mismos como docentes, ante el cambio de perspectiva que implica entender la sexualidad como una dimensión constitutiva de la condición humana. Una parte importante del trabajo que

Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y Departamento de Orientación Educativa del BBA en 2015; “Taller de Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza” organizado por la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP en 2016. Específicamente en el BBA, se dictó el “Taller de formación docente en Educación Sexual Integral”, a cargo de Prof. Flavia Tersigni, que incluyó la realización de una Jornada Institucional sobre ESI en la escuela. Y en junio de 2017, el seminario “Perspectiva de género y su relación con el saber” a cargo de la Dra. María Elena Martínez, destinado a docentes y directivos.

²⁴⁷En línea con estas preocupaciones, en marzo de 2017 se dictó el Taller “Aportes para la sensibilización y la intervención sobre la violencia de género en el espacio escolar” a cargo de: Lic. Paula Soza Rossi, Psic. Adriana Rodríguez Durán, Mg. Lucía Trotta y Lic. Yamila Duarte; organizado por la Dirección de Inclusión Educativa en el marco de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

desencadena la ESI radica en los procesos de reflexión sobre los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual, pensando en lo que se pone en escena al interior del

aula, y también en la vida *fuera del aula* incluyendo aquello que “enseñamos sin darnos cuenta en los recreos, en las charlas informales, en las notificaciones a familias, en los gestos, en las actitudes y acciones cotidianas” (Bargalló, 2012,11). La incorporación de la perspectiva de género busca ejercitar una mirada atenta a la vida cotidiana escolar para revisar lo que se pone en acto mediante “gestos, palabras, silencios, rituales y normas que ‘hablan’ sobre lo permitido y lo prohibido, sobre lo esperable y lo que se aparta del ‘libreto’” (Bargalló, 2012, 20).

Los talleres impulsados desde la UNLP para todos sus colegios, desplegaron además una mirada transversal sobre las prácticas docentes y sobre nuestros propios desarrollos como sujetos, que en el intercambio colectivo apostó también a encuentros de diferentes campos del conocimiento y trayectos formativo/generacionales. De este modo entonces, como docentes pertenecientes al Área Teórica nos propusimos trabajar consciente y programáticamente desde esta perspectiva.

3. Imágenes de otros mundos posibles

La imagen tiene como una de sus múltiples capacidades la de presentar realidades otras, mundos (hasta ahora) imposibles; nos permite pensar más allá de los límites de la evidencia y crear nuevos entornos, nuevos cuerpos, nuevos afectos, circunstancias, relaciones. La limitación dada por el sistema heteropatriarcal que establece dos únicos modos posibles de vivir la sexualidad y que además los cruza de manera lineal con la identidad de género, puede resultar trunca y fisurada a partir de imágenes de la otredad, imágenes de *aquello que podría llegar a ser*.



Figura 2: “Todas ellas son mujeres/Todos ellos son hombres”, producción de estudiante de HAV, 3er año ESB, 2016.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Por otro lado, el marco teórico también se amplía gracias a los aportes de los estudios visuales, que abren el corpus de imágenes a ser analizadas no sólo a las imágenes artísticas, sino también a las extra-artísticas: ampliamos los registros de lo entendido como artístico, y

lo hacemos extensivo a todas las producciones de la cultura. Esta perspectiva nos habilita a revisar dinámicas propias del mundo social. La ampliación a este horizonte de imágenes tiene que ver con su capacidad de construir sentidos y moldear subjetividades. Esta capacidad no es exclusiva de las imágenes artísticas, sino que es propia de la imagen visual (e incluso de otros lenguajes) artística y también en la extra-artística, en la que puede enfatizarse debido a la influencia que ejerce en las subjetividades por su repetición y proximidad.

Es por esto que para comprender esta *construcción* que constituye la historia de las artes es necesario también utilizar una metodología que apueste a dialogar entre todos los actores presentes en el aula, abrir el juego a las dudas sobre los lugares establecidos en el imaginario social, poner en cuestionamiento y encuentro a los autores que escriben sobre el arte en diferentes tiempos. Porque, en definitiva, y superando los tradicionales modos lineales, se apuesta también a la idea de *anacronismo* de Didi-Huberman (2011), para generar mesas de encuentro y filiaciones no cronológicas, para pensar a la imagen siempre ante el tiempo, y los tiempos.

Cabe realizar una otra reflexión acerca de la historicidad de los fenómenos artísticos, en el sentido de considerar que el estatuto artístico asignado a ciertos fenómenos sociales se encuentra espacio-temporalmente determinado por prácticas que trascienden la materialidad de dichos fenómenos. Esta introducción metahistórica básica, servirá para poner en consideración el carácter histórico no sólo de la artisticidad de ciertas producciones sino también de las prácticas productivas y espectatoriales, pensadas en tanto dispositivo, representadas por las figuras del artista y del espectador, figuras que se van redefiniendo a lo largo de la historia del arte.

4. Puesta en práctica dentro y fuera del aula

Dado que nuestra disciplina está planteada para todos los niveles del BBA y que, por lo tanto, sus contenidos y problemáticas abarcan un amplio recorte histórico, proponemos algunos ejemplos de los enfoques utilizados para el trabajo con las imágenes, que pueden realizarse más allá del período histórico abordado en cada nivel. Puntualmente, algunas de las cuestiones que revisamos en las clases son:

- ¿Qué cuerpos femeninos y masculinos aparecen en la cultura visual? (estereotipos de género y binomio de género construido desde las imágenes)
- ¿Quiénes son reconocidos como artistas a lo largo de la historia? (el protagonismo del varón blanco heterosexual en general en las distintas sociedades, y en particular en el campo artístico)

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- La representación del cuerpo femenino: ya que es una constante en la historia del arte, permite evaluar las transformaciones que el concepto de “mujer” fue sufriendo a lo largo de la historia,
- ¿No hubo/hay artistas mujeres? Ponemos en discusión el lugar *naturalizado* de la mujer como objeto de representación y no como sujeto de producción.



Figura 3: Estereotipos. Producción de estudiantes de HAV, 3er año ESB, 2016.

Cabe aclarar que además de actividades específicas de abordaje al interior de cada grupo, desarrollamos otro tipo de encuentros formativos como charlas o conversatorios por nivel (agrupando a más de una división y abierto a otros actores institucionales). Abrimos el aula para hacer encontrar otras voces que hacen visibles algunas temáticas en relación a la identidad de género, por ejemplo: conversatorio en una materia de 7mo año con el grupo de investigación sobre activismo artístico y disidencia sexual de la ciudad de La Plata (LABIAL, FBA, UNLP), sobre *Memoria(s). Verdad(es). Justicia(s) Conversación en torno a políticas sexuales durante la última dictadura militar*, organizado conjuntamente con la Secretaría de Extensión del BBA en la Semana de la memoria 2015. También realizamos colectivamente intervenciones en una jornada especial también organizada desde la Secretaría de Extensión de la escuela, llamada *ExtensoBBA* en 2016, como también una ponencia presentada en las JEMU 2016 (Jornadas de enseñanza media universitaria).



Figuras 4 y 5: “La imagen (se) hace cuerpo”. Exposición/intervención participativa organizada por el Área Teórica del Departamento de Artes Visuales, durante la jornada de Extensión “ExtensoBBA”, 2016

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Cierre

Retomando algunas cuestiones abordadas a lo largo de esta presentación, y a modo de cierre, reiteramos la importancia de trabajar los contenidos propuestos por la ESI. Pero

tanto más importante es abordarlo desde una perspectiva de género, crítica, que permita revisar las prácticas culturales que configuran la distribución desigual en el binomio de género.

En este escrito nos hemos propuesto compartir de qué modo entendemos la urgencia por ocuparnos de una coyuntura que se nos impone, irrumpe e interpela. Desde este contexto al que nos referimos, les mismos alumnos traen al espacio de la clase estos emergentes, construyen espacios de reflexión propios, se manifiestan corporal y activamente en cada marcha/iniciativa de reclamo por el femicidio de su compañera²⁴⁸, en defensa de la educación pública, el Día Internacional de la Mujer, por mencionar sólo algunas de las situaciones por la reivindicación de sus derechos.

Por todo esto es que comprendemos la necesidad fundamental de reflexionar junto con los alumnos, movilizar la percepción de una realidad entendiéndola como contingente, una realidad que no es transparente ni impuesta sino muy contrariamente es construida por cada uno de quienes la conforman: deconstruir los procesos instituyentes, *desnaturalizarlos*; volver inteligible lo inadvertido por ser tenido por corriente. De aquí que, como docentes de historia de las artes, nuestro aporte pretende contribuir a pensar la cultura visual y sus dispositivos distinguiéndolos en su responsabilidad como constructores de sentidos y valores hegemónicos, así como en su potencia transformadora. Habitamos lo educativo para alcanzar el objetivo de que los jóvenes puedan problematizar su realidad circundante, trabajar sobre su capacidad crítica y, en consecuencia, actuar para transformar y construir las condiciones de su existencia en comunidad.

Bibliografía

Acevedo, Ana; Arturi, Marcelo (2007). *Ideas para una nueva educación*. La Plata: Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.

Bang, Nicolás; Busse Corbalán, María Eugenia; Correbo, María Noel; Gentile, Lucía; Pérez Balbi, Magdalena I.; Santarsiero, Federico; Savloff, Lucía. (2016) "Abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral desde la perspectiva de la Historia de las Artes Visuales" en: Gómez, Juan Pablo. *Jornadas de Enseñanza Media Universitaria Pedes in terra ad sidera visus: revisando prácticas docentes: trabajos completos y resúmenes extendidos. 5 y 6 de Octubre de 2016, Tucumán*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Consejo de Escuelas Experimentales. [en línea]. Consultado: 01 de Abril 2017 en <<http://www.academica.unt.edu.ar/noticias/pdf/LIBRO%20JEMU%20-%20VERSION%20FINAL%20PARA%20GRABAR.pdf>>

²⁴⁸El 16 de septiembre del pasado año se produjo el femicidio de Lucía Ríos Müller, alumna del Liceo Víctor Mercante de la UNLP.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bargallé, María Lía. (2012). *Guía para el desarrollo de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Didi-Huberman, Georges (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Elizalde, Silvia, Felitti, Karina y Queirolo, Graciela (Coord.) (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Marina, Mirta (Coord.) (2012) *Educación Sexual Integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula* (serie Cuadernos de la ESI) .Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2012) *Educación Sexual Integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula* (serie Cuadernos de la ESI). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2008) *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Miquelarena, Teresita Alicia; Bedouret, Alejandra; Correbo, María Noel; Fuertes, Laura Leonor; Martínez, Laura (2016). “Presentación de la nueva propuesta de gestión del Departamento de Artes” en: Gómez, Juan Pablo. *Jornadas de Enseñanza Media Universitaria Pedes in terra ad sidera visus: revisando prácticas docentes: trabajos completos y resúmenes extendidos*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Consejo de Escuelas Experimentales, pp. 654-663. [en línea]. Consultado el 1º de Abril de 2017 en <<http://www.academica.unt.edu.ar/noticias/pdf/LIBRO%20JEMU%20-%20VERSION%20FINAL%20PARA%20GRABAR.pdf>>

Nochlin, Linda (1971). “¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?”. En: Cordero Reiman, Karen y Sáenz, Ina (2007) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, pp. 17-44.

Pollock, Griselda. (2013) *Visión y diferencia: Feminismo, feminidad e historia del arte*. Buenos Aires: Fiordo.

Suárez Guerrini, Florencia; Gustavino, Berenice; Savloff, Lucía; Panfili, Marina.; Gentile, Lucía (2017) *Ilustres desconocidas: Algunas mujeres en la Colección*. (Cat. Exp.) La Plata: Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Pettoruti”.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 11: Las corrientes pedagógicas y sus correlatos en la educación artística

11.1. HERRAMIENTAS PARA EL ESTUDIO Y LA INTERPRETACIÓN MUSICAL

UN NUEVO TEXTO PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL

Karina Daniec – Alejandro Polemann

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El artículo recorre las discusiones principales surgidas en torno al desarrollo del libro de cátedra *Guitarra – Piano. Herramientas para el estudio y la interpretación musical* (Polemann & Daniec, 2016) de la cátedra Instrumento de la carrera Licenciatura y Profesorado en Música, Orientación Música Popular. A partir de la premisa de que los materiales didácticos son productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje, nos preguntamos cómo generar un material didáctico que acompañara nuestras prácticas docentes en el contexto particular de las clases de instrumento de la carrera de música popular y que realmente colaborara en los procesos de aprendizaje de la interpretación musical. El desafío fue entonces componer un texto que tomara los aportes de las teorías críticas y se enmarcara en las actuales corrientes pedagógicas. La concreción y publicación del libro culmina un proceso de varios años de trabajo y abre nuevos interrogantes. Las certezas y convicciones que impulsan nuestra tarea se transforman en la esperanza a futuro de que cada estudiante encuentre en el texto una herramienta que colabore con su formación.

Palabras clave

Enseñanza; música; popular; instrumental

El presente artículo recorre las discusiones principales surgidas en torno al desarrollo del libro de cátedra *Guitarra – Piano. Herramientas para el estudio y la interpretación musical* (Polemann & Daniec, 2016) de la cátedra Instrumento de la carrera Licenciatura y Profesorado en Música, Orientación Música Popular. Desde el inicio de la carrera en 2008 la cátedra ha trabajado en el desarrollo de nuevos textos y materiales didácticos que se articulan con los contenidos y objetivos establecidos en el Plan de estudios. En esta tarea se consideraron publicaciones sobre la temática y algunas experiencias de otras instituciones. Sin embargo los materiales proporcionados a los estudiantes fueron desarrollados por el equipo de docentes. Como parte de ese proceso, y a partir del programa “Libros de Cátedra” de la UNLP, surgió la necesidad de reunir gran parte del material didáctico desarrollado hasta 2015 para el Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB). Así, se concretó en 2016 la publicación del texto cuyos objetivos prioritarios fueron los de acompañar el

desarrollo de las clases de instrumento en el marco de la enseñanza de la música popular considerando la heterogeneidad del grupo de estudiantes que transitan el CFMB del Departamento de Música de la FBA.

Cabe señalar que la enseñanza de la Música Popular tiene un recorrido de más de una década en el ámbito universitario y varios años más en el nivel terciario. Como hemos señalado en publicaciones anteriores, las experiencias educativas relevadas en este tiempo no reflejan marcos pedagógicos ni didácticas que contemplan acabadamente la especificidad de la enseñanza de la música popular. Gran parte de las instituciones argentinas que incorporaron carreras de música popular adoptaron metodologías de la tradición clásico-romántica o norteamericana del siglo XX al momento de establecer planes y programas. Asimismo, es posible observar que los materiales didácticos que acompañan las prácticas de enseñanza responden a estos mismos paradigmas estéticos y pedagógicos. En este sentido, los esfuerzos por generar un corpus específico suelen retomar la tradición de problemas de otras músicas y completar estas ausencias a través de materiales que giran en torno al repertorio y al género. Así, se compilan *reals books* de tangos o cumbias, se estudian birritimias, polirritimias, solos, *yeites* y armonizaciones. Algunos aportes de estos trabajos son verdaderamente interesantes, pero no resuelven los problemas más importantes de la enseñanza específica porque orientan sus esfuerzos exclusivamente hacia la recopilación y la decodificación de elementos particulares. Trabajan con el supuesto de que transformar ese conocimiento en un saber académico implica compilarlo, clasificarlo, cosificarlo y luego, simplemente, transmitirlo. Pero el problema es más complejo.

En un artículo anterior realizamos un breve estudio sobre algunos textos didácticos vinculados a la enseñanza de la música popular. El relevamiento no es exhaustivo pero arroja resultados significativos. Por ejemplo, se señala que “todos los textos considerados tienen el formato de “método” es decir que persiguen un fin formativo relativamente autónomo para el lector.” (Polemman, 2015) A este tipo de materiales –que son la mayoría– los englobamos en el artículo en la categoría de tecnicistas. Por otra parte, en los textos analizados queda en evidencia la dificultad para trabajar aspectos vinculados a la “expresividad”. En el marco de la enseñanza de las músicas argentinas y latinoamericanas, este problema gira en torno a cómo identificar y enseñar contenidos que estarían más vinculados específicamente a lo interpretativo.

Todavía es muy común escuchar, incluso como devolución pedagógica, expresiones del tipo: “Le falta tango”, “Le falta tierra” (para el folclore, claro), “Le falta swing”, “Le falta expresividad”, etc.; o si se trata de una observación “positiva”: tiene “ángel”, “Lo lleva en la sangre” (sobre todo para lo afro). Es menos común, después de comentarios de este tipo, la explicitación de, exactamente, qué es lo que le está faltando a esa interpretación que la hace merecedora de semejante generalidad (Polemman, 2014).

La dificultad para identificar, nombrar y verbalizar estas cuestiones abre un espacio de estudio muy importante que atraviesa a la problemática pedagógica. El título del artículo citado anteriormente, *Ponele onda y gna. bemol*, hace referencia a esa dualidad permanente

entre los recursos específicos, como la novena, y aquellos que reunimos bajo la categoría de *intangibles* como puede ser “la onda”.

Estas problemáticas están presentes en la enseñanza de otras músicas populares como Jazz en donde, aún con mayor recorrido institucional y un importante corpus de corte “técnico”, la pregunta de qué es el *swing* y cómo se enseña tiene plena vigencia. En un texto ya clásico, Jerry Cooker señala:

Lamentablemente a menudo se les dice a los jóvenes ejecutantes del jazz que *en primer lugar* deben aprender a tener “*swing*”, aun cuando recién se hallen en las primeras etapas de la improvisación. Es algo así como pretender que un arquero principiante dé siempre en el centro del blanco en lugar de contentarse con llegar a los círculos exteriores del mismo. La relajación y la coordinación necesarias para tocar con “*swing*” hacen que normalmente sea el *último* elemento que se agrega, y no el primero (Coker [1964], 1974: 67).

De esta manera deja en evidencia la dificultad de articular pedagógicamente aspectos nodales de las músicas principalmente en los tramos iniciales de la formación. El autor advierte que “(...) algunos ejecutantes, críticos, historiadores y oyentes de jazz consideran que el “*swing*” no puede ser analizado y enseñado” (Coker [1964], 1974:70). Sin embargo, el autor expone con claridad en dos o tres páginas una forma de abordarlo y sostiene que “(...) se puede aprender hasta un grado razonablemente exacto la interpretación rítmica del ritmo utilizado con mayor frecuencia por el improvisador del jazz, el esquema de corcheas, utilizando medios puramente técnicos que se refieren al ritmo, la articulación y los acentos.” (Coker [1964], 1974:68). Es decir que es posible analizarlo, enseñarlo y aprenderlo.

Otra cuestión importante gira en torno a considerar que cuando utilizamos el término “Música Popular” en el marco de las instituciones de formación musical quizás no estemos hablando necesariamente de la misma Música Popular que circula en la sociedad, llamada también “masiva” o “música ligera” en el siglo XX, o la que fue “popular” durante los siglos XVIII y XIX. Tienen plena vigencia aún numerosas discusiones acerca de si es posible enseñar música popular. Concretamente en las carreras formales se “enseña” con la música popular existente, la que proviene de un amplio y rico bagaje cultural desarrollado por diferentes grupos sociales vinculados al “pueblo” o a las “masas”. Pero quizás podríamos aventurar la hipótesis de que la música que se aprende no es o no debería ser esa misma, sino una nueva, una música del siglo XXI que a través de una re-tradicionalización institucional (si existe el proceso) aporte al desarrollo de músicas, en plural, que puedan circular por los canales culturales masivos (como la televisión, la radio o grandes sitios de la web) o espacios más acotados pero igualmente significativos por la cantidad y variedad existente (también en la web). Si adoptamos esta hipótesis, la problemática de la enseñanza se complejiza y, a la vez, aliviana un poco el “peso” de la herencia cultural ya que la función de la enseñanza no sería necesariamente la de igualar el perfil de egresado con el de los músicos más importantes de la “música popular”. Ni siquiera las instituciones que han tenido la intención de formar “verdaderos músicos populares” –convocando incluso a referentes populares para dictar sus clases- han cumplido acabadamente ese objetivo (observación que corre por nuestra cuenta). En el mejor de los casos han formado excelentes músicos que hacen muy buena “música popular”, lo cual no es poco pero es

distinto. Porque esas producciones no circulan necesariamente por los espacios populares “tradicionales” (actualmente, por ejemplo, festivales folklóricos o de rock, bailantas, peñas,

milongas, etc.) o por los canales masivos actuales de la *música popular* (la televisión, principalmente) y no se legitiman exclusivamente a través de esos ámbitos.

Estas y otras tantas discusiones componen el marco en el que se inscriben los desarrollos didácticos y recorridos pedagógicos en torno a la Música Popular. La intención de nuestro texto es que pueda sortear adecuadamente estas dificultades y se transforme en un aporte a la formación específica.

Consideraciones previas a la elaboración del material

En el trabajo de cátedra analizamos numerosos materiales didácticos que, por diversas razones (algunas antes mencionadas), no se adecuaban a las necesidades de nuestras propuestas pedagógicas. A partir de la premisa de que los materiales didácticos son productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje, nos preguntamos cómo generar un material didáctico que acompañara nuestras prácticas docentes en el contexto particular de las clases de instrumento de la carrera de música popular y que realmente colaborara en los procesos de aprendizaje de la interpretación musical. Era central el interrogante sobre cuáles serían las características que debería cumplir ese material. Por ello consideramos especialmente la propuesta de Moreno Herrero respecto de algunos criterios de funcionalidad que los materiales didácticos deben reunir:

Deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto, deben ser útiles y funcionales. Y, sobre todo, nunca deben sustituir al profesor en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender. Desde una perspectiva crítica, se deben ir construyendo entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje (Moreno Herrero, 2004)

El desafío fue entonces construir un material didáctico que tomara los aportes de las teorías críticas y se enmarcara en las actuales corrientes pedagógicas. Consideramos entonces que sus rasgos principales deberían ser los siguientes:

- Inklusivo: es decir, que convocara tanto a aquellos estudiantes sin experiencia con el instrumento como a aquellos con algunos saberes previos en el desarrollo instrumental y musical.
- Inteligible: el lenguaje a utilizar en el texto del material didáctico debería ser accesible. Los términos utilizados no deberían suponer saberes previos de la disciplina ni representar ningún obstáculo para la comprensión del texto, sino todo lo contrario: debería facilitar su lectura.
- Significativo: a partir del concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, quien señala que “para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que el material que debe aprenderse no sea arbitrario, es decir que posea significado en sí mismo.” (Ausubel, 1978 en Pozo, 2009:37); era necesario pensar un material didáctico que aglutine conocimientos técnicos e interpretativos, en constante articulación con la música, con los conocimientos previos de los estudiantes (no necesariamente de la disciplina) y con sus intereses. En este sentido, “El aprendizaje será significativo si se parte de las realidades

percibidas, si se explicitan y analizan las hipótesis, si se atienden los intereses”. (Belinche, Larrègle & Mardones, 2006:25)

- Musical: era necesario generar un material didáctico que incluya en su desarrollo la interpretación de la música, que se aleje de las ejercitaciones esquemáticas y repetitivas sin

vinculación con problemáticas musicales, fortaleciendo de esta manera la idea de la que técnica sólo tiene sentido si se la piensa en función de la interpretación musical.

- Organizado: un material secuenciado, especificando los pasos a seguir para la consecución de cada tarea, de manera que funcionara como verdadero andamio en el proceso de construcción de herramientas interpretativas para las y los estudiantes. En palabras de Ausubel, que el material se encuentre “(...) compuesto por elementos organizados en una estructura, de tal forma que las distintas partes de esa estructura se relacionen entre sí de modo no arbitrario” (Pozo, 2009:213).

- Acotado: un material didáctico que brindara al estudiante la información necesaria para que fuera apropiándose de manera paulatina de las herramientas interpretativas. El exceso de información en un material didáctico interfiere de manera negativa en el proceso de apropiación de los conocimientos.

- Situado: Un material que aborde los aspectos centrales y prioritarios a trabajar en un momento particular para este grupo específico de estudiantes, funcionando como verdadero instrumento de mediación.

- Integral: un material que incluyera contenidos no tan habituales en el abordaje del estudio instrumental tales como como: el uso adecuado del cuerpo y su cuidado en la ejecución a través de una buena postura; la organización del tiempo de estudio tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos. Entendíamos que la inclusión de estos contenidos era central dado el carácter inicial de la asignatura.

Diseño y contenido del material

A partir de las consideraciones señaladas y de los marcos conceptuales y metodológicos que nos aportan las teorías críticas, definimos para nuestro material didáctico una selección de saberes y de conceptos a abordar así como un itinerario para su desarrollo.

Como mencionamos anteriormente, las corrientes más tradicionales en el abordaje de instrumento, o bien toman a “la obra” como el saber a enseñar, o bien se focalizan en la enseñanza de la técnica. En nuestro material didáctico, se incluyen saberes no abordados desde la perspectiva tradicional tales como el conocimiento y cuidado del propio cuerpo; y como la organización del tiempo de estudio. Creemos que estos saberes invitan a la reflexión sobre la propia práctica musical/instrumental y fundamentalmente promueven la toma de conciencia sobre cuestiones esenciales del hacer musical.

El propio material establece un itinerario con un punto de partida y un punto de llegada tentativos para nuestro destinatario. El material propone al estudiante un camino a recorrer con una perspectiva que lo invita a descubrir modos particulares de vincularse con el instrumento; un camino que por cierto cada estudiante transitará de manera diferente de acuerdo a sus saberes previos, a sus particulares intereses y a su compromiso con el material; es así que cada una de las partes y capítulos del libro, serán recorridos por cada estudiante con mayor o menor detenimiento y nivel de profundización.

El índice del libro contiene:

Introducción
PARTE I

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La escritura para el instrumento

Capítulo 1

La notación en el pentagrama

Capítulo 2

La ubicación de los sonidos en el instrumento

Capítulo 3

La duración de los sonidos

Capítulo 4

Nomenclatura básica de digitación

PARTE II

La técnica instrumental

Capítulo 5

El cuerpo

Capítulo 6

La organización del estudio

Capítulo 7

Los ejercicios

Conclusiones

Bibliografía

A partir de la lectura de la introducción, el estudiante obtiene un panorama del itinerario de saberes que propone el material didáctico. De esta manera, en interacción con el desarrollo de las clases, identificará los contenidos que se abordan y de manera paulatina irá reconociendo los saberes y contenidos específicos de la asignatura. La introducción deja claramente planteada la postura de la cátedra respecto de la mirada sobre la técnica instrumental, fundamentando su sentido a partir de dar respuesta a problemas interpretativos que plantean las situaciones de producción musical con el instrumento. Creemos que los estudiantes, desde el inicio de su formación, deben poder concebir su propio aprendizaje del instrumento a partir de un desarrollo en el cual los aspectos técnicos se piensen en función de necesidades interpretativas; así como la consideración de los aspectos relacionados con el manejo del cuerpo en todos los aspectos involucrados en la ejecución del instrumento. A su vez, la introducción enmarca teóricamente el texto. Si bien los estudiantes están comenzado su formación universitaria y no han abordado aún los conceptos teóricos que dan marco pedagógico a la propuesta se invita a los y las estudiantes a reflexionar sobre los modos de abordaje de la práctica instrumental, a realizar una mirada autobiográfica de reconocimiento de los trayectos formativos personales, con el fin de establecer algunas relaciones que posteriormente serán insumos para generar nuevos conocimientos.

En la primera parte del libro se desarrollan contenidos para el abordaje de la lectoescritura musical inicial aplicada al piano y la guitarra, con una síntesis del modo de escritura y digitaciones para cada instrumento. Si bien los contenidos aquí desarrollados no son considerados exclusivos de la enseñanza del instrumento, creemos que su inclusión en el itinerario planteado da sentido a la lectoescritura en tanto conocimiento útil para la práctica musical. Creemos que su inclusión promueve las articulaciones entre asignaturas así como la transferencia por parte de los estudiantes de conocimientos que pudieran pensarse de manera relacional entre las estas. Por ello, los contenidos de esta sección son complementarios de la asignatura Lenguaje Musical.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La segunda parte se denomina La Técnica Instrumental y su objetivo principal es desarrollar una técnica adecuada que favorezca una interpretación fluida y comprometida de la música. Se organiza en tres capítulos que constituyen áreas de trabajo específicas.

En el primer capítulo se propone el abordaje de un trabajo corporal inicial que permita una adecuada utilización y cuidado del cuerpo durante un tiempo prolongado de estudio. En este sentido, son pocas las propuestas de enseñanza instrumental que se detienen en reflexionar sobre aspectos vinculados con el buen uso del cuerpo, como una problemática propia del desarrollo de una adecuada técnica instrumental. En esta etapa inicial, en la cual seguramente muchos estudiantes comenzarán a pasar cada vez más tiempo tocando el piano o la guitarra, es necesario que lo realicen desde un lugar de conciencia corporal. De esta manera, no sólo tendrán un mayor conocimiento de la musculatura implicada en la ejecución del instrumento sino que podrán evitar posibles lesiones o dolencias causadas por un mal uso del cuerpo. Entendemos que la práctica instrumental es también una actividad física y por tanto requiere de una preparación del cuerpo para llevarla adelante. Por ello, proponemos un abordaje que combina propuestas preparación del cuerpo para llevar adelante una sesión de estudio con las diversas posibilidades posturales para abordar el instrumento y ejecutarlo.

En el capítulo siguiente se aborda la problemática de la organización del tiempo de estudio que es un aspecto fundamental desde el comienzo del estudio formal de un instrumento. Aunque en la mayoría de los materiales tradicionales la organización del estudio no se visualiza como un contenido específico de la enseñanza del instrumento, entendemos que su inclusión en el libro es fundamental para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la experiencia acumulada en la cátedra indica que la organización del tiempo de estudio representa una problemática que impacta directamente en el desarrollo instrumental incluso mucho más que las dificultades técnico-interpretativas específicas. Por ello, en nuestro material presentamos una propuesta de organización en base a una secuenciación posible de momentos de estudio íntimamente vinculadas con las necesidades instrumentales y musicales de la carrera. Las instancias se sintetizan en el cuadro siguiente:

Momento	Acciones
Introducción	Precalentamiento Corporal
	Concentración Musical
Desarrollo	Interpretación
	Lectura
	“Técnica”
	Producción
Síntesis	“El concierto”

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

En el capítulo final se proponen ejercitaciones en las que se trabajan distintas problemáticas iniciales de la ejecución instrumental. Tal vez esta última sección sea la que más se acerca a los textos de técnica instrumental tradicionales. Creemos sin embargo que arribar a un trabajo de escalas y acordes luego del recorrido presentado anteriormente difiere sustancialmente del planteo de aquellos materiales. Las ejercitaciones propuestas en

nuestro libro se centran en las problemáticas iniciales de la interpretación instrumental como digitaciones, tipos de toque, dinámica, velocidad y mecanismos de ejecución. Estos contenidos representan puntos de partida de un desarrollo que llevará a los y las estudiantes a lograr el dominio del instrumento. En etapas iniciales del desarrollo instrumental es habitual que surjan ideas o propuestas interpretativas para cuya resolución no se han construido aún las herramientas de ejecución. La secuenciación de las ejercitaciones propuestas en el texto intentan dar respuestas a estos problemas interpretativos que la propia música requiere. Se espera que a partir de su implementación sea posible:

- atender a una digitación propuesta y realizarla tal como está planteada en una partitura y a la vez construir criterios propios para la selección de digitaciones en el abordaje de nuevas músicas.
- desarrollar la conciencia “corporal” vinculada al uso interpretativo, es decir, lograr un registro consciente de cómo utilizar el cuerpo para lograr determinados resultados interpretativos (el peso del brazo o bien la fuerza de los dedos para lograr una sonoridad fuerte, por ejemplo)
- incorporar de manera gradual los principales mecanismos de ejecución del instrumento.
- comprender que el desarrollo técnico en el instrumento no debe separarse del desarrollo interpretativo, incorporando el sentido expresivo al trabajo con escalas o arpeggios, como: más fuerte, más rápido, crescendo, decrescendo, etc.
- vincular el desarrollo técnico con la música, advirtiendo por ejemplo que un ejercicio de arpeggios sobre tres acordes puede ser un adecuado acompañamiento para una melodía, con sus matices y dinámicas.

Si bien existen numerosas problemáticas relevantes para etapas iniciales de estudio, creemos que las seleccionadas constituyen un recorte adecuado y posible de ser abordado por los y las estudiantes del CFMB.

Conclusiones

Finalmente, la concreción y publicación del libro culmina un proceso de varios años de trabajo y abre nuevos interrogantes. Las certezas y convicciones que impulsan nuestra tarea se transforman en la esperanza a futuro de que cada estudiante encuentre en el texto una herramienta que colabore con su formación. La experiencia recogida hasta el momento (que incluye información semiestructurada de encuestas y charlas diversas con estudiantes) sobre el uso de este material y sus versiones anteriores en formato de apunte de cátedra, señalan que los y las estudiantes lo utilizan pero con variados niveles de profundización. En algunos casos la consulta al material se desarrolla paralelamente a la cursada, inclusive adelantando su lectura a las instancias de presentación que realizamos en clases. En otros se limita a conocer los títulos y las propuestas pero la “valoración” de esos contenidos y la puesta en práctica de manera regular en el estudio surge en años superiores. Es frecuente

escuchar en estudiantes avanzados frases como “si hubiera hecho esto antes...” en relación con la preparación del cuerpo, la realización de ejercitaciones, etc. Este es uno de los riesgos que se asumen al estructurar la formación instrumental predominantemente hacia la realización musical en vez de al desempeño “técnico-mecánico”. Pero son muchas las virtudes o ventajas que observamos en estudiantes formados en la cátedra. Una de ellas es que no poseen un perfil único en cuanto a su “vinculación” con el instrumento. Es decir

que algunos son más “instrumentistas” en el sentido tradicional del término y otros utilizan el instrumento para tareas musicales más vinculadas a la composición, al manejo textural y armónico, a cantar y acompañarse (perfil que también incluimos en la categoría de “instrumentistas” pero que es necesario diferenciar), etc. Pero aún en el primer perfil mencionado, el de instrumentistas, cabe señalar que poseen características integrales y específicas de un “músico popular” en una dimensión amplia y polémica tal como señalamos al comienzo del artículo. En este sentido, son instrumentistas que pueden, con diversos niveles de dificultad: cantar y acompañarse; componer arreglos para el instrumento; interpretar en tiempo real un cifrado americano; desarrollar texturas adecuadas y conducciones de voces; identificar e interpretar sonoridades tímbricas particulares de los instrumentos (por ejemplo, rasgueos en la guitarra, *clusters* y efectos en el piano, etc.); leer y escribir música con y para el instrumento. Todas estas acciones pueden ser realizadas por los estudiantes dentro de características adecuadas según los diversos géneros de la música popular que se estudian durante la carrera. Por supuesto que no son especialistas en todos los géneros y estilos estudiados, sino que esa profundización tiene que ver con el grado de afinidad que cada estudiante tenga con ellos. Pero también, se percibe –sobre todo en los trabajos del 4º año- que el acercamiento a los géneros se realiza desde una apropiación transversal a los mismos, es decir, que el abordaje intergénero representa una herramienta permanente. Esta particularidad no es exclusivamente un “resultado” de la formación de la cátedra de Instrumento, pero entendemos que la orientación propuesta colabora con el objetivo de “Formar profesionales especializados en el campo de la música popular capaces de aportar al desarrollo del mismo desde la producción y la investigación.” (FBA, UNLP, Plan de estudios Música Popular, 2007) expresado en el Plan de la carrera. En esa dirección seguimos trabajando.

Bibliografía

- Ausubel, Novak y Hanesian (1978) pág. 37 de la trad castellana. En Pozo J.I. (2009) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ed Morata
- Belinche, Larregle, Mardones (2006). “La Enseñanza de la Apreciación Musical”. En *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Cap. 1. Pag 25. La Plata: Edulp.
- Cooker, J. (1964). *Improvisando en Jazz*. Buenos Aires: Ed. Victor Leru, 1974. pp.67
- Facultad de Bellas Artes, UNLP (2007) *Licenciatura en Música Orientación Música Popular*.
- Moreno Herrero, I. (2004) *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Polemman, Alejandro (2014) “La versión en la Música Popular”. *Revista Arte e Investigación* N° 9. La Plata: Facultad de Bellas Artes.
- Polemman, Alejandro (2015): «“Ponele onda y 9ª bemol”. Sobre vaguedades y tensiones en la enseñanza de la música popular» En *Actas 5º Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*. La Plata: Facultad de Bellas Artes

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Polemann, Alejandro; Daniec, Karina, (2016) *Guitarra – Piano. Herramientas para el estudio y la interpretación musical*. La Plata: Edulp.

Pozo J. I. (2009) “Aprendizaje memorístico y significativo.” En *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata. pp. 213

11.2. INCORPORACIÓN DE LAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA A LA PROPUESTA DE TRABAJO FINAL DE UNA ASIGNATURA DE GRADO: EXTENSIÓN, PRODUCCIÓN INTERDISCIPLINARIA E INVESTIGACIÓN

María Mónica Caballero (UNLP, FBA, IPEAL)

Fernando Davis (UNLP, FBA, LABIAL, IPEAL)

Marcos Tabarrozzi (UNLP, FBA, IPEAL)

Gabriela Butler Tau (UNLP, FBA, IPEAL)

Resumen

Durante mucho tiempo los vínculos entre la Universidad y el Estado han sido una preocupación central para quienes concebimos que la Educación Superior es un espacio de formación e investigación que debe estar en constante relación con el contexto social que la hace posible.

En función de esta inquietud, la cátedra Teoría de la Práctica Artística (Dehsoc, FBA-UNLP), fundada en 1987 y considerada habitualmente como una asignatura de corte “teórico” de las carreras de Artes Visuales, Música, Artes Audiovisuales y Multimedia, instauró desde el año 2004 la posibilidad de realizar su Trabajo Integrador Final en modalidades que contemplaran las funciones históricas de la universidad: investigación, formación de grado y extensión.

La decisión de transformar la premisa de la universidad en una parte concreta de la dinámica curricular se ampara en una hipótesis: la construcción de una consciencia sobre la relación necesaria entre la Universidad y el Estado es un proceso que se construye a lo largo de toda la formación de los futuros graduados universitarios, no al finalizar los estudios.

La reflexión crítica sobre la experiencia acumulada en el ejercicio de esta consigna es el punto de partida de la siguiente ponencia.

Palabras clave

Universidad; funciones; integración; arte; educación

La asignatura Teoría de la Práctica Artística (en adelante TPA) se crea en el año 1987 a partir de la modificación de los Planes de Estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en

Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) y se incorpora a los nuevos diseños curriculares del área de Estética. A lo largo de treinta años se sumó a los planes de estudio

de los Departamentos de Música, Artes Audiovisuales y -más recientemente, en 2011- al de Multimedia.

El nombre de la asignatura surge como intervención ante una serie de preconceptos sociales, particularmente aquellos que establecen tajantes separaciones entre la teoría y la práctica como dos esferas diferentes. En este sentido, TPA se propone trabajar el diálogo con autores, términos y consideraciones de la filosofía, la realización artística y la estética en función de mostrar la complejidad de una praxis que intersecta aspectos conceptuales, prácticos, técnicos, históricos y sociales y que requiere de un abordaje situado e interdisciplinario. Se priorizan modelos de lectura que aborden el desafío de narrar la particularidad histórica de la cultura y el arte en nuestro país y en Latinoamérica, con categorías propias y superando los límites de la estética tradicional y la historia del arte.

TPA se autodefine como un “taller”: término que en la enseñanza-aprendizaje de artes se utiliza para designar espacios formativos técnicos o de lenguaje y que en una materia “teórica” resulta inusual. La característica distintiva de este taller reside en la generación de un discurso estético propio, es decir, la posibilidad de construir -a partir de una serie de herramientas y categorías de un marco teórico amplio-, una fundamentación que esté en diálogo con la producción artística del estudiante.

Incorporación de nuevas modalidades como propuesta de Trabajo Integrador Final

Incluso cuando esta concepción del arte como praxis tenía sus correlatos pedagógicos en el marco epistemológico del programa y en una idea de diálogo interpretativo al interior del aula, el Trabajo Integrador Final de la materia seguía los parámetros académicos tradicionales, en los que sobresalía la investigación. Se preveía un trabajo escrito, en el que se fomentaba la generación de un discurso estético propio que debía exponerse oralmente, pero que se inscribía en formas y procedimientos usuales para las materias “teóricas” a finales de los 90.

La evaluación reflexiva del equipo de TPA, fue consignando a lo largo de esta etapa, que este tipo de Trabajo Final no expresaba la concepción integral del mismo marco ideológico de la materia. Es decir, que la enseñanza-aprendizaje del arte en la Universidad debía transmitir la condición del arte como forma de conocimiento que supera aquellos abordajes que la consideran sólo desde la teoría o sólo desde la práctica.

¿Por qué la reflexión integradora de la materia era estrictamente teórico-escrita? A esta inquietud inicial le siguió otra, atenta al rol de la asignatura en el seno de una Universidad Pública cuestionada y puesta en crisis por las políticas neoliberales de la década del 90: ¿Cómo dar cuenta del rol de la Universidad desde una perspectiva que la expresa en una sola de sus funciones?

Ambas preguntas se empezaron a trabajar en 1999, en un espacio de formación y capacitación docente del cual surgieron diferentes iniciativas de innovación y actualización pedagógica en los que la materia fue pionera (educación a distancia, semipresencialidad, comunicación web, modos de evaluación, etc.).

Luego de una etapa de planificación y evaluación, la problemática del Trabajo Integrador Final se resolvió desde una sencilla pero coherente respuesta: las funciones de la universidad debían corresponderse en la forma de modalidades de trabajo o entrega final de la materia. Luego de varias pruebas “piloto” (período 2000-2004) la materia institucionalizó que la presentación final podía optar entre tres “formatos” diferentes, que

representaban las tres funciones de la Universidad: así, se ofrecía la posibilidad de optar por hacer el trabajo final en la modalidad “Campo - Educación solidaria” (extensión

universitaria), en la modalidad “Investigación” o en la modalidad “Producción artística - Interdisciplinaria”. En los tres casos se proponía a estas formas como espacios de integración de saberes de los más de treinta textos compartidos durante la materia.

Inicialmente, las pautas de cada modalidad se articulaban en torno a cuestiones básicas. Siempre bajo la idea de que el trabajo se justificara y defendiera utilizando conceptos de la materia, la modalidad Campo - Educación solidaria proponía la realización de un taller de artes en una institución social (comedor, escuela, centro de jubilados, centro cultural, etc.), la modalidad Producción artística - Interdisciplinaria, hacer una obra artística según la carrera de base del estudiante (produciendo un cruce entre la asignatura “práctica” y TPA) y la modalidad Investigación, producir un trabajo monográfico sobre un tema acotado, a partir de una pregunta-problema. Esta primera etapa (2004-2006) permitió elaborar conclusiones y mejoras en cada espacio, que son el objeto de este estudio.

Cabe consignar, como dato significativo para pensar la relación entre Universidad y Estado en tanto necesaria dinámica en cualquier materia universitaria que, en el año 2011, TPA dejó su lugar en el segundo año de los programas de carreras de Artes Plásticas, Multimedia, Artes Audiovisuales y Música, para ubicarse en el cuarto año. Ese cambio generó una modificación estructural, ya que se pasó de ser parte de una etapa inicial en la formación (en donde la premisa de poner en juego las funciones de la universidad al interior de un plan pedagógico es introductoria) a generar un diálogo con alumnos que estaban en el tramo final, muy cerca de graduarse.

Modalidad Campo - Educación solidaria: extensión universitaria

En el caso de la modalidad Campo - Educación solidaria, luego de cinco ciclos de trabajo (2000-2005) que incluyeron numerosas prácticas y pruebas, se construyó un banco de experiencias exitosas y una serie de conclusiones que surgieron de la evaluación de las particularidades del trabajo en la región y con el perfil del estudiante de artes de la UNLP.

Los primeros avances en el crecimiento de la modalidad tuvieron que ver con las pautas o instructivo de la misma, que pasaron a incluir herramientas de planificación docente para articular las experiencias de enseñanza-aprendizaje propuestas en espacios formales y no formales de la comunidad. También se generaron protocolos e instructivos para la realización de las entrevistas institucionales y el diagnóstico previo que permitiese la intervención. Se amplió el tipo de trabajo universitario con la comunidad, que inicialmente se limitaba a pequeñas formas de clases: a ellas se les sumó la gestión de productos concretos que respondiesen a las demandas surgidas en los primeros acercamientos. Entonces aparecieron objetos materiales como horizonte de las demandas simbólicas que fundamentaban los talleres: murales, videos y spots institucionales, estandartes, instrumentos musicales, entre muchos otros.

A partir del año 2010 se agregó el plano de los “oficios artísticos” como ámbito de capacitación e inserción laboral y se sistematizó un listado de instituciones que requerían la presencia de estudiantes de arte: entre 2010 y 2013 esa lista llegó a contar con más de veinte actores sociales y los estudiantes podían agregar sus propios contactos y espacios al banco común de datos.

Luego de las presentaciones al Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en los años 2008 y 2010, en los que TPA obtuvo 2 veces reconocimiento, la modalidad logró organizar todos sus registros de experiencia en el campo y su incorporación en materiales

mediáticos (notas en diarios, revistas y libros). La sistematización del trabajo de difusión mediática fue cobrando importancia como modo de visibilización de la Universidad en el

ámbito público. Esta línea se ve interpelada con más fuerza aún, desde hace al menos cinco años, por la presencia de las redes sociales y los cuestionamientos recientes hacia el rol de la universidad pública y gratuita en el ámbito social.

La aprobación de la modalidad en los programas de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación (a partir de 2006) y en las convocatorias de Extensión Universitaria (a partir de 2007) permitió subsidiar materiales y viáticos de entre quince y veinte trabajos estudiantiles de Campo - Educación solidaria por año. También editar un libro (*Artistas en los barrios...*, La Plata, Edulp, 2007) que compila las reflexiones de los participantes en todo un ciclo anual. Aunque ya se producían resúmenes audiovisuales, a partir de 2012 se comenzaron a editar los materiales visuales y audiovisuales que daban cuenta de los distintos talleres de cada año, lo cual habilitó un archivo de experiencias y un material para revisar y mejorar las futuras prácticas.

El apoyo económico y en términos de capacitación, permitió fundamentalmente generar instancias reflexivas para una definición específica de la modalidad Campo - Educación solidaria en la enseñanza universitaria del arte.

La relación directa con una demanda (simbólica y material) comunitaria desde el arte y a través de un diálogo horizontal, con herramientas participativas para la enseñanza-aprendizaje, ha abierto un espacio común, en el que se juegan contenidos éticos y políticos de la responsabilidad universitaria.

Modalidad Investigación: investigación universitaria

Enmarcada en los procedimientos de la producción escrita u oral, de corte teórico-académico - aunque mediada por la consigna de generar un “discurso estético propio” que apunte a la elaboración y fundamentación de futuros escritos académicos, que acompañen a las obras de cada estudiante o de la misma tesina de grado- la modalidad Investigación desarrolló sus mejoras a partir de dos ejes específicos: producir un acercamiento al ámbito de la investigación formal, académica (en el que los graduados de arte tienen una participación creciente pero aún escasa) y generar la integración de prácticas de investigación científica, saliendo de la estructura básica de lo monográfico, habitual en las entregas curriculares académicas.

Hacia 2011 se produjeron las primeras modificaciones en el cuerpo de los instructivos de la modalidad. En principio, introducir la consigna de que cada propuesta de investigación debía partir de un “problema de conocimiento” o “pregunta-problema” (un aspecto no explorado aún del conocimiento social), lo cual permitía salir del ámbito de resúmenes, transcripciones o exploraciones científicas parciales para buscar puntos de partida y enfoques originales, que pudieran derivar en futuros *papers* académicos o en parte de una modelación más compleja de objetos teóricos. La pauta de basar el trabajo de investigación en un problema de conocimiento tenía su consecuente articulación con cuestiones metodológicas que se integraban como parte de una formación en investigación.

En segundo lugar, priorizar y transparentar una premisa de la investigación científica en nuestro país y en Latinoamérica: responder a la agenda de problemáticas y temas de

estudio de la universidad de la región y de la ciencia en nuestro país, tomando nota de la inmensa cantidad de prácticas artísticas cercanas que no han sido abordadas aún por el

campo científico nacional o internacional. Finalmente, sistematizar el lugar de conceptos de la materia (por ejemplo, la relación entre arte y conocimiento o la situacionalidad cultural) como pilares epistemológicos de todo el proceso.

Modalidad Producción artística - Interdisciplinaria: formación de grado y posgrado

En el caso de la modalidad Producción artística –Interdisciplinaria el avance fue gradual y se produjo en función de sucesivos ciclos anuales que dejaron aprendizajes y conclusiones al equipo docente. Nuevamente (tal como sucede en la modalidad Campo - Educación Solidaria) fue la riqueza y originalidad de las prácticas estudiantiles la que impulsó una adecuación y organización de la modalidad.

Periodizando a grandes rasgos el proceso de formalización de la modalidad, consignamos que en las primeras experiencias (2000-2004) se apuntaba a una relación productiva e “interdisciplinaria” entre TPA y las materias troncales de las carreras de los estudiantes. Así, por ejemplo, el estudiante de Música podía desarrollar un proceso de obra para una asignatura como Composición y que la misma obra fuera objeto de evaluación en TPA.

Esto llevaba a que la materia “coprodujese” el proceso de realización de obras aunque -y esta conclusión surgió luego de varios ciclos de trabajo- fuera principalmente colaboradora en ítems como la fundamentación o la justificación de las obras, es decir, el espacio de interpretación crítica que tradicionalmente se relaciona con la crítica o con la formulación teórica. De algún modo, esa consideración sostenía vigente la división entre lo teórico y lo práctico que la materia quería complejizar.

Así, a partir de 2007 se alentó la producción de obras originales en las que los conceptos de la materia colaborasen desde la gestación misma de las obras y no como categorías de un marco reflexivo posterior. Se planteó un seguimiento del trabajo final que trascendía la revisión “contenidista” o temática referida a cómo los conceptos de la materia participaban del tema de la obra, para hacer dialogar directamente a las categorías teóricas con decisiones de lenguaje y técnica.

Para profundizar ese cambio, en 2008 se reelaboraron las pautas del instructivo de la modalidad y, entre otras modificaciones, se dispuso la obligatoriedad de contar con la participación de un tutor de la disciplina de origen del estudiante, que colaborase con los docentes en la corrección del trabajo formal.

En 2012 apareció otra mejora. En su marco conceptual, TPA proponía la idea del arte como un fenómeno compuesto por tres instancias: el artista, la obra y el público, siendo el último fundamental para que lo artístico tenga lugar (López Blanco, 1995). La presentación de las obras, en el marco de los coloquios de Trabajos Integradores Finales en los que solo estudiantes y docentes eran el “público”, limitaba esta misma postulación teórica.

Tomando nota de esta contradicción, los docentes dispusieron un cronograma de trabajo en el que, concluida la etapa de revisión proyectual, cada grupo de estudiantes debía producir una instancia de circulación, exhibición y visibilización de su obra, y registrar esa etapa final del fenómeno artístico para que sea parte constitutiva de la evaluación final.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

En esas muestras los docentes de TPA se hacían presentes para acompañar cada instancia (entre veinte y veinticinco grupos por año en el período 2012-2016); el material probatorio daba cuenta de un proceso de trabajo artístico que había incluido las circulaciones que

hacen del arte un fenómeno colectivo y que, gracias al registro, podía ser integrado como parte de la acción a evaluar.

Otra situación que se evidenció en el desarrollo de los trabajos, fue la eventual conformación de grupos con estudiantes de distintas carreras. Inicialmente, estas experiencias mantenían fuertes compartimentos disciplinares. Generalmente se producía una obra con anclaje fuerte en una disciplina y los participantes de otras disciplinas tenían un rol subsidiario o secundario (por ejemplo, los estudiantes de artes visuales hacían una intervención en el ámbito público y los de artes audiovisuales filmaban esa manifestación). Se valoraba el trabajo colaborativo (históricamente difícil de lograr en el marco de la formación académica) y se respetaban esas divisiones en los roles en función de objetivos prácticos y competencias delimitadas por el mismo grupo.

Sin embargo, desde 2014 se comenzó a alentar en estos grupos la gestación de obras que implicasen una salida del campo disciplinar de origen en pos de objetos que dieran cuenta de la interacción interdisciplinaria. Los resultados, diversos pero en cualquier caso novedosos y estimulantes, muestran un campo de posibilidades, afín a la etapa contemporánea (que discursivamente recurre mucho al término “interdisciplinario” pero no siempre con correlatos concretos en la educación artística) y a la modalidad misma, cuyo nombre habilita el avance en experiencias concretas de interdiscipliniedad.

Esta situación fue previa y paralela a la modificación de la normativa institucional de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), que recientemente integró las pautas de las tesis en distintos departamentos y, en un paso más, permitió la realización de tesis interdisciplinarias, creando además un Programa de Tesis Colectivas Interdisciplinaria para su supervisión. Avances que TPA sigue atentamente para seguir produciendo aportes concretos y porque es una de las pocas materias cercanas a la tesis de grado que nuclea a estudiantes de cuatro departamentos distintos.

La idea de ir generando estrategias de vinculación entre esos estudiantes, estimular el reconocimiento mutuo y ser el marco de una práctica interdisciplinaria previa a la tesis (y de donde puede salir un equipo interdisciplinario que luego de la materia se proponga realizar la tesis conjunta) es el próximo paso para la modalidad.

Conclusiones

El avance en la implementación de las tres modalidades como propuesta optativa del Trabajo Integrador Final de la cursada de la asignatura TPA ha sido constante pero paulatino, ya que supone un cambio no sólo en las estructuras de integración de contenidos de los estudiantes (habitados a presentar trabajo escritos en las materias “teóricas”, obras artísticas en las materias “prácticas” y experiencias de taller en las materias pedagógicas) sino también en los hábitos y saberes de los docentes mismos, que tuvieron que ampliar instrumentos y metodologías para recibir y evaluar contenidos conceptuales tanto en escritos como en obras artísticas y experiencias de talleres de enseñanza-aprendizaje con la comunidad, así como en trabajos que ocupasen los límites entre estas tres modalidades y sus variables.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

A doce años de su implementación integral, la incorporación de la modalidad Campo - Educación solidaria a la evaluación final, permitió que cientos de estudiantes hayan tenido sus primeras experiencias de una relación estrecha desde la universidad con organizaciones, instituciones y colectivos de la comunidad, especialmente aquellas con

poblaciones bajo la línea de pobreza y a lugares a los que la universidad había llegado pocas veces.

Si bien durante el período 2003-2015 el apoyo público fue haciendo esta línea algo cada vez más habitual hasta 2010, resultó una propuesta innovadora en el campo del arte y la comunicación y los distintos agregados y mejoras -que se inscriben en prácticas de investigación y capacitación del equipo docente- permiten pensar al espacio como un proyecto en permanente crecimiento.

Actualmente, en el año que transcurre -2017- algunas de las producciones realizadas en el marco de la modalidad, representan avances sustantivos en la propuesta de una nueva universidad: TPA es la única materia en el campo local de Arte y Ciencias Sociales que ha publicado un libro en el que los autores son los alumnos de una cursada (*Artistas en los barrios*, Edulp, 2007) y un libro gestado por los presos de una unidad carcelaria (*Libro de fotografía realizado en unidades carcelarias*, MSJ, 2012).

Por otra parte, los desafíos en la modalidad Investigándose relacionan con la visibilización de la producción estudiantil, aspecto en el que adhiere a la creación de las JEIDAP (Jornadas Estudiantes de Investigación en Disciplinas Proyectuales y Proyectuales) por parte de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). La participación de trabajos generados en la modalidad en este u otro tipo de congresos académicos, o el acompañamiento a estudiantes que desean ingresar en el sistema científico, permite pensar un campo de desarrollo. El equipo de TPA se encuentra actualmente produciendo un artículo sobre los trabajos de investigación más significativos de los estudiantes en el período 2006-2016, para sumar a esta puesta en valor de la producción universitaria en el nivel del grado.

En el caso de la modalidad Producción artística - Interdisciplinaria, las sucesivas adecuaciones, que llevaron a la constitución integral de la modalidad desde su incorporación inicial en 2004, dieron cuerpo a una innovación notable, que rompía con distintas prácticas de la educación superior en donde las producciones artísticas son históricamente marginadas, como saberes “menores” en relación con la producción escrita: una situación que aún afecta (pese a los sostenidos intentos y los logros institucionales de acreditar la producción artística como un ítem significativo en los currículum de investigación) al campo del arte y puede verse con mayor claridad en los reparos a considerar obras artísticas en el posgrado.

En tanto propuesta sistemática, que introduce la praxis artística al interior de la acreditación curricular sigue siendo -aún hoy- una innovación que permite avizorar caminos

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

en el rol de la producción artística universitaria. Las posibilidades de lo interdisciplinario, ya comentadas en el inciso de esa modalidad, también suponen una actualización necesaria de la producción y la evaluación de lo artístico en la universidad pública.

Bibliografía

Butler Tau, Gabriela y Mazzarini, Nazarena (comp.) (2007). *Artistas en los barrios. Gestores culturales y nuestra identidad*. La Plata: EDULP.

Caballero, Mónica (2016). *Teoría de la práctica artística. Fundamentos para una mirada situada del campo estético y cultural*. La Plata: EDULP.

Caballero Mónica, Butler Tau, Gabriela y Tabarozzi, Marcos (2008). “Los barrios se llenan de artistas”. *Revista Nexo* n° 2. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Caballero Mónica, Butler Tau, Gabriela y Tabarozzi, Marcos (2008). “Artistas en los barrios. Gestores culturales significando las identidades y los conflictos comunitarios”. En Arias, Gonzalo, *Participación ciudadana y promoción de derechos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Casalla, Mario (1988). *Tecnología y pobreza*. Buenos Aires: Fraterna.

Escobar, Ticio (2004). *El arte fuera de sí*. Asunción: FONDEC y CAV / Museo del Barro.

Jiménez, José (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.

Kusch, Rodolfo (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Kosik, Karel (1967 [1963]). *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. México: Grijalbo.

López Blanco, Manuel (1995). *Notas para una introducción a la estética*. La Plata: CEBA.

11.3. ARTE PARA LA INCLUSIÓN

Verónica Barcena; Andrea Cataffo; Karina Daniec; Claudia Torres

Departamento de Música. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

“Arte para la inclusión” es un proyecto interinstitucional de Voluntariado Universitario. Intervienen docentes y estudiantes de las carreras de Música, Artes Visuales y Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Asociación Civil “Corazones de El Retiro” de La Plata y el Centro de Extensión Universitaria N°3 de la UNLP.

Desde una mirada interdisciplinaria se promueve la integración cultural e identidad barrial en talleres comunitarios destinados a niños, niñas y adolescentes del barrio El Retiro de la ciudad de La Plata donde se aborda la producción en música, danza, artes visuales y audiovisuales para el desarrollo de capacidades reflexivas y simbólicas, a la vez que se promueven espacios de aprendizaje pre-profesional social y artístico para los estudiantes universitarios.

Este trabajo presenta la propuesta de música desarrollada por estudiantes de la disciplina, docentes de las cátedras de Fundamentos Teóricos de la Educación Musical y Trabajo Corporal, y estudiantes avanzados y graduados del profesorado en Artes Audiovisuales quienes realizaron el registro audiovisual y documental del proyecto.

Arte para la inclusión releva las manifestaciones populares nacionales y latinoamericanas sobre la base del concepto de inclusión, atención a la diversidad cultural y arte como conocimiento.

Palabras clave

Voluntariado Universitario; Educación Artística/Música; Inclusión Educativa; Formación Docente Socio-comunitaria

En el presente trabajo se expone una experiencia de producción artística y práctica pre-profesional socio – comunitaria desarrollada por estudiantes del profesorado en Música, estudiantes avanzados y graduados del profesorado en Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata (FBA-UNLP), docentes de la cátedra Fundamentos Teóricos de la Educación Musical con la colaboración de los docentes de la cátedra de Trabajo Corporal 1 de la misma casa de estudios y la comunidad del barrio “El Retiro” de la ciudad de La Plata.

La propuesta se desarrolla en el marco del proyecto de Voluntariado Universitario y se articula con la Asociación Civil “Corazones de El Retiro” que funciona en el club homónimo, sito en la intersección de las calles 160 y 49 del barrio El Retiro de la ciudad de La Plata.

El club tiene un largo recorrido y en su historia de casi 25 años podemos encontrar una gran diversidad de propuestas y actividades. En el año 2011 comenzó a funcionar allí el Centro

Comunitario de Extensión Universitaria N° 3 (CEU) de la UNLP ampliando las actividades y la participación de distintas Facultades.

Luego de hacer un relevamiento sobre organizaciones sociales y comunitarias que fueran de referencia territorial para los vecinos del lugar y que manifestaran necesidades de espacios de producción artística para la comunidad, “Corazones de El Retiro” fue el espacio definido para llevar adelante la propuesta por su gran relevancia e importancia en el barrio. Se plantearon entonces, espacios de aprendizaje de producción artística colectiva para los niños, niñas y adolescentes que fueron llevados adelante por los estudiantes universitarios con el acompañamiento y coordinación de los docentes.

Con la finalidad de promover la integración cultural e identidad barrial, los espacios propuestos se desarrollaron desde una mirada interdisciplinaria y latinoamericanista sobre la base del concepto de inclusión, de atención a la diversidad y del arte como conocimiento. Su implementación ha tenido un importante nivel de convocatoria e impacto altamente positivo en el territorio. En paralelo se planteó un espacio de reflexión con los estudiantes universitarios sobre la tarea de enseñar, las particularidades, dificultades y responsabilidades de los educadores en la construcción y desarrollo de experiencias educativas producto del trabajo en equipo, la investigación y la reflexión sobre la propia práctica.

Prácticas artísticas y formación del docente en arte

Las prácticas artísticas ocupan un lugar muy significativo en la cultura y posibilitan a los sujetos interpretaciones diversas acerca del mundo y de la realidad cotidiana de la cual forman parte. Este proyecto buscó promover en los estudiantes universitarios el desarrollo de herramientas pedagógicas y didácticas que interpelen las prácticas de educación artística institucionalizadas bajo paradigmas tradicionales o meramente recreativos, hacia otras prácticas que impliquen la inclusión y el aprendizaje significativo de manera contextualizada, cooperativa y colectiva.

En la actualidad, y en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26206, la educación artística adquiere un nuevo sentido de relevancia social y cultural para la actuación ciudadana que implica su presente contextualización socio histórica. En el artículo 2 de la norma se explicita que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” y en el artículo siguiente se enuncia “la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (LEN; 2006).

En este sentido, la apertura de espacios para la discusión y el diálogo sobre lo político en la educación en las carreras de Formación Docente en Arte se hace necesario en tanto se trata de formar a los futuros educadores en arte hacia un posicionamiento social y hacia el reconocimiento de la dimensión ética-política de la docencia como profesión. Esto implica no considerar a las prácticas educativas como algo objetivo y neutro; sino pensar y fundamentar desde el ámbito de la formación docente en arte, un máximo de condiciones posibles para la transformación de los significados de las prácticas docentes, que frecuentemente se encuentran “naturalizadas” en rituales y rutinas en la educación, hacia otras que consideren re-aprender nuevas maneras de mirar y enseñar.

El presente proyecto intenta dar cuenta de una visión acerca de la formación pedagógica que creemos pertinente para el docente actual, al cual concebimos como un profesional activo y comprometido con el cambio y la democratización efectiva de la educación.

La propuesta se ha conformado desde la propia experiencia en el campo de la educación artística, a partir del examen de las problemáticas y de las interpelaciones en el terreno de la práctica profesional en la formación docente universitaria.

Arte para la inclusión. El paradigma socio-cultural

La perspectiva sociocultural, visión que enmarca a las actividades artísticas contemporáneas, concibe al arte como fenómeno sociocultural abarcando campos y prácticas que van más allá de la relación creador-obra generalmente privilegiada en la educación artística (Doguet, 2008; Rickenmann & Lagier, 2008).

Las investigaciones actuales desde el campo de las perspectivas culturales introducen un enfoque centrado en comprender la relación con el saber que establecen los educadores en el proceso de transmisión de la cultura. Lev Vigotsky aporta una tesis sustancial que ha contribuido a la redefinición de las artes como objetos culturales. Precisamente, las perspectivas culturales sostienen que las prácticas artísticas promueven que los sujetos, desde edades tempranas, construyan su relación-representación con los objetos de la cultura en la que viven al participar en actividades artísticas conjuntas de producción de significados. Así, los lenguajes artísticos, en tanto instrumentos de la cultura, son entendidos como productores de conocimiento en cuyo proceso de aprendizaje están involucradas la cognición, la especificidad de saberes, las expectativas e intereses, el contexto sociocultural y las experiencias de quien aprende.

En este marco, desde “Arte para la inclusión” se propuso generar espacios de producción artística musical para el desarrollo de capacidades reflexivas y simbólicas, destinados a niños, niñas y adolescentes que concurren al club y al CEU N°3 y a la vez, promover espacios de aprendizaje pre-profesional social y artístico para estudiantes de los profesorado de música y artes audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes.

La metodología de intervención se planteó desde la producción propiamente dicha, como hecho artístico. Las actividades consistieron en la realización de producciones musicales acompañadas de algunas instancias de trabajo corporal con intervenciones vinculadas a la danza y al registro audiovisual – documental con medios audiovisuales, potenciando el intercambio colectivo entre los participantes desde la práctica artística. Esto es, desde la producción conjunta de los propios estudiantes universitarios con los niños, niñas y adolescentes participantes. Las intervenciones de los estudiantes propician el acceso a la producción artística como medio para la construcción y apropiación de saberes vinculados al lenguaje musical, corporal y audiovisual desde experiencias que ponen en acto el manejo de la metáfora, la doble lectura, la apropiación de significados y bienes culturales y simbólicos. La producción artística en los niños, niñas y adolescentes promueve el desarrollo de capacidades de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente al abordar diferentes interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo pensar otras realidades posibles.

Se realizaron propuestas didácticas para la enseñanza del arte a partir del desarrollo de las capacidades de observación e identificación de necesidades y problemas educativos y pedagógicos, justificando las decisiones adoptadas de acuerdo con las características de los

sujetos de aprendizaje, de los contextos socioculturales y del ámbito de la educación no formal.

Las metas definidas en vinculación a los destinatarios del proyecto fueron:

- Formar a niños, niñas y adolescentes en capacidades de utilización del conocimiento artístico como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social y cultural.
- Promover el acceso a un saber integrado a través de distintas áreas vinculadas a la producción artística.
- Desarrollar la comprensión y utilización crítica de los lenguajes artísticos producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Promover la creación artística y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura popular.

Las metas definidas en vinculación a la formación docente de los estudiantes participantes del proyecto:

- Abordar las problemáticas de la enseñanza del arte, comprendiendo su complejidad respecto de sus conocimientos y aprendizajes y los contextos socio – culturales de implementación y desarrollo

Los enfoques socioeducativos enfatizan en que los estudiantes aprendan desde una mirada colaborativa y reflexiva que posibilite el intercambio y la construcción colectiva de conocimientos. Por ello, resulta sustancial desde la formación docente repensar el sentido y significado de las prácticas educativas desde un proceso inclusivo y colectivo y no como una propuesta individual. Consideramos que la educación artística debe ofrecer diversas experiencias que permitan a los niños, niñas y adolescentes indagar, observar y analizar lo que a su alrededor se encuentra impulsándolos a constituirse como sujetos críticos de la propuesta artística y cultural urbana. Y además, desde la formación docente en arte debe posibilitarles a los futuros docentes el establecimiento de vínculos y relaciones cada vez más complejas entre el espacio social, las instituciones, los actores sociales desde una perspectiva artística y crítica.

Descripción del itinerario de actividades

En la propuesta se articularon saberes de los diferentes lenguajes artísticos, de la pedagogía en arte, focalizando en la producción artística para la promoción de aprendizajes significativos en contextos socio-comunitarios no formales.

En agosto de 2015 se realizaron diversas reuniones de trabajo entre el referente de la Asociación Civil, el referente del CEU N° 3 y el equipo responsable del proyecto para definir las acciones y dispositivos que posibilitaron poner en marcha las actividades de enseñanza programadas, la difusión y convocatoria en el barrio y el equipamiento de insumos y materiales. Asimismo en la Facultad de Bellas Artes se capacitaron a todos los participantes del proyecto acerca de los objetivos, del diagnóstico de situación a trabajar y sobre el abordaje a realizar.

Con los estudiantes voluntarios se trabajó en la elaboración de las producciones artísticas que fueron llevadas al primer encuentro de intercambio de experiencias con los niños, niñas y adolescentes del barrio. El propósito fue compartir una experiencia musical haciendo música para los niños, niñas y adolescentes y a partir de ello, en encuentros posteriores,

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

hacer música con ellos. Se realizaron diversas producciones artísticas que fueron intercambiadas y a partir de ello se elaboró la secuencia didáctica de actividades artísticas.

El desarrollo de la propuesta de actividades se concretó en dos etapas: de octubre a diciembre de 2015 y de marzo a junio de 2016. Durante este período se implementaron las actividades según las áreas propuestas: canto colectivo, ejecución instrumental, percusión, ejecución vocal e instrumental. Además, estudiantes de música con el acompañamiento de la cátedra de Trabajo Corporal acercaron a los niños, niñas y adolescentes a una experiencia con juegos relacionados con el reconocimiento del propio cuerpo, desde un trabajo colaborativo y posibilitando el andamiaje de saberes.

La frecuencia en la implementación de las actividades de música se organizó en encuentros semanales de aproximadamente 2 horas durante 8 meses y según la disponibilidad de la institución. El equipo de coordinadores docentes produjo un cuadernillo de música como insumo de trabajo en el que se compiló el repertorio que abordaron durante el desarrollo de encuentros, así como explicaciones sobre el abordaje de la ejecución instrumental (piano, guitarra, percusión). En el caso de la producción audiovisual los estudiantes y voluntarios de artes audiovisuales trabajaron en la elaboración de un guión para documentar el desarrollo del proyecto y realizaron el registro de todas las actividades de manera articulada con la cotidianeidad del barrio.



Por otro lado, y con el propósito de acercar a los niños, niñas y adolescentes que participan del proyecto a otros espacios de producción artístico-cultural que se dan por fuera del barrio, de octubre a diciembre se realizaron diversas salidas como por ejemplo la participación en una “Llamada de Candombe” en el Barrio Meridiano V de la ciudad de La Plata donde pudieron vivenciar

todo lo que implica el proceso de la llamada: el calentamiento de los parches previo a la salida, el caminar típico del candombe y la vivencia del espacio compartido con otros grupos de tambores.

También asistieron a la obra de teatro musical infantil “Dos historia de amor en una casa abandonada” presentada en la Facultad de Bellas Artes por la Secretaría de Arte y Cultura de la Universidad y como cierre de las actividades de música para el 2015 visitaron el estudio de grabación de la Facultad de Bellas Artes donde pudieron tener la experiencia de realizar una grabación en estudio. Si bien no se llegó a un producto final cerrado, conocer el espacio, grabar su producción, sus voces, sus instrumentos y poder escucharlos resultó una experiencia altamente significativa y valorada por los niños, niñas y adolescentes.



En diciembre se realizó un primer encuentro de todas las actividades propuestas a modo de muestra a las familias y a la comunidad en su conjunto. Al mismo tiempo que las producciones logradas fueron implementadas en otros eventos y espacios barriales que fueron surgiendo como la participación en los festejos del día del niño.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

A modo de cierre de esta primera etapa, el equipo de coordinación docente realizó reuniones entre los responsables del equipo de trabajo, los responsables de la Asociación y

del CEU a fin de evaluar el desarrollo del proyecto, conocer el impacto y realizar los ajustes necesarios.

En las reuniones de diciembre y febrero se elaboraron los informes parciales, se definieron las acciones y estrategias a seguir a partir de las evaluaciones con vistas a la segunda etapa de su implementación.

Durante la segunda etapa del proyecto se realizó la sistematización y la evaluación de las experiencias y se planificó la realización del encuentro final y cierre del proyecto a modo de muestra a las familias y la comunidad en su conjunto. El mismo se realizó el 14 de noviembre de 2016 en el cierre del 1º Congreso de Música Popular organizado por la Facultad de Bellas Artes en el marco de la 4º Bienal de Arte y Cultura de la Secretaría de Arte y Cultura de la UNLP. Realizaron una actividad de producción colectiva con el Ensamble de Música Popular de la Facultad dirigido por el profesor Manuel González Ponisio y con el ensamble de Música de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, dirigido por la profesora Karina Daniec.

A modo de cierre

El desarrollo del proyecto “Arte para la inclusión” nos conduce al debate en torno a los enfoques y concepciones de la práctica en la educación artística actual. El propósito del trabajo ha sido reflexionar sobre la inclusión social, educativa, la integración cultural y la construcción de espacios de aprendizaje pre-profesional social y artístico para estudiantes de los profesorados de música y artes audiovisuales de la FBA–UNLP.

Consideramos importante asumir desde la formación inicial de los educadores en arte una postura que oriente el cambio y transformación de las prácticas educativas en términos de inclusión. Dicha consideración nos implica y nos enfrenta a todos los actores al complejo desafío de transformar la cultura institucional, las representaciones sociales que los docentes tenemos sobre los niños, niñas y adolescentes, las condiciones sociales y culturales propiciando su inclusión a la experiencia artística como sujetos de derecho.

Desde la formación del profesorado en arte, debemos generar espacios de diálogo y discusión que nos impulsen a revisar las prácticas artísticas en el escenario educativo actual desde una postura reflexiva, innovadora y transformadora de la experiencia estética en el propio tejido cultural.

Luego de haber desarrollado por más de dos años el proyecto podemos afirmar que el impacto que tuvo su implementación en el barrio fue sumamente positivo. Diversas manifestaciones de los propios niños y de la comunidad en general dan cuenta de ello. “*El Club esperaba desde hace tiempo una propuesta en la que los niños pudieran hacer música*”, manifiesta Néstor Tozonotti, presidente de la Asociación Civil.

Por ello es nuestra intención poder dar continuidad al proyecto, seguir brindando la oportunidad de “hacer música” y a la vez seguir generando espacios para que los estudiantes de los profesorados puedan tener la experiencia formativa de “hacer música con los niños”.

Link al video sobre la experiencia:

<https://www.facebook.com/pg/arteparalainclusion/videos/>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

Ley de Educación Nacional 26206 (2006).

Doguet, 2008; Rickenmann & Lagier, 2008. Doguet, J.-P. (2008) *L'art comme communication: Pour une re-définition de l'art*. Paris : Armand Colin.

Freire, P (1970). “Educación versus masificación”; “Educación y concientización”; “Educación Práctica”. En: *La educación como práctica de la libertad*. Prólogo de Julio Barberio. Bs. As: Edit. Siglo XXI.

Freire, P (1970). La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Sus críticas. En: *La pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo XXI.

Green L. (2009). “Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía”. En Lines D. (comp.) (2009) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid. Morata

Ministerio de Educación de la Nación. Resolución cfe n° 111/10 – Anexo

Regelski, T. (2009) “La música y la educación musical: Teoría y práctica para marcar una diferencia”. En Lines, D (Comp). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid, Edit. Morata.

Tadeu da Silva, T. (2002). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Madrid: Ediciones Octaedro.

Torres Santome, Jurjo (1995). “Las Teorías de la reproducción”. En *El curriculum oculto*. Madrid: Edit. Morata.

11.4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO EN ESCUELAS DE LA PLATA, BERISSO Y ENSENADA (PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

Andrea Cataffo; Verónica Bárcena; Karina Daniec; Claudia Torres; Nuria Alí; Lara Valdivia; Ayelén Ciappesoni.

Departamento de Música. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

La cátedra “Fundamentos teóricos de la educación musical” de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP está destinada a estudiantes de los profesorado de Música orientación Piano, Guitarra, Dirección coral, Dirección orquestal, Composición, Música popular y de la licenciatura y profesorado en Educación Musical.

Es una materia anual en la que, entre otros aspectos, los estudiantes realizan trabajos de campo en escuelas de gestión estatal de nivel Inicial, Primario y Secundario ubicadas en los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, y cuentan con clases de música.

El trabajo de campo se implementa desde 2008 como un dispositivo metodológico de interacción directa de los estudiantes con la realidad educativa global y particular de la educación artística/musical, articulando las perspectivas teóricas abordadas en clase con la realidad socioeducativa y con la intención de guiar a los futuros profesores en la construcción de aprendizajes significativos sobre el que será su campo de actuación profesional.

Su desarrollo posibilita obtener un conocimiento directo de las condiciones, actores, prácticas y problemáticas vinculadas a la profesión y favorecer, como dispositivo de indagación y análisis, un trabajo de reflexión y la adquisición de saberes relativos a la observación, la investigación, la docencia y el trabajo en equipo.

Palabras claves

Trabajo de campo; prácticas de educación artística/musical; escolaridad obligatoria

Introducción

El presente trabajo aborda la realización del trabajo de campo durante el período 2010-2014 en la cátedra “Fundamentos teóricos de la educación musical” de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Se trata de una materia anual destinada a estudiantes de los profesorado de Música con orientación en Piano, Guitarra, Dirección coral, Dirección orquestal, Composición, Música popular, y de la licenciatura y profesorado en Educación Musical. Desde 2008 forma parte de la propuesta la realización, por parte de los estudiantes, de trabajos de campo en escuelas de educación obligatoria de nivel Inicial, Primario y Secundario que se ubican en los distritos de La Plata, Ensenada y Berisso, son de gestión estatal y cuentan con clases de música.

Esta propuesta se constituye como un dispositivo metodológico de interacción directa de los estudiantes con la realidad educativa global y particular de la educación

artística/musical, articulando las perspectivas teóricas abordadas en clase con la realidad socioeducativa misma para que los futuros profesores en las distintas orientaciones construyan aprendizajes significativos sobre su campo de actuación profesional.

En 2012 se amplió la muestra a espacios que llevan adelante propuestas de educación artística y musical, con eje a la inclusión social y que se dan por fuera de las estructuras curriculares obligatorias como el Programa provincial de Orquestas Escuela dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) dependientes del Programa Nacional de Extensión Educativa del Ministerio de Educación de Nación.

El enfoque cualitativo nos proporcionó el marco metodológico para trabajar y para reflexionar el sentido y significado de la educación musical en la educación obligatoria. Se tomaron, como referencia para su realización, escuelas de gestión estatal que fueran representativas de diversos contextos sociogeográficos y culturales de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada. La muestra que se estudió se compuso por seis instituciones de nivel Inicial de La Plata y Berisso; seis escuelas primarias de La Plata y diez escuelas secundarias de jornada simple y extendida, orientadas en Arte y en proceso de definición como secundaria especializada en Arte de La Plata y Ensenada.

En cuanto a los procedimientos e instrumentos de recolección de datos los estudiantes en trabajo de clase y extra-clase, con la tutoría de los docentes de la cátedra, elaboraron diversas entrevistas semi-estructuradas y efectuaron entrevistas a directivos, docentes y alumnos. Se realizaron observaciones en las instituciones educativas y en las clases de música abordando su dimensión práctica y discursiva. La recolección de datos se realizó mediante dispositivos metodológicos que permitieron explicitar y confrontar diversos saberes de la práctica docente. Los datos obtenidos en las entrevistas fueron transcritos y seleccionados acorde a la problemática inicial. Desde la perspectiva de investigación que abordamos se realizó una sistematización y análisis de los datos obtenidos en cada una de las visitas al campo educativo.

En el marco de la Ley

La formación de los educadores musicales, producto de la influencia de corrientes pedagógicas que han sido dominantes, ha estado centrada, a nuestro juicio, en las disciplinas académicas o bien en aspectos didácticos áulicos-instrumentales. Tales orientaciones han limitado el análisis dejando poco espacio para la reconstrucción de la trama histórica-sociocultural, institucional y pedagógica en la cual la música se ha constituido como campo formativo y como práctica educativa.

El arte, y particularmente la música, han estado presentes desde los albores de la escolaridad pública sin embargo no ha tenido igual relevancia en todas las concepciones educativas conduciéndola en la práctica a ocupar un lugar periférico en relación con otras áreas del currículum escolar.

Así, las finalidades y funciones asignadas al arte, la música y su enseñanza, en las instancias de su inclusión histórica en los distintos niveles del Sistema Educativo y de la creación de las instituciones especializadas se fundan en las ideas del pensamiento estético-pedagógico de la modernidad. Su modelo, fuertemente racionalista, presenta una visión dicotómica de cognición y arte demarcando clasificaciones, modos de representación simbólica centrales

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

y accesorios: conocimiento sensible - conocimiento científico; objetividad – subjetividad; arte académico o culto - arte popular; arte - tecnología.

Estas cuestiones, entre otras, y tal como se enuncia en el anexo de la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación han contribuido a forjar una identidad determinada de los saberes musicales y artísticos, relegando su conocimiento al ámbito de lo expresivo y afectivo, como un conocimiento subjetivo y accesorio soslayando la cuestión educativa, o bien, al desarrollo de destrezas técnicas instrumentales y auditivas dejando de lado aspectos vinculados a la interpretación contextualizada de las manifestaciones artísticas - musicales, por ende al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En la actualidad, los aportes teóricos epistemológicos, pedagógicos, estéticos y psicológicos provenientes del campo de la educación general y artístico/musical de las últimas décadas, han puesto en escena nuevas visiones sobre el sujeto, la cognición y el saber concibiendo al arte como una forma específica de conocimiento que provee el acceso a nociones, ideas, estructuras y formas de pensamiento que favorecen la interpretación y una comprensión más compleja de la realidad.

En el marco de la ley de Educación Nacional N° 26206 promulgada en 2006, la educación artística y musical adquiere un nuevo sentido y contextualización socio – histórica, definiéndose como espacio curricular obligatorio y campo educativo de relevancia social y cultural para la actuación ciudadana. En esta línea, se enuncia en las políticas nacionales y se puntualiza a la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional como un campo específico de conocimiento para la construcción y apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad y al mismo tiempo, pensar otras realidades posibles, para que todos puedan reconocerse con sus diferencias sin reproducir las desigualdades y logren un acceso más justo y equitativo a los saberes y producciones culturales, materiales y simbólicas.

El capítulo VII de la Ley puntualiza en la educación artística. Se hace referencia a lo que ella comprende en todos los niveles y modalidades, en la formación específica en el nivel Secundario y en los institutos de nivel Superior; a la presencia de los cuatro lenguajes básicos en la obligatoriedad (Música, Artes Visuales, Danza y Teatro); a la formación de ciudadanos críticos y transformadores comprometidos con la realidad nacional y latinoamericana; a la consideración del pluralismo, el interculturalismo y la diversidad cultural y a la interpretación de los avances tecnológicos bajo una mirada crítica y comprometida que posibilite cambios y diversos modos de participación.

Estas breves consideraciones hacen necesario una interpelación de las finalidades, construcciones conceptuales y prácticas en el ámbito de la educación artística/musical requiriendo a nuestro entender, situar a la formación de los docentes de música en el contexto histórico y en la dinámica de los cambios sociales, culturales y educativos de los últimos años y abordar las particularidades que devienen de su objeto para poder resignificar, proyectar y transformar las prácticas de educación artística/musical.

En la práctica

Nivel Inicial

“Divido en 10 minutos cada actividad: canto, reconocimiento auditivo y expresión corporal”
(Expresiones del docente de música en la entrevista)

Un tema recurrente que surge en las entrevistas realizadas refiere a cómo los docentes y equipos directivos conciben a la práctica educativa musical en la escuela. Encontramos en el análisis de las situaciones de clase y expresiones de los docentes del nivel Inicial una mirada de la enseñanza de la música que se focaliza en la actividad del niño desde un sentido de

desarrollo integral, el juego, el repertorio infantil y en el uso de recursos didácticos musicales específicos. Al mismo tiempo, también se ponderan los contenidos musicales desde parámetros cuantitativos colocando a los niños como meros receptores, sin más participación que la de seguir al pie de la letra las “instrucciones”. La práctica educativa consiste en la transmisión de los contenidos disciplinares y el desarrollo musical es entendido en términos de habilidades de audición que deben ser entrenadas por medio de diversos dispositivos específicos. La enseñanza es directivista y la concepción dominante sobre el aprendizaje es receptivista, como capacidad para asimilar y retener información de la cultura artística, particularmente clásica europea.

En algunos casos, también en el nivel Inicial se observa que el tipo de repertorio musical es tomado como un recurso para la enseñanza; pero en otros, es considerado como un contenido en sí mismo. Se ponen de manifiesto en las entrevistas a docentes del nivel Inicial una tendencia a concebir la música en términos más amplios y superadores del cancionero tradicional escolar, en el que prevalecen formas compositivas vinculadas a la música clásica centroeuropea. Si bien se visibiliza el conocimiento por parte de docentes y directivos de los marcos vigentes en términos de inclusión educativa y diversidad cultural, al mismo tiempo, las expresiones denotan una tendencia a concebir las estéticas clásicas como la alta cultura “más elevada” y a silenciar las músicas identitarias de los niños por no formar parte de las propuestas pedagógicas y didácticas.

Nivel Primario

“Utilizo el juego como elemento fundamental para la comprensión de ciertos elementos técnicos de la música (por ejemplo: dibujar figuras icónicas que representen, de alguna forma, sonidos fuertes, débiles, etc.)”. (Observación de clase de música, 1º año nivel Primario)

En el nivel Primario, los datos obtenidos en el corpus de las entrevistas y observaciones de las clases de música, se percibe la coexistencia de concepciones de enseñanza enmarcadas en los modelos pedagógicos tradicional, expresivista y tecnicista. Asimismo, se advierte que en las prácticas educativas abundan concepciones de enseñanza y de aprendizaje que se sustentan desde la propia experiencia de los docentes definiendo sus concepciones o representaciones de enseñanza desde supuestos implícitos. Encontramos también, que en varios casos el docente de música dirige su atención hacia el contenido, la actividad, los procedimientos y/o técnicas a enseñar y no hacia el proceso de interpretación o conceptualización. Dichos modelos, asumen una clara funcionalidad que orienta su práctica educativa hacia la reproducción. Con anclaje en la modernidad, el alumno es concebido como un mero receptor de los contenidos lejos de asumir una participación activa crítica y reflexiva que posibilite la interpretación.

Nivel Secundario

“Vamos a escuchar varios ejemplos musicales en los que ustedes deberán identificar las características del sonido. Deben poner en la hoja si el sonido es fuerte o es débil, si es agudo o si es grave, si se mantiene o si sube o baja, y además de qué instrumento proviene

ese sonido. Además, tienen que escribir por lo menos tres características de cada sonido escuchado” (Observación de clase de música; nivel Secundario)

En cuanto a las prácticas de educación musical en este nivel, los datos arrojan el análisis de aquellas prácticas educativas que se vinculan al modelo tradicional, expresivista, tecnicista y

crítico en menor medida. Por el modelo tradicional se observaron una organización de la clase expositiva sin más participación del alumno que seguir al pie de la letra las “instrucciones” del docente desde la apropiación acrítica, por lo general descontextualizada y desvinculada del hecho musical. Las respuestas fueron únicas, sin mediación o intercambio entre los conceptos propios de los estudiantes con los del docente. También se visibilizaron otras prácticas de educación musical que se enmarcaron en el modelo expresivista. Se sostiene en ellas una intervención del tipo espontaneísta o del dejar hacer vinculada a “la libre expresión”. En este tipo de prácticas el docente prácticamente no tuvo intervención: planteó algunas actividades a modo de exploración y “dejó hacer” a los alumnos, impulsando el hacer por el hacer mismo. También es posible reconocer algunas prácticas educativas que orientaron su actividad de enseñanza desde el modelo pedagógico tecnicista. La práctica de educación musical se focalizó en la asignación de estrategias directas a modo de estímulos. El eje de la enseñanza musical está puesto en las habilidades y pericias auditivas de manera descontextualizada y fragmentada. Por último, el análisis permitió identificar, en menor medida, algunas prácticas de educación musical que se enmarcan en el modelo pedagógico crítico en el cual el docente favoreció la toma de decisiones pedagógicas y la participación de los estudiantes en la situación educativa. Desde este enfoque interaccional las situaciones de enseñanza y aprendizaje se definieron relacionadamente entre las acciones de los docentes y las actividades de los estudiantes en un medio o situación. El docente sostuvo una mirada dialéctica entre el aprendizaje y las actividades en contexto educativo asumiendo una postura de enseñanza interaccionista - mediacional.

¿Y el Diseño Curricular?

También se analizó en el trabajo de campo la referencia al Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires tanto en el discurso como en la práctica educativa de docentes y directivos de los niveles obligatorios.

En el nivel Inicial se evidenció la prevalencia de expresiones no referenciadas a los marcos del currículum en vigencia. Solo se aprecia concordancia en la dimensión discursiva en las expresiones de algunos docentes de música que manifestaron considerarlo como referencia en la planificación de sus clases.

En algunas entrevistas los docentes expresaron: “Me baso en el diseño curricular, tiene muchos contenidos, quizás para la realidad de esos chicos mucho contenido perjudica, hay que centrarse más en determinadas cosas, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje. Entonces yo no trabajo todo, sino algunos aspectos que estén necesitando”, sintetizó una de las docentes.

En la observación de las clases se infirió la reproducción de un “saber artístico” acabado y descontextualizado. El abordaje de contenidos seleccionados en la práctica de enseñanza musical (clasificación de instrumentos “aerófonos, cordófonos y de percusión) no guardan concordancia con los formulados en el Diseño Curricular del nivel Inicial.

En el nivel Primario se pudo apreciar que en la dimensión discursiva de la mayoría de los docentes de música manifiestan no utilizar el Diseño Curricular a la hora de planificar y

desarrollar sus prácticas. Incluso, muchos de ellos admitieron el desconocimiento del Diseño vigente y sólo un porcentaje ínfimo manifestó su contemplación. “No sé, no me baso mucho en el diseño curricular... eh... tomo varias cosas pero no se decirte específicamente qué”, es una de las respuestas que dio una docente y a la que otra sumó “¿Del diseño?...Mmm no, no los consulto mucho... chan! ¿Voy a ir presa no? Debo admitir, y

es un tema que discuto siempre con la inspectora, que en mi modo de trabajo me aparto bastante de los contenidos del Diseño Curricular. Con mi experiencia fui aprendiendo que prefiero abordar los contenidos desde la producción y de la práctica, y no darlos como algo aislado”, sostuvo una docente.

De las prácticas observadas se infirió que si bien existe cierto correlato entre los saberes enunciados en el Diseño Curricular y los implementados en las mismas, los contenidos no son abordados desde las orientaciones didácticas definidas en el documento curricular de provincia de Buenos Aires. Se observa que los criterios que definen la selección de los contenidos no se vinculan de manera articulada con los ejes del lenguaje, producción, recepción y contexto. Dichos criterios de selección y secuenciación evidencian un proceso curricular de fragmentación y escisión del hecho artístico-musical. Esta situación permite visibilizar que aún los docentes del nivel no logran una reflexión y apropiación del Diseño vigente y del reconocimiento de sus orientaciones.

En cambio, en el nivel Secundario, se pudo apreciar que en la dimensión discursiva casi la totalidad de los docentes de música manifiesta plantear sus prácticas tomando como marco de referencia el Diseño Curricular vigente y sólo un porcentaje ínfimo no lo contempla. Sin embargo se observa que son muy pocos los docentes que lo hacen en la práctica. Esta situación podría indicarnos un desconocimiento, una falta de comprensión del texto curricular vigente, o bien una falta de reconocimiento y análisis de las propias prácticas pedagógicas desde los marcos normativos. Esto vuelve nuevamente a llevarnos a la idea de práctica como “artefacto” y a la presunción de que los docentes no están aún pensando en los criterios de selección, secuenciación y jerarquización de los contenidos curriculares.

Así, el análisis nos posibilitó comprender que la práctica educativa de los docentes observados en la muestra es sostenida por un conjunto de esquemas que son incorporados a través del colectivo docente. La repetición forma parte del trabajo cotidiano en la práctica educativa. El docente actúa en cada situación articulando diversos elementos, vinculando de manera integrativa los procedimientos o esquemas incorporados de manera rutinizada o intuitiva, con los saberes conscientes en la situación didáctica. Esta vinculación de los saberes y su adaptación a la propia acción, acontece de manera implícita en la acción y marca un claro sentido de descontextualización al marco curricular en la educación secundaria.

A modo de cierre

El trabajo de campo realizado en el período 2010-2014 en el marco de la cátedra Fundamentos Teóricos de la Educación Musical fue de gran importancia para la comprensión y el análisis de nuestra práctica como docentes de los profesorado en Música en el escenario educativo actual. La formación docente inicial, nos impulsó a superar la disociación entre la teoría y la práctica, la simplificación y la conservación de rutinas, promoviendo el cambio pedagógico y didáctico hacia prácticas de enseñanza con mayor tendencia a la construcción significativa de saberes.

En el sistema educativo actual son poco frecuentes los intentos por transformar los vínculos de los docentes con sus saberes profesionales, si bien la docencia se caracteriza

como profesión por la transmisión cultural de saberes que no son producidos por los docentes. Como se señaló anteriormente, los modelos de formación hegemónicos se han basado en un modelo dualista (concepción-realización) que establece una relación causal entre pensamiento y acción. Hasta el momento, la producción de conocimientos sobre la

resolución de los problemas que se plantean cotidianamente en la práctica docente no ha sido consolidada y considerada claramente en los procesos de formación (Terigi, 2012).

En este sentido, el trabajo posibilitó el análisis de la práctica educativa en la enseñanza de la música en los niveles educativos obligatorios en torno a la reproducción cultural, a fin de reflexionar y comprender sobre las mismas para poder intervenir y mejorar la toma de decisiones de los docentes. Esta perspectiva de comprensión del conocimiento profesional de los educadores musicales nos permite conjeturar que las decisiones en las situaciones de enseñanza y aprendizaje se realizan en general de forma espontánea e intuitiva.

De la investigación realizada se desprende la reproducción de ciertos rasgos estéticos, pedagógicos y didácticos vinculados a tendencia tradicional, expresivista y tecnicista en las prácticas de educación musical en la educación Inicial y Primaria, siendo en menor medida en la educación Secundaria, nivel en el que prevalece una mirada contemporánea de la educación artística.

Podemos distinguir en el discurso de los docentes y directivos en el nivel Inicial una tendencia a concebir el arte como expresión sensible. Asimismo, se visualiza en el contexto del aula pregnancia en aquellos saberes experienciales, implícitos, desde la intuición, sin una explicitación consciente de los marcos teóricos que sirven de fundamento a la acción didáctica. Siendo tradicional y tecnicista las concepciones de arte para la educación primaria y en menor medida crítico para la educación Secundaria.

En las expresiones de los docentes y directivos se reconoce la cultura en términos de diversidad cultural pero las concepciones de cultura que subyacen tanto en las entrevistas como en las prácticas observadas, en su mayoría, siguen ancladas en una mirada orientada a la homogeneidad cultural, para lo cual la diversidad se observa aún como un obstáculo a saldar.

En el contexto áulico la relevancia de las propuestas didácticas de los docentes guarda diferencias sustanciales en cada uno de los niveles educativos. En la educación Inicial podemos distinguir la relevancia de actividades musicales centradas en el repertorio infantil, concibiendo al mismo como un contenido a ser enseñado. En la educación Primaria, no se producen cambios significativos con respecto a la dinámica de una clase tradicional, centrando la práctica de la enseñanza en la alfabetización musical, siendo los portadores de imágenes y escrituras los señalados como centrales para la enseñanza. En la educación Secundaria los docentes están incorporando propuestas de trabajo innovadoras. Los usos de las tecnologías dentro del aula, independientemente del recurso (tiza, pizarrón, vídeo, etc.) tienen como propósito facilitar la comprensión estética-musical. La potencia que puede generar su utilización está estrechamente relacionada con la propuesta de enseñanza musical. Desde esta perspectiva, los desarrollos tecnológicos (notebooks, celulares, etc.) no reemplazan las tecnologías tradicionales sino que las complementan y permiten generar otras posibilidades de aprendizaje musical.

Asimismo es importante observar que en la educación Secundaria los docentes seleccionan, organizan y adaptan los contenidos curriculares según la propuesta didáctica considerando también las particularidades del contexto de la escuela y del grupo de alumnos. Así, las prácticas de enseñanza musical muestran rasgos vinculados a enfoques críticos.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Entendemos que ellos se interesan en mejorar sus prácticas de enseñanza musical y pertenecen al grupo de docentes que han realizado o realizan trayectos formativos ya sea en capacitaciones en el marco de las propuestas de capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, del Ministerio de Educación de la Nación, o en otros ámbitos de formación continua.

Creemos que es un desafío a enfrentar la apertura del intercambio de experiencias entre los docentes, estudiantes e investigadores en la valorización del eje de analizar la práctica educativa en la educación artística/musical en los niveles de educación obligatoria en el marco de la Ley de Educación Nacional, desde un sentido político, pedagógico, social y cultural en las instituciones educativas.

Consideramos importante asumir desde la formación inicial de los docentes de música, una postura que oriente el cambio y transformación de las prácticas educativas en términos de inclusión. Dicha consideración nos implica y nos enfrenta a todos los actores al complejo desafío de transformar la cultura institucional, las representaciones sociales que los docentes tenemos sobre los niños y jóvenes, las condiciones escolares que garanticen el ingreso, permanencia y finalización de estudios de los jóvenes y a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza musical en todos los niveles educativos.

Bibliografía

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires: La Plata. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; P.p 214.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño curricular para la educación Secundaria 3º año*. 1ª ed. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, P.p 209.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires: La Plata. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; P.p 320.

Ley de Educación Nacional 26206 (2006).

Res. CFE 111/10 (2010) “La Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino”. Ministerio de Educación de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución CFE 179/12. ANEXO IV. (2011) Modalidad Artística. Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte. Ministerio de Educación de la Nación

Programa Provincial Orquesta Escuela Recuperado de:
<http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/> (04/07/2017)

Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ. Recuperado de:
<http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-juveniles/fundamentos/> (04/07/2017)

11.5. LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR UNIVERSITARIO

EXPERIENCIA INTERCÁTEDRAS

Patricia Belardinelli - Alejandra Catibiela

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Este trabajo recoge parte de la experiencia llevada a cabo desde Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, cátedra de los profesados en Artes Plásticas, Historia del Arte y Diseño, de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, en lo que refiere a la implementación de intervenciones educativas.

Pone el acento en las prácticas de la enseñanza, particularmente en el ámbito universitario, que requieren profundizar y articular los conocimientos del campo disciplinar específico con los saberes pedagógicos y didácticos. Demanda a los futuros profesores, el esfuerzo de construir durante la formación, nuevas y fundamentadas razones para comprender la complejidad de la tarea docente

Palabras clave

Prácticas de la enseñanza; formación de profesores; nivel superior universitario; enseñanza en artes visuales y diseño

*Nota al lector: A fin de facilitar la lectura, el presente artículo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la cátedra.

Este trabajo profundiza algunas reflexiones sobre las prácticas de enseñanza con la intención de posicionarlas como objeto de estudio y construcción educativa colectiva. Entendiendo que en muchas ocasiones, no se alcanza a dimensionar los múltiples significados de las que las prácticas son portadoras, situación que reclama un ejercicio de distanciamiento necesario de propuestas naturalizadas que producen efectos de *rutinización* y dejan por fuera el sentido de la formación docente, del arte y su enseñanza.

Pensar las prácticas implica (entre otras cuestiones) interrogar el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación (y no sólo desde la eficacia) y preguntarse por la forma en

que la transmisión de los saberes puede ser, también, emancipación del sujeto (Birgin, 2016).

Para caracterizar las prácticas de la enseñanza seguiremos a Gloria Edelstein, quien las considera como prácticas sociales, históricamente determinadas, pluridimensionales y situadas. Esto marca un giro que resulta clave, no sólo para examinar el pasaje de la homogeneidad a la diversidad sino para reconocer la multiplicidad de situaciones que atraviesan estas prácticas y su impacto en la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. De allí que las propuestas de formación, y en particular las relativas a las prácticas, requieren ser analizadas de manera permanente, frente a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y de profundización de distancias sociales y culturales. Así, la formación de profesores no puede quedar reducida al aprendizaje de unos contenidos disciplinares, de unos elementos de la cultura, de unos principios pedagógicos para ser aprendidos y aplicados. La formación debe apuntar a que el docente se apropie de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y didácticos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos actuales. De esta manera, podrá compartir con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento y no sólo los resultados. (Edelstein, 2011).

Formación docente y prácticas de enseñanza

En los últimos años, los cambios en el paradigma sobre el arte y su enseñanza, han producido transformaciones significativas en el sistema educativo argentino, tanto en lo que refiere a su presencia en la Educación Artística en los niveles de la educación obligatoria como en las diversas propuestas de formación específica.

El sentido estratégico que adquiere el área, como campo de conocimiento de relevancia social y cultural, se ve reflejado en la consideración de tres propósitos educativos: la participación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la preparación para los estudios posteriores.

En las normativas específicas de la Modalidad se explicitan algunas de las definiciones sobre la Educación Artística, entre las que podemos mencionar:

En la actualidad se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. [...] También considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística. (Resolución del Consejo Federal de Educación N°111/10, Anexo 1: “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”, art. 20).

A su vez, la Educación Artística, ofrece alternativas propias y específicas para la interpretación y transformación de la realidad, la construcción de la identidad personal y social, y la afirmación de soberanía: “Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo –estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo”.

Concebir el arte como conocimiento implica considerar la especificidad de los saberes, entre los que podemos mencionar los procedimientos vinculados con la producción y el desarrollo de la capacidad crítica y analítica. Ahora bien, para comprender al arte en la actualidad es necesario considerar las transformaciones del paradigma estético tradicional, en lo que refiere, entre otras cuestiones, a las concepciones de *artista* y *obra*, bajo los supuestos de la Modernidad, relacionados con el concepto de “belleza” y con la condición de “talento innato”, que aún continúan teniendo vigencia en los imaginarios colectivos. En tal sentido, resulta imprescindible considerar, las diversas resignificaciones y la ampliación de concepciones a fin de posibilitar su ingreso como saberes relevantes en contexto escolar.

El valor del arte en la educación reside en la posibilidad de desarrollar la capacidad interpretativa estética y artística, accediendo de manera crítica al universo simbólico y potenciando la construcción de nuevos imaginarios en los que interactúan elementos que aporta la contemporaneidad con tradiciones aún presentes.

Para ello será necesario contar con docentes que propicien otras maneras de enseñar y de vincularse con las instituciones escolares, con dominio de los conocimientos específicos, capaces de trabajar colectivamente y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos. En este marco, la formación de profesores en arte debe asumir la responsabilidad de construir saberes disciplinares y pedagógico - didácticos fundamentados e integrados, que consideren los actuales paradigmas y políticas, a fin de dar respuesta a los retos que nos plantea el arte y a la complejidad de la tarea de educar.

En tal sentido, la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, materia de los profesorado en Artes Plásticas, Historia del Arte con Orientación en Artes Visuales, Diseño Industrial, en Comunicación Visual y Multimedia, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, asume estos desafíos, planteándose entre sus propósitos la formación de docentes comprometidos con el papel de la educación y el conocimiento en tanto *bien público, derecho personal* y *social garantizados por el Estado*, en pos de la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Cada año cursan esta materia aproximadamente 200 estudiantes. La estructura de la cátedra comprende distintos espacios formativos: las clases en la Facultad que se articulan con el espacio asignado al trabajo en las instituciones educativas. En las mismas, se tratan los ejes conceptuales nodales de la formación de docentes en arte, con miras a la

construcción del marco teórico referencial, base necesaria para abordar procesos de conocimiento y reflexión sobre las prácticas de enseñanza. En clases de comisión con grupos reducidos, se profundizan los ejes conceptuales y se desarrollan actividades de estudio y discusión de diferentes propuestas de enseñanza y de aprendizaje. Este ámbito se constituye en un espacio colectivo de debate, intercambio y reflexión para la producción y revisión de propuestas didácticas, de problematización de abordajes metodológicos, se trabaja a partir de las dudas e interrogantes que surgen en el período de observación y de prácticas; se relacionan los conceptos con los registros institucionales y áulicos; se seleccionan y producen materiales y se desarrollan estrategias de evaluación.

Las instituciones educativas constituyen el escenario donde adquiere relevancia el trabajo de los estudiantes en tanto constructores de su rol docente. En las mismas se concretan las propuestas de enseñanza en base a los datos relevados, el análisis de las intervenciones docentes, las características de los grupos de alumnos. Es fundamental, la lectura y consulta permanente de los Diseños Curriculares, programas, planificaciones áulicas y los registros de clase ya que posibilitan el reconocimiento e indagación de los diferentes formatos institucionales.

Cuando mencionamos a las instituciones educativas donde se desarrollan las prácticas de enseñanza, hacemos referencia a los niveles de la Educación común y obligatoria - Primaria y Secundaria - en el espacio curricular en que se abordan los saberes definidos para las artes visuales - *Plástica-Visual*, en el caso de la provincia de Buenos Aires –; en instituciones de algunas Modalidades definidas en el marco de la Ley (Educación Técnica, Especial, Adultos y Formación Profesional); como así también a las instituciones de Formación Artística Específica, particularmente las Escuelas de Educación Estética, las Secundarias de Arte, la Formación Básica para el acceso a carreras de nivel Superior de Educación Artística y las carreras de Nivel Superior de formación Artística.

En este último caso, una de las particularidades, resulta del trabajo iniciado en el año 2012 sobre las *Prácticas de Enseñanza en el ámbito Universitario*, proyecto que, tiene entre sus propósitos principales contribuir a la mejora continua de la enseñanza universitaria, con miras a profundizar la comprensión y análisis de las condiciones y dimensiones que configuran la docencia y el campo de la educación superior, y se concreta a partir de la incorporación de estudiantes en cátedras de la Facultad de Bellas Artes donde se inician en las prácticas de enseñanza, desde el análisis didáctico y la intervención colaborativa.

Asimismo, desde 2016 la cátedra cuenta con un espacio de formación y producción de conocimiento e interacción con la comunidad, enmarcado en la Extensión Universitaria. El mismo forma parte del *Programa de Voluntariado Universitario* que, si bien no es obligatorio para los estudiantes, constituye un ámbito para llevar adelante prácticas de enseñanza de arte en contextos comunitarios, a través de experiencias con diferentes grados de formalización, relacionadas con la producción en artes visuales y diseño.

La formación docente en la universidad remite “a dos aristas, ambas en sí mismas complejas y problemáticas. Una de ellas, alude a las prácticas docentes en las propias universidades. La otra, a la formación que las universidades ofrecen para el desempeño profesional en la docencia en otros niveles y modalidades del sistema educativo” (Edelstein, 2014: 56). Si bien comparten problemas comunes, mantienen diferencias que requieren ser tratadas de manera particular. En este trabajo se plantean algunas líneas trabajadas desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza sobre la formación docente universitaria.

Necesariamente partimos de la pregunta ¿qué docente necesita la universidad pública? interrogante que cobra relevancia, ante las aceleradas transformaciones que alteran nuestro entorno cultural y social; la economía y la organización del trabajo asalariado; la tecnología y las comunicaciones; la producción y difusión del conocimiento. Junto a estos factores, cabe mencionar otros aspectos que complejizan los procesos de transmisión en el ámbito universitario. Entre ellos importa destacar “el fenómeno de la masificación que, en muchas universidades y para un número significativo de carreras, produce un giro en la configuración de la relación profesor-alumno en términos porcentuales. (Edelstein, 2014: 58). De allí, el reclamo de docentes y estudiantes de propuestas que le permitan desenvolverse en estas realidades. Este pedido no es posible de resolver con el dominio de algunas técnicas ni tampoco puede quedar librado a un acto espontáneo y aleatorio. Requiere de una sólida formación disciplinar y de saberes pedagógicos y didácticos que posibiliten la comprensión del complejo acto de enseñar.

El proyecto *Práctica de Enseñanza en el Ámbito Universitario* parte de un primer acuerdo institucional que implica una articulación con los diferentes Departamentos de la Facultad y un compromiso intercátedra con los profesores titulares y adjuntos. El objetivo de este “acuerdo de formación” es favorecer el desarrollo reflexivo de las prácticas; la producción de conocimientos sistemáticos sobre los problemas de enseñanza y la realización de instancias de intercambio académico.

En este espacio participan cada año, la totalidad de los estudiantes de las 5 carreras que cursan Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, desempeñando la función docente en, alrededor de 20 cátedras por las que han transitado en años previos, en las que se aborda tanto el lenguaje específico como la producción y la contextualización socio-histórica. Una vez asignadas las cátedras, conformando grupos (de 2 ó 3 estudiantes), trabajan en el estudio de los programas y de la bibliografía, buscando particularmente analizar las principales conceptualizaciones teórico-políticas que sustentan cada propuesta de enseñanza.

El ingreso de los practicantes es acordado entre los equipos docentes de las materias, en términos generales, asisten a los espacios de teóricos y prácticos - en caso de presentar esa

organización- y presencian la totalidad de un proceso de enseñanza (desde la presentación del contenido/tema/problemática hasta la instancia de cierre/entrega/evaluación). Los

estudiantes se incorporan en las comisiones, como acompañantes de los JTP o Ayudantes a cargo de cada grupo, interactuando con ellos en las tareas que se establecen en cada caso. Fundamentalmente, esta experiencia se aborda con un carácter de observación participante. En tal sentido, los estudiantes realizan registros de clase, en términos de configuraciones didácticas considerando la secuencia didáctica, la progresión de los contenidos, la construcción metodológica, las actividades de aprendizaje propuestas; las intervenciones docentes; la participación de los estudiantes; y los materiales utilizados durante el proceso de enseñanza (trabajos prácticos; guías de lectura; trabajos de campo; entre otros) y la instancia de cierre y evaluación.

La práctica concluye con la producción de un informe final que se elabora a partir de los registros tomados durante el proceso de prácticas y su interpretación, considerando el marco teórico referencial. Esta producción que los alumnos realizan como parte de su trayecto, constituye una instancia de gran valor tanto por la sistematización de conocimientos y experiencias como la producción de consideraciones fundamentadas sobre el campo profesional docente.

El análisis de un conjunto de ideas de los estudiantes sobre sus prácticas docentes realizadas en la Facultad de Bellas Artes nos posibilita continuar profundizando algunos temas de la Didáctica. Decidimos seleccionar tres dada su relevancia formativa y su relación con la profesión docente:

- Consideraciones sobre los programas de estudio;
- Consideraciones sobre la evaluación;
- Consideraciones sobre el trabajo grupal.

Sobre los programas

Es sabido que los planes y programas de estudio responden a múltiples intereses y sentidos. La institucionalización de las universidades fue exigiendo que gradualmente se detallaran con mayor precisión dichos instrumentos. De este proceso, que se verifica en el siglo XX, se derivan varias concepciones sobre su sentido institucional. Mientras que en unos casos, los planes y programas de estudio son la norma a cumplir, en otros, constituyen una orientación educativa.

Para una mejor comprensión de los programas, nos valdremos de los estudios desarrollados por Ángel Díaz Barriga. El autor considera que obedecen a diversas dinámicas; entre la que se destacan la burocrático-administrativa, donde son considerados como elementos indispensables para estructurar el funcionamiento de las instituciones educativas. Situación,

que paulatinamente, fue dando lugar a una visión administrativa de los mismos que deja de lado el proceso académico que subyace en ellos. En el fondo, se trata de dos modelos educativos enfrentados en sus consideraciones de base. Desde la esfera burocrático-

administrativa, estos instrumentos son vistos como grandes orientaciones del trabajo pedagógico. En ocasiones, pensadas en función de lo mínimo que debe cumplir un estudiante al transitar una materia. En este punto, esas orientaciones son fuertemente prescriptivas (Díaz Barriga, 2009).

Desde una dinámica académica, se reivindica la función intelectual y social del profesorado. El programa de estudios, en particular, es concebido como un espacio propio del docente o grupo docente, que se define a partir de su concepción de la sociedad y de la educación. La formulación de un programa/guía es una tarea exigente que abre la posibilidad de ir conformando expresiones propias de la dimensión intelectual del trabajo docente.

Volviendo a las prácticas de enseñanza, realizadas por los estudiantes en las diversas cátedras de la Facultad, es interesante destacar que algunos consideran el programa de estudio desde una lógica burocrática-administrativa. A manera de hipótesis nos animamos a arriesgar que esta situación, es en parte resultado de una manera histórica y ritualizada de interactuar con estos instrumentos durante su tránsito escolar. La presentación del programa, especialmente en la escuela secundaria, tiene el carácter de un trámite. Prueba de ello, es el “dictado” del programa sin explicitar los motivos e intenciones disciplinares del cual es portador y la importancia que tiene en la formación de los estudiantes. De esta manera, se convierte en un mero papel diluyéndose su importancia como agenda pedagógica.

Ahora bien, un alto porcentaje de los estudiantes en el profesorado, comienza a considerar al programa de estudio como una producción docente, una construcción didáctica y una tarea profesional, a partir, de su paso por las prácticas. Cuestión que no es menor, si consideramos que constituye una presentación pública de ideas, saberes y decisiones sobre el arte y su enseñanza.

El programa de estudios establece propósitos y objetivos, justifica los contenidos, determina acciones y recursos, define estrategias metodológicas, fija el sentido de la evaluación, los tiempos, entre otros componentes. En síntesis, confiere sentido e intención política, disciplinar y didáctica a la formación. Tal vez sea necesario en las diferentes materias (en su inicio y en otros momentos del ciclo lectivo) destacar estas intenciones que se conjugan en el programa como recordar, su valor en tanto contrato académico entre la cátedra y los estudiantes.

Sobre la evaluación

La evaluación en la Universidad, señala Alicia Camillioni ha constituido un tema delicado por sus vinculaciones con la certificación para la práctica profesional. En las últimas décadas, adquirió un carácter particularmente crítico ya que la tarea se ha vuelto más compleja debido a los acelerados avances científico-tecnológicos, que incrementan el volumen de conocimientos a transmitir, en períodos de tiempo que tienden a acortarse; el crecimiento

de la matrícula que demanda estrategias específicas para el trabajo con grupos numerosos; las exigencias del mundo laboral que reclama más formación académica y preparación para la práctica profesional. (Camillioni, A: 2008).

Una mirada de las prácticas referidas a la evaluación de los aprendizajes nos permite visualizar una serie de constantes y reiteraciones, más allá de las particularidades de cada disciplina y campo profesional. Es más, el intento de explicación no se agota por referencia a principios teóricos ni pedagógicos; se trata más bien de tendencias conformadas históricamente y ritualizadas en el sistema educativo que en muchas ocasiones no son sometidas a indagaciones sobre su validez y pertinencia.

Es sabido que la evaluación es un proceso que está estrechamente vinculado a la enseñanza. Desde el punto de vista docente, actúa como reguladora del proceso de enseñanza en tanto permite apreciar los avances de los estudiantes; revisar y ajustar la propuesta y las estrategias didácticas. Por otra parte, se fusiona con el aprendizaje, lo valida y reorienta. Permite al alumno conocer su progreso en relación con los criterios explicitados en el programa de estudios y de los indicadores de aprendizaje definidos por el profesor. De esta manera, la evaluación implica un análisis comprensivo e integral del desempeño de los cursantes que requiere, necesariamente, tener en cuenta el avance en los aprendizajes considerando los distintos puntos de partida. Es preciso recordar que la misma debe realizarse sobre los contenidos que efectivamente fueron enseñados, teniendo en cuenta que evaluamos producciones y no forma parte este proceso, la inclusión de rasgos personales o familiares de los alumnos.

Resulta habitual que los profesores brindemos información sobre aquello que falta y señalemos “errores” en una entrega, en un parcial o en otro tipo de producción. Este aviso de lo que falta o el señalamiento del error cometido, parecería ser suficiente para esperar y provocar el cambio de conducta o actitud frente al estudio o el trabajo, aun cuando la advertencia solo consista en la notificación de una baja calificación. (Celman, 2008). La autora advierte sobre la importancia de la devolución y la necesidad de dar a conocer al estudiante sobre la naturaleza del problema que lo llevó a no aprobar. La devolución debe constituirse en una instancia de intercambio entre docentes y estudiantes que, si bien requiere tiempo y continuidad, permite conocer puntos de vista, obstáculos, propósitos tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Es necesario tener en cuenta que en reiteradas ocasiones, ante el fracaso, el alumno en soledad solo atina a repetir los procedimientos que utilizó con anterioridad. En las cátedras, cuando el grupo es numeroso y no podemos

pensar en una propuesta de encuentro presencial, un procedimiento viable es la devolución de los trabajos con comentarios, sugerencias y observaciones pero sin calificación. Con el pedido de que lean y expresen por escrito sus reflexiones a partir de las anotaciones realizadas. Esta práctica, incita a la reconsideración de sus producciones y facilita la reflexión a partir de incorporar el punto de vista del profesor. No consignar la nota definitiva, deja abierto el proceso para el reaprendizaje. También es posible solicitar a los

alumnos la expresión de su autoevaluación que, difícilmente en este contexto, sea muy diferente a la que elabora el equipo docente. Frente al problema de la evaluación, como ante otros problemas de la práctica docente, la solución no pasa por cuestiones prescriptivas, sino por recuperar, juntos a los estudiantes, la autonomía con relación al saber.

Sobre el trabajo en grupo

Comprender e interpretar la clase universitaria implica en primera instancia considerarla como un espacio de encuentro entre alumnos, conocimiento y docente o equipo docente, situado institucional y sociohistóricamente, donde tiene lugar la enseñanza y se favorecen los aprendizajes. Avanzando en el análisis, es posible también definirla como un campo de problemas caracterizado por la complejidad; el enfoque aquí excede lo didáctico y deviene multireferencial ya que conjuga distintas perspectivas, entre ellas cabe mencionar, la sociología, el psicoanálisis, la pedagogía, las teorías de lo grupal.

Dado nuestro interés por la formación y por las situaciones de enseñanza, tomaremos los aportes teóricos de Marta Souto referidos a la clase y, particularmente, a las consideraciones sobre el trabajo grupal. ¿Cómo es considerado lo grupal en la tarea de enseñar? ¿Se lo trata desde una dimensión pedagógica o como un aspecto técnico? La autora considera que el pensamiento de lo grupal es propio de la pedagogía ya que involucra principios y reflexiones sobre la acción educativa. Así, formar, educar y enseñar desde lo grupal es hacerlo desde un pensar pedagógico y didáctico que va más allá de la utilización de técnicas.

La indagación y el trabajo desde lo grupal se presentan como una necesidad en la vida cotidiana institucional ya que no sería posible actuar, e intervenir en ella sin pensarla como un espacio de intermediación entre el sujeto considerado individualmente y la organización. Ahora bien, es preciso señalar, que la preocupación por los grupos en el campo pedagógico constituye un área de vacancia que se enuncia en los discursos pero en la formación docente no encuentra su lugar (Souto, 1993).

Las prácticas áulicas han incorporado técnicas grupales pero su inclusión responde, en muchos casos, a encuadres tradicionales, es decir están al servicio de la producción de los alumnos desde un enfoque centrado en el profesor. En muchas ocasiones proponemos a los alumnos que constituyan grupos para la realización de una tarea. Sin embargo, no

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

pareciera existir desde nosotros como docentes, interrogaciones sobre lo grupal como área de estudio. Se desplaza el contenido y su lugar lo ocupan las estrategias. Existe, por tanto, un silenciamiento de lo grupal como parte de la enseñanza. Cuestión que requiere ser revisada.

A modo de conclusión

Las prácticas de la enseñanza constituyen un objeto de transformación que solo puede ser abordado desde el análisis histórico-crítico para conformarse en productor de conocimiento, en especial de conocimiento didáctico al interior de las aulas universitarias. Para ello es necesario desnaturalizar ciertas matrices de la formación docente (ya que no se trata de un mandato inevitable), analizar obstáculos y pensar alternativas más allá de la “eficacia” de cierta tradición.

Hemos referenciado en este artículo tres posibles cuestiones a seguir revisando: el programa de estudio (que pone de manifiesto la madurez académica, los conocimientos sobre la asignatura y la experiencia docente de su autor); los procesos de evaluación y la modalidad del trabajo en grupo.

Consideramos que construir una identidad del profesorado capaz de desarmar fuertes anudamientos y recuperar las preguntas para qué y por qué educar constituye una responsabilidad individual, colectiva e institucional. En ese sentido reposicionamos las dimensiones política y ética de nuestra tarea.

Bibliografía

- Birgin, A. (2016). “Presentación”. En Meireau, P. *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Belardinelli, P.; Catibiela, A.; Ceriani, A.; Fernández Troiano, G. y Napolitano, A. (2017). “La práctica de Enseñanza en el ámbito Universitario: un espacio para la formación de docentes en artes visuales y diseño de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP”. En Giordano, C y Morandi, G (coord) *Primeras Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad. Transformaciones y desafíos actuales en los procesos de formación*. La Plata, UNLP. ISBN 978-950-34-1488-0
- Consejo Federal de Educación (2010). *La educación artística en el sistema educativo nacional (Resolución 111/10)* [en línea]. Consultado el 15 de junio de 2017 en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10_01.pdf
- Celman, S; Camillioni, A; Litwin, E. y Palau de Maté, C. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (2002). *La evaluación democrática. Remando contra la corriente*. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Díaz Barriga, A (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México: Ediciones Pomares.SA

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.

Edelstein, Gloria (2014). "Formar y Formarse para la enseñanza en las universidades. Aportes desde la experiencia en posgrado". En Morandi, G. y Ungari, A. *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Edulp.

Efland, Arthur (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Buenos Aires: Paidós Arte y Educación.

Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional 26.206. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, M (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

11.6. TALLER A DISTANCIA

EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA EN ÁREAS PROYECTUALES

Ana Cuenya, Ignacio Desuk, Julia Gouffier, Mariana Rimoldi

Taller de Diseño en Comunicación Visual B. Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

La Universidad Nacional de La Plata tiene una política expresa de inclusión educativa que se manifiesta en diferentes acciones. Una de ellas ha sido el desarrollo de AulasWeb, el entorno de plataforma Moodle que permite el alojamiento de propuestas educativas de grado y posgrado.

Este artículo recorre el trayecto hecho desde el diseño hasta la implementación de una propuesta de cursada a distancia para un taller de Diseño en Comunicación Visual, cuyo material de intercambio es la palabra y también la imagen. El diseño pedagógico/tecnológico, la formación de recursos humanos, el desarrollo de materiales a medida, la modalidad tutorial, el ritmo y la evaluación continua son parte de los ladrillos que conforman las paredes de las nuevas aulas.

Palabras clave

Comunicación; educación; distancia; diseño; taller

Este trabajo es una síntesis del recorrido hecho por un equipo de la Cátedra Taller de Diseño en Comunicación Visual B, en la búsqueda de alternativas que permitan un mayor grado de inclusión y una posibilidad concreta de materializar el egreso para estudiantes de fin de grado, aprovechando el desarrollo tecnológico de la Universidad Nacional de La Plata con su propuesta de plataforma AulasWeb.

Una demanda genuina y creciente se venía planteando desde hace unos años por parte del estudiantado, basada en situaciones de imposibilidad diversas: requerimientos de un mercado laboral cada vez más intransigente, costos de movilidad locales y centralización de la oferta educativa en el centro de las grandes ciudades. A estas barreras las entendemos evitables a través de la educación en línea.

Sin embargo, las ofertas de educación en línea circulantes tienen como objeto de estudio y consecuente práctica, materiales teóricos, debates y ensayos, donde la palabra escrita es el soporte de las interacciones.

En nuestro espacio, la imagen y el proyecto son el material de intercambio. En las mesas del taller se habla, se opina y se construyen los diálogos necesarios para el aprendizaje a partir de la producción gráfica de los mismos alumnos. El proceso es permanentemente alimentado por la prueba, la lectura, el cuestionamiento y la puesta en común de la imagen.

Pensar entonces en la posibilidad de adecuación de una plataforma prediseñada como es AulasWeb para los usos particulares de nuestra tarea, fue el mayor desafío.

¿Qué hacemos en el aula?

El quinto año del Taller desarrolla como trabajo anual de graduación la resolución de un proyecto de comunicación integral (PCI) que sistematiza soluciones basadas en la comunicación visual para instituciones, ONGs, proyectos de extensión universitaria u otros comitentes de ámbitos públicos vinculados en su mayoría con la UNLP.

La modalidad de cursada ha sido siempre la de cursada presencial obligatoria, dos veces por semana como el resto de los talleres de la carrera, con objetivos pedagógicos orientados al afianzamiento de capacidades en el campo visual y al desarrollo de aptitudes paralelas en el terreno de la indagación, el diagnóstico, la elaboración de estrategias y la planificación.

Los alumnos investigan a su comitente y proponen soluciones de comunicación visual para diversas necesidades, identificando ellos mismos destinatarios primarios y secundarios y planificando acciones comunicacionales sobre diferentes sistemas: identificatorios, promocionales, eventuales y/o de capacitación.

Los proyectos finales son maquetados con contenidos reales, producción propia de imágenes y componen un abanico de soportes tanto editoriales, digitales como objetuales.



Sobre el diseño de espacios de educación en línea

El término *diseño* engloba una gran cantidad de campos del hacer humano, ya que se refiere a la prefiguración, a una configuración mental previa de soluciones para un problema determinado. En todos los casos, así como en el del diseño de un entorno educativo en línea, «se deben anticipar tiempos, espacios, usos, modos comunicativos y motivaciones que permitan interacciones tendientes a la construcción social del conocimiento».²⁴⁹

En el diseño de un espacio de enseñanza-aprendizaje en línea se articulan los saberes de dos campos complementarios e interrelacionados: el de la pedagogía y el tecnológico. Dependiendo del tipo de articulación que se piense, surgirán beneficios o fracasos en la propuesta. El diseño de una arquitectura didáctica que asegure los diálogos necesarios en las actividades de enseñanza y de aprendizaje y la evaluación continua son los fundamentos de propuestas mediadas en tiempo y espacio.

Visualizar esta arquitectura global para considerar los requerimientos particulares de una propuesta a partir de un modelo pedagógico determinado permite tomar decisiones que involucran al resto de los componentes claves: la conformación del equipo necesario, la adecuación de la plataforma tecnológica (en nuestro caso Moodle, sobre la que funciona AulasWeb de la UNLP), las actividades y los recursos de interacción, la modalidad de acompañamiento y el diseño de materiales y de actividades. La experiencia, la evaluación y la formación específica en el campo de la educación mediada por tecnologías nos animaron a presentar este proyecto que a continuación desarrollamos.

El taller en línea

Los objetivos que nos propusimos para la tarea fueron los siguientes:

- Ofrecer una alternativa de cursada en línea con seguimiento constante y continuo para el último año del taller de Diseño en Comunicación Visual a fin de posibilitar el egreso de un número importante de estudiantes que, por razones laborales o de distancia geográfica, se vieran imposibilitados de hacerlo;
- diseñar las estrategias específicas para la modalidad que permitan el desarrollo de actividades teórico-prácticas en un aula virtual dentro de la plataforma Aulas Web de la UNLP;
- desarrollar los materiales didácticos particulares, las actividades de interacción y de participación y las herramientas de evaluación necesarias para la implementación del curso;
- fortalecer la capacitación del equipo docente en el manejo de las nuevas prácticas mediadas por tecnología.

Institución y equipo

Dos elementos clave para llevar adelante el proyecto fueron el apoyo institucional y la conformación de un equipo abocado específicamente al diseño y producción de materiales para esta Aula virtual.

²⁴⁹Schwartzman & Tarasow, 2009 “El puntapié inicial del diseño” Sesión 2. Módulo Diseño de intervenciones educativas en línea. Pag.10).

La UNLP como institución madre “entiende que enseñar es crear condiciones, acercar contextos, integrar realidades, facilitar tareas y recursos para que las personas desarrollen su proceso de aprendizaje, construyendo, modificando, ampliando y enriqueciendo sus conocimientos” y “que estos procesos son posibles cuando están mediados por propuestas educativas potentes y de calidad más allá de la modalidad en las que las mismas se desarrollen”.²⁵⁰

El desarrollo del proyecto fue posible porque existe AulasWeb, un entorno de enseñanza y aprendizaje que la UNLP desarrolló y puso a disposición de las unidades académicas para proyectos educativos. Administran el entorno y alojan propuestas de cátedra y de institutos de investigación.

A su vez la Facultad de Bellas Artes permitió que la propuesta se llevara adelante, facilitando a través de la Secretaría Académica el cumplimiento de los requerimientos de la Ordenanza 286/12 que reglamenta la habilitación de aulas virtuales.

En este contexto institucional es que la Cátedra destinó un equipo de 4 docentes para el diseño pedagógico, la producción de materiales y la investigación en posibilidades de trabajo con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) que dieran respuesta a las necesidades particulares de la cursada. El trabajo llevó 8 meses de 2016 y se implementó este año (2017).

El segundo pilar para este trabajo es la comprensión desde el primer momento de que los diseños de ambientes educativos en línea no son tarea de personas aisladas. Requieren, mucho más que otros desafíos educativos, la composición de un equipo con personas de capacidades específicas para distintos roles.

En cuanto a metodología, el proyecto tuvo cuatro unidades de trabajo:

1. Relevamiento, reconocimiento y sistematización de contenidos y prácticas formales e informales de la educación presencial;
2. formación de recursos humanos en el campo específico de la educación en línea;
3. desarrollo de materiales y de recursos diseñados específicamente para los requerimientos de la educación mediada;
4. implementación en la plataforma de la UNLP a través de Aulas Web.

1. El primer paso fue reconocer y sistematizar las prácticas formales e informales del aula presencial como prácticas de enseñanza-aprendizaje. El taller como modalidad, implica aprender a partir del hacer. La actividad es el centro de intercambio de saberes teóricos y prácticos. El contenido del trabajo práctico, la propuesta didáctica para llevarlo adelante y el anclaje teórico del cuerpo docente se juntan de maneras no tan lineales como en otras modalidades. Entonces, reconocer las prácticas en todas sus aristas permite repensar la dosificación y la fragmentación de los tiempos, elementos básicos y fundantes para el éxito de las propuestas mediadas.

Este proceso llevó a deconstruir qué pasaba en cada clase, con sus trabajos prácticos, sus teóricos, las actividades informales, los lugares conocidos como comunes y los retrasos o ansiedades que se generan en los estudiantes con determinadas consignas.

²⁵⁰ www.entornosvirtuales.edu.ar/ Resolución 1255/15 - Pautas mínimas para la presentación de proyectos EaD.

Implicó también revisar materiales teóricos que muchas veces se “suman” por la inercia propia del aula, y ante la aparición de un nuevo material comienza a circular adicionándose a otros. Producir entonces materiales específicos, hechos a medida de un tiempo determinado, considerando que gran parte del esfuerzo de la propuesta pasa por decodificar nuevas herramientas y dialogar de manera asincrónica, fue uno de los descubrimientos más importantes que sucedieron.

2. Para el desarrollo de las tareas contamos en la cátedra con un Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y hemos conformado un equipo con 8 integrantes de la Cátedra que, en forma conjunta, han cursado el posgrado «Docencia en entornos virtuales de aprendizaje» de nuestra Facultad.

Consideramos fundamental para el éxito del proyecto la disposición de docentes con saberes teóricos y prácticos similares. Esta formación conjunta y paralela permite que haya solidez conceptual y experiencia como alumnos para avanzar en las siguientes tareas:

- Conocer las posibilidades de participación, interacción y ritmo que el ambiente en línea ofrece para el desarrollo de diálogos de calidad mediados por tecnología;
 - reconocer las diferencias específicas entre el docente contenidista y el docente tutor;
 - construir criterios de diseño didáctico-pedagógico y comunicacional para la elaboración de recursos educativos destinados a la enseñanza del Taller y
 - elaborar materiales a medida considerando las mayores interacciones que permite la hipermedia.
3. La modalidad de cursada ofrecida es de cursada obligatoria y semanal. Se requiere participación en las actividades de intercambio (foro, chat), realización de tareas prácticas y entrega de las mismas en buzones de entrega, lectura de material teórico o visualización de videos.

Nuestro objeto de estudio es la imagen, por tanto los teóricos circulan sobre múltiples formatos visuales. Marcas, imagen urbana, piezas editoriales, animaciones y fotografías, son el cuerpo de análisis. Muchas veces los materiales textuales no alcanzan para desarrollos más dinámicos o que necesitan de la asociación de ideas por parte del docente.

Esto nos llevó a repensar los teóricos de clase como formato de video de pantalla. Generamos videos de captura de pantalla con la voz del docente, lo que permite el reconocimiento de una experiencia conocida, mayor calidez en el tono e interpretación de los códigos de enunciación, etc.

Reconocimos que un elemento importante del proceso es entender los tiempos del año. Hacia dónde vamos en este viaje y en qué parte del camino estamos, genera una tranquilidad necesaria en los trayectos mediados. Asimismo, entender un ritmo estable para saber cuándo esperar novedades.

Esto nos llevó a dividir el año en módulos, los módulos en unidades y las unidades en sesiones semanales.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Proyecto de Comunicación Visual Integral											
Módulo> intro			Módulo> planificación				Módulo> propuesta				Cierre
Presentación	Elección de tema	Metodología	Datos	Diagnóstico	Estrategia	Plan de trabajo	Identificación	Promoción	Capacitación	Eventual	Entrega

Pautamos los días martes como día rítmico y regular para la “subida” de sesiones con su actividad semanal y sus materiales, y también como día de cierre de entregas. De esta manera el alumno puede organizar su tiempo.

La fragmentación de tiempos se diseñó visualmente con un código de color que permite al alumno ver en qué momento del proceso está.

Seguro | https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/course/view.php?id=7998§ion=2

AulasWeb | Mis cursos

Inicio | Presentación | Tema

Taller de Comunicación Visual V "B"

Módulo intro> **elección de tema**

del 29 de marzo al 11 de abril ...

¡Buenos días gente!
Iniciamos con esta UNIDAD un paso fundamental del proyecto de graduación, la elección del tema.
Para realizarla les acercamos una guía de elección de tema que ya habíamos compartido en la Unidad Presentación.
Este aspecto es de vital importancia, ya que para poder disfrutar esta etapa final de la carrera universitaria (trunca nos tenemos que olvidar de disfrutar aquello que hacemos por elección propia) tendremos que acercarnos con un tema que nos resulte atractivo y estimulante, que nos permita un desafío realizable y demostremos que con nuestro aporte desde el diseño estamos transformando la realidad para mejorarla. Contribuyendo con un grupo de personas a una institución y sobre todo, con un tema con el cual tengamos afinidad desde varios puntos de vista ya que estaremos trabajando con y junto a él todo este año.
Todos los años la Cátedra ofrece la posibilidad de trabajar con un consultor particular para aquellos a quienes se les dificulta encontrar uno por su cuenta. Este año en ambas modalidades esa entidad es Nuevo Ambiente, una ONG vinculada a temas socio ambientales de la Región La Plata, Buenos y Ensenada.
Les compartimos aquí un pequeño vídeo donde algunos consultores nos cuentan su experiencia con el Proyecto de Comunicación Integral y cómo iniciaron este recorrido.
¡Vamos! A empezar con el pie derecho, a el trazo y a desarrollar cada una de las actividades de esta unidad para asegurarnos al mejor tema posible para nuestro Proyecto Final de Carrera.
Visden su alumnos 2015

Actividades

- Si no lo hicieron, **descargar la Guía de elección del tema para comenzar el trabajo.**
Forma de entrega: tendrán que enviar (subir) un documento pdf con los puntos requeridos en la guía.
El mismo llevará por nombre lo siguiente: "apellido-nombre_tema.pdf".

com/watch?v=uc2DAts4dXA

NAVEGACIÓN

- Inicio
- Presentación
- Tema
- Mesa de Taller: Elección de tema / cambio
- Entrega Elección tema / cambio
- Correo Intero (5)
- Mis cursos

CALENDARIO

ACTIVIDADES

- Foros
- Recursos
- Temas

ADMINISTRACIÓN

- Cambiar rol a...
- Volver a rol normal
- Ajustes de mi perfil

El aula requiere una doble tarea permanente. Por un lado se explican las consignas de trabajo de cursada y por otro se guía en las herramientas y su uso para llevarlas adelante.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Seguro | <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/mod/forum/view.php?id=32181>

Aulasweb UNLP

Unidad de Educación a Distancia y Tecnologías
Procesamiento de Grado
SECRETARÍA DE ENSEÑANZA Y CULTURA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Taller de Comunicación Visual V "B"

Cartelera >

Hola gente,
Abrimos este espacio para pasar información o recibir dudas generales de orden organizativo. La vinculada con las actividades de las sesiones se maneja como siempre, en el espacio foro de cada unidad. Los mensajes privados vía mail interno.

Grupos visibles: Todos los participantes

Añade un nuevo tema de discusión

Tema	Comenzado por	Último mensaje	Último mensaje
¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡	ana cuervo	3	dom. 4 de Jun de 2017, 15:03
última semana de dudas (18 al 21 de mayo)	ana cuervo	4	dom. 31 de may de 2017, 11:03
Semana del 8 al 10 de mayo 2017	ana cuervo	5	dom. 10 de may de 2017, 23:01
Dudas y dudas	ana cuervo	1	dom. 5 de may de 2017, 21:07

NAVIGACIÓN

- Página Principal
- Área personal
- Programas del sitio
- Mi perfil
- Curso actual
 - taller_visual_B
 - Inicio
 - Presentación
 - Tema
 - Metodología
 - Clases
 - Objetivos
 - Estrategia
 - Planificación
 - Identificación
 - Promoción
 - Capacitación
 - Cuestionario
 - Material
 - ...
- Correo interno (7)
- Mis cursos

ADMINISTRACIÓN

- Administración: que sea
- Elaborar guías
- Subir el logo de la institución
- Problemas
- Comprobar los permisos
- Filtros
- ...

Para el intercambio de producciones hicimos un relevamiento y chequeo grupal de varias aplicaciones de murales colaborativos, que aseguraran determinadas posibilidades de intercambio, necesarias para llevar adelante la puesta en común de las producciones en imagen.

La elección fue “Stormboard”, una aplicación que permite la colgada conjunta de trabajos en imagen, links de reenvío a sitios de almacenamiento de publicaciones editoriales (en el caso de compartir maquetas de diseño de libros, revistas o fascículos), documentos o audios. Las ventanas de colgada permiten ampliarse, marcarse y comentarse. Esto nos permite una visualización conjunta, común, con diálogos asincrónicos a través de comentarios, así como sincrónicos (en caso de acordar día y hora) a través de un chat interno.

Relato Fotográfico T5BV | Stormboard - Google Chrome

Seguro | https://stormboard.com/storm/664347/Relato_Fotografico_T5BV

Relato Fotográfico T5BV

Section 1

Legend

- Yellow
- Pink
- Green
- Blue
- Purple
- Grey

La herramienta está logueada desde el Aula y es de registro gratuito para docentes de Universidades.

No es la única herramienta, existen muchas y varían permanentemente sus utilidades. Pero en este caso la elegimos, aunque creemos que es necesario revisar cuál es la más apropiada según el sentido pedagógico requerido.

Implementación. Disponibilidad docente

El proyecto fue implementado en 2017. Cada unidad cuenta con un foro de participación obligatoria, significativa y de calidad por parte de los alumnos y tutorado por un único docente. Su apertura se realiza con una consigna dada por el tutor y se utiliza disparador de intercambio de opiniones o planteo de dudas entre pares, para aclarar o retomar conceptos desarrollados en la bibliografía, para visualizar el proceso de trabajo parcial de cada alumno, y también para el aporte de material audiovisual relacionado a la temática con una mirada más distendida (videos, películas, entrevistas, animaciones, etc).

Se alienta la participación de los alumnos de manera independiente a la del docente, y la aparición del mismo se efectúa en casos de dudas generales no resueltas, estancamiento en la discusión o escases de la misma, o para ejemplificar con el trabajo de un alumno el escenario general de la cursada. El lenguaje utilizado y propuesto es de tipo coloquial pero específico, con rigor técnico básico y necesario y sin ser redundante.

Otra actividad de tutoría es la realizada por medio de “chats” sincrónicos, salas de conversación que se abren en un determinado día y horario, de aproximadamente 90 a 120 minutos y convocando a los alumnos a participar con un día de anticipación. El docente guía la charla, leyendo las dudas de un alumno, conversa con él y el resto sigue la lectura y hace aportes puntuales. Luego de algunos intercambios se le da la palabra a otro alumno y así sucesivamente. Se busca que todos los presentes en la sala hagan al menos una consulta, y se intenta que la respuesta de la misma sirva para ser trasladada al trabajo particular de cada uno. Como cierre de la actividad el docente hace una conclusión final e invita seguir debatiendo por el foro con nuevos aportes.

Con estas y otras actividades, la disponibilidad del docente se distribuye a lo largo de toda la semana (inclusive días no laborables) en períodos de 60 a 90 minutos diarios promedio, a diferencia de las 6 horas de la modalidad presencial.

La clase implica entonces elaborar una serie de escritos que son revisados conjuntamente para asegurar que sean claros, específicos y que permitan la realización de la tarea y el intercambio de producciones en el foro o en el muro colaborativo de manera autónoma, entendiendo que un alumno puede conectar con el trabajo en cualquier momento de la semana y que su consulta puede no tener respuesta inmediata.

Evaluación

Conformamos una serie de parámetros de evaluación que se sumaron a los desarrollados por la Cátedra para su modalidad presencial. En este espacio la participación en los foros, la muestra de avances de trabajo y la colaboración con el compañero son los indicadores de presencia y de acreditación del alumno.

Sobre estos parámetros se desarrolló una ficha de seguimiento semanal de cada alumno, que la realiza un docente abocado a esa tarea. El docente evaluador y el docente tutor realizan una tarea en conjunto, ya que todos “escuchamos” y “vemos” al alumno en el día a día y en el registro histórico que los informes de la página permiten.

Conclusiones

Por último, nos interesa compartir los descubrimientos que como Cátedra de doble modalidad estamos haciendo.

Consideramos que los mayores problemas a la hora de diseñar una propuesta de educación en línea están vinculados a la elaboración de cronogramas, materiales a medida, consignas de trabajo en extremo precisas y comprensión del tipo de acompañamiento que la propuesta tendrá.

La formación de tutores que acompañen las actividades de costado y no al frente, que tengan acuerdos en los modos de comunicarse, que perfilen un tono, que logren un tipo de interactividad entre alumnos y en función del problema a resolver son tareas claves para la compactación y fortaleza de los proyectos. Se requieren capacidades tecnológicas especiales, disponibilidad de tiempo y un abanico amplio de conocimientos para poder generar puentes imprevistos en debates, ordenar, moderar, reestructurar planes y traspasar el control de las actividades paulatinamente. Todo esto requiere un aprendizaje específico, direccionado y con un alto grado de unidad en los equipos específicos.

Seguimos creyendo que estar presentes es la mejor opción de encuentro. Que innumerables elementos juegan en el contacto con el otro, pero entendemos que la distancia puede medirse de acuerdo a la frecuencia y la calidad del diálogo.

Entonces, garantizar los diálogos, ofrecer las herramientas para que los intercambios sean fluidos, variables y versátiles permitirá el egreso a muchos estudiantes que por múltiples razones hoy tienen negada la posibilidad de finalizar su recorrido por la Universidad.

Bibliografía

- Schwartzman, Gisela (2009). “Aprendizaje Colaborativo en Intervenciones Educativas en Línea: ¿Juntos o Amontonados?”. En Pérez, S. e Imperatore, A. (2009). *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Barberá, Elena (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Schneider, Débora (2009). “El diseño de estrategia de enseñanza” Desarrollo perteneciente al módulo Diseño de intervenciones educativas en línea. En: Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT. FLACSO Argentina
- Tarasow, Fabio (2008) ¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o nuevo comienzo? Diseño de intervenciones educativas en línea. Especialización educación y nuevas tecnologías. PENT. FLACSO

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Schwartzman, Gisela y Tarasow, Fabio (2009). “El puntapié inicial del diseño”. Diseño de intervenciones educativas en línea. Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT. FLACSO Argentina.

11.7. PARA ENSEÑAR HAY QUE INVENTAR UN MUNDO

Alicia Filpe

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Uno de los mayores problemas que tenemos los educadores es que al ingresar en el aula tenemos que inventar un mundo. Todo aquello que queremos enseñar no se encuentra allí con nosotros... Ni el teorema de Pitágoras, ni el Coliseo Romano, ni Plutón, ni los Hermanos Lumiere están presentes en el aula. Tampoco nuestros estudiantes nos requieren con urgencia conocer esos aspectos del mundo porque tienen en ese momento un problema que necesita esos saberes para ser resuelto. Pero nosotros queremos enseñar eso que nadie parece necesitar, eso que no está presente, eso que nadie nos pide que le enseñemos.

El mayor problema, aquello que tantas veces hace que lo que enseñamos carezca de sentido para el que tiene que aprenderlo, es que el mundo real en el que las cosas pasan de verdad, está afuera del aula. Y eso es algo que no podemos evitar.

Necesariamente la enseñanza, entonces, es un problema de representación. ¿Cómo hacer para dotar de sentido a esas representaciones?

¿Y si lo que queremos enseñar pertenece al campo de las artes? Las representaciones ahora se potencian y se amplifican con nuevas metáforas en busca de sentido.

Palabras clave

Enseñanza; representación; educación formal; artes

El riesgo de estar escindidos del mundo real

Uno de los mayores problemas que tenemos los educadores es que al ingresar en el aula tenemos que inventar un mundo. Todo aquello que queremos enseñar no se encuentra allí con nosotros... Ni el teorema de Pitágoras, ni el Coliseo Romano, ni Plutón, ni los Hermanos Lumiere están presentes en el aula. Tampoco nuestros estudiantes nos requieren con urgencia conocer esos aspectos del mundo porque tienen en ese momento un problema que necesita esos saberes para ser resuelto. Pero nosotros queremos enseñar eso que

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

nadie parece necesitar, eso que no está presente, eso que nadie nos pide que le enseñemos.

El mayor problema, aquello que tantas veces hace que lo que enseñamos carezca de sentido para el que tiene que aprenderlo, es que el mundo real en el que las cosas pasan de verdad, está afuera del aula. Y eso es algo que no podemos evitar.

Por eso uno de los mayores peligros con los que nos enfrentamos en las aulas es el de estar desintegrados de la experiencia de la vida, escindidos del mundo real.

Por otra parte, lo que aprendemos espontáneamente en nuestro entorno social es personal, vital, es una verdadera experiencia educativa porque las cosas están efectivamente sucediendo allí: necesitamos aprender a encender ese fuego porque estamos acampando, es de noche y hace frío. En el aula, el maestro enseña a prender fuego sin campamento, sin ramas, sin frío, y hasta sin fuego. Porque la realidad no está allí, está en otra parte. ¿Desde cuándo enseñamos separados del mundo real? ¿Por qué hacemos esto?

En las sociedades más sencillas, los “nuevos” -como llama Meirieu a los que van llegando al mundo-, aprenden los saberes necesarios participando en la vida real de los adultos. En una comunidad de pescadores, los nuevos aprenden a pescar yendo a pescar con los adultos que ya son expertos en eso. Esos aprendizajes están plagados de significaciones, no hace falta explicar por qué hay que saber pescar, es un conocimiento útil legitimado por todos, que se aprende haciendo, mirando hacer y haciendo con otros; se aprende enfrentando los problemas reales de la práctica “profesional”; los errores enseñan a hacerlo mejor la próxima vez. Y además, el que aprende desea y necesita saber eso. No hay que inventar el río, los peces, las cañas, ni los problemas; todo está ahí en la complejidad de la situación real que nos desafía y nos involucra por lo que tiene de imprevisible, irrepetible, porque es la vida misma.

Pero en nuestras sociedades complejas en las que existen multiplicidad de ocupaciones y en las que los avances científicos y tecnológicos producen una variedad inabarcable de conocimientos, es imposible pensar en educar a los que van llegando al mundo sólo por participación directa en las actividades de los adultos. Por una parte, porque ningún adulto podría conocer todos los conocimientos existentes, y por otra porque la complejidad de los saberes los separa también de la vida cotidiana. Estos aprendizajes espontáneos y no planificados pueden tener lugar para las cuestiones más sencillas, las que pueden aprenderse por mera imitación, pero para el importantísimo caudal de saberes sistematizados, es indispensable recurrir a personal especializado que garantice su posesión (maestros, profesores, especialistas, profesionales, investigadores en los diferentes campos disciplinares) y a instituciones especialmente diseñadas para esa transmisión (escuelas, academias, universidades, institutos). Estas instituciones y estos sujetos tienen que conocer el universo simbólico de los diferentes saberes y estar legitimados para su distribución. La legitimación no es un tema menor e involucra al Estado que debe acreditarla, y que además avala y garantiza el funcionamiento de las instituciones y es responsable de su financiamiento. Es así como la educación pasa de ser un tema de índole familiar e individual, particularizado y experiencial, a un problema social, político, a una cuestión de Estado; pasa de estar constituida por aprendizajes contingentes, azarosos, pero también contextualizados -ya que surgen de las urgencias cotidianas, cargados de sentido, de utilidad-, a constituirse en un extenso y complicadísimo sistema de saberes clasificados, ordenados, planificados, que deben ser enseñados por medio de representaciones, de manera masiva y muchas veces homogeneizadora. Lundgren afirma

que estos problemas surgen cuando comienza la separación entre los procesos de producción y los de reproducción (que en sociedades más simples se dan juntos) “el

problema de la representación, que consiste en representar los procesos de producción de forma tal que puedan ser reproducidos, se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la Pedagogía como campo de estudio.” (Lundgren, 1992: 18 y 19).

“Cuanto mayor es el desarrollo del conocimiento, de las formas técnicas de destreza, mayor es también el peligro de separación de la vida, de pérdida de sentido, de ausencia valorativa generada por una distancia insalvable entre la abstracción de los contenidos transmitidos y la realidad de los sujetos”. (Filpe, 2010: 6). Dewey afirma, con respecto a esta situación: “La instrucción sistemática llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias.” (Dewey, 1971:16). Ahora bien, la educación sistemática es un avance gigantesco, algo que sostenemos como derecho social y humano inalienable. Y hasta ahora no hemos inventado una tecnología educativa mejor que la escuela, en sentido amplio, incluyendo en el concepto todos los niveles educativos hasta el universitario y los posgrados. ¿Qué podemos hacer para potenciar sus posibilidades y atenuar sus consecuencias no deseadas?

El problema de la enseñanza como representación

Hemos reflexionado acerca de lo inevitable que es, en sociedades complejas, la sistematización del conocimiento para que pueda ser transmitido. Antes de llegar a ese momento áulico de la transmisión -de la enseñanza- de un saber, existen numerosas mediaciones y complejos procesos propios de la construcción curricular. En primer lugar, es indispensable realizar un recorte de la totalidad del conocimiento presente en una cultura, ya que es imposible pensar en la transmisión de la totalidad de los saberes existentes. Una vez decidido el universo de saberes que se transmitirán en el sistema educativo, se procederá a seleccionar, fraccionar, graduar, organizar y jerarquizar esos conocimientos para su transmisión. Dicho de otro modo se decidirá qué saberes deberán adquirir todos los miembros de una sociedad, por lo que formarán parte de los niveles obligatorios del sistema; cuáles se reservarán para niveles de especialización y serán ubicados en currículos que atienden una matrícula selectiva (formación de profesionales de un determinado campo disciplinar, por ejemplo, artistas y profesores en artes, médicos, ingenieros...). El tema aquí es que esos procesos no son objetivos ni neutrales, sino cargados de politicidad, subjetividad e ideología, aunque este aspecto permanece generalmente oculto cuando se plasma en la realidad de las aulas. Lo que colabora a hacernos creer que aquello que se está enseñando es la única verdad y es además el saber científico en estado puro, sin transformaciones ni adecuaciones, ingenuidad a la que Chevallard llama ilusión de transparencia (Chevallard, 1997). Cuando un maestro cree estar enseñando la “Revolución de Mayo” y la convierte en un edificio amarillo con ventanas verdes, una plaza con vendedores ambulantes y paraguas, donde se reparten escarapelas, está en realidad creando una representación de ese saber que, además, está muy lejos del conocimiento del campo disciplinar de la Historia, una representación que intenta “reproducir” esa producción en el aula y que transforma ese saber científico en otra cosa (en este caso en algo que se aleja demasiado tanto de su contexto de producción real como del contexto de producción científico). Los maestros, entonces, no son siempre conscientes de la complejidad de la transmisión, de la necesaria representación que tiene lugar en las aulas,

de estar inventando un mundo. Y eso obtura la reflexión consciente sobre esos procedimientos, sobre sus prácticas.

En ese proceso de representación, la transmisión que se lleva a cabo en las aulas se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos artificiales y convencionales que no pueden ser obtenidos en el intercambio ocasional o accidental con los otros miembros de la sociedad. Consecuencia de esto es que, de manera hegemónica, el conocimiento acumulado presente en la sociedad no se pone en práctica en las instituciones educativas, sólo se enuncia.

La mayor parte de lo que se va a aprender se halla depositado –como se ha afirmado- en símbolos; es un material artificial con respecto a la realidad circundante y “...existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión” (...) por eso “Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes.” (Dewey, 1971: 17). Este peligro sobre el que nos alerta Dewey, deriva muchas veces en una especie de “doble sistema conceptual”: uno donde alojamos los saberes escolares que requerimos solamente para responder a necesidades académicas; y otro extraescolar al que apelamos para resolver los problemas de la vida cotidiana. Muchos investigadores (Gilbert y Swift, Contreras Domingo, entre otros) afirman la existencia de estos dos sistemas y su funcionamiento como estructuras paralelas que no se podrían unir, fusionar o interactuar. La distancia entre estos dos sistemas es tal que no admite cruces ni rupturas cognitivas, permitiendo que se sostengan perspectivas contradictorias sobre la misma cosa según se la analice de modo escolar o se la use en la vida real. Este es un grave problema epistemológico, político y pedagógico. En el primer caso porque deberíamos reflexionar acerca de la validez de esos saberes, en el segundo por el tipo de sujeto que estamos aportando a formar con estas construcciones dicotómicas, y en el tercero porque es indispensable que nos planteemos intervenir sobre esta problemática educativa, interrogándonos acerca de estas cuestiones. ¿Qué puentes tender entre las representaciones que rebosan el aula y las cosas reales que están en el mundo? ¿Cómo hacer para que esas necesarias representaciones no se alejen tanto de sus contextos de producción que dejen de ser reproducciones para convertirse en creaciones que no representan ya a esos saberes? Es necesario reflexionar sobre este problema para evitar que la Revolución de Mayo se reduzca a un edificio amarillo con ventanas verdes. La respuesta que surge en el segundo interrogante, es que resulta indispensable que el que enseña pierda esa “ilusión de transparencia” y sea consciente de estar enseñando una representación. Ese primer paso es fundamental para poder responder la pregunta acerca de los puentes entre escuela y realidad.

La formación de profesores en artes o el aula como espacio transicional

Las problemáticas antes abordadas, se resignifican cuando las pensamos desde la formación docente. Como formadores de profesores, tenemos que tener en cuenta estas cuestiones en nuestras prácticas de enseñanza, pero además tenemos que encontrar los modos en que nuestros estudiantes –futuros docentes– puedan reflexionar sobre estos problemas, haciéndolos conscientes en la construcción de sus propias prácticas de enseñanza.

Como veníamos afirmando, una vez que comprendemos que nuestro trabajo de enseñanza consiste en realizar representaciones de la realidad, podremos empezar a pensar cómo hacer para que esas representaciones se vinculen con el mundo real que está afuera de las aulas, para que los aprendizajes que pretendemos promover estén plagados de

significaciones, de sentido, y conserven la complejidad de la situación real que, como decíamos, “nos desafía y nos involucra por lo que tiene de imprevisible, irrepetible, porque es la vida misma”.

El concepto de “espacio transicional” (Winnicott, 1971) resulta interesante para adentrarnos en el tema. Este psicoanalista y pediatra inglés lo utiliza para pensar el espacio de juego simbólico de los niños, lo define como

(...) un área intermedia de experiencia, en la que concurren participativamente tanto la realidad interna como la externa. Es un espacio ilusorio, el espacio transicional. Zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo que es exterior a los individuos.” (Winnicott, 1971: 13)

Cuando un/a niño/a juega a ser médico/a, bombero/a o bailarín/a, no es todavía ninguna de esas cosas; sin embargo al jugar comienza a construir esos roles. Ese espacio transicional que habita cuando juega es un modo de acceder a aquello en lo que quiere convertirse. Se está “preparando” para ser lo que todavía no es. Y de eso se trata la formación: de prepararnos para ser algo que no somos ahora pero que queremos ser. En nuestro caso: prepararse para ser profesores en artes.

¿Cómo aportar desde este concepto de “espacio transicional” a la construcción de los puentes entre el aula y el mundo real? En nuestras aulas de formación de profesores desplegamos acciones que ayuden a nuestros estudiantes a representarse la realidad profesional para poder actuarla, porque estamos convencidos de la necesidad de que puedan apropiarse de ese rol antes de “jugarlo”. Winnicott dice que en el juego entre sí mismo y la realidad, se va construyendo un personaje. Convertir el aula en un espacio transicional implica facilitar la construcción de ese “personaje – profesor en artes” que el estudiante quiere ser, vinculando lo que él mismo es hoy con aquel que será según las necesidades sociales del rol que va a desempeñar. Y ese “lo que él mismo es hoy” nos requiere una mirada particular sobre nuestros estudiantes, una mirada que tome en cuenta sus subjetividades, sus trayectorias, las experiencias que los constituyen como “eso que son hoy”.

Entendemos entonces que esas representaciones que vamos a ofrecerles a los que hoy habitan nuestras aulas tienen que apuntar a la construcción de un conocimiento situado por parte de nuestros estudiantes, un conocimiento que no tenga sentido solamente dentro del aula sino que refiera clara y explícitamente a las cosas que pasan en el mundo. Para eso es necesario ser conscientes de los procesos de transformación que sufren los conocimientos que intentamos transmitir, reemplazar la ilusión de transparencia por la vigilancia epistemológica (Chevallard, 1997) estando continuamente atentos a que nuestras representaciones sobre el mundo no se alejen patológicamente de sus contextos de producción, de las situaciones reales que les otorgaron -y otorgan- sentido ni de los saberes sistematizados y legitimados en el campo científico. Nuestra tarea tiene un alto nivel de complejidad.

Sabemos que lo que enseñamos no es el mundo porque el mundo está afuera del aula, ahora también sabemos que lo que enseñamos no es el saber sabio porque ese es el conocimiento científico que se produce en el ámbito de producción e investigación de las

diferentes disciplinas. Los saberes que enseñamos tienen entonces la complejidad de tener que referir al mundo real y al contexto científico sin ser lo uno ni lo otro.

Para enseñar necesariamente transformamos ese saber producido en el contexto científico, lo adecuamos a nuestros estudiantes, al contexto, a la situación de enseñanza, a las necesidades institucionales: eso es situarlo.

Surgen entonces otras preguntas ¿Qué distancias existen entre las representaciones con las que trabajamos y los usos reales de esos saberes en la vida cotidiana? ¿Qué distancias entre nuestras representaciones y el “saber sabio” producido en el contexto científico?

La distancia existe necesariamente porque se trata de representaciones, lo arduo de nuestro trabajo consiste en vigilar continuamente que esa distancia esté dentro de lo que consideremos aceptable. Este cuestionamiento constante es nuestra herramienta fundamental de trabajo porque nos hace recapacitar sobre lo que hacemos, alejarnos lo suficiente de nuestras representaciones para examinarlas críticamente, para mirarlas desde una perspectiva que nos obliga a deshacernos de la “familiaridad” que establecemos con lo que hacemos para poder poner en cuestión lo que a primera vista parece simple. El saber que enseñamos es el principal problema para nosotros, y eso, paradójicamente, es parte de la solución ya que ser conscientes de la complejidad necesaria de nuestras representaciones acerca del mundo y del saber sabio, nos permite problematizar lo que hacemos en busca de superar obstáculos y mejorar la formación.

Cuando estas nociones y problemas están ausentes de las aulas, cuando reina la ilusión de transparencia, se niegan esas transformaciones y se produce una engañosa ficción de identidad: creemos que lo que enseñamos es el saber sabio y el mundo real, que ambos están ahí adentro nuestro y de nuestros discursos sobre el mundo.

Esa ficción genera un proceso de naturalización de las representaciones (por desconocimiento de su existencia) que hace que el saber que circula en las aulas esté exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio. Las consecuencias de esto son tremendas ya que el conocimiento que enseñamos no sólo está escindido del mundo real sino también del saber fundamentado, de la teoría científica. Ya no existe ni siquiera el recuerdo del conocimiento que ha sido y que ya no es. Las instituciones entonces naturalizan frenéticamente estos modos para otorgarles el valor de lo “dado”, la fuerza de lo instituido, de lo incuestionable. “Esto es así porque siempre ha sido así” parece ser el argumento priorizado. “El concepto será, en apariencia, fríamente admitido, como si fuera obvio” (Chevallard, 1997:14). Esa es la operación que permite mantener viva la ilusión de transparencia, que nos deja “creer” en la validez y legitimidad de lo que enseñamos sin cuestionarlo, olvidar el saber sabio y mantener la feliz ilusión de identidad entre lo que transmitimos en el aula y el saber científico.

Decíamos que era importante encontrar la distancia aceptable entre nuestras representaciones y el saber sabio. En nuestras aulas se da la situación de enseñanza, pero se da dentro de un entorno mayor constituido por una parte por la sociedad, la comunidad a la que pertenecemos, y por otra parte, por otra “sociedad” más reducida que es la comunidad de expertos académicos. Esto nos pone en medio de un “fuego cruzado” entre las demandas políticas y sociales y las demandas epistemológicas, teóricas, que se nos hacen –respectivamente- en relación con lo que enseñamos. Las aulas son espacio de conflictos y luchas, de negociaciones y de producción de ideas. Hay que compatibilizar esas exigencias y esa no es tarea fácil. Desde las academias científicas exigirán que los

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

conocimientos que circulen en las aulas sean lo suficientemente cercanos al saber sabio para no desautorizar la legitimidad del conocimiento teórico, y desde la sociedad en sentido amplio se requerirá que se distancie del saber cotidiano para justificar que esos estudiantes necesiten estar en las aulas para aprenderlos porque no pueden hacerlo en la vida diaria. Esta complejidad se multiplica porque las distancias exigidas no son fijas sino dinámicas. Los

saberes envejecen, se vuelven arcaicos científicamente, o éticamente incompatibles con los nuevos tiempos. Por eso es imposible construir buenas representaciones de una vez y para siempre. Eso nos obliga a constantes consideraciones, a ser conscientes del delicado equilibrio de esas distancias pretendidas, a revisiones de todo nuestro proceso de construcción curricular: selección, organización, jerarquización de contenidos para su transmisión; y sobre todo a problematizar qué representaciones construimos en el aula acerca de esos saberes legitimados y cómo, además, garantizamos su contextualización, su vinculación con las situaciones de la realidad que les dieron origen, cómo aportamos a la elaboración de un conocimiento situado en nuestra realidad, en nuestro tiempo.

Ser conscientes de los problemas de la representación, es lo que nos mantiene en alerta al momento de enseñar, es lo que nos mueve a convertir el aula en ese espacio transicional que requiere de toda nuestra creatividad.

El lugar de la creatividad es fundamental en todo espacio transicional, ya que ese espacio implica siempre la intención de apropiarnos de un mundo al que todavía no pertenecemos. Cuando el contacto con ese “nuevo mundo” es creativo nos apropiamos de la realidad y la enriquecemos al incorporarla como experiencia personal, ya que la creatividad no reside tanto en la originalidad de las producciones como en la sensación de convertir esa realidad en algo propio y, en ese proceso, recrearla. “La creatividad se relaciona con la actitud con la que nos vinculamos con la realidad externa” (Winnicott, 1971: 95).

Afirmamos que nuestra cátedra debe ofrecer un espacio de creatividad, un juego de representaciones, un espacio de alternancia. Acordamos con Ferry: “Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad” (Ferry, 2004: 56). Necesitaremos de toda nuestra creatividad para presentarles a los estudiantes esas representaciones, ese mundo, de una manera desafiante que convoque e invite a descubrir –y construir- ese espacio en el que llevarán a cabo sus prácticas como profesores en artes.

Esas representaciones que realizaremos de una realidad que no está en el aula –nunca lo está, como decíamos antes-, se presentarán, es inevitable, por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos. En nuestra propuesta, ese mundo que vamos a inventar para poder “enseñarlo”, estará atravesado además por imágenes, dramatizaciones, representaciones ficcionales acerca de ese mundo, como estrategias para “introducirlo” en las aulas, para problematizar su existencia, para remitir a lo experiencial de cada uno de los estudiantes que aspiran a moverse profesionalmente allí.

Concebimos entonces a nuestros encuentros desde esta idea de “juego de representaciones”. Entendemos juego como un ingreso a un mundo con reglas diferentes al “mundo real”, del que hay que saber entrar y salir. Entrar para empezar a introducirnos en él, salir para analizarlo después. Un juego de alternancias. Pero hay algunas reglas para “jugar bien”. Así como los niños se “creen” que son bailarines en ese espacio transicional entre lo que son y lo quieren ser, es necesario aquí también entrar en el juego, “creer” en esa ficción de la representación, jugar convencidos, entrar en la “piel”, en el cuerpo de un profesor para poder aprender a serlo. Pero además es necesario poder salir después para vincular esa experiencia, esa ficción, con el marco teórico de los saberes a los que se

empiezan a acercar. El inolvidable Pavlovsky nos ayuda a entender las reglas para poder jugar:

No se puede jugar a medias; si se juega, se juega a fondo; para jugar bien hay que apasionarse, para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura; del mundo de la locura hay que

aprender a entrar y salir; sin meterse en la locura no hay creatividad, sin creatividad uno se burocratiza, se torna hombre concreto. Repite palabras de otro (Pavlovsky, 1990: 30).

Esto sucede en el espacio transicional, es una invitación a jugar a ser profesor en artes, a apasionarse con esa nueva identidad, a salir de lo concreto del aula y de la subjetividad de estudiante, a introducirse en ese nuevo mundo, en la locura de ser quien todavía no se es. La creatividad, otra vez, es un elemento indispensable. La creatividad con que construimos este espacio transicional en el aula, pero ahora también la creatividad de cada uno de nuestros estudiantes para entrar a ese mundo nuevo y empezar a jugar sin burocratizar el rol, sin repetir palabras que le son ajenas, sin alienarse de sí mismo para poder ser ese otro que aspira a ser.

Por eso afirmamos que la cátedra de formación de profesores en artes tiene que ser un espacio de creatividad, un juego de representaciones, un dispositivo de alternancia.

Concebimos la formación como un juego de representación de la compleja realidad educativa para poder reflexionar sobre ella. Es un juego de alternancia entre el accionar de un profesor en artes y la posibilidad de reflexionar sobre él en nuestras aulas, un modo de contactar los dos “mundos”, el del trabajo profesional y este espacio universitario, áulico, que nos permite retomar la experiencia y analizarla. Un espacio transicional entre un estudiante y el profesor en artes que aspira a ser.

Siguiendo a Pavlovsky, la creatividad nos permite ingresar a ese mundo en el que jugamos a ser lo que no somos pero queremos ser, y también nos permite salir de él para “despegarnos” de lo vivido y poder analizarlo utilizando como herramienta los conocimientos teóricos de los que nos vamos apropiando. Es un proceso en el que la experiencia se va convirtiendo en formación al habilitar la reflexión sobre lo sucedido y el trabajo analítico sobre nosotros mismos encarnando el nuevo rol. La reflexión apunta a comprender la complejidad educativa transformando la empiria en praxis, el hacer en saber hacer fundamentado.

Enunciamos que las representaciones que hacemos en las aulas necesariamente se presentan por medio de símbolos. En nuestra propuesta, al tradicional lenguaje oral y escrito lo enriquecemos con diversidad de representaciones ficcionales, incorporando imágenes, realizaciones audiovisuales, dramatizaciones. Esto conlleva un desafío a lo instituido en tanto que vamos más allá de la “cultura letrada” –dominante en las aulas– intentando dar cuenta también de una “cultura de la imagen” que resulta hoy pregnante en los modos de construcción de conocimiento y de intercambio de información en la vida cotidiana. Esta pregnancia tiene consecuencias en la formación de subjetividades, por lo que nos encontramos frente a sujetos sociales atravesados por múltiples inscripciones informativas, comunicacionales, que dejan de tener los parámetros del lenguaje escrito y el libro como principal factor de conformación subjetiva. El universo audiovisual ha comenzado desde el surgimiento del cine -y con mayor poder a partir de la consolidación de la televisión y la hegemonía de las pantallas en todos los ámbitos de nuestra vida- a

constituirse como predominante. Se afirma incluso acerca de estos cambios, que pueden ser de tal magnitud que el clásico *homo sapiens* devenga en un *homo videns*. Como posición superadora de perspectivas dicotómicas que entienden estos modos de construcción de conocimiento como excluyentes, sostenemos que el *homo sapiens* se continúa y profundiza en el *homo videns*, por lo que -si queremos alojar en nuestras aulas a nuestros estudiantes con sus experiencias y subjetividades-, no podemos dejar por fuera de nuestra propuesta estos nuevos modos de representación.

La inclusión de lo audiovisual en las representaciones que construimos acerca de los conocimientos que queremos problematizar se vincula entonces, por una parte, con estas nuevas subjetividades que portan nuestros estudiantes que se están preparando para ser profesores en artes -específicamente profesores en artes audiovisuales-; y por otra, con los modos en los que entendemos el espacio transicional.

El mundo que inventamos está hecho de metáforas y poética

¿Y si lo que queremos enseñar pertenece al campo de las artes? Las representaciones ahora se potencian y se amplifican con nuevas metáforas en busca de sentido. ¿Qué es esto que nuestros estudiantes van a enseñar?

Dewey y Eisner nos dicen que el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana, una experiencia de una naturaleza tal que ofrece lo que otros ámbitos no pueden dar. Decir que el arte es experiencia implica aceptar que, como todo modo de acción, produce cambios en el mundo, y en las subjetividades. Henry James agrega que las obras de arte son proyecciones de “vida sensible”, por eso nos impactan emocional e intelectualmente como ningún otro aspecto de la cultura puede hacer.

“La frecuentación del arte vuelva a la subjetividad más compleja” -afirma Daniel Belinche-

A la vez, esa complejidad compone objetos “no objetivos”, lejos de los parámetros del positivismo lógico cuya reducción de las manifestaciones estéticas a magnitudes cuantificables por medio de la observación es aquí inaplicable. El arte desempeña asimismo una función social como portador de valores simbólicos. En la búsqueda de universos comunes, contribuye en la afirmación de la identidad individual y colectiva y viabiliza la construcción de significados (Belinche, 2011: 27).

Recuperamos así la idea de arte como parte de la vida de los hombres, no ya como producto elitista que circula sólo por circuitos diferenciados y que únicamente puede ser producido y apreciado por un pequeño sector de “entendidos”, y consumido por unos pocos con poder adquisitivo para hacerlo. El arte es también una cuestión de valores, de ética y de política.

Esto nos invita a una necesaria reflexión: si esta complejidad es constitutiva del objeto del arte, si este es el “mundo” que los profesores en artes tienen que representar en sus aulas, el concepto dominante de cognición -que la reduce a lo intelectual entendido como procesos de incorporación de conocimientos teóricos, explícitos, propios de la cultura letrada- no es compatible con las representaciones que la enseñanza del arte nos requiere. Abogamos entonces por una concepción amplia de cognición, que reconozca la existencia de otros procesos vinculados con la creatividad, la emoción, lo implícito, el placer, la metáfora, la poética, y que no la reduzca al razonamiento deductivo positivista. De otro modo, no podríamos pensar en representaciones apropiadas para enseñar artes, ya que

“Lo que vuelve singular al arte es que la técnica y los recursos mecánicos están al servicio de los fines que persigue la obra, su inteligibilidad, su poética.” (Belinche, 2011: 25).

El objeto arte y su complejidad nos desafiaron a pensar representaciones constituidas también por metáforas, por imágenes, entendiendo que el trabajo con realizaciones audiovisuales vivifica las representaciones y facilita el acercamiento a esa realidad del campo educativo a la que nuestros estudiantes futuros docentes se están aproximando.

“Vivimos en una cultura de la imagen; nuestra experiencia de las cosas es la experiencia de las imágenes de esas mismas cosas. El devenir de una obra de arte se identifica con la sucesión de las imágenes que se tienen de ella” (Jiménez, 2004). Como veníamos

afirmando, el uso de las imágenes y de lo audiovisual construye representaciones en un formato más cercano a la cotidianeidad de nuestros estudiantes. Y por otra parte el contenido de una filmografía que problematiza lo pedagógico desde diferentes perspectivas apunta a disminuir la brecha entre el saber académico y el experiencial. Consideramos también que el material audiovisual –en tanto que artístico- habilita nuevos modos de comprensión del mundo y genera acercamientos más genuinos a las realidades objeto de análisis. Sus características posibilitan un impacto emocional sobre los sujetos que genera identificaciones y posicionamientos, habilitando mayores posibilidades de compromiso con las situaciones educativas que se representan. Se constituye así en un modo que encontramos de traer la realidad educativa al aula, de problematizarla creativamente. El marco teórico cobra vida en estos análisis de la realidad habitada: ya no es un mero discurso a reproducir.

A modo de conclusión

Este trabajo trata de la formación de profesores en artes, la creatividad es entonces indispensable no sólo en el proceso preparatorio que entendemos como espacio transicional, sino también en cuanto a las características del objeto arte, que es el conocimiento que ese futuro profesor pondrá en circulación con sus propios estudiantes.

En el espacio transicional que construimos en el aula, el pensamiento se da en una situación dudosa, incómoda, desafiante, por su falta de certezas, porque es esencialmente un proceso inquisitivo, un salto de la imaginación para pensar y sentir aquello que todavía no somos pero que queremos ser. Y todos los modos de indagación, intuición, deducción e inducción son igualmente válidos. Los estudiantes deben entonces apelar a un movimiento de la imaginación hacia la integración, deben confiar en los elementos subsidiarios de las acciones para acceder al conocimiento. Y estas acciones –basadas en esas representaciones acerca de las prácticas que llevan a cabo los profesores en el campo profesional- sirven como base para expandir el conocimiento.

En este juego de representaciones que conjugan espacios transicionales pensados como andamiajes; en los desafíos que impulsan a adentrarse en terrenos inciertos que requieren de creatividad para animarse a poner en juego las subjetividades; en la necesidad de conocer aquello que hoy nos es todavía ajeno pero que aspiramos a encarnar sin alienarnos, situamos nuestra propuesta de formación de profesores en artes audiovisuales.

Arte, subjetividad y valores; trama de significados y de interpretaciones; saberes y emociones, la realidad y sus metáforas constituyen la forma y el contenido de ese mundo que, para enseñar, necesitamos inventar.

“Tener una relación creativa con la realidad hace que la vida tenga valor y sea digna de ser vivida” (Winnicott, citado en Lejarraga, 2012: 75).

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Bibliografía

- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. Ensenada: INNOVA.
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Contreras Domingo, José (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Dewey, John (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot (1972). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, Gilles (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filpe, Alicia (2010). *La noción de experiencia en Dewey. La educación y las Bellas Artes en XV Congreso Nacional de Filosofía*. Buenos Aires, AFRA.
- Jiménez, José (2004). *Teoría del Arte*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Lejarraga, Ana Lila (2012). *O amor em Winnicott*. Río de Janeiro: Garamond.
- Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pavlovsky, Eduardo (1990). "Historia de un espacio lúdico". En *Espacio y Creatividad*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- Winnicott, Donald (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

11.8. SURGIMIENTO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESTÉTICA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Gustavo Alfredo Larsen

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Existen hoy en la Provincia de Buenos Aires 68 Escuelas de Educación Estética, que dependen de la Dirección General de Escuelas. Son espacios que posibilitan la experimentación y el aprendizaje a través de diferentes lenguajes artísticos, que se estructuran para que los alumnos asistan a contra turno de las escuelas primarias. Producto de inquietudes y esfuerzos personales e institucionales, sus raíces se generan en dos distritos diferentes, con modalidades que no son idénticas. En este trabajo, que tiene por objeto comenzar a rescatar la historia de sus orígenes, se analiza la importancia que otras instituciones educativas, el IDOEI y el Gabinete de Estética, tuvieron como antecedentes de estas escuelas.

Palabras clave

Educación - artística - Estética – IDOEI – DGCyE

IDOEI - Instituto de Orientación Estética Infantil

Durante la gestión del gobernador de la Provincia de Buenos Aires Coronel Domingo A. Mercante, se crea en el año 1948, el Conservatorio de Música y Arte Escénico, bajo la dependencia de la Dirección General de Cultura. La iniciativa surge desde las más altas esferas del gobierno, constando en actas de ambas Cámaras registros de su tratamiento y primera aprobación. El Maestro Alberto Ginastera fue el encargado de organizar dicho establecimiento educativo, donde se desarrollaron, en sus inicios, clases de música, teatro y declamación, preparando futuros instrumentistas, actores, cantantes, docentes de las diferentes especialidades que allí se dictaban. El proyecto contemplaba la organización de las escuelas de Música, Arte Dramático, Danzas y un Bachillerato especializado. Sólo logran instrumentarse las dos primeras de estas escuelas, pero años más tarde, la poetisa y recitadora Nancy (Mony) Hermelo, quien fuera amiga de Alberto Ginastera, propone organizar dentro del Conservatorio donde se desempeñaba como docente, un instituto para la ampliación de conocimientos en herramientas pedagógicas didácticas y la experimentación vivencial en diferentes lenguajes artísticos destinado a maestras de la Provincia de Buenos Aires. El propósito era que una vez realizado los estudios, las

egresadas retornasen al distrito de origen, para incorporar los nuevos saberes en su actividad diaria en el aula, compartiéndolos asimismo con el resto de sus colegas, actuando como agente multiplicador de los conocimientos adquiridos.

El Instituto Docente de Orientación Estética Infantil (en adelante IDOEI), se crea por Resolución N° 745 del 6 de marzo de 1957, como un organismo dependiente del Conservatorio Provincial de Música y Arte Escénico.

Entre sus propósitos, en el exordio del referido acto administrativo se explicita:

“Que la educación estética adquiere especial significación en la escuela primaria por la influencia que ejerce en la formación integral del niño y en el desarrollo de una elevada sensibilidad;
Que es factor importantísimo para acrecentar tal aspecto cultivar las actividades del lenguaje como medio de expresión que permita expandir al exterior las más íntimas vivencias;
Que para ello ha de procurarse el perfeccionamiento del maestro en la adquisición de técnicas que faciliten su acción educativa y coloque al niño en las mejores condiciones psicológicas y pedagógicas para asimilar y participar en las bellas manifestaciones que brindan la naturaleza y el arte.”

El IDOEI estaba destinado a maestros de la provincia de Buenos Aires, quienes transitaban, durante dos años al principio y tres desde el año 1961, por asignaturas y talleres relacionadas con diferentes lenguajes artísticos, con la idea de incorporar otras miradas que enriquecieran su labor docente. La cursada se realizaba de lunes a viernes con profesores especializados en cada una de las temáticas abordadas, y tenía un régimen de aprobación bajo examen final.

Obran en el archivo de la Dirección de Educación Artística (en adelante DEA) de la Provincia de Buenos Aires el Registro de alumnos egresados y un Libro de Actas de exámenes y reuniones del IDOEI.

Entre las docentes alumnas había un número importante de becadas. Estas eran seleccionadas, por antecedentes y entrevista, entre las aspirantes en ejercicio laboral que se anotaban desde diferentes puntos de la provincia de Buenos Aires, a las que se les continuaba pagando el sueldo durante los años que duraba el curso de perfeccionamiento. Cuando egresaban tenían el compromiso de retomar su cargo, pero en muchos casos se radicaron en La Plata, cumpliendo funciones en algún organismo que les permitiera profundizar y aplicar los conocimientos adquiridos.

En los casi veinte años que el IDOEI estuvo en funcionamiento se aplicaron tres planes de estudios. El primero, que se incluye en el acto resolutivo de creación del Instituto, se estructura en dos años de duración, con una carga horaria semanal de treinta horas. Entre otras destacamos las siguientes asignaturas: Recitación; Introducción al Arte Dramático; Foniatría e Impostación de la Voz; Cultura Literaria y Oratoria; Alfabeto Musical y Coro; Gimnasia Rítmica; Didáctica de la lectura; Juegos Escénicos y Práctica de dirección escénica; Teatro de títeres; Expresión Corporal y Danza. A las egresadas se les otorgaba un certificado que las habilitaba para ejercer en establecimientos dependientes del Ministerio de Educación provincial.

El segundo Plan de estudios se aprobó por Resolución 3858/61. Obra en la DEA un texto de 1960 que aparentemente elaborara una comisión, fechado el 31 de octubre de 1960 y firmado por el Ministro Ataúlfo Pérez Aznar, donde se analizan y fundamentan varios cambios en el plan vigente y se agrega un tercer año de estudios. Cambian los nombres de algunas materias y se incorporan otras como Danzas Tradicionales Argentinas, Folklore, Expresión Gráfica, Historia del Arte, Educación Musical, Maquillaje, Lenguaje y Literatura Infantil.

Durante el tercer año, según el escrito de la Comisión que no se respeta en la Resolución 3858, las alumnas cumplirían con un Seminario de Aplicación Pedagógica donde realizarían prácticas con niños en los distintos lenguajes artísticos. Para ello se formaría dentro del IDOEI un Departamento de Aplicación de Práctica Pedagógica al que asistirían niños de 4 a 12 años de edad.

Esta iniciativa reviste gran interés pues posibilita a las alumnas realizar sus prácticas en todas las especialidades abordadas, realizando incluso trabajos integradores entre diferentes áreas, aspecto que caracterizó la preparación de las egresadas de esta institución y que más adelante veremos que fue uno de los ejes de las Escuelas de Educación Estética. De todas formas, según lo detectado en Libro de Actas del IDOEI, recién en el año 1963 el Ministro Dr. Carlos Alberto Floria autoriza por resolución N° 2769, la inscripción de Alumnos de 4 a 12 años para que se forme el Curso de Aplicación, donde las estudiantes del tercer año harían sus prácticas, a pesar de haberse tratado la inquietud cuatro años antes.

El título que se otorgaba a las egresadas con este Plan de Estudios era el de “Maestro Especial de Educación Estética”.

Finalmente en el año 1971 se instrumenta un nuevo plan de estudios, también de tres años de duración, el que incorpora nuevas asignaturas o cambia la orientación de las existentes. Las materias se ordenan de acuerdo a su relación con los diversos lenguajes artísticos contemplados y se especifica la carga horaria que cada una tiene en cada año de cursada. El título que se otorga es el de “Profesor del Área de la Expresión”, que capacita para la docencia en los niveles pre-primario, primario y primer ciclo del intermedio. Algunas de las materias fueron: Visión y Plástica Infantil, Literatura Infanto-Juvenil, Metodología de la Educación Musical e Instrumentos, Psicología de la Adolescencia, Filosofía, Introducción a la Estética.

Al comparar los planes sucesivos se puede constatar que entre el primero y el segundo, se duplica la cantidad de materias, pasando de 17 a 34, y en el tercero llegan a ser 46. Para poder instrumentar esta variación, se sumó un año de cursada en primera instancia y se restó carga horaria de algunas asignaturas para crear otras. Por ejemplo “Foniatría e Impostación de la Voz” del plan Res 745, tenía 6 horas semanales en primero y segundo año, y en el último plan desaparece como materia. Se va produciendo así un corrimiento de orientación general de la carrera, que en el primer caso estaba fuertemente influenciada por el diseño curricular de la escuela de Arte Dramático que funcionaba en el Conservatorio de Música y Arte Escénico. Posteriormente se van agregando otros lenguajes, como el visual por ejemplo, y a su vez se equilibran las cargas horarias que los mismos ocupan.

Muy dispares han sido las opiniones acerca de la necesidad o no de la modificación del plan que se establece en el año 1971. Muchos han opinado que la cantidad y diversidad de materias complejizó la carrera de tal manera que se llega a señalar como la principal causante del abandono de alumnas al poco tiempo de comenzar a cursar, con el consecuente descenso de matrícula que justificó su cierre en 1976. Otros afirman que se incluyeron materias que dieron sustento teórico a la carrera, y que justamente la apertura ideológica incorporada fue la preocupación del gobierno de facto que derivó en su abrupta clausura.

Mony Hermelo de Frontini, poetiza y declamadora, fue quien generó esta idea, organizando el primer plan y convocando a los docentes para cada materia. Fue además la primera Directora, acompañada por la Secretaria Marta Pereyra de Isla. Clarita Maiztegui fue la segunda Directora y finalmente asumió la Profesora de Piano Adelina De Lío de Fainberg.

Se pudo encontrar en la DEA un Libro de Actas y el registro de Egresados del IDOEI, gracias al que estamos realizando listas de autoridades, profesores y alumnas.

Entre los profesores pueden nombrarse, entre otros tantos a Amelia Sánchez Garrido, María Luisa Madueño, Elba Ethel Alcaraz de Porra, Ángel Osvaldo Nessi, José Ferrari, Isabel Etcheverry, Margarita Nieto, Néstor García Canclini, Alicia Terzián, Jorge López Anaya.

Se han contabilizado 393 egresadas entre las que figuran María Inés Otamendi, Margarita Nieto, Amalia García de Bruno, Susana Tomassetti, María Inés Zucarelli, Elba Escarrá, Cristina Bilbao, Graciela Falbo, Raquel Halpern, Renée Dalera, Haydee García Bruni, Alicia Molinari, Elba Morel, Haydée Nigrelli, María Marta Bibiloni, Mirta Soibelzhon, Teresa Leva, Nora Ugartamendía, Ana De la Torre, Ana María Haramboure, Lidia Teresita Beron, Raquel Caparrós. Es interesante señalar que todas las alumnas fueron mujeres, lo que hace evidente la escasez de maestros varones que había en la época.

En el año 1971, siendo Ministro de Educación Alfredo G. Tagliabue, se crea un Instituto de Orientación Estética en la ciudad de Azul, siendo su organizadora y Directora la Profesora Felisa L. de Schraiber. Se utiliza el mismo plan de estudios que el aplicado en La Plata. Este instituto tuvo corta duración, ya que cuatro años después se transforma en el Instituto de Medios de Comunicación Gráfica y Audiovisual, proyecto que no sabemos aún si llegó a implementarse. Se proponía una carrera de tres años de duración para ingresantes con estudios primarios completos, para egresar con el título de Auxiliar en Medios de Comunicación Gráfica y Audiovisual, asimismo se autorizaba a implementar un curso experimental de Capacitación Técnica sobre medios Audiovisuales aplicados en la enseñanza, de un año de duración, destinado a docentes.

El 28 de abril de 1977 se clausura el IDOEI de La Plata por Resolución que firma el Gral. De Brigada (R.E.) Ovidio J. A. Solari y el 1º de mayo ya estaba disponible el personal titular que fue reubicado en otros organismos. Quienes vivieron esta injusticia dicen que todo se hizo rapidísimo y que de un día al otro se había desmembrado la institución, dejando cesantes a los provisionales. Quedó el edificio con dos personas, una bibliotecaria y una preceptora a quienes nunca se reubicó, que perdieron sus cargos, y a las que tampoco les pagaron los meses que asistieron a su lugar de trabajo. No se sabe en dónde está el mobiliario ni la biblioteca del IDOEI, que según las ex alumnas era muy importante. De acuerdo al artículo

3º de la Resolución de clausura, el depositario de los bienes fue el Instituto de Bibliotecología y Museología de la Provincia, donde nada pudo comprobarse aún.

Gabinete de Orientación Estética

María Ester Romay fue la iniciadora del Gabinete de Orientación Estética, que funcionaba desde el año 1968 en la sede central del Ministerio de Educación, dependiendo de la rama Primaria, bajo la supervisión del Inspector General de Enseñanza primaria Jorge Ocón. Este Gabinete tenía un equipo de docentes que organizaba cursos que se dictaban en distritos del interior de la Provincia, destinado a las maestras, con el objeto de difundir los propósitos de la Educación Estética Infantil, en sus diferentes disciplinas. Estos cursillos tenían una duración aproximada de tres semanas y los dictaban miembros del gabinete de distintas áreas a quienes les pagaban pasajes, estadía y lo que fuese necesario para el desarrollo de las actividades. Las dos primeras semanas se organizaban clases por especialidad y durante la última confluían conjuntamente para desarrollar tareas integradoras. Posteriormente, y de regreso en La Plata, el equipo realizaba las evaluaciones de los procesos y resultados. Mar del Plata, Laprida, Bahía Blanca, Puan fueron algunas de las sedes. Durante los veranos docentes del Gabinete, con otras contratadas especialmente, se trasladaban a Necochea para el desarrollo de actividades estéticas con niños, en el marco de los Festivales de Espectáculos Infantiles que allí se hacían. También se llevó a cabo una experiencia en Chubut bajo un acuerdo con autoridades de esa Provincia.

Es importante la tarea que desarrolla María Inés Zucarelli, egresada del IDOEl que cumple funciones de Secretaria en el Gabinete, organizando celosamente las actividades que desde allí se impulsaban. Cuando Romay se jubila, Zucarelli es designada como asesora en funciones de conducción del Gabinete, perdurando allí hasta 1973 cuando producido un cambio de autoridades se le acepta la renuncia, volviendo a su cargo de Inspectora Titular y quedando disuelto el Gabinete en forma definitiva.

Entre las iniciativas de Zucarelli estaba la de contar con grupos de niños para que las docentes del Gabinete pudiesen realizar experiencias educativas que enriqueciesen sus conocimientos, optimizando en consecuencia la tarea de dictado de cursos de capacitación para docentes de la provincia de Buenos Aires. En 1970 el equipo es trasladado a la Escuela Primaria N° 55 que contaba con aulas ociosas. La matrícula de dicho establecimiento había disminuido notoriamente a raíz de un hecho muy lamentable producido el año anterior en el que habían fallecido dos alumnas de 4º grado por el derrumbamiento del piso del aula. El hecho impactó fuertemente en la ciudad y era necesario realizar algún trabajo para recuperar el alumnado, superando desgracia tan extrema.

La idea de Zucarelli toma forma, generándose una Escuela de Educación Estética (en adelante EEE) para los niños de esa escuela primaria, que asistían a contra turno, posibilitando además que otros niños se incorporaran a la experiencia. Desde la Casa del Niño se incorporó un grupo considerable, que presentó complejas problemáticas de socialización, que se fueron resolviendo parcialmente entre el personal de la Escuela y el del Instituto de menores.

El Gabinete de orientación Estética continuó funcionando en la escuela 55 y las docentes que lo conformaban destinaban parte del horario de trabajo a la atención de los cursos de

la EEE. Desde un primer momento los alumnos debían participar de todos los talleres y las actividades integradoras que se fuesen diseñando. Esta característica que desalentaba la elección de una sola disciplina artística caracterizó la EEE que se creaba en la ciudad y dio pie para generar una estructura que terminó aplicándose en toda la Provincia de Buenos Aires.

Escuelas de Educación Estética

Si se indaga acerca de los inicios de las Escuelas de Educación Estética, se pueden encontrar dos relatos diferentes. Algunos dicen que la primera se organizó en La Plata por iniciativa de Inés Zucarelli. Otra versión opina que fue en La Matanza, y que la inspectora Ema Calviño fue quien generó esta modalidad de establecimiento educativo. Estas versiones pueden ser defendidas con mucha vehemencia y aún podemos encontrar vestigios de una rivalidad por tener el derecho a la autoría y al mejor diseño curricular. Según los testimonios y la documentación consultada pareciera que fueron surgiendo en forma paralela y que no eran exactamente iguales.

A partir del año 1969 funcionó en Ramos Mejía, distrito de La Matanza, lo que la artista y docente Emma de Calviño denominara aula taller de expresión plástica. Implementado en una sala de la Escuela Primaria N° 3, el creciente interés de la comunidad por esta experiencia educativa y el aumento progresivo de matrícula justifica el pedido de creación de lo que pasó a llamarse Escuela Experimental de Educación Estética, solicitud aprobada en 1970 por el Ministro de Educación que le asigna una Planta funcional de 1 Director, 1 Secretario y 7 Maestras Especiales. Se abrieron nuevos talleres de otras especialidades artísticas, enriqueciendo la propuesta inicial. Entre las docentes se encontraba Lucina Álvarez, escritora, desaparecida durante la dictadura cívico militar, nombre que hoy lleva la Escuela de Estética de la Matanza.

Como consecuencia de esta experiencia inicial, a partir de 1972 se van creando los que se llamaron Centros de Educación Estética en distintos distritos: Marcos Paz, Alejandro Korn, Ituzaingó, General Belgrano, San Justo y Moreno. Estos centros se organizaron con maestros especiales que trabajaban en escuelas primarias, a los que se los relevaba del cargo para cumplir nuevas funciones. Se han encontrado copias de actas de reuniones que Emma Calviño, desde su función de Inspectora, organizaba en distintas localidades, con el propósito de evaluar la posibilidad de crear nuevos centros. Junto a otras autoridades educativas de los distritos que visitaba, estudiaban la cantidad de maestros especiales que se desempeñaban en escuelas primarias, que pudiesen ser afectados para crear una Escuela o Centro de Educación Estética. Es decir que no se generaban cargos desde un primer momento, sino que se proponía a docentes en ejercicio que cumplieren otra función. Se pensaba además espacios disponibles y horarios posibles para el funcionamiento de estas escuelas. No siempre la propuesta era bien recibida. En la localidad de Dolores, por ejemplo, la Inspectora Calviño se reúne con la Inspectora Jefe Larrouy y el Inspector Abas. Luego de dar los lineamientos para la creación de una EEE, la Sra., Larrouy manifiesta que afectar docentes para este proyecto “en la mayoría de los casos los distritos se quedarían sin lo poco que ya tienen y significaría favorecer a un grupo de alumnos en perjuicio de todos los demás”.

Cabe destacar que durante los primeros años de funcionamiento de este conjunto de escuelas y centros educativos, fomentados por la Inspectora Calviño, los alumnos transitaban por los talleres que ellos elegían, sin tener la obligación de asistir a todas las modalidades según un plan establecido. En un acta de visita a la Escuela de Estética de La Matanza en 1973, se constatan 800 alumnos inscriptos, y 40 secciones que se contabilizan por especialidad. En el primer nivel del turno tarde, por ejemplo, se forman 4 secciones de Plástica, 3 de cerámica 2 de rincón literario 1 de música y 1 de expresión corporal. Si todos los niños hubiesen tenido que cursar todos los talleres, no habría diferencia de cantidades entre los mismos. Ya se verá más adelante que en La Plata el criterio de organización fue otro, lo que responde a una diferente intencionalidad educativa.

Entre los objetivos que la Inspectora Calviño plantea para las EEE se destacan:

- Desarrollar la capacidad creadora.
- Facilitar la utilización del lenguaje estético como medio de comunicación.
- Estimular la sensibilidad del niño frente al medio natural y social en que vive, frente a lo bello, armónico y rítmico.
- Facilitar el conocimiento y comprensión del lenguaje de su tiempo.
- Despertar el goce estético.
- Estimular la integración del niño en el grupo, en trabajo cooperativo.
- Posibilitar la comprensión de las formas que constituyen nuestra cultura nacional.
- Orientar hacia el logro de ocios creadores.

En La Plata el surgimiento de la Escuela de Educación Estética fue diferente. Si bien debe reconocerse la iniciativa de la Inspectora María Inés Zucarelli, ya se había conformado un equipo de trabajo de docentes, en su mayor parte egresadas del IDOEI, que desde el gabinete de Orientación Estética realizaba cursos para maestros de primaria en toda la Provincia de Buenos Aires. La mudanza del Gabinete a la EP N° 55 brinda la posibilidad de generar una Escuela de Estética con el objetivo básico de realizar experiencias enriquecedoras para las docentes que formaban parte del mismo. A partir de 1972 se hace cargo de la Dirección de la Escuela de Estética la Prof. Elba Morel quien, ante la disolución del Gabinete al año siguiente supo defender la continuidad de la misma y lograr con el apoyo de la comunidad educativa el dictado de la Resolución de creación con cargos propios en el año 1974. A partir de allí se trabaja para el fortalecimiento institucional, se sustancian concursos docentes, se crea la Asociación Cooperadora entre otras acciones.

El trabajo integrado de diversas áreas fue el principio rector de la EEE de La Plata, modalidad que se extiende con posterioridad a las restantes escuelas que se habían creado en la Provincia.

En realidad la EEE de la Plata fue la primera en crearse con esa concepción de trabajo integrado entre las diversas áreas, procurando dotar al niño de los medios, recursos y procedimientos que posibilitaran y estimularan las diversas formas de expresión.

En el año 1978 las EEE de La Plata y La Matanza, y los Centros de igual especialidad, pasan a depender de la Dirección de Enseñanza Artística.

En el año 1979 se incorpora la asignatura Cerámica a las ya existentes. Recién en 1988 se crea Expresión Dramática como asignatura.

En el año 1985 existían 10 EEE en la Provincia. Desde la DEA se genera una normativa para la organización y el funcionamiento de las mismas, donde constan los fines de la educación estética:

... Supone el desarrollo de lo perceptivo, la afinación de la sensibilidad, la liberación de la expresividad, la dinámica de la comunicación evolucionando en el seno del grupo. Estos son los objetivos a lograr por encima de la acumulación de datos, convirtiéndose en un área de vital importancia en la que el ser humano alcance su real dimensión.

Los objetivos planteados para estas escuelas son:

- Favorecer el desarrollo armónico de la personalidad del educando, a través de su capacidad creadora, en las distintas áreas de educación estética.
- Lograr su plena integración al medio social-cultural y su aporte hacia una sociedad humanística y solidariamente concebida.
- Estimular sus potencialidades creativas, con el fin de lograr un ciudadano con plena conciencia de su rol participativo: forjador de su propio destino para el bien de la comunidad."

Se organizan con un curso regular en tres niveles para niños de 6 a 10 años y talleres integrados primero y de libre elección después desde los 11 a los 15 años de edad. Las disciplinas contempladas son Expresión Corporal, Expresión Plástica, Iniciación Literaria e Iniciación Musical. La frecuencia de cursada es de dos o tres veces por semana, según el nivel al que asista el alumnado.

Esta Disposición 23/85 es modificada posteriormente por el Director de Educación Artística Sr. Roberto Mario Carpinetti y luego por la siguiente Directora Prof. María Azucena García. En ambas oportunidades se va adaptando a las nuevas necesidades y los avances que en materia pedagógica se van produciendo. Se establecen paralelamente contenidos mínimos por área que son utilizados por todas las escuelas. Entre las novedades más importantes se detecta la inclusión de Expresión Dramática como materia, el desdoblamiento de Expresión Plástica en Plástica Bidimensional y Plástica Tridimensional. Siempre han existido modificaciones en los contenidos abordados o en las metodologías de enseñanza, aunque esto no se haga evidente en las normativas. La Profesora María Marta Bibiloni relata cómo al realizar su ingreso como docente de Iniciación Literaria en la EEE N° 1 de La Plata, es informada que allí sólo se narra, ante lo que propone incorporar la escritura, experiencia que van instrumentando con la Profesora Nora Minuchín y Adriana Zingoni. Hoy no puede pensarse el área sin que los chicos también realicen creaciones con el acto de la escritura.

En otro orden de cuestiones, se faculta la afectación de una hora y media reloj de la carga horaria de 12 horas por semana del Maestro Especial, para la realización de tareas de

coordinación. Estas reuniones fueron, y continúan siendo, de vital importancia en las EEE, ya que allí se acuerdan proyectos que abarcan distintas materias y también diferentes

niveles. Es el ámbito de intercambio de experiencias y saberes, y siempre ha sido útil tanto para mantener los lineamientos básicos de estas escuelas como para la inclusión de nuevas propuestas.

Si visitamos hoy la EEE N° 1 de La Plata nos encontraremos con una organización sólida de cursos regulares y talleres que superan, en tres turnos, los mil alumnos, pero con otros tantos niños inscriptos que no han podido acceder por falta de espacio y personal. Los talleres atienden una diversidad de intereses que se transforman en ámbitos de experimentación que realimentan los espacios básicos. Video, Plástica Digital, Historieta, Sonido Digital, Fotografía, Teatro Acrobático, Danza Aérea, Danza y Coreografía son algunos de los talleres que se han ido conformando a partir de las aspiraciones del alumnado. Esta realidad puede encontrarse también en otras de las 68 Escuelas de Educación Estética que hoy existen en la Provincia de Buenos Aires.

Cuando comparamos lo acontecido en la Matanza y en La Plata, y atendiendo a la rivalidad histórica entre sus EEE, nos preguntamos cómo fue que ambas instituciones se denominaron de la misma manera. Es evidente que existieron relaciones entre docentes y autoridades y sería muy interesante que testigos de la época pudieran aclarar situaciones, aportar vivencias, esclarecer propósitos.

El presente trabajo, preparatorio de otro de mayor extensión, pretende, básicamente, recordar algunos de los hechos que en el transcurso de más de 60 años se han vivido en torno a la educación artística infantil en la Provincia de Buenos Aires. Pero más allá de los acontecimientos en la vida de las instituciones se hace necesario que se comience a analizar cómo un movimiento que surgió alentado básicamente por las teorías de Read y Lowenfeld, fue transformándose, buscando nuevos horizontes, aplicando nuevas teorías, generando experiencias que es preciso rescatar. Es de esperar que el presente trabajo sea motivador para otros de mayor extensión.

Bibliografía

- Eisner, Elliot (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Ginastera, Alberto. "El conservatorio de Música y Arte Escénico". *Revista Música y Teatro* N° 1 Año 1951. Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Katz, Ricardo Santiago (1996). *Historia de la Educación en la Provincia de Buenos Aires*. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires.
- Lowenfeld, Viktor; Britain, Lambert (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nessi, Ángel Osvaldo (1982). *Diccionario temático de las Artes*. La Plata: UNLP.
- Read, Herbert (1955). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós.

11.9. POSIBLES HERRAMIENTAS OPERATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS DEL LENGUAJE VISUAL

Leandro Mosco; Camilo Garbín; Patricia Medina

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

Resumen

Las herramientas que desarrollaremos en el presente proyecto se presentan como sugerencias operativo-metodológicas para ser utilizadas por el docente en el aula.

Es nuestra intención, siguiendo la metodología de la Cátedra, poner el énfasis en puntos de vistas no tradicionales, con relación a la enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Visual, y plantear nuevos abordajes que equiparen los contenidos con las producciones visuales contemporáneas.

Este conjunto de herramientas se concreta como resultado de la reflexión constante por parte del equipo docente, en donde las preguntas ¿qué es lo que estamos evaluando?; ¿a partir de qué herramientas operativas podemos trabajar nuestros objetivos de evaluación? fueron el motor que atravesó e incentivó la realización del siguiente trabajo.

Palabras clave

Estrategias pedagógicas; herramientas; Lenguaje Visual; percepción-

Las herramientas que desarrollaremos en el siguiente proyecto se presentan como sugerencias operativo-metodológicas para ser utilizadas por el docente en el aula a la hora de abordar los contenidos del Lenguaje Visual. La misma se presenta en el listado de materias del 1er y 2do año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Artes Plásticas, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Multimedia y Profesorado en Historia del Arte.

Dichas estrategias aspiran a resolver las problemáticas surgidas en el aula con relación a la dialéctica que se instala entre la instancia de incorporación conceptual y la evidencia de la comprensión de los contenidos, concretándose finalmente en la materialización de la propuesta visual del estudiante.

Por lo tanto es indispensable volver a reflexionar acerca de cuáles son las normativas institucionales y las condiciones de trabajo que se pautan en el interior de la Cátedra para poder construir así una modalidad de intervención docente, el cual debe diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos de aprendizaje, articulando con los fundamentos pedagógicos y epistemológicos que la Cátedra promueve.

Cabe destacar del enfoque teórico del programa, la importancia adquirida a la interpretación de imágenes como a la posterior reflexión -de los elementos que la conforman- para aplicar a la propia producción siendo uno de los objetivos fundamentales construir un cuerpo teórico que pueda sustentar las particularidades de cada propuesta visual.

Los nuevos modos de representación, consecuencia de la ampliación en los materiales, soportes, técnicas y recursos, las nuevas características espacio-temporales, los modos de circulación, las distintas formas de abordar al espectador y los cruces con otras disciplinas evidencian la variedad de resultados poéticos y las nuevas formas de construir el discurso visual en la contemporaneidad.

De este modo cada obra instala su propio código y se rige por su propia lógica de construcción tornándose imposible trasladarlo a otras configuraciones.

Esto conlleva a la exigencia de cuestionar las estrategias educativas tradicionales, las cuales han sido desarrolladas para otro objeto de estudio muy distinto a las nuevas propuestas contemporáneas.

En la entrevista realizada a la titular de la Cátedra, la Prof. Mariel Ciafardo se puede encontrar una síntesis acerca de las problemáticas y las consecuencias de los modelos lingüísticos trasladados al Lenguaje Visual así como también las expectativas de construir una nueva forma de enseñar y de concebir “el Lenguaje Visual en el aula”:

[...] Podríamos decir que en los últimos treinta años se consolidó un modo de dar clases de Lenguaje Visual que está extendido y que presenta características comunes...Allí se advierte la influencia de la lingüística, cuyos principios se transponen con cierta inconsistencia...en la confianza en que el Lenguaje Visual constituye un sistema de signos codificables como el de la lengua natural...El modelo lingüístico se resquebraja cuando es puesto a prueba frente a obras de arte concretas, ya sea para producirlas o para interpretarlas...En esta cátedra tratamos de diseñar una propuesta alternativa.

Hay una confusión que excede a los contenidos. Lo que a mi entender no está claro es en que debe formar Lenguaje Visual.

En Lenguaje Visual tendrían que trabajarse los principios básicos de cualquier disciplina de las artes visuales...debería enseñarle al alumno estrategias para seleccionar adecuadamente el material de acuerdo a su plan operativo de producción de obras...En Lenguaje Visual reina el tecnicismo, centrado en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos...Esta concepción soslaya la enorme distancia entre estas dos acciones: ver y mirar. Ver...es un acto para el cual el hombre está preparado naturalmente. En cambio mirar, es una construcción cultural e implica un aprendizaje. Educar la mirada.

La propuesta pedagógica alternativa se encuentra todavía en construcción. No es un modelo, ni pretende serlo, y su debate se da en las clases, en el campo teórico, en la definición de contenidos, en los diseños curriculares...Otro acuerdo debería ser no separar

el concepto del dispositivo, la idea de su materialidad. El momento de la producción es un proceso en el cual la idea y el material se vinculan dialécticamente. De ahí que, en el enfoque que intentamos plasmar en las clases, la poética de los materiales es un aspecto central que recorre todos los otros temas...hay cuestiones bien precisas que orientan la intervención del docente. Advertir que el proyecto de producción esté al alcance del alumno, que sea posible de ser realizado en los tiempos pautados, el grado de coherencia entre la idea y la obra finalizada, la adecuación a la consigna, los criterios del emplazamiento, las decisiones sobre la escala. La obra de arte es bastante inabordable pero esto no quiere decir que no existan criterios interpretativos objetivables.

El contexto contemporáneo agrega otro dato, muy importante: hoy, la “caja de herramientas” disponible para el productor de imágenes es infinita. Y, al mismo tiempo se han multiplicado los canales de circulación. Ambas novedades -la explosión de los materiales y de las vías de difusión- impactan sustancialmente en los procesos de producción.

Producir una obra de arte consiste en organizar un mundo ficcional proponiendo un nuevo orden de naturaleza poética, esencialmente ambiguo. La obra de arte no transmite información, no narra del modo en que lo hace el lenguaje natural.

Hace unos años propuse para el curso de ingreso otro nombre para la asignatura: “Introducción al análisis y a la producción de imágenes”. Claro, queda muy largo el enunciado. Pero no se me ocurrió uno mejor.” (Ciafardo, 2011).

Bajo estos lineamientos es indudable la pregunta por el qué y el cómo de nuestra estrategia pedagógica.

¿Qué enseñamos, y cómo lo enseñamos?

Nos resulta interesante ensayar la respuesta a estas preguntas a partir de la comparación con el hecho artístico. Así como la configuración de una imagen es producto de procesos de sustitución y generación de nuevas metáforas visuales, de igual manera el docente construye una “configuración didáctica” entendiendo ésta última como

la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento...Esta construcción compleja y elaborada lleva implícita los modos en que el docente aborda las temáticas, su expresión en el tratamiento que da a los contenidos, a las situaciones de aula que se le presentan, a las dificultades en la explicación y comprensión de determinados conceptos (Litwin, 1997).

En síntesis será el producto de selecciones, supresiones, depuraciones y finalmente decisiones que vienen a tomar forma y a materializarse en las actividades propuestas, tanto teóricas como prácticas.

El conjunto de herramientas que desarrollaremos a continuación se concreta como resultado de la reflexión constante, por parte del equipo docente, a lo largo de aproximadamente 8 años de trabajo en el aula en donde las preguntas “¿qué es lo que estamos evaluando?”, “¿a partir de qué herramientas operativas podemos trabajar nuestros objetivos de evaluación?” fueron el motor que atravesó e incentivó la realización del siguiente trabajo.

El replantearnos nuestra práctica docente, contemplando las producciones de los estudiantes resultado de las consignas de los Trabajos de Producción, y el anclaje de los

interrogantes citados con anterioridad, derivó en concretar y recompilar nuestras experiencias con la intención de encontrar un cuerpo de motivación-operación-producción.

A continuación desarrollaremos las herramientas propuestas para trabajar los dos primeros contenidos de la materia: Estereotipia y Hermenéutica- y -Alcances y Límites de la Teoría de la Gestalt: Materiales no convencionales-

Podemos decir que el gran concepto unificador de este cuerpo de contenidos es el tema de la percepción. El fenómeno de la percepción -más aún en lo que refiere a la percepción estética- adquiere una nueva dimensión en el interior de la concepción de la Cátedra al vincular la imagen a su contexto histórico, a los códigos de representación -tanto de la cultura visual en general, como a las grandes cosmovisiones de época-, a los condicionamientos culturales y psicológicos en la producción y a la interpretación de imágenes.

En este contexto áulico, la intención es recorrer el proceso formativo, desde el planteamiento de la idea, la selección de los materiales, soportes y herramientas pertinentes -ya sea en el modo de representación bidimensional como tridimensional- y los criterios selectivos de composición.

Para llevar a cabo la primera herramienta didáctica es indispensable citar la consigna del trabajo de producción la cual explicita que a partir de la selección de un estereotipo visual deberá realizarse una nueva producción en donde sea superado el estereotipo de origen.

En primer lugar nos parece indispensable que los estudiantes indaguen en imágenes de la cultura visual siendo condición encontrar y seleccionar como mínimo 5 representaciones visuales del estereotipo elegido para trabajar en clase. Se sugiere que los ejemplos varíen en sus soportes pudiendo ser packaging, televisión, objetos, internet, etc.

Esta primera condición tiene como objetivo reflexionar acerca de la importancia de la “tradición visual”. Es imposible que una imagen se constituya como estereotipo visual si no cuenta con una repetición considerable a lo largo del tiempo, lo que finalmente constituiría el discurso estereotipado, vacío de sentido. Por otro lado incluir la palabra “representación” habla del carácter ficcional del estereotipo y de los múltiples modos de representación posibles para tratar de hablar de un mismo tema. En este caso, más allá de su soporte o materialidad se invita a identificar qué elementos se repiten desde cuestiones meramente formales hasta las intenciones y los prejuicios que portan a nivel conceptual. Contar en el aula con referentes visuales concretos invita a conjeturar interpretaciones hipotéticas acerca de por qué y cómo se instala en la cultura visual determinada configuración estereotipada, los cuales servirán como disparadores y como herramientas de la producción personal del estudiante.

Para tales objetivos desarrollamos el siguiente cuadro de “desglose del estereotipo visual”.

Este desglose deviene en una deconstrucción formal y conceptual acerca de los distintos elementos constitutivos que conforman la imagen estereotipada lo que le permite al estudiante dilucidar las connotaciones conceptuales y aproximarnos al trasfondo ideológico que la construcción ficcional del estereotipo nos impone a partir de un determinado modo de representación. La intención es que se aproximen a una toma de partido fuertemente

fundamentada. Esto es, una decisión consciente acerca de qué quiero decir y cómo lo quiero decir teniendo en cuenta las connotaciones sociales positivas o negativas y los “estigmas que portan” a partir de la distinción entre los elementos propios del discurso ficcional y aquellos que le pertenecen al referente real.

A su vez los orienta en cuanto a decidir respecto de qué elementos visuales podrían ser utilizados como material para la reinterpretación del estereotipo incorporando herramientas conceptuales y críticas en la posible selección de los materiales y en la elección del modo de representación que considere más apropiado como soporte de su nuevo discurso visual.

Finalmente reflexionar acerca de la importancia del “contexto” para que las relaciones que

PERSONAJE	MODOS DE REPRESENTACIÓN	EXAGERAR
OBJETOS/ATRIBUTOS		CONTRADECIR
SITUACIÓN/CONTEXTO		DESCONTEXTUALIZAR
ELEMENTOS FORMALES		SUSTITUIR

establezco tengan carácter verosímil.

La primer columna del cuadro funcionará como guía referencial orientativa a partir de las cuales se podrá vislumbrar cuáles de las siguientes relaciones constituyen el rasgo esencial del estereotipo seleccionado. Esto sería, si lo principal es el personaje, reflexionar acerca del contexto en el que está inserto, los atributos que lo acompañan, los elementos formales, etc. Si por el contrario su rasgo esencial fuera la “situación estereotipada”, reflexionar acerca de quiénes son los personajes protagonistas de la misma, sus actitudes, sus conductas, los objetos que conforman la escenografía, etc.

Luego el grupo de estudiantes deberá decidir con qué estereotipo visual va a trabajar y a continuación realizará el análisis propuesto con anterioridad. A partir de esto deberá decidir con que operaciones trabajará en su reinterpretación. A modo de ejemplo, de esas operaciones hemos elegido conceptos que aluden a las figuras retóricas más pertinentes, no siendo estas las únicas, pero sí las que operan de forma más general: exagerar, sustituir, descontextualizar, contradecir, etc. (3ª columna)

Luego se procede a reflexionar acerca de cuál será la materialización y el modo de representación más apropiado para la obra. Aquí se tendrán en cuenta los grados de verosimilitud en relación al contexto de la producción y los posibles grados de acercamiento o alejamiento de la realidad.

Es importante tener en cuenta que las columnas del cuadro no son casilleros estancos ni cerrados por lo que el cuadro se conforma de manera íntegra y contemplando que las variables puedan transitar de una columna a la otra, dinámicamente.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

En cuanto al contenido Alcances y Límites de la Teoría de la Gestalt, -teoría que estudia el fenómeno de la percepción- la pretensión de establecer leyes perceptivas universales son cuestionadas y entendidas, en el interior de la Cátedra, más como principios perceptivos que como leyes de validez universal. El fenómeno de la percepción cobra un rasgo relevante al enmarcarse en el hecho artístico. La obra de arte demanda un acto interpretativo, por parte del espectador, que escapa a la mera concepción fisiológica del acto de ver.

La “percepción estética” deviene, en el encuentro con el espectador a partir de una producción artística, en un abanico infinito de posibilidades interpretativas a partir de un discurso que se concibe ambiguo, difuso, elíptico. Estas características son rasgos esenciales de toda construcción metafórica materializada en la producción visual.

Por otro lado la consigna del trabajo de producción explicita la condición de trabajar con materiales no convencionales.

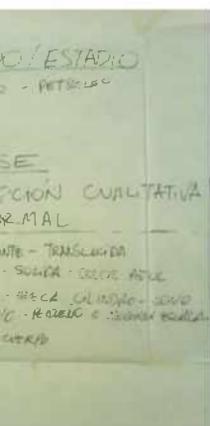
Interpretamos este condicionante como una posibilidad de profundizar en la concepción de la percepción estética que la Cátedra sostiene. Para tal fin proponemos a los estudiantes reflexionar acerca de las múltiples posibilidades y puntos de vista desde donde abordar un material como objeto construido socialmente. Estas reflexiones servirán como una caja de herramientas desde donde poder intervenir, abordar e interpretar la materialidad en el contexto de la producción indagando en sus relaciones como soporte de un “discurso y un conocimiento acumulado culturalmente”.

La alusión a sus connotaciones conceptuales por un lado y sus características formales por otro, orientará las decisiones que surjan de ese conocimiento de la materia.

Por otro lado, es importante considerar que la materialidad también acarrea configuraciones perceptivas estereotipadas. En este contexto los trabajos de los estudiantes deben considerar romper con el abordaje de las connotaciones más esperables.

Para tales objetivos presentamos la siguiente herramienta que denominamos “Cuadro de potencialidades sobre la materialidad” la cual considera, en su diseño, la posibilidad de aplicarlo a cualquier tipo de materialidad u objeto en donde el desarrollo de cada una de las instancias propuestas de reflexión evidencie los múltiples puntos de vista desde donde comenzar a abordar una producción artística.

Por otro lado, esta amplitud con relación a la interpretación del material aleja al estudiante de la mera ejercitación reforzando la intencionalidad y la construcción de sentido en su propuesta estética.



Fotografía detalle de la actividad

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

GRADO / ESTADIO
OBL. VISIBILIZAR

MATERIAL

DESGLOSE

DESCRIPCIÓN CUALITATIVA
Y FORMA/

USOS Y FUNCIONES

DESC. CONCEPTUAL

POSIBILIDADES

REFERENCIA CON
OTROS MATERIALES

TRANSFORMACIONES

En cuanto a la metodología, la actividad comienza con la adaptación del espacio áulico.

Se selecciona una pared lo suficientemente grande que nos servirá para intervenir con papeles afiche. La intención es cubrir la mayor cantidad posible de la superficie para contar con un soporte amplio que actúe como registro de las respuestas que surjan por parte del estudiante.

La guía se transcribe en las hojas en formato de cuadro sinóptico. En simultáneo es entregada a los estudiantes en fotocopia papel para que puedan, en una segunda instancia, realizar el análisis de sus materiales pedidos en la clase anterior.

Procedemos con la actividad, la cual parte de un material seleccionado por el equipo docente. En este caso, la realizamos con una “botella de pet” de 1 litro y medio.

El cuadro presenta distintas instancias interpretativas. Una instancia analítica del material y una instancia de relaciones e intervenciones.

La instancia analítica tiene como objetivo describir el material desde diversos enfoques que engloban cuestiones formales y conceptuales:

En el grado y/o estadio del material se intentadetectar el nivel de manipulación por parte del hombre y visibilizar estadios anteriores a la concreción en objeto. Por ejemplo que la botella de plástico, proviene del petróleo.

La descripción formalenumeralas características estructurales intrínsecas del material. Verticalidad, división en tres módulos, cilíndrica, etc.

Las cualidades y propiedades son aquellos rasgos perceptivos, permanentes o no dependiendo las condiciones del entorno y la relación que establezca con el mismo. Por ejemplo que es translúcida, que rebota, que flota, azulada en su cromatismo, etc.

En usos y características funcionales es recomendable comenzar con el rasgo principal o el origen de su construcción para luego pensar en otros posibles conceptos con relación a su forma y sus cualidades. Por ejemplo en este caso es un contenedor de líquido.

Las connotaciones conceptuales son las ideas asociadas o preconcebidas y los otros objetos que pueda denotar el material en cuestión. Esto sería ponerlo en relación con otros materiales estableciendo diálogos por analogía con algunas de las instancias analíticas previas (cualitativas, formales, conceptuales). Un ejemplo sería el vidrio por su cualidad de transparencia, los supermercados por asociaciones conceptuales, otras botellas que compartan la misma forma, etc.

Para tener en cuenta esta instancia es importante pensar el grado de accesibilidad del material en cuestión. No es lo mismo trabajar con botellas de pet que con pepitas de oro.

La última instancia tiene que ver con las transformaciones y aplicaciones posibles del material, considerando también la pérdida absoluta de referencia. Aquí entran en juego procedimientos, herramientas para intervenir, técnicas para manipular el material, etc. Por ejemplo, cortar, plegar, abollar, agrupar, derretir, etc.

Con respecto a lo no convencional citamos el siguiente ejemplo.

Dirigiéndonos a los usos y características funcionales de la botella de pet percibimos que su uso convencional es la de contenedor de líquido.

Ahora bien, si pensamos en utilizaciones no convencionales nos encontramos con que puede convertirse en embudo, en maceta, en alcancía etc. Estas consideraciones devienen de la reflexión de su capacidad de contener. En esta instancia los aportes de los estudiantes imprimen una cuota de ironía y originalidad notable hasta el punto de mencionar asociaciones tales como: utilizarla como vaso para tomar fernet en la cancha hasta las botellas llenas con agua en los árboles para que los perros no orinen. Estas consideraciones son sumamente enriquecedoras y nos permiten –a los docentes- profundizar en el modo en el que opera el contexto que habilita a que el discurso visual tenga carácter verosímil.

Como conclusión el objetivo es presentar un cuerpo de herramientas que nos permita profundizar en la complejidad del hecho artístico tanto en la instancia de producción del autor de la obra como también en la instancia de interpretación las propuestas artísticas.

El fenómeno interpretativo en lo que refiere a las decisiones compositivas, de selección de la materialidad, de elección de un modo de representación, es central a la hora de reflexionar en la totalidad del hecho artístico. A sí mismo las herramientas desarrolladas para profundizar en los objetivos aspiran a convertirse en material conceptual para ser utilizado por el estudiante a lo largo de la cursada, tanto en Lenguaje 1 como también en su segundo nivel. Todos los contenidos están atravesados por estas dos primeras unidades con lo que la pregunta por la materialidad y por el qué y el cómo del discurso visual es la

esencia de la construcción de metáforas visuales. La reflexión constante en estas relaciones de conceptos es la finalidad de las mismas.

Bibliografía

- Arnheim, Rudolf (1954). “El equilibrio” y “La forma”. En *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza, 1993.
- Belinche, Daniel (2011). “Entrevista a Mariel Ciafardo, El lenguaje Visual en el aula”. En *Arte y Educación*. Colección Breviarios N° 5. La Plata: Papel Cosido.
- Ciafardo, Mariel; Belinche, Daniel (2008). “Los estereotipos: un problema de la Educación artística. Los artistas son de Piscis”. Revista *La Puerta, Publicación Internacional de Arte y Diseño*. Año 3 N° 3, junio de 2008, pp. 27-38. La Plata: Dirección de Publicaciones de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ciafardo, Mariel (2010). *La Teoría de la Gestalt en el marco del Lenguaje Visual* [en línea]. Consultado el 12 de septiembre de 2017 en http://docs.wixstatic.com/ugd/4e136c_ob38a29116704178ab3ca2fa1e870e21.pdf
- Ciafardo, Mariel; De Santo, Edgar (2014). *Breviario de las Leyes de la Gestalt* [en línea]. Consultado el 12 de septiembre de 2017 en http://docs.wixstatic.com/ugd/4e136c_5dba5d45351f4f41932607664a637514.pdf
- Davini, María Cristina (2011). *Acerca de las Prácticas docentes y su Formación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación [en línea]. Consultado el 12 de septiembre de 2017 en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf
- Deleuze, Gilles (2007). “Del cliché al hecho pictórico”. En *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Furió, Vicenç (1991). “El análisis sin sentido”, “Formas y metáforas” y “Pintura y equilibrio”. En *Ideas y formas en la representación pictórica*. Barcelona: Anthropos.
- Joly, Martine (1994). “Signos plásticos y significación”. En *La imagen fija*. París: La Marca.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Steiman, Jorge (2007). *Más Didáctica -en la educación superior*. Cap. 1: Los proyectos de cátedra. Buenos Aires: Miño y Dávila-UNSAM (en prensa)

11.10. ARTE Y EDUCACIÓN: LA CUESTIÓN DE LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESORAL

DCV Valentina Perri - DCV Denisse Patrault - DI Mariana Kafa

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Aunque la educación actual esté enmarcada a partir de políticas curriculares con bases y fundamentos en la pedagogía crítica, persisten prácticas docentes ancladas en una concepción netamente tecnicista y tradicional en detrimento de la construcción y reconstrucción del arte como parte de la cultura visual.

Dicha afirmación nos servirá para desarrollar los conceptos que nos permitan analizar a la Educación Artística en la formación general obligatoria y lo que ocurre con los diversos actores institucionales que intervienen en el acto de la enseñanza. Para ello, debemos plantearnos algunos interrogantes:

¿Qué entendemos por arte? ¿A qué se refiere el término educación? ¿Cómo se entiende el arte en la educación común obligatoria? ¿Las políticas curriculares están ancladas en una mirada crítica de la educación? ¿Están aún presentes en el curriculum huellas de la pedagogía tradicional, el escolanovismo y el tecnicismo pedagógico?

¿Los distintos actores institucionales traen consigo el eco de ese pasado? ¿En qué prácticas salen a la superficie?

¿Cuál es el valor que la sociedad le asigna al arte (producciones de la cultura)? ¿Cuál es el valor que le asigna a la educación artística? ¿Qué valor le asigna el docente de arte? ¿Y los alumnos?

Palabras clave

Arte; educación; Cultura Visual; profesionalización

Una instantánea

Saquen una hoja blanca y la regla para trabajar. Hoy vamos a seguir con el tema perspectiva, pero a un punto de fuga. Hagan el recuadro de siempre, y con la hoja vertical divídanlo en tres partes iguales dejando un espacio de 1cm entre cada uno... En el primer campo hagan una línea horizontal a 2cm desde arriba, así... esa va a ser la línea de horizonte. Desde el final del recuadro tracen dos líneas oblicuas que se encuentren en un punto en el centro de la línea de horizonte: ésta va a ser la calle principal (pausa para esperar que todos avancen hasta ese punto en la producción)... Ahora, en el encuentro de la base con la calle levanten una línea de 3 o 4 cm. Esos van a ser los edificios...
Profesora de Plástica Visual |3º año ESB |2015

Respecto de la concepción del arte

El **arte** es un campo de conocimiento constituido por diferentes disciplinas, que *producen y transmiten sentido* a partir de lenguajes específicos, que se estructuran sobre la base de convenciones culturales. Se trata de sistemas conceptuales complejos en los que las *técnicas intervienen como medios* para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo, sino un intérprete que interactúa con la producción estética. La instancia productiva requiere, además, un carácter interpretativo, ya que un realizador siempre se desenvuelve en un contexto espacial y temporal determinado, y en el que atiende a múltiples factores que condicionan la realización.²⁵¹

El arte es sin dudas, un fenómeno complejo, una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos y de consumo masivo, los artistas y los diferentes públicos. “Es un mediador cultural de representaciones sociales relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.” (Hernández. 2000, 47.)

Y en este sentido, como parte de la cultura visual, contribuye a que los seres humanos construyan su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura.²⁵² La importancia primordial de la cultura es mediar en el proceso de cómo miramos y cómo nos miramos y contribuir a la producción de mundos, es decir, a que los seres humanos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente, y a que su experiencia de los objetos y los fenómenos que constituyen la realidad sea a través de los objetos mediacionales que denominamos *artísticos*. La cultura visual así entendida tiene la función de construir las experiencias de los seres humanos, mediante la producción de significados visuales, sonoros, estéticos, etc. Estos significados contribuyen a la *construcción de la*

²⁵¹ Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Artística. Dcción. General de Cultura y Educación. Pcia. de Buenos Aires. 2008.

²⁵² Se entiende por función mediadora una derivación de la idea de Vigotsky que entiende que “el signo es poseedor de significado”.

conciencia individual y social, mediante la incorporación de indicios visuales con valor simbólico producidos por diferentes grupos en los procesos de intercambio social.

Los signos y símbolos son vehículo de significado, y juegan un papel en la vida de la sociedad... se trata de considerar al Arte, a los artefactos de la cultura visual, como modos de pensamiento... de entender los significados de las cosas a partir de la vida que los rodea (Hernández. 2000, 49).

El arte provee insumos para la interpretación crítica de la realidad y la producción cultural en el contexto de la contemporaneidad, y ofrece modos de entender la realidad que le son propios y diferentes de otras formas de conocimiento.

El arte en la educación

Si nuestra cotidianidad está plagada de imágenes, sonidos, movimientos, gestos, que conforman discursos portadores de múltiples significados; si el arte provee insumos para la interpretación crítica de la realidad y la producción cultural, y ofrece modos de entender esa realidad que otras formas del conocer no pueden dar, entonces parece ineludible hoy el rol activo de la educación artística para formación de ciudadanos capaces de comprender el mundo en que vivimos.

Dentro del territorio de la educación artística, las **artes visuales** deben posicionarse como un modo de conocimiento específico que, a través de la interpretación, permita apropiarse de los significados y valores culturales pertenecientes a diversos grupos sociales. El núcleo de la enseñanza se centra entonces, en la interpretación de las producciones visuales considerando sus contextos, involucrando en esto el desarrollo de la **percepción**, la **producción** y la **reflexión** como modos de acceso al conocimiento artístico.

La **percepción** en tanto proceso complejo, que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo, constituye un acto cognitivo que permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construcciones que se realizan social y culturalmente en la interacción con los otros. La **producción**, en tanto elaboraciones que dan cuenta de un conocimiento visual y que articula las representaciones simbólicas particulares del mundo que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo. La **reflexión** estará presente en los otros modos de acceso al conocimiento artístico, tanto en la acción como fuera de la acción.

En síntesis, la enseñanza de las artes visuales compromete el abordaje de propuestas didácticas que posibiliten el tránsito por la producción y el análisis, favoreciendo la multiplicidad de interpretaciones, atendiendo al carácter abierto, ambiguo y metafórico de los discursos artísticos.

El Diseño Curricular para la Educación Artística, elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, vigente desde el año 2008, que se

conforma como una propuesta político educativa -que se alcanza a través de negociación e imposición social- marcan una línea en coincidencia con esta concepción de la educación artística.

Y sin embargo, yacen en el aula asignaciones de sentido al espacio curricular propio de otras visiones de lo artístico.

Las huellas del pasado

La segregación que históricamente ha padecido la educación artística respecto de otros espacios de conocimiento considerados más relevantes para la formación de los sujetos, se basa en un recorte ideológico construido en el Renacimiento y consagrado en el siglo XIX. Este enfoque se funda en la estética del **iluminismo enciclopedista**, y entiende al arte como complemento del conocimiento, reducido a la esfera de lo emotivo y lo sensible (opuesta a lo inteligible). En este enfoque romántico, quien no tiene predisposición “natural” no tiene posibilidades frente al genio creador.

Otras concepciones habituales sobre la educación artística limitan su aprendizaje a la adquisición de **técnicas**, habilidades o destrezas que son soporte de asignaturas tradicionales, asignándole al arte un valor meramente instrumental.

Finalmente, el arte como autoexpresión y manifestación de la libertad individual, que se sustenta en la corriente **expresivista**, se centra en el ideal de sujetos libres, donde la imaginación y la creatividad se desarrollan bajo la mirada sin trabas de un adulto, que no debe interferir en su potencial – corriente que aparece con mayor fuerza en los primeros años de la escolarización-.

Estas concepciones han sido objeto de revisión, reflexión y superación. Hoy podemos advertir la importancia que los lenguajes artísticos han adquirido en la contemporaneidad, y que han propiciado no sólo un reposicionamiento de la concepción de arte, sino de la educación de las disciplinas artísticas.

Una concepción de arte como manifestación de la cultura, que se vale de sistemas conceptuales complejos en los que las técnicas intervienen como medios para concretar lo que se quiere manifestar, y en los que el público no es un receptor pasivo, sino un intérprete que interactúa con la producción estética. Que entiende que el arte provee insumos para la interpretación crítica de la realidad y la producción cultural en el contexto de la contemporaneidad y ofrece modos de entender la realidad que le son propios y diferentes de otras formas de conocimiento

Y que incorpora la noción de *cultura visual*, como resultado de la construcción de las experiencias de los seres humanos, mediante la producción de significados visuales, sonoros, estéticos, etc., que contribuyen a la *construcción de la conciencia individual y social*,

mediante la incorporación de indicios visuales con valor simbólico producidos por diferentes grupos en los procesos de intercambio social.

Sin embargo, las huellas del pasado parecen estar aferradas en cada rincón del salón de clases. En el nombre del espacio curricular que no termina de definir su competencia, en el pizarrón ubicado atrás del escritorio del docente, en los pupitres individuales dispuestos hacia el frente, en las paredes lisas que no cuentan con dispositivos para el intercambio reflexivo. Y sobre todo en nuestro ADN. Como si nos hubieran programado desde que nacimos, con nociones de las que no podemos liberarnos, y que surgen en el momento menos esperado, cuando un joven dice “yo no sirvo para esto”, cuando lo que se enseña ensancha la brecha entre los intereses de los jóvenes y las estrategias pedagógicas que se ponen en juego, o cuando la docente de plástica corrige un trabajo argumentando que “faltan unas ventanitas a los costados”. Vuelven a escena esos modelos que le han dado al arte un lugar decorativo y prescindible dentro de la currícula y de los proyectos institucionales.

El rol docente: actor político y servidor social

El docente es un agente activo que participa en el desarrollo curricular como actor protagónico de la acción pedagógica. Se encarga de interpretar las indicaciones de los currículos descontextualizando y recontextualizando los saberes propios de las distintas disciplinas para recrearlos y transmitirlos. Esto los ubica como profesionales críticos/as productores de conocimiento capaces de dar sentido a su accionar diario a medida que generan las condiciones que posibilitan los aprendizajes en cada uno de los contextos.

Sabemos que los docentes se encuentran exigidos ante la multiplicidad de funciones y tareas (muchas veces imprevisibles) para la cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber, en la búsqueda de estrategias que organicen su accionar en las circunstancias específicas del aula.

Hoy es preciso entender que cada campo disciplinario está en permanente reconfiguración, así como cuáles son las reglas de producción de conocimiento que hacen que ese nuevo conocimiento sea válido.

La enseñanza sigue siendo un tratamiento del conocimiento con unos seres que aprenden y, por eso, siempre hay que contemplar la materia a enseñar, hay que dominarla mucho más de lo que se pretende que los alumnos incorporen. Pero esto muchas veces no sucede. En las observaciones y prácticas llevadas a cabo en la Escuela Secundaria Básica N°31 (Ex Comercial) nos encontramos con un claro ejemplo de docente que utiliza en su asignatura, “plástica visual”, las ejercitaciones como la base estratégica didáctica por excelencia.

Los alumnos trabajan en el tratamiento de un contenido disciplinar a partir de una metodología inscripta bajo una pedagogía tradicional-tecnicista, en una suerte de

estandarización de la producción. La docente inaugura sus clases de manera similar. Hace que los alumnos saquen una hoja N°5 de la carpeta de dibujo y comiencen con el copiado que la docente va efectuando en el pizarrón. Sin explicitar cual es la finalidad o los propósitos que se pretenden con la actividad, los alumnos deben realizarla, las dos horas que dura la clase.

Aquí todo está previsto, cada alumno debe comportarse en base a una forma predeterminada, de acuerdo a cánones o patrones anticipados. La actividad de los alumnos se limita a incorporar modos mecánicos de producción, en donde la reproducción es la base para el “afianzamiento de los contenidos”. La asignación de significados a los elementos de la plástica visual es llevada al extremo, lo que supone garantizar el éxito de la producción, completamente por fuera de las intenciones comunicativas y del contexto cultural.

Desde nuestra perspectiva, sostenemos que si la experiencia consiste en hacer siempre lo mismo, desde el primer año de trabajo, no sirve. El docente tiene una responsabilidad política. Si lo entiende así no va a repetir durante veinte años lo mismo y va a revisar si su formación aporta las herramientas necesarias, aun cuando sus alumnos continúen fracasando año tras año. Igualmente, aquí deberíamos preguntarnos: ¿Será realmente un fracaso? O bien, ¿No será que dichos métodos benefician al docente y la enseñanza logra su cometido?

Hablar de fracaso o beneficio, abre las puertas a un desafío docente. Se debe analizar reflexivamente las prácticas de la enseñanza con el fin de revisarlas y mejorarlas. Para ello, es preciso que se apropien críticamente de los documentos curriculares como instrumento esencial de su práctica educativa, profundicen su conocimiento acerca de los contenidos disciplinares a transmitir y encuentren procedimientos originales para no alienar su tarea.

El análisis de los enfoques explicitados en los documentos curriculares, provee la revisión de las propias prácticas para favorecer su enriquecimiento.

Aquí, las vivencias escolares de cada educador (formación inicial e interacción en la institución con pares y colegas) juegan un rol fundamental en la construcción del saber docente y compromiso ético y político con la escuela.

Formación y profesionalización docente

Muchos de los docentes comprenden la importancia y lo que implica vivir en los tiempos actuales. Pero no todos se muestran entusiasmados con los cambios y se resisten a participar de lo nuevo y el cambio que generan las capacitaciones. Algunos por comodidad, otros por soberbia y sobre todo, están aquellos que sufren los obstáculos que les impone una realidad que los obliga a trabajar dos y hasta tres turnos diarios, dejándolos sin horarios libres para perfeccionarse. Aun así, las políticas de formación docente tampoco han estado

a la altura de los nuevos desafíos que plantea el ejercicio de la docencia. En las últimas décadas, numerosos problemas han afectado tanto la formación inicial de los/las maestros/as y profesores como la capacitación de los/las docentes en ejercicio. La ausencia de un sistema nacional de formación, la profunda fragmentación institucional, las débiles relaciones entre el sistema educativo y las necesidades locales de la población, han sido algunas de sus mayores dificultades.

Frente a dichas ausencias, en el año 2007, a través de la Resolución CFE N°30/07 se crea el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), en el cual se establece que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina a través de una formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional.

Conforme a dicha resolución, la formación docente debe ser entendida como un proceso que comienza con la formación inicial pero que continúa a lo largo de toda la carrera y para ello se necesita ser un intelectual bien formado en uno o varios campos específicos del saber, quien además, debe poder transmitirlos de manera interesante y con trato adecuado, a determinado grupo de personas.

En este sentido, la formación, debe tener muy en cuenta el contexto en el cual tendrá lugar el desempeño profesional, el sentido político, social y cultural de la acción educativa, y la idea de profesionalismo colectivo que implica una gran capacidad para trabajar en equipo, un fuerte compromiso con la igualdad y confianza en el aprendizaje de sus alumnos/as.

El rol de los directivos

Para el análisis del acto de enseñanza también es necesaria una mirada introspectiva al interior de la institución escolar. Es responsabilidad del equipo directivo difundir y garantizar la socialización de las propuestas curriculares entre los docentes de la escuela, abriendo espacios de diálogo y reflexión. Observar el desempeño de los docentes en las aulas, analizar las planificaciones, y hacer un seguimiento de las producciones de los alumnos, para conocer el trabajo escolar, y garantizar la progresión de la enseñanza y la articulación entre años y ciclos en la institución a su cargo. Los supervisores y directivos cumplen un rol fundamental en incentivar las capacitaciones, las tutorías y el seguimiento de los docentes que integran su equipo.

En la entrevista realizada al Director Rubén Izquierdo, de la Escuela Secundaria N°31 –con orientación en Artes Visuales y Teatro entre otras-, tuvimos una experiencia enriquecedora en cuanto a la manera de ver la institución y los actores que intervienen en él. En su relato, se repite con frecuencia frases como “hemos charlado” o “nos juntamos...”, y se pone en

evidencia un gran conocimiento de las trayectorias personales de los alumnos. La interacción y la comunicación son la base:

“Desde la escuela tratamos de incentivarlos para el estudio, hablar de su importancia”.
 “...los adultos están con los chicos y al servicio de ellos...” “...Y a pesar de que la realidad de muchos es dura, ven que acá hay un respaldo, que se los escucha y que se les puede dar un consejo. Y estoy convencido de que muchos no abandonan porque tienen este espacio”.
 “en una reunión a principio de año, deslinde de toda responsabilidad a los profesores y les dije: no me importa si llegan a dar el 100% de la currícula. Busquen desde el principio de año donde está la base... y si a fin de año, lo que terminaron dando el chico lo aprendió, pudimos lograr algo”.

En este enfoque de ver la educación, la enseñanza se transforma en una guía, donde se elige, elabora y evalúa lo que se enseña. Se asiste al estudiante para que se convierta en una persona capaz de asumir la responsabilidad de lo que es y lo que tiende a ser. Sin embargo, muchas veces entra en contradicción con el enfoque docente que se utiliza en las aulas. La materia Plástica Visual perteneciente a dicha institución, así lo demuestra.

En la entrevista a Vanesa Lorenzo, la actual Vicedirectora de la Escuela Secundaria n°29 –con orientación en Artes Visuales-, la experiencia fue diferente. Nos habló de la institución a la manera de un recitado más que de una charla distendida y como si estuviera realmente acostumbrada a este tipo de situaciones. Nos preguntamos entonces, si es su mirada o es la mirada que pretende que nos llevemos de la institución.

En cuanto a las preguntas referidas a las problemáticas propias de los contextos sociales, le siguió una respuesta de estatuto. Las contingencias son resueltas siempre de un modo presuntamente eficaz. Su versión, en el sentido de Ávila,²⁵³ estuvo anclada siempre en lo que *debe ser*, en lo permitido, en el reglamento:

“...en el caso de que esto no suceda, los alumnos deberán aprovechar las horas libres”.
 “... el máximo permitido es de 2 años. El adolescente, debe adaptarse a sus compañeros y viceversa”.
 “... pero nuestra obligación es verificar que el chico egrese”.
 “Cuando se gestiona una escuela no se pregunta la orientación, uno se adapta”.

Puso la atención en el cumplimiento del deber, la obtención de resultados, sin tener en cuenta el contexto ni los intereses individuales de los alumnos. En el relato no hubo interrogación, y eso se convierte en un interrogante. ¿Es posible crecer hacia algo mejor desde la parálisis que implica el tener respuestas para todo?

Cuestionar es un camino para aprender. Aprender a identificar y desafiar suposiciones y explorar e imaginar alternativas. Preguntar quiere decir abrir, abrir la posibilidad de discutir

²⁵³ El autor sostiene que “el sujeto no dispone de verdades, sino de versiones construidas desde un particular punto de vista”, y valora la construcción a partir de la mirada, como forma de construcción de conocimiento. Ávila, R. 2004, 197.

y pensar sobre el sentido de lo que se pregunta. Se orienta hacia la reflexión de lo que se piensa, al por qué y para qué se piensa así. Toda pregunta es una búsqueda, es buscar la

respuesta, comprender. Y comprender el presente permite construir el futuro. “En las preguntas se ven las escuelas que no han dejado de aprender en el proceso de dedicarse a enseñar.” (Brejman, B. 2001,17)

Estas visiones distintas, casi antagónicas, son disparadores para la reflexión. Son los directivos los responsables de advertir que prepararse para dar clase en los nuevos tiempos, exige comprender el rol político que cumplen maestros y profesores para garantizar el derecho de niños y adolescentes a aprender y, en consecuencia, para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Cuando la conducción conforma un equipo, es un factor dinamizador muy importante. En cambio, cuando hay aislamiento y fractura, demora las transformaciones. Entonces, el cambio docente se desarrolla más rápido si los supervisores y directivos los impulsan.

¿Qué ocurre con los alumnos?

Existe la necesidad de preparar docentes que puedan trabajar con la diversidad de chicos que hoy habitan el país y las aulas, y que se hagan cargo de que la educación es un derecho social: “Había docentes que decían que si los chicos no aprendían era un problema de ellos y de sus familias; hoy tienen que entender que garantizar el aprendizaje es una responsabilidad de los docentes”.²⁵⁴

Hoy la tarea docente es compleja, porque los estudiantes proceden de historias sociales, de trayectorias culturales y de aprendizajes humanos muy diversos. Lo único que tienen de igual es **el derecho a aprender**. El docente tiene que acompañar a los chicos en esta construcción.

Toda la formación docente entra en crisis cuando sectores tan golpeados entran a la escuela.

Los comentarios de dos alumnos que cursan la materia “Plástica Visual” (Escuela N°31) así lo evidencian: Juan expone con resignación su situación al decir “*ya perdí la materia, no pierdas el tiempo, soy un fracaso*”, y Valentín sentencia “*total... yo no tengo futuro*”.

Expresiones tan crudas, tan cargadas de resignación por un futuro perdido en jóvenes que apenas están empezando a vivir, nos hacen repensar la tarea que tiene el docente. En múltiples ocasiones, los profesores sienten que no tienen las herramientas necesarias para hacer frente a esto y dejan ver las huellas de un modelo de educación supuestamente

²⁵⁴ Lombardi, G, directora del Instituto Nacional de Formación Docente.

superado... en un costado del salón de clase, al margen de la práctica, la docente titular nos comenta por lo bajo “yo no sé por qué todavía pierden el tiempo viniendo a clase”.

Al docente que está cansado, que trabaja muchas horas y siente que no es reconocido, le resulta más fácil plantear que el problema es del chico y que él no tiene nada que ver. Siente hasta que hablan un idioma diferente.

La formación docente da por sentada una realidad que no es la del aula. Maneja poca información sobre el sujeto con el que va a trabajar y en ocasiones no se prepara para tender puentes hacia el alumno.

Lerner, en uno de sus escritos, señala: “*la enseñanza considera e incluye los esquemas de asimilación de los alumnos, tiende puentes entre sus conocimientos previos y los que se quiere enseñar*”. (Lerner D. 2007, 12). Esto es válido siempre, en cualquier contexto didáctico, y es aún más importante cuando nos referimos a alumnos que pertenecen a grupos sociales con menos poder.

La escuela en democracia tiene como desafío despertar en los jóvenes el interés por los saberes, esos saberes que les permitirán inscribirse en una historia y proyectarse en el futuro. Los alumnos viven la escolaridad como una forma de sumisión frente al adulto. Por el contrario, aprender a leer, a escribir o a operar con el lenguaje de las artes los procedimientos compositivos, los materiales, las herramienta y soportes propios de los discursos visuales, no es someterse a un adulto sino acceder a la libertad. “Los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación” (Merieu. 2013,9).

Los jóvenes naturalmente persiguen la transgresión. Les debemos enseñar a los alumnos que no es con la transgresión social como se van a emancipar, sino a través de una transgresión mucho mayor: la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios.

La docencia es también una cuestión de actitud

El mejor camino para poder formarse en buen docente es teniendo una actitud de permanente, autónoma, inherente a su forma de ser. Es importante hablar de la cuestión actitudinal, y sobre todo ante la vida de una profesión abierta, de interesarse por la cultura, por el cambio, y esa actitud hay que saber volcarla a los estudiantes. Lo más importante es aprender a aprender, el gusto por seguir perfeccionándose.

El profesor debe comprender que es un servidor social, que le pagan para que cumpla una función. Ya no es un problema si está motivado o no, sino que es su obligación porque el alumno tiene el derecho a que se le dé la mejor educación posible.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La capacitación constante no tiene que ver con cuestiones generacionales sino con cuestiones de actitud. El aprendizaje permanente aparece al discutir con otros, al pensar, al volver sobre un tema y repensar criterios de evaluación... Para esos cambios es fundamental

la conducción. Hay directores que hasta que comenzamos a trabajar nunca han visto una clase de sus maestros²⁵⁵ (Askerald, 2011).

Conclusión

Aunque no lo planteamos como un modelo único, concebimos un docente que piense la enseñanza como una construcción, que a los chicos les ofrezca información para problematizar, que más que contenidos otorgue interrogantes. Aspiramos a un docente que invite a leer, a buscar información en diversas fuentes y que después pueda sistematizarla. El educador debe enseñar; la escuela sigue siendo el único lugar donde los estudiantes aprenden cosas que no les transmiten ni en la casa ni en el barrio, por lo menos para los sectores más vulnerados. Por eso es muy importante que trabajen en serio, que sean los más preparados. No es lo mismo decir “copien lo que está en el pizarrón a medida que lo hago” que preguntarse qué busco con esta actividad.

También los directivos como demás actores institucionales deberán estar más presentes en las aulas y ver lo que ocurre, colaborando con el docente para que pueda desarrollarse de la mejor manera como profesional de la enseñanza para el desarrollo de la cultura visual.

Cuando por fin comprendamos los diferentes actores institucionales, pero fundamentalmente los propios docentes de *Plástica*, que la docencia requiere de una postura teórico-epistemológica y política comprometida, al constituirse en autor creativo de alternativas de enseñanza; que los saberes a desarrollar en la educación común resultan estratégicos, en tanto contribuyen a la formación de ciudadanos capaces de *intervenir y participar plenamente* en la sociedad; y que el de las artes visuales es un campo de conocimiento que permite la *interpretación crítica de la realidad y la producción cultural* en el contexto de la contemporaneidad, que ofrece modos de entender la realidad que le son propios, que otras formas de conocimiento no proveen... entonces, recién entonces, tendrá sentido nuestra disciplina: *la educación artística hará posible una comprensión más compleja de la realidad*.

Bibliografía

Avila, R (2004). “La observación, una palabra para desbaratar y re-significar”. Cinta moebio 21: 189-199. www.moebio.uchile.cl/21/avila.htm

²⁵⁵ Betina Akselrad en Cuadernos de Discusión n°2. *¿Cómo se forma un buen docente?* Universidad Pedagógica de Buenos Aires, Editorial Universitaria. La Plata, 2011.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Belinche, Daniel (2010). *Arte, poética y educación*. La Plata: Publicación de la UNLP. FBA.
- Catibiela, Alejandra (2009). “Qué hay que saber sobre Plástica”. Revista *El Monitor de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ciafardo, Mariel (2010). *¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual*. La Plata: FBA. UNLP.
- Cuadernos de Discusión n°2 (2011). *¿Cómo se forma un buen docente?* La Plata: Universidad Pedagógica de Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- Dirección General de Cultura y Educación - Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 3er año*. Buenos Aires: DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación - Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Buenos Aires: DGCyE.
- Fenstermacher, Gary D; Soltis, Jonas F. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hernández, Fernando (2000). “Educación Artística para la comprensión de la cultura visual”. En *Educación y Cultura Visual*. Cap. 2. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Hernández, Fernando (2001). *La necesidad de repensar la educación de las artes visuales*. Desde los estudios de cultura visual. Congreso ibérico de Arte Educación. Portugal.
- Lerner, Delia (2007). *Enseñar en la diversidad*. 1º Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- Ley de Educación Nacional N°26.606.
- Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Dirección General De Cultura y Educación. Buenos Aires, 2007.
- Merieu, Philippe (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *La Educación Artística en el Sistema Educativo nacional. Resolución 111/10*. CABA, 2010.
- Pruzzo, Vilma. “Las prácticas: una concepción epistemológica, ética política y didáctica de la formación docente”. *Praxis Educativa*. N° 14. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística. Ministerio de Educación de la Nación. 2009.

11.11. DIDÁCTICA PARA UNA CULTURA PROYECTUAL EN EL AULA

APORTES PARA LA EDUCACIÓN EN DISEÑO

Ricardo Romero

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El diseño industrial opera en nuestro entorno cotidiano constituyéndose como un posibilitador de la cultura material dominante, creando nuestro hábitat de artefactos. En este trabajo se articulan algunos conceptos que harían posible una didáctica de la cultura proyectual, análoga a la didáctica para la cultura visual, que permita desarrollar estrategias de acción, enseñar a deconstruir los objetos que se consumen, su significado, su lugar en el mundo, sus códigos de poder, e invitar a los estudiantes a reconsiderarlos desde una mirada crítica y facilitar con ello el diseño y uso de objetos de manera activa, en lugar de ocupar el rol pasivo de consumidores. Una didáctica de la cultura objetual puede colaborar para entregarnos herramientas que resistan los embates de la industria del consumo.

Palabras clave

Diseño industrial; cultura proyectual; didáctica del diseño

Una definición de Italo Calvino nos ayuda a describir el carácter indisoluble entre los objetos, el hombre y la producción: “Lo humano es la diseminación continua de obras, objetos y signos que hacen a la civilización, el hábitat de nuestra especie, su segunda naturaleza” (Calvino: 1981). Cada hombre es un hombre más las cosas, es hombre en cuanto se reconoce en un número de cosas, reconoce lo humano caracterizado de cosas, es él mismo, que ha tomado la forma de cosas. Vivimos inundados de una extraordinaria variedad de imágenes, objetos e imaginarios sociales, problemática que nos permite hacer un abordaje desde la perspectiva de la didáctica del diseño industrial, puesto que esta disciplina trata los recursos analíticos del mundo simbólico de los objetos, utensilios, artefactos y productos de consumo masivo. En primera instancia se propone analizar el universo objetual y la cultura proyectual dominante, explorando las características del

mercado de consumo y su impacto en el hombre contemporáneo y en las juventudes latinoamericanas analizadas por Rosana Reguillo.

En una segunda instancia se ponen en relieve los supuestos que operan dentro de las instituciones de enseñanza artística a través del registro de Gabriela Agustowsky. En este sentido, se propone hacer una analogía entre cultura proyectual y cultura visual, en los términos en que esta última es presentada como una didáctica de las artes visuales por Fernando Hernández y sostenida en las argumentaciones de Mariel Cifardo en favor de una didáctica del arte que nos permita poner en duda la aceptación pasiva de lo existente.

La cultura proyectual dominante

Es posible definir una cultura proyectual dominante dentro del paradigma de la sociedad de consumo, donde la mediación del mercado en la producción de bienes ofrecen en muchas ocasiones a los diseñadores, la realización de objetos de dudosa utilidad y corta vida, produciendo de esta manera un gasto excesivo de energía y trabajo humano, al ocuparse sólo de aquello que la demanda propone como válido, y desviando los esfuerzos que se necesitan para resolver los problemas más acuciantes para la humanidad: la lucha global contra los desiertos, el calentamiento global, el bienestar de los más oprimidos, la integración de las discapacidades, en definitiva, para abolir las vergüenzas más flagrantes de este mundo. Nuestra época es tecnológicamente revolucionaria como no ha conocido otra la historia de la humanidad, pero no tiene conducción consciente si dejamos que el mercado conduzca la producción material y simbólica.

En “Ciudadanías juveniles en América Latina” Rosana Reguillo sintetiza: “en el mundo se vive una creciente desproporción entre consumo simbólico y posibilidades de consumo material, se amplía el acceso a símbolos, mensajes, información, consumo audiovisual y redes, al tiempo que crecen el desempleo y la pobreza”. Las políticas desarrolladas para enfrentar la pobreza han marcado un alejamiento de estos cánones, pero se necesita más, *gran parte de la juventud parece desentenderse del futuro, se retira del espacio público, resignando en los hechos y en los sueños la construcción del mundo.*

La Cultura Visual y Cultura Proyectual. Conceptos para la enseñanza de diseño

Gabriela Agustowsky analiza algunos postulados básicos vinculados a la enseñanza de las artes plásticas y visuales en tanto que posee una serie de conceptos, nociones, hitos, fuertemente arraigados en los discursos de la gente en general y en muchos casos en profesores del arte:

- La capacidad del arte es un talento o un don y que no todos lo poseen; provoca que sólo aquel “con talento” pueda descubrir su don. Sin embargo la mayoría de los artistas pasaron por etapas de aprendizaje (“genio innato” no es la única forma de ser artista)
- La originalidad y la creatividad constituyen los rasgos más salientes de las producciones infantiles. La producción infantil y juvenil se encuentra fuertemente anclada en los

productos que la industria adulta produce para ellos, más que en su supuesta “virginidad creativa”.

-La evaluación en la educación artística no es adecuada ni posible. Esto se debe a la excesiva idealización y subjetivación de la actividad artística que inhabilita a los docentes para juzgar con ecuanimidad las producciones de sus estudiantes.

Es posible también hacer una articulación entre estas afirmaciones y “Cuáles son Nuestras Sirenas?” de Mariel Ciafardo, cuando expone que

la utilización de modos estereotipados o mecánicos de reproducción en donde todo está previsto, de acuerdo a cánones y garantizando su legalidad a través del procedimiento repetitivo, busca un resultado que, para ser correcto, debe ser igual a la obra original. Esta reproducción exacta de la obra no hace más que, en términos de consumo, reproducir exactamente el mismo sistema de consumo que agobia a nuestros jóvenes y crear un límite en el resultado o procedimiento creativo del alumno, en donde reproduce sin reflexionar. Este límite impone una reducción de la capacidad creativa del sujeto incorporando pasivamente aquellos reglajes que el contexto le ofrece.

En oposición a estos postulados, Fernando Hernández define que “el arte junto con la historia constituyen los conocimientos que más contribuyen a configurar representaciones simbólicas portadoras de valores que el Poder utiliza para fijar su visión de la realidad”. Podemos decir a partir de ello que, en el caso del diseño industrial, son representaciones que fijan la realidad misma a través de los artefactos. Por lo tanto, se hace necesario enseñar a los jóvenes a deconstruir los objetos que consumen, su significado, su lugar en el mundo, sus códigos de poder e invitarlos, como propone Paulo Freire, a reescribir el mundo.

Los objetivos planteados en la comprensión de la Cultura Visual son los de la decodificación de los productos culturales mediáticos. Frente a los modelos dominantes de la racionalidad comunicativa que centra los contenidos en una distinción entre las cualidades estéticas consideradas universales, la cultura visual da cuenta de las imágenes como parte de contextos visuales históricos sociales y culturales. En analogía a esto, la enseñanza de la Cultura Proyectual trataría la decodificación de los objetos de uso cotidiano, también como piezas de producción artística en tanto que provienen de una disciplina entendida como tal: el diseño industrial. Una didáctica de los objetos que trabaje desde la escuela (formando usuarios libres) y desde la Universidad (proponiendo una reflexión acerca de esto). Una didáctica para la formación de ciudadanos que interpelen las ataduras del mercado, que nos brinde herramientas y nos permita poner en duda la aceptación pasiva de lo existente. Si no se enseña en la escuela y no se reflexiona en la universidad, la sociedad permanecerá indefensa ante el consumismo hostil, y sólo podrá reproducir pasivamente la lógica del poder. Adquirir destrezas para ir más allá del mundo tal cual estamos acostumbrados a percibirlo para, como dice Fernando Hernández, *ayudar a construir la infraestructura epistemológica de interpretación de los fenómenos visuales* (objetuales en nuestro caso). Relacionar objetos, artefactos, usuarios y contextos de producción, siguiendo los

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

postulados de la cultura visual, formando usuarios de objetos que puedan a su vez ser productores creativos de sentidos y de significados. Explorando cómo los objetos representan ideas, estilos de vida, políticas, formas de represión y de liberación. Construyendo relatos objetuales. Explorando el papel de las diferencias culturales a través de los objetos que usan. No agotar el trabajo en una decodificación de símbolos sino en una reflexión crítica acerca de cómo los objetos producen maneras de ver, usar y visualizar representaciones sociales y subjetivas en el mundo.

El propósito en una u otra es el de evidenciar el recorrido de las representaciones visuales y objetuales de las diferentes culturas y confrontarlos críticamente, favoreciendo una actitud reconstructiva, y utilizando estrategias para la comprensión. Así, como dice Ciafardo: "...la enseñanza del lenguaje visual debería brindar marcas conceptuales, recursos básicos, herramientas y procedimientos que permitan resistir ante los poderosos mecanismos de la industria cultural (homogénea, serial, e indiferenciada)", pensamos análogo proceso en las marcas conceptuales de la cultura proyectual, aprovechando la *noción de negatividad frankfurtiana* en términos de "puesta en duda" y no aceptación ingenua de lo existente.

Bibliografía

- Reguillo, Rosana (2002). *Ciudadanías juveniles en américa latina*. México [en línea]. Consultado el 12 de septiembre de 2017 en <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362003000200002&script=sci_arttext&tIng=en>
- Itzcovich, Gabriela (2006). *Mapa de Jóvenes, informe sobre las visiones del mercado*. BsAs: [en línea]. Consultado el 12 de septiembre de 2017 en <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/95908>>
- TP Cátedra Fundamentos, *Pedagogía del diseño* (La Plata 2013)
- Agustowsky, Gabriela (2012). *El arte en enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, Fernando (2010). *Educación para la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Munari, Bruno (2004). *¿Cómo nacen los objetos?* Barcelona: Gustavo Gili.
- Calvino, Italo (1981). *La redención de los objetos*. Madrid: Alianza.
- Berenguer, Xavier (2002). *Arte y tecnología: una frontera que se desmorona*. Barcelona: FUOC.
- Ciafardo, Mariel, *¿Cuáles son nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual*. La Plata: Facultad de Bellas Artes, UNLP

11.12. ARTE Y MATEMÁTICA, ESCENARIOS MULTI E INTER DISCIPLINARIOS EN EL AULA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Patricia Bozzano y Patricia Sánchez Pórfido.
Liceo Víctor Mercante. UNLP

Resumen

En este trabajo presentamos actividades desarrolladas en la escuela secundaria en las clases de Formación Visual y Matemática.

Las mismas se desarrollaron en un grupo de estudiantes de 3º año del ciclo básico de la escuela de pregrado Liceo “Víctor Mercante” de la Universidad Nacional de La Plata.

El propósito de las mismas consistió en articular saberes relacionados desde los enfoques de dos campos de conocimiento: las artes visuales y la matemática.

Aquí relataremos la propuesta que llevamos a los estudiantes, los objetivos planteados y algunos resultados observados.

Palabras clave

Escenarios; multi–interdisciplinariedad; espacio; escala; proporciones

En el marco de los lineamientos del Proyecto Institucional del Liceo “Víctor Mercante”, del Proyecto Académico y de Gestión 2014 – 2018 y de la fundamentación y de los contenidos de las asignaturas Formación Visual y Matemática para el nivel 3er año, de los Departamentos de Artes y de Ciencias Exactas y Naturales; así como también en el intercambio que se genera entre colegas inter departamentales de la Institución, hemos realizado la propuesta **Arte y Matemática, escenarios multi e inter disciplinarios en el aula de la escuela secundaria**, a través de una serie de acciones que contemplan el abordaje de un recorte conceptual que se hace de una selección de contenidos de las asignaturas Formación Visual y Matemática.

Consideramos que el campo de la educación artística visual involucra diferentes formas de abordajes y múltiples enfoques teórico /prácticos y como ámbito privilegiado de producción

simbólica nos permite poner en juego variables cognitivas, sensoriales, afectivas y valorativas. Sostenemos que el arte es un producto social que involucra a los sujetos y que por lo tanto no hay arte por fuera de las relaciones sociales; la escuela como sitio de socialización y construcción de vínculos, nos permite concebir el espacio destinado a la práctica artística como lugar propicio para la expresión, la comunicación, la construcción de conocimiento, la experimentación y la puesta en escena de conceptos que multipliquen el número de caminos exploratorios posibles. (2017 Artes, sección Visuales)

Fundamentación

Adhiriendo a la Propuesta Académica y de Gestión (2014 – 2018) del Liceo “Víctor Mercante”, donde la directora Profesora Constanza Erbetta sostiene:

... En este contexto, reconocer a la educación como un derecho convierte a la inclusión en una categoría política lo que nos obliga a disponer de todos los recursos materiales y humanos para desarrollar líneas de acción al interior de la escuela que garanticen el ingreso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes (Erbeta, 2013:6).

... significa para nosotros convocar a vislumbrar márgenes de invención para pensar alternativas de formatos que permitan dar cabida a todos los jóvenes que ingresan al colegio. Así la búsqueda de respuestas a la pregunta formulada en el apartado anterior acerca de cómo y desde qué lugar definir lineamientos y acciones concretas para lograr la inclusión de todos ellos en la escuela, se orientará hacia una política de ensayos, de innovación, de cambios (Erbeta, 2013:12).

En el marco de reconocer a la educación como un derecho, nos proponemos a desplegar una serie de acciones que apuestan a la inclusión de los jóvenes en la escuela. Significa para nosotras, habilitar espacios para valorar el trabajo con otros/as colegas y promover instancias de pensamiento colectivo (formación horizontal), para generar propuestas de innovación teniendo en cuenta la diversidad de los y las estudiantes y en la forma de diseñar e implementar diferentes estrategias que atiendan a las diferencias y a las necesidades de cada uno.

En la planificación anual de la asignatura Formación Visual se plantea:

Los contenidos se presentan agrupados en núcleos temáticos y atravesados por los niveles del lenguaje y la producción, de la apreciación y la recepción, y de la contextualización. Planteados de esta manera se propicia que cada contenido se vincule con los elementos del lenguaje (código visual), con las formas de producir y los modos de recepción y con el entorno en que una producción artística circula.

De allí, esta propuesta pedagógica toma como recorte conceptual, dentro del núcleo temático: Espacio. La representación del espacio en la bidimensión. La generación de profundidad en la imagen; que se profundiza en la disciplina y que habilita el desarrollo de capacidades cognitivas transferibles y posible de articular con otro campo del conocimiento. (Matemática)

En el documento correspondiente a la planificación anual de Matemática, se menciona:

El conocimiento matemático forma parte del acervo cultural de la sociedad; es una disciplina cuya construcción empírica e inductiva surge de la necesidad y el deseo de responder y resolver situaciones provenientes de los mas variados ámbitos, tanto de la matemática misma como del mundo de las ciencias naturales, sociales, del arte y la tecnología; su construcción y desarrollo es una creación del ser humano, ligada a la historia y a la cultura. (2017, Sección Matemática).

En el caso de las actividades que aquí reportamos, encuentra su vinculación con el Eje Geometría y Medida: Concepto de proporcionalidad. Proporcionalidad entre segmentos. Teorema de Thales.

A partir de la metodología de trabajo mencionada en la planificación anual, en la sección Matemática consideramos que:

[La] Incorporación de nuevos contenidos en forma progresiva, a través de ejemplos extraídos de situaciones cotidianas, que favorecen la comprensión de éstos y su generalización por medio de modelos, esquemas, planteamiento de problemas... Este aspecto posibilita la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana, conectando con la adquisición de las herramientas básicas propias de la materia. (2017, Sección Matemática).

Desde una dimensión socio-cultural, la matemática educativa encuentra razones más que suficientes para llevar adelante en el aula actividades de clase desde contextos intra-matemáticos como también extra-matemáticos. Una buena forma de aceptar este posicionamiento en la práctica es adherir a las palabras de Zapico

(...)El saber no se divide en compartimentos estancos. No es posible estudiar y aprender en profundidad un determinado tema aislado, sin relacionarlo con otros, aunque pertenezcan a otras áreas, ya que se encuentran conexiones tanto en sus orígenes como en su desarrollo y en sus consecuencias (Zapico, 2006, p.15).

Puesta en escena

Las clases en la disciplina Formación Visual, se plantearon como espacios de diálogo-reflexión- acción- revisión, donde los y las estudiantes pudieron explicitar sus conocimientos previos y produjeron lecturas, análisis, reflexiones, guías de preguntas, interpretación de planos de la ciudad de La Plata y de la Casa Curutchet, visionado de El Modulor de Le Corbusier, mediciones y comparaciones.

Se partió de las ubicaciones del Liceo y de la Casa Curutchet en el plano de la ciudad de La Plata y se analizó el trayecto desde la escuela a la emblemática construcción (Espacio bidimensional)

Luego, se investigó la historia de la creación de la Casa y el código de representación ideado por Le Corbusier (El Modulor)

En otro momento; se realizó un recorrido desde el colegio hasta la casa portando el plano de la ciudad en formato papel o digital, (Google maps) para experimentar el espacio bi y tri dimensional.

En su texto El Modulor, Le Corbusier expresa:

La arquitectura se juzga con los ojos que ven, con la cabeza que gira, con las piernas que andan. La arquitectura no es un fenómeno sincrónico, sino sucesivo, hecho de espectáculos que se suman unos a otros y se suceden en el espacio y en el tiempo como la música (Le Corbusier, 1953:70).

Al llegar a la construcción, se asistió a una visita a cargo de una guía. Se la recorrió y se exploró el volumen como objeto que permitió observar juegos compositivos: exterior/interior, volúmenes llenos/vacíos, líneas rectas/curvas, luces/sombras, dimensión natural/cultural, la escala humana (El Modulor) y se los registró fotográficamente

En la siguiente clase, se indagó, se realizó un análisis crítico y se reflexionó en forma grupal sobre las imágenes obtenidas.

Posteriormente, se proyectó el film “El hombre de al lado”. Forma de re- visitar el espacio.

En su obra El Modulor, Le Corbusier sostiene: “El Modulor rige las longitudes, las superficies y los volúmenes, manteniendo siempre la escala humana, prestándose a ilimitadas combinaciones y asegurando la unidad en la diversidad: beneficio inestimable, milagro de los números” (Le Corbusier, 1953:88).

Para finalizar; se construyó un Modulor, en escala con las dimensiones del aula de estudios del colegio. Se intervino con las fotografías impresas, y se seleccionó un espacio para ser exhibido, durante la muestra de producciones del Departamento de Artes Plásticas.

Se concluyó con una reflexión individual a través de las ventanas de la propuesta.

Características que tiene la propuesta y Características que tiene la propuesta y no deseo que se alteren: deseo que se modifiquen:

Características que no tiene la propuesta y Características que no tiene la propuesta no deseo que adquiera: y deseo que obtenga:

En cuanto al espacio disciplinar Matemática, como etapa exploratoria de los saberes que poseían los y las estudiantes, se llevaron adelante actividades de acción con anterioridad a la visita a la casa Curutchet. Estas actividades proponían la realización de comparaciones y posterior establecimiento de relaciones de proporcionalidad entre un objeto y su imagen en una fotografía. Lo que se denomina escala.

Este proceso, dio lugar a revisar los saberes previos de los y las estudiantes en cuanto a constructos de la geometría plana y de la geometría espacial. Se revisaron las relaciones

entre distintas medidas que establecen una proporción, cuáles son las condiciones para que se cumpla la proporción, qué tipo de proporciones conocían, dónde encontramos la presencia de proporciones.

Luego de acuerdos mediante el diálogo y socialización de los hallazgos en las etapas anteriores, se formularon los propósitos de enseñanza y aprendizaje, la metodología a utilizar y los objetivos.

En cuanto a la metodología, en ella se ponderó el espíritu observador e investigativo en busca de la presencia de los saberes matemáticos puestos en juego en los diferentes elementos culturales con el propósito de valorar el vínculo entre la Matemática y las distintas actividades humanas.

Le Corbusier y la Matemática: de su obra “Le Modulor”, en el capítulo 3 titulado “Matemática” se puede leer:

La Matemática es el magistral edificio imaginado por el hombre para comprender el Universo. En ella se encuentra lo absoluto y lo infinito, lo previsible y lo inapresable, y está rodeada de altos muros ante los cuales se puede pasar y volver a pasar sin ningún provecho. En ellos se abre a veces una puerta; se empuja, se entra y se está ya en otro sitio donde se encuentran los dioses y las claves de los grandes sistemas. Estas puertas son las de los milagros, y, arqueada una de ellas, ya no es el hombre quien actúa, sino el Universo que toca en un punto cualquiera y ante él se desenrollan los prodigiosos tapices de las combinaciones sin límites. Está en el país de los números. Dejadle permanecer en él, maravillosos ante tanta luz tan intensamente esparcida (Le Corbusier, 1953, citado por Zapico et al, 2006, p. 94).

El propósito que perseguía Le Corbusier como artista-arquitecto consistía en hallar proporciones que pudieran servir para cierto sistema modular. En su búsqueda se topó con la sección áurea, también llamado número de oro definido como la razón entre dos longitudes proporcionales que presentan ciertas propiedades y características. Puestas en palabras, la proporción cumple que “lo pequeño es al grande como el grande es al todo”

Esta razón se la encuentra en incontables ejemplos: las longitudes de las tarjetas de crédito, en las proporciones de la Torre Eiffel, en el Partenón de Atenas, entre otros. La naturaleza también nos regala su belleza mostrándonos la aparente presencia de tal razón de proporcionalidad: el girasol es un valorado ejemplo, las galaxias en espiral otro.

Por su lado, Le Corbusier quiso dar un paso más y no limitar la aplicación de tal razón proporcional a sus obras y proyectos, sino que diseñó un sistema de proporciones más acorde al cuerpo humano en vistas a la funcionalidad de sus creaciones.

Es en este conocimiento, en el que anclamos las siguientes actividades de clase.

Por un lado, se dio lugar a valorar la diversidad de las miradas de los y las estudiantes, sus observaciones, sus reflexiones. Por el otro, se gestionó, a partir de tales miradas, la

construcción del saber matemático planificado: Proporcionalidad geométrica-Teorema de Thales.

El uso de diversos registros de representación o lenguajes asociados a los saberes matemáticos, sobresalió del resto de las dimensiones del contenido matemático.

Algunos resultados

En el espacio curricular Formación Visual, se plantearon situaciones donde los y las estudiantes pudieron construir variadas estrategias para resolver cada problemática y dar cuenta de su reconocimiento y experimentación de los conceptos de espacio bi y tridimensional y del código de representación ideado por Le Corbusier.

Cuando se pone al alcance de los y las estudiantes diferentes escenarios en los que hay presencia del quehacer matemático que luego deberán trabajar en el aula, estamos facilitando la motivación por el aprendizaje, dando lugar a la creación de representaciones personales, creencias y concepciones en torno a la matemática y a la matemática escolar.

Sobre la base de tales representaciones, se siguió con la construcción de saberes en estrecha relación con los objetivos que nos habíamos propuesto desde ambas disciplinas. Así, los y las estudiantes pudieron dar evidencias de su reconocimiento de las diferentes aplicaciones del concepto Proporcionalidad, encontraron las respuestas con argumentaciones válidas a las preguntas en torno al Teorema de Thales y a la proporcionalidad geométrica.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2013). *El trabajo en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Aiqué Educación.
- Erbetta, M.C. (2013). *Propuesta académica y de gestión para el "Liceo Víctor Mercante" de la Universidad Nacional de La Plata*. Período 2014- 2018. Disponible en: <http://www.lvm.edu.ar/uploads/docs/proyectoacad20142018.pdf>
- Le Corbusier (1953). *El Modulor*. Buenos Aires: Editorial Poseidón
- Propuesta académica general de Formación Visual y Programa de contenidos para el nivel 3er año, LVM, UNLP. Disponible en: http://www.lvm.edu.ar/uploads/docs/formacvisual3_2017pdf
- Programa de Matemática para 3º año. (2007) Sección Matemática, Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. La Plata: Liceo Victor Mercante-UNLP. Disponible en http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/matem3_2017.pdf
- Proyecto curricular del Liceo "Víctor Mercante". Disponible en: <http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/diseñocurricular.pdf>
- Zapico, I., Serrano, G., Burrioni, E., Micelli, M., Tajeyan, S., Vera Ocampo, J., Abregú, P., Villa del Prat, G. (2006). *Matemática en su salsa*. Buenos Aires: Lugar.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



11.13. FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA TERCERA TRANSFORMACIÓN DEL CUERO

RELEVAMIENTOS Y PRIMERA HIPÓTESIS

Pablo Ungaro / Denise Roskell

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

Desde el CITEC planteamos una investigación con el objetivo de proponer al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires la creación de una nueva institución formativa y su respectivo diseño curricular orientado al sector de la tercera transformación del cuero. Analizamos una base de datos con más de 100 instituciones de formación para el sector.

Por otra parte hemos diseñado una encuesta para docentes del sector, de carácter cualitativa, para obtener opiniones relevantes en cuanto a las potencialidades y falencias en la formación de RRHH.

Lo mismo hemos hecho en relación a los empresarios para conocer el perfil de los recursos humanos que ellos demandan.

Del análisis y entrecruzamiento de esta información surgen conclusiones que nos permiten abordar una primera hipótesis: “Una formación integral, de mayor duración y con mayores contenidos en relación al diseño, las tecnologías digitales, la administración y gestión de emprendimientos productivos, puede contribuir a dar un impulso cuantificable a la producción del sector”.

El análisis del relevamiento del sector de la formación de recursos humanos, nos permitió a su vez pasar a una fase propositiva que apunte a aquello que no se ha tenido en cuenta sistemáticamente y realizar propuestas que intenten subsanar estas deficiencias.

Palabras clave

Diseño; formación; manufacturas; cuero

Esta ponencia se enmarca en el “Programa de Apoyo y Fortalecimiento del Sector de las Manufacturas del Cuero” que se llevó adelante desde el CITECMIC/INTI CUEROS, Centro de Investigación mixto dependiente de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). El mencionado Programa tiene varias líneas de acción entre las cuales se encuentra la propuesta teórica para la creación de una Escuela de Formación Técnico – Profesional para el sector de la 3º transformación del Cuero.

Argentina se encuentra entre los primeros 8 países del mundo en relación a la producción de cuero vacuno. Sin embargo esta ventaja competitiva no es aprovechada para generar valor y transformar esos cueros en productos finales, la denominada tercera transformación del cuero, a dónde si apuntan los países desarrollados.²⁵⁶

En Argentina se procesan 12 millones de cueros vacunos, producción que está concentrada en tan solo 200 empresas de distinto tamaño siendo las tres primeras las que a su vez concentran, aún más, el mercado ya que procesan un 84 % del volumen del total exportado. Este ominoso proceso de concentración en pocas manos se incrementa cada vez más producto de las políticas económicas del gobierno actual.

El principal destino de estas exportaciones de cueros terminados corresponde a China que los transforma en productos finales con alto valor agregado y que luego importa, colocándolos en todo el mundo incluyendo a nuestro país. Esta avalancha de productos importados producidos con materias primas nacionales ataca directamente al sector productivo local de las manufacturas del cuero.

Este sector es el más vulnerable de toda la cadena de valor y presenta una estructura productiva, sin concentración de poder, que abarca alrededor de unas 500 empresas entre las que predominan los pequeños y medianos emprendimientos.

De estudios anteriores se deduce que este sector de la cadena de valor es el que presenta una mayor potencialidad para el desarrollo de una economía más horizontal, la creación de nuevos emprendimientos y una alta potencialidad de ocupación de trabajadores calificados y creación de trabajo genuino.²⁵⁷

La formación de recursos humanos para el sector de la tercera transformación del cuero, esto, marroquinería, tapicería, vestimenta y calzado, se encuentra fragmentada en un gran

²⁵⁶ La cadena de valor del cuero consta básicamente de tres conjuntos de eslabones: la producción primaria (Ganadería), la segunda transformación (curtiembres) y la tercera transformación (marroquinería, calzado, vestimenta).

²⁵⁷ Ungaro, Pablo, “La innovación en la cadena de valor del cuero vacuno para marroquinería en la Argentina y su relación con la distribución del poder”, II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual, La Plata, 2010. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39229/Documento_completo.pdf?sequence=1

número de instituciones que abordan cursos cortos orientados hacia las destrezas manuales y a la formación de operarios. Acotada por diversos motivos, se presenta

históricamente como insuficiente a la hora de estimular una oferta de formación técnico profesional que trascienda las meras destrezas operativas. Por otra parte los contenidos de los cursos que se pudieron relevar no abordan la problemática de la creación de pequeñas unidades productivas y cooperativas que aporten al Desarrollo Local y estimulen un crecimiento más horizontal de la economía.

La síntesis que aquí se presenta deriva de un trabajo que comenzó durante una realidad política muy diferente, el incentivo y la protección para la industria nacional. Este modelo a partir de 2015 sufrió un durísimo golpe que hizo que los actores involucrados en el proyecto para la creación de una institución que fortalezca el eslabón más débil de esta cadena, pasaran a ocuparse no ya en formar RRHH sino en tratar de retener a sus trabajadores y en hacer sobrevivir a sus emprendimientos. Dicho de otro modo, a raíz de la suba de un 71 % las importaciones manufactureras del cuero (en los últimos meses) y la notable retracción del consumo interno, esta industria se encuentra en jaque. Durante el año 2016 cerraron 39 empresas del rubro y se produjeron más de 1.000 despidos en el sector.

Está claro que en este contexto la propuesta de creación de una institución para la formación de RRHH para el sector prácticamente carece de sentido. No obstante durante 2015 y parte de 2016 se investigó sobre Contenidos Teóricos y Curriculares que contemplen la posibilidad de promover nuevas empresas. Se investigó sobre los contenidos pertinentes para la formación de especialistas en manufacturas de cuero desde el punto de vista de las tecnologías productivas manufactureras, el diseño, la economía, la cultura y la sociedad, ya pensando en permanecer a la espera de mejores condiciones políticas y sociales.

Con la información relativa a las bases del Catálogo Nacional de Formación Técnica, las Encuestas a Productores y a formadores del sector elaboramos una hipótesis que guiará, conceptualmente, nuestra propuesta.

Relevamientos: fotografía del sector y opinión de expertos

La situación de la formación en el país

Para conocer la problemática asociada a la formación de RRHH para el sector se realizó un relevamiento sobre los cursos existentes en todo el país en base al Catálogo Nacional de Formación Técnico Profesional y se realizaron una serie de graficaciones cartográficas alguna de las cuales se muestra a modo de ejemplo.

Paralelamente se realizó una encuesta a través de herramientas digitales y de INTERNET (E-Encuestas.com) a los docentes de las instituciones relevadas para conocer la realidad del

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de bellas artes

SECRETARÍA DE ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

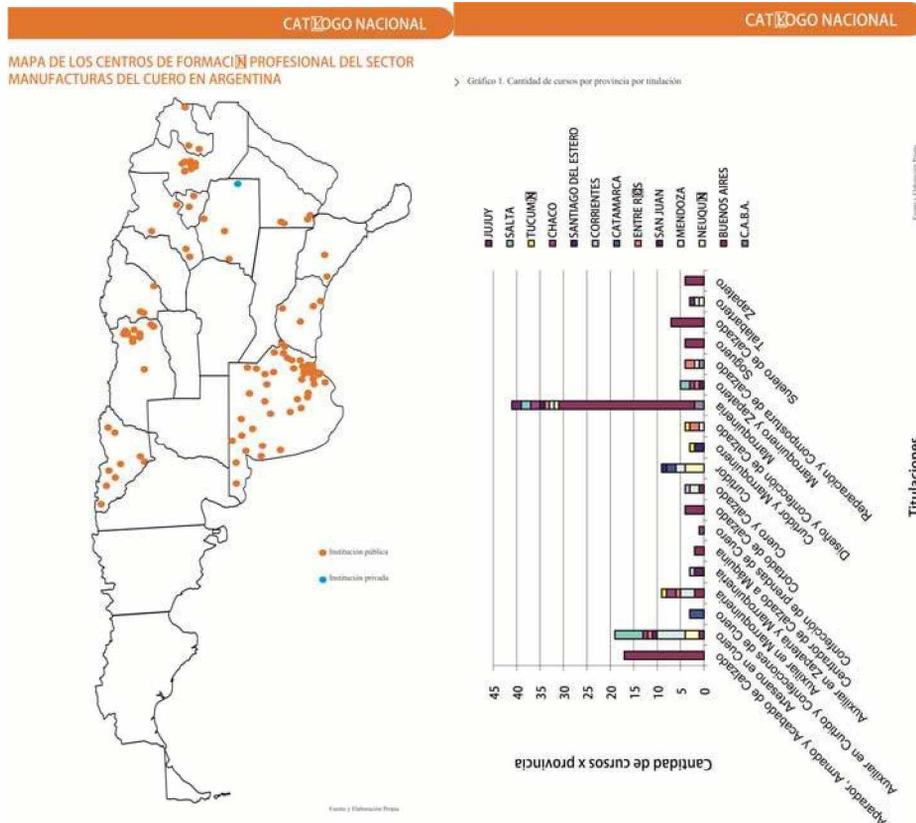
sector y el nivel formativo de los docentes además de “levantar sus sugerencias y expectativas” generando estadísticas.

Por otra parte se realizó una encuesta a productores desde 2014 hasta el advenimiento del cambio de política cultural y económica que encaró el actual gobierno, para conocer el perfil de los recursos humanos que los emprendedores demandan y se realizaron entrevistas a trabajadores y representantes gremiales.

En síntesis parte de las herramientas que utilizamos para la fase propositiva fue la siguiente:

Relevamiento y base de datos sobre los cursos de formación para el sector

Base de datos integrada por 111 Centros de Formación, Educación, Capacitación o Prácticas, donde se dictan 146 cursos para el sector en todo el país. Esta base nos permitió encontrar diferentes tipologías de cursos de formación para la producción de marroquinería y calzado. Con estos datos se realizaron esquemas cartográficos” y estadísticos, un par de de los cuales se exponen como ejemplo.



CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

La base de datos utilizada está construida a partir de datos oficiales disponibles filtrados por especialidad y nos da información sobre los siguientes puntos:

- * Pertenencia institucional
- * Titulación
- * Duración
- * Contenidos curriculares
- * Distribución geográfica.

La gran mayoría de los cursos relevados pertenecen al ámbito estatal, un pequeño porcentaje de los mismos tiene que ver tanto con la gestión privada como con la mixta.

Se destacan los Centros de Formación Profesional (CFP) y los Centros de Capacitación para el Trabajo.

Por otra parte estudiamos el marco regulatorio relativo a la Formación Técnico Profesional que está regulada por de la “Ley de Educación Técnico Profesional” (Ley 26.058). que “tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no Universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional”, en todo el ámbito nacional, integrando “...los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo”, “...formando técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas.”

Esta Ley²⁵⁸ comprende “...las Instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnica profesional, de carácter nacional, jurisdiccional y municipal”, y por otra parte estipula la vinculación con el sector empresario “...previa firma de convenios con las autoridades educativas tanto en sus propios establecimientos como en los establecimientos educativos”. Estos dependen del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) del Ministerio de Educación de la Nación

En este marco, la Ley de Educación Técnico Profesional establece que corresponde al INET la responsabilidad de elaborar los instrumentos necesarios para la evaluación de la calidad de las ofertas de Educación Técnico Profesional e intervenir en la evaluación.

Con cada una de los indicadores de la encuesta se realizaron gráficos estadísticos, se muestra aquí alguno a modo de ejemplo.

²⁵⁸ LEY DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL Ley 26.058 <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Las titulaciones que ofrece el INET son las siguientes: -Aparador, armado y acabado de calzado. Artesano en cuero, Auxiliar en curtido y confecciones de cuero, Auxiliar en marroquinería, Auxiliar en marroquinería y zapatería, Centrador de calzado a máquina, Confección de prendas de cuero, Cortador de calzado, Cuero y calzado, Curtidor, Curtidor y Marroquinería, Diseño y confección de calzado, Marroquinería, Marroquinería y Zapatero, Reparación y compostura de calzado., Soguero, Suelero de calzado, Talabartero, Zapatero.

DISEÑOS CURRICULARES

Propuesta metodológica

La propuesta formativa está organizada en unidades modulares, para permitir alcanzar acreditaciones parciales que se integran en la certificación final del rol. De este modo, la certificación del rol se obtiene al aprobar la totalidad de los módulos.

El diseño curricular toma como base el mapa funcional de competencias, a partir del cual se identifican los módulos y sus contenidos. Cada módulo ha sido diseñado alrededor de un eje problemático, a modo de evitar la fragmentación de los contenidos y promoviendo la resolución de problemas de la práctica.

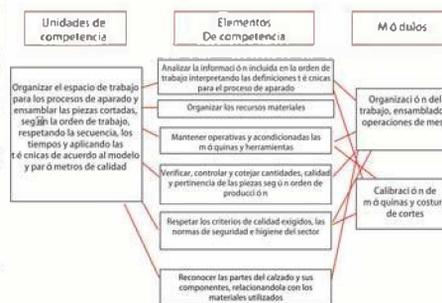
Las actividades se proponen como una guía para la planificación de los cursos que desarrollan los docentes, para facilitar la tarea de planificación y organización de situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar en los participantes, capacidades vinculadas con el desempeño autónomo y responsable de su rol profesional.

Cabe aclarar, que se ha diseñado un Módulo Organización del Trabajo que presenta una finalidad introductoria y complementaria, por lo cual se comisa a los diseños de "cortador", "suelero", "aparaador", "armador a mano", articulándose con cada uno de los Módulos específicos del rol profesional.

Estructura Curricular

Relación entre las funciones del rol laboral (unidades de competencia), las actividades representativas de cada función (elementos de competencia) y los módulos.

DISEÑOS CURRICULARES



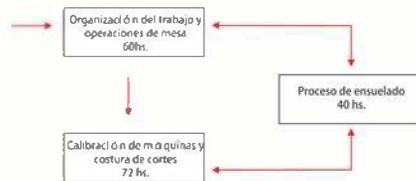
Fuente: Diseño Curricular Aparador - Elaboración Propia.

Descripción del Itinerario formativo

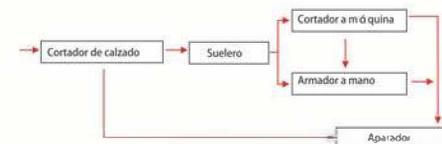
Ante un mundo productivo en permanente evolución, este diseño fomenta la profundización y actualización de las competencias profesionales para el desempeño profesional de un rol específico.

Dentro del sector calzado, las competencias adquiridas en el aprendizaje del rol de Aparador, permitirán contar con los conocimientos básicos que facilitarán el perfeccionamiento de los trabajadores, como también la transferencia de las competencias adquiridas a roles profesionales semejantes dentro del sector de actividad de calzado.

Es preciso aclarar, que el itinerario formativo propone una secuencia para el desarrollo de capacidades con fines educativos y no guarda relación secuencial directa con el proceso de producción o fabricación.



Fuente: Diseño Curricular Aparador - Elaboración Propia.



Fuente: Diseño Curricular Aparador - Elaboración Propia.

Realización de una encuesta para docentes del sector

Se consideró relevante realizar una encuesta a docentes de los cursos de formación para detectar las problemáticas y expectativas a nivel federal y recoger sugerencias y opiniones sobre el trabajo docente concreto en las aulas y los talleres.

Para organizar una "fotografía federal" se optó por diseñar una encuesta digital a través de la cual hemos podido llegar a más de 60 docentes y directivos de Centros de Formación en todo el país a través del portal <http://www.e-encuestas.com>. Dicho portal permite el diseño de una encuesta digital y su llenado a distancia por parte de docentes de todo el país con cuyas instituciones nos comunicamos previamente vía telefónica.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Las preguntas, abiertas y cerradas se integraron en los siguientes conjuntos que a su vez profundizan con 44 preguntas específicas que aquí se opta, por razones de espacio, por no exponer:

Datos personales: datos filiatorios y de contacto

Perfil profesional: refiere al nivel de formación de los encuestados

Antecedentes: antecedentes laborales en el sector “cuero” y trabajo actual.

Antecedentes docentes: experiencia docente en el campo de las manufacturas del cuero y estudios formales al respecto, materias que dictan, etc.

Contenidos pedagógicos: en este ítem una serie de preguntas consultan sobre el conocimiento que tiene el docente encuestado respecto a otros cursos para el sector y sus valoraciones sobre los mismos. Paralelamente se apunta a que el docente vuelque sugerencias en relación a nuevos contenidos. En relación a este relevamiento se realizaron numerosos gráficos estadísticos.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de bellas artes

SECRETARÍA DE ARTE Y CULTURA



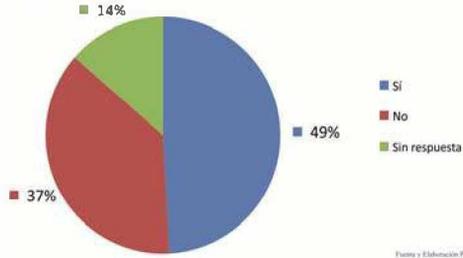
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ENCUESTA DOCENTES

El gráfico 6, evidencia el nivel de formación académica de los docentes del sector, ubicándose en primer lugar con el 32% aquellos con nivel secundario, seguidos con el 24% quienes poseen nivel terciario. Por otra parte, la variable nivel universitario incompleto ocupa el 14%, mientras que con el 9% encontramos al nivel primario y con el 8% nivel universitario completo. No pudo de esta, encontramos con el 5% tanto el nivel de posgrado completo, como aquellos sin respuesta. Por último, el 3% restante corresponde a nivel de posgrado Incompleto.

• Antecedentes laborales en el sector cuero

Gráfico 7.

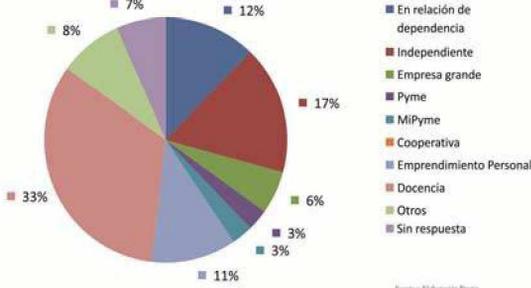


Fuente y Elaboración Propia

El presente gráfico, representa la distribución respecto de los antecedentes laborales en el sector cuero por parte de los docentes encuestados. La misma se distribuye en un 49% que afirma poseerlos, seguido de un 37% que manifiesta no haber tenido experiencia y el 14% restante no responde.

• Antecedentes en el sector cuero según tipo de relación laboral

Gráfico 8.



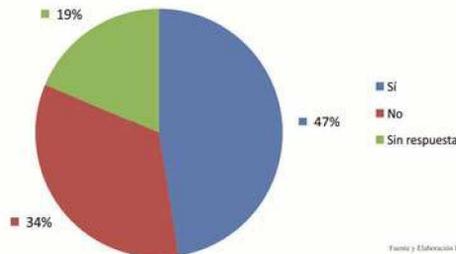
Fuente y Elaboración Propia

ENCUESTA DOCENTES

El gráfico 13, presenta la distribución del tipo de institución en la cual los encuestados ejercen sus actividades docentes. Se destacan en primer lugar, con el 70% quienes se desempeñan en una institución pública, mientras que un 15% en privadas y el 15% restante sin respuesta.

• Realización de estudios formales para el dictado de clases

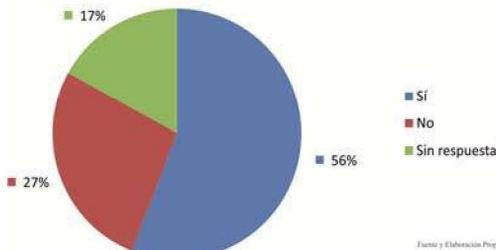
Gráfico 15.



El gráfico 15, evidencia el grado de formalidad adquirido por los docentes para el dictado de sus clases. Se destaca en primer lugar con un 47% los que manifiestan poseer estudios, mientras que un 34% expone que no y el 19% restante no manifiesta respuesta.

• Formación pedagógica de los docentes

Gráfico 16.



El gráfico 16, representa la distribución de los docentes que poseen formación pedagógica. Se destaca el 56% que sostiene haber adquirido este tipo de formación, seguido por un 27% que no y un 17% que no expone respuesta.

Realización de una encuesta a productores

Lo propio hemos hecho en relación a los empresarios del sector para conocer el perfil de los recursos humanos que ellos demandan y las problemáticas asociadas a la oferta del mercado. La encuesta fue “levantada” de manera presencial en la Feria “efica 92” entrevistando a 18 empresarios de diversas escalas productivas. La misma integró 20 preguntas abiertas y cerradas con la posibilidad de repreguntar. Se aclara que el 56% de las empresas encuestadas corresponden a la tipología de Microempresas, mientras que el 39% son Pequeñas y el 5% restante equivalen a Medianas. La encuesta contempló una serie de 20 preguntas de carácter cualitativo entre las que mencionamos las siguientes: ¿Cuáles considera que son los principales problemas del sector en la actualidad? Cuando necesita incorporar recursos humanos ¿Cómo lo hace? ¿Qué especialidades considera son las que más demanda su sector? ¿Trabajadores de que especialidad son los más difíciles de conseguir? ¿Qué especialidad del sector es la mejor remunerada? ¿Posee conocimientos sobre las nuevas tecnologías informáticas disponibles en la actualidad para el sector? ¿Han incorporado trabajadores familiarizados con estas nuevas tecnologías? ¿Es dificultoso

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

encontrar este tipo RR.HH? ¿Considera importante capacitar a sus trabajadores a través de cursos vinculados a las nuevas tecnologías informáticas. ¿Cuáles considera que son las mayores dificultades que se presentan en relación a los RR.HH? ¿Considera que las temáticas tratadas en la formación o capacitación de RR.HH, son acordes a la demanda laboral de la industria? ¿En su empresa poseen políticas de formación de RR.HH para atender sus propias necesidades? ¿Cómo lo hacen? ¿En su empresa, realizan cursos de capacitación para sus empleados de modo formal o los trabajadores aprenden “informalmente” de los que más saben y mejor se desempeñan? ¿En su empresa, han experimentado la modalidad de pasantías? ¿Cómo les ha resultado? En el caso de no haber experimentado esta modalidad, ¿Estarían interesados en la misma? ¿En su empresa, poseen diseñadores? ¿Cómo desarrollan el proceso de diseño de un nuevo producto? ¿Les resulta fácil conseguir profesionales del diseño especializados en el sector? ¿Cuáles son las falencias más importantes que se presentan en relación a los diseñadores? Pensando en un curso hipotético para la formación y actualización de los RR.HH para el sector, ¿Cuáles serían según Ud. los contenidos más importantes que se deberían profundizar?

Con cada una de estas respuestas se realizaron gráficos estadísticos con los cuales trabajar, a modo de ejemplo de adjunta un par de ellos.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENCUESTA PRODUCTORES

• Principales problemas del sector en la actualidad

Gráfico 3.

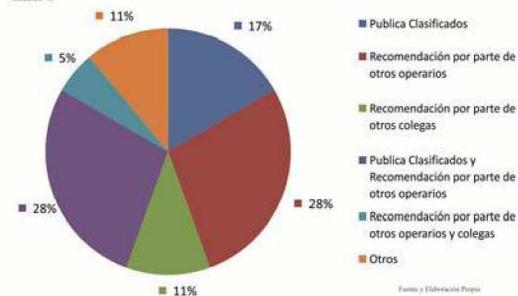


La distribución del gráfico 3 pone de manifiesto, los principales problemas del sector en la actualidad, detectados por los responsables de cada empresa.

El primer lugar, con el 22%, es para la variable Falta de mano de obra calificada y Falta de mano de obra calificada Otros. El segundo lugar es representado con el 17% por Falta de insumos o materia prima Otros; seguido con el 11% por las variables de Falta de insumos o materia prima, Otros, y por Falta de mano de obra calificada Falta de insumos o materia prima. Por último el 6% restante corresponde a aquellos encuestados sin respuesta.

• Incorporación de RR.HH.

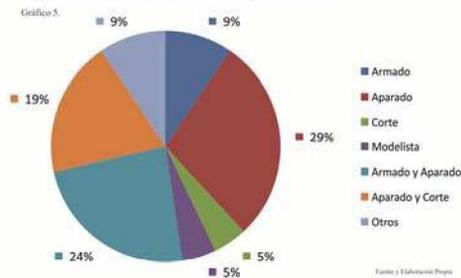
Gráfico 4.



ENCUESTA PRODUCTORES

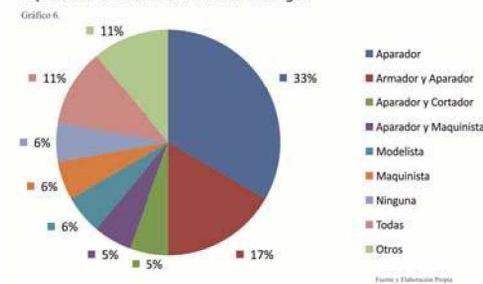
En el gráfico 4 se observa que respecto de la incorporación de recursos humanos, el 28% de los encuestados lo realiza a través de la Publicación de clasificados y la Recomendación por parte de otros operadores; seguido con el 17% por quienes solamente publican clasificados. En tercer lugar con el 11% se ubican las variables de Recomendación por parte de otros colegas y Otros; y por último el 5% representado por Recomendación por parte de otros operadores y colegas.

• Especialidades más demandadas por el sector



En el gráfico 5, se expone la distribución respecto de las especialidades más requeridas por el sector. En primer lugar, se observa que Aparado ocupa el 29% de la demanda, seguida por la variable de Armado y Aparado con un 24%. El tercer lugar es representado por Aparado y Corte con el 19%, mientras que el 9% es ocupado por Armado y Otros. Por último el 10% restante, se divide por partes iguales en las especialidades de Corte y Modelista.

• Especialidades más difíciles de conseguir



En relación al aporte de los trabajadores del sector, a raíz de la gran diversidad de perfiles observados hemos optado por realizar las entrevistas con trabajadores y a través de las representaciones gremiales del Sindicato de Obreros Marroquineros de las Manufacturas del Cuero y Afines (SOMMCA) y el Sindicato Argentino de las Manufacturas del Cuero (SAMC en CTA), entrevistas informales de carácter cualitativo.

Conclusiones preliminares

Hipótesis general que ordenará la propuesta conceptual

En relación al relevamiento y base de datos sobre los cursos de formación.

Existe una gran variedad de cursos distribuidos en todo el país de modo asimétrico, siendo la Provincia de Buenos Aires la que más oferta presenta. Esto no es casual ya que tiene que ver con la concentración geográfica que presenta la Provincia prácticamente en toda la cadena de valor del cuero.²⁵⁹ Paralelamente los cursos son fragmentados en cada una de las

²⁵⁹Ver: Ungaro, Pablo, "La innovación en la cadena de valor del cuero vacuno para marroquinería en la Argentina y su relación con la distribución del poder", II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual, La Plata, 2010.

especialidades careciendo de ideas integradoras y no abordando seriamente el tema del diseño. Básicamente se trata de la enseñanza de destrezas y habilidades técnicas de modo fenomenológico, sin marcos teóricos ni conceptuales. Esta misma situación se confirma en los diseños curriculares de cada uno de los cursos.

Cabe destacar que el CITEC/INTI CUEROS dicta una capacitación que no escapa a la dinámica de lo aquí expuesto. Sin embargo dentro de los cursos se destaca los dictados en el Parque Tecnológico del INTI en Miguelete, por parte de CEFOTECA, que expone una distancia considerable en relación a la mayor calidad de sus contenidos respecto al resto de los cursos en todo el país. Por otra parte la Cámara de manufacturas del Cuero (CIMA) también dicta cursos, por especialidad, en conjunto con el CMD, con muy buena infraestructura pero sin embargo estos cursos no escapan de la dinámica general de los que se dictan en todo el país.

Cabe destacar que todos los diseños curriculares relevados hasta el momento se enmarcan, desde una perspectiva macro, sobre los mismos ideales pedagógicos y metodológicos. El enfoque declarado que engloba y establece los lineamientos es el de “formación por competencias laborales”, la capacitación de los trabajadores que se encuentran en la búsqueda de integrarse en el sector pertinente de estudio o para el fortalecimiento de sus competencias laborales y el mejoramiento de su desempeño en el ámbito de trabajo. Más allá de lo declarado en los objetivos del INET, se observa que estos cursos no tienen el nivel que requieren las empresas por lo que los “usuarios” de los cursos son, en un importante número, personas que quieren emprender. Tampoco los cursos satisfacen esta expectativa ya que no presentan contenidos en relación a la actividad emprendedora.

En relación a la encuesta docente lo que a nuestro entender resulta más relevante tiene que ver con la propia formación de los docentes a cargo de los cursos ya que no existe una especialización de los mismos ni un programa de formación de formadores. Si se observa el nivel educativo de los docentes nos encontramos con muy pocos profesionales, lo que abunda son docentes con un título de escuela secundaria que tienen habilidades manuales como coser, aparar etc., pero que no tienen formación pedagógica ni presentan actitudes de seguir formándose. Estos docentes tienen un escaso conocimiento del rol y la importancia del diseño en las manufacturas y casi la mitad de los mismos nunca trabajó para empresas del sector.

El bajo nivel de formación y expectativas de superación de los docentes presenta un serio problema a la hora de pensar en generar una estructura de formación, superadora.

En relación a los empresarios cabe destacar que los mismos realizan con sus operarios trayectos formativos de modo informal y como en las tradicionales estructuras de producción artesanal. De esta manera los emprendedores encargan a sus empleados con

más experiencia y destrezas técnicas más desarrolladas la transferencia de conocimientos a los nuevos empleados. Esta transferencia depende en gran medida de las relaciones

interpersonales que se desarrollen entre los propios empleados y no tiene una sistematización formal. Alguno de los emprendedores, una minoría, se ocupan de que sus empleados se capaciten en un sector formal como puede ser CEFOTECA, jornadas o cursos específicos para el manejo de alguna herramienta o tecnología. Por otra lado los empresarios manifiestan conocer la importancia del diseño de producto, sin embargo son muy pocos los diseñadores ocupados dentro de las empresas. La resolución de los productos queda en mano de los propios emprendedores quienes se “inspiran” en modelos exitosos de otras empresas o, en el caso del calzado, lo dejan en manos de diseñadores externos que les arman las colecciones. Hay una muy baja profesionalización en el sector y un escaso manejo de las tecnologías informáticas ya sean de gestión o de diseño y producción.²⁶⁰

Del análisis y entrecruzamiento de la base de datos, las encuestas y las entrevistas surgen conclusiones que nos permiten abordar una primera hipótesis de trabajo que ordena nuestra propuesta conceptual: “Una formación integral, de mayor duración y con mayores contenidos en relación al diseño, las tecnologías digitales, la administración y la gestión de emprendimientos productivos, puede contribuir a dar un impulso cuantificable a la producción del sector”.

Bibliografía

Bernatene, Rosario (2007). *Reflexiones sobre el marco conceptual*. En de di.de_Jornadas internas de diseño y desarrollo local - FADU – UBA.

Ley de Educación Técnico Profesional, Ley 26.058 <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Plan Piloto de Exportación – Sector Marroquinería - Programa BID 1206/OC-AR, Secretaría de Industria, Comercio y PyMEs.

Kosacoff, B. y López, A. (2000) “Cambios organizacionales y tecnológicos en las pequeñas y medianas empresas. Repensando en estilo de desarrollo argentino”. Revista de la Escuela de Economía y Negocios Año II/ N° 4.

Ungaro, Pablo (2017). “Cambalache, Diseño, Identidad y Cuero”. En *Hecho en Argentina. Reflexiones en torno a las identidades del diseño industrial local* (en prensa).

Ungaro, Pablo, Aguyaro, Mariano (2014). CUERO, Catalogo de Operaciones, herramientas y máquinas para marroquinería, CITECMIC / INTI CUEROS, La Plata

²⁶⁰ Ver: Ungaro, Pablo, Aguyaro, Mariano, “Diseño y nuevas tecnologías: su impacto en el sector de las manufacturas del cuero, una aproximación” XVIII Jornadas de Investigación, Centro de Producción e Investigación en Artes, cepia Universidad Nacional de Córdoba, 2014.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Ungaro, Pablo (2010). “La innovación en la cadena de valor del cuero vacuno para marroquinería en la Argentina y su relación con la distribución del poder”, II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual, La Plata.

Ungaro, Pablo, Aguyaro, Mariano (2014). “Diseño y nuevas tecnologías: su impacto en el sector de las manufacturas del cuero, una aproximación”. XVIII Jornadas de Investigación, Centro de Producción e Investigación en Artes, cepia Universidad Nacional de Córdoba.

11.14. FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA LA TERCERA TRANSFORMACIÓN DEL CUERO

PROPUESTA CONCEPTUAL

Pablo Ungaro - Denise Roskell

Investigador Adjunto CIC

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

Desde el CITEC y en base a un relevamiento de la formación de recursos humanos para el sector de las manufacturas del cuero y el levantamiento de encuestas a docentes y productores establecimos una primera hipótesis de trabajo: “Una formación integral, de mayor duración y con mayores contenidos en relación al diseño, las tecnologías digitales, la administración y la gestión de emprendimientos productivos, puede contribuir a dar un impulso cuantificable a la producción del sector de las manufacturas del cuero”.

Con esta hipótesis de trabajo avanzamos hacia un análisis crítico que marcó una distancia entre la realidad normativa especificada por el INET y lo que efectivamente sucedía en la práctica en los propios cursos.

Desde esa perspectiva establecimos un plan de estudios hipotético que se presente de modo integral reencauzando la cuestión de la producción para salirnos de la lógica de la mera formación de operarios. Por el contrario, nos interesó estratégicamente apuntalar y fomentar la creación de nuevas empresas de la economía social.

Palabras clave

Diseño; formación; manufacturas; cuero

El trabajo que aquí se resume se realizó pensando en un modelo de país que hoy fue puesto en jaque. Previamente a la grave crisis institucional a la que nos sometió el cambio de

gobierno y de las políticas públicas orientadas a la producción en Argentina a partir de 2015, existían una serie de políticas públicas de apoyo a este sector productivo.

En el marco de un contexto favorable se propuso investigar la formación de recursos humanos para la tercera transformación del cuero para proponer a posterioridad nuevos enfoques pedagógicos que apunten a formar recursos humanos empoderados, proactivos y emprendedores.

En el marco de esas políticas se crea en 2011 el “Plan Estratégico Industrial 2020”²⁶¹ en el cual se establecen los lineamientos principales a desarrollar dentro de una serie de cadenas de valor consideradas estratégicas para el país. Para la generación de este Plan se crearon 11 foros, representativos del 80 % del producto bruto industrial, foros en los que participaron “...más de 100 cámaras empresariales, 20 sindicatos, 20 universidades, las 24 provincias, seis ministerios nacionales”.

Entre esos once foros se encuentra el de las cadenas de valor del cuero, calzado y marroquinería.²⁶²

Como marco referencial, se cree pertinente citar, algunos de los objetivos que se plantearon en el foro de dicho plan:

- Maximizar la creación de valor agregado, por medio de la incorporación de ciencia y tecnología a la producción de bienes y servicios, con especial énfasis en Pymes, innovación como motor del dinamismo.
- Acelerar la industrialización de las actividades primarias, no solo como forma de incrementar la generación de divisas (alejando la restricción interna) sino también los requerimientos de empleos y aumento de salarios.
- Fortalecer las acciones tendientes a fomentar el crecimiento de emprendedores y a la creación y desarrollo de establecimientos productivos, en particular en las regiones más rezagadas, generando mayor oportunidad de empleo y difusión de innovaciones a nivel local.
- Potenciar la diversificación de exportaciones de mayor valor agregado, ampliando la demanda de bienes y el ingreso de divisas (duplicar los niveles actuales).
- Eliminar o moderar cuellos de botella por medio de la inversión en proyectos que amplíen la capacidad productiva.

²⁶¹Plan Estratégico Industrial 2020 resumen,
[http://www.uba.ar/archivos_secyt/image/Plan%20Estrat%C3%A9gico%20Industrial%202020\(1\).pdf](http://www.uba.ar/archivos_secyt/image/Plan%20Estrat%C3%A9gico%20Industrial%202020(1).pdf)

²⁶²Plan Estratégico Industrial 2020, sector cuero y calzado:
http://www.inti.gov.ar/pdf/economia_industrial/PlanEstrategicoCalzado.pdf

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Es por esto importante, destacar el rol del Estado en la búsqueda de la consolidación de la Industria, principalmente con el fortalecimiento de las cadenas de valor con grandes posibilidades en la integración de sus eslabones y con su consecuente generación de valor agregado e innovación.

A su vez, en los últimos años, estas políticas fomentaron la inclusión social, con especial énfasis en las economías sociales, Micropymes y Pymes, incentivando, mediante asistencia del Estado, el desarrollo local y de sectores muchas veces vulnerables.

En este contexto respecto a la cadena de valor del cuero, calzado y marroquinería, es incipiente el fortalecimiento de los eslabones más débiles, para fomentar un desarrollo cooperativo de esta industria.

Resulta para nosotros evidente que para lograr el objetivo de “Fortalecer las acciones tendientes a fomentar el crecimiento de emprendedores y a la creación y desarrollo de establecimientos productivos, en particular en las regiones más rezagadas, generando mayor oportunidad de empleo y difusión de innovaciones a nivel local”, se hace necesaria una formación de RRHH que atienda esta perspectiva. Es por esto que se destaca la importancia de la incorporación del Diseño y el Diseño Estratégico para el Desarrollo Local como factor clave, para generar los cambios que permitan un fortalecimiento a nivel provincial de los sectores productivos más vulnerables de las manufacturas del cuero.

De la fragmentación a la integración

Hipótesis general que ordena la propuesta conceptual

La gran variedad de cursos que se dictan para atender a la problemática de la formación de RRHH para el sector en todo el país adolece de similares inconvenientes. La formación está orientada a la resolución de saberes técnicos y operativos de modo fragmentado, esto es se les enseña a resolver las operaciones de manufactura de modo aislado, se aprende a coser, a aparar, a armar etc etc.

Esta estrategia metodológica y pedagógica, lejos de ser errónea, plantea una perspectiva acotada de la problemática que se circunscribe en torno a la formación de recursos humanos en el sector según plantean los propios empresarios. Las operaciones que se involucran en los procesos de manufacturas del cuero son múltiples, variadas y complejas y cada una de éstas implica conocimientos específicos, los cuales deben articularse e integrarse con el resto de las operaciones restantes que llevan adelante otros trabajadores. Dentro de las manufacturas del cuero, dependiendo su tipo, serán en menor o mayor cantidad estas operaciones a realizar para la obtención del producto final.

Como hemos mencionado con anterioridad, esta orientación pedagógica se fundamenta sobre el enfoque por competencias laborales,²⁶³ dónde las capacitaciones profesionales tienen como objetivo principal, el desarrollo de las aptitudes prácticas en las operaciones específicas de las manufacturas, pero no aporta a la creación de nuevos emprendimientos ni a la incorporación de técnicos con capacidades acordes a la era digital. No es casual, por este mismo motivo, la baja digitalización de los propios talleres productivos a nivel local.

Por otra parte afirmamos que la formación de los docentes es muy básica y trata igualmente de saberes prácticos y de su transmisión de modo “fenomenológico” sin marcos pedagógicos establecidos ni instancias de formación de formadores, al tiempo que tampoco aborda la demanda de quienes no desean incorporarse al mercado laboral en los establecimientos fabriles (o que han perdido las esperanzas) y desean generar su propio emprendimiento. Esta idea de formación por competencias laborales es la que se busca superar con una nueva propuesta integradora.

Es aquí donde detectamos una distancia entre lo que desde el Estado se propone y la realidad de los cursos que efectivamente se dictan ya que las declaradas voluntades gubernamentales indican que: “A través de un programa de acción específico, las Jurisdicciones, en forma conjunta con el INET y el CONETyP promoverá el desarrollo de Centros de Formación Profesional integrales y de alta complejidad, vinculados con

sectores productivos específicos y relevantes para el desarrollo regional. Como criterio general, se tenderá a conformar trayectorias educativas integrales que combinen certificaciones diversas. En el caso de trayectos o itinerarios de FP que superen las 800 hs.-reloj se podrá evaluar la pertinencia de su incorporación.”²⁶⁴

En el sector productivo que nos interesa esta voluntad no se ha podido plasmar en hechos concretos.

Hemos llegado, a partir del análisis y el entrecruzamiento de datos de las siguientes instancias: Encuestas a docentes del sector, Encuesta a productores manufactureros y Relevamiento de los cursos para el sector en todo el país a la siguiente hipótesis de trabajo que ordena nuestra propuesta conceptual:²⁶⁵ “Una formación integral, de mayor duración y con mayores contenidos en relación al diseño, las tecnologías digitales y la administración y

²⁶³ La enseñanza por competencias requiere partir de un aprendizaje situado en el que la persona ha de realizar unas tareas concretas en un contexto determinado con el fin de adquirir, a través de ellas, unas competencias básicas para su desarrollo personal a lo largo de la vida. - <http://blog.educalab.es/cniie/2013/04/21/ensenanza-tradicional-versus-ensenanza-por-competencias/#sthash.nKMuyiKP.dpuf>

²⁶⁴ Resolución CFE N° 115/10 Anexo I

²⁶⁵ Ver: Ungaro, P y Roskell, D, Formación de Recursos Humanos para el Sector de la Tercera Transformación del Cuero. Relevamientos y primera hipótesis, 1er Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL), Facultad de Bellas Artes, IPEAL, 2017.

gestión de emprendimientos productivos, puede contribuir a dar un impulso cuantificable a la producción del sector”.

Diseño e integración de contenidos

Es de nuestro conocimiento la necesidad de fortalecer el sector de las manufacturas del cuero, siendo así de especial importancia la formación de recursos humanos desde una perspectiva integral, ya que son las bases para planificar y fomentar el desarrollo sectorial futuro.

La importancia de formar recursos humanos desde una perspectiva integral de las operaciones involucradas en la fabricación de una manufactura, amplían el abanico de posibilidades de desarrollo del sector.

Este concepto facilita no sólo atender la necesidad inmediata de capacitación, sino que a su vez, promueve el desarrollo de alumnos autónomos e independientes para la fabricación de una manufactura. La idea de formar técnicos con una orientación emprendedora, con conocimiento integral del “negocio” y capacidad de gestión. Además de saber “hacer” según las reglas del oficio.

Generar recursos humanos desde este enfoque brinda nuevas posibilidades laborales, incentivando la formación de nuevos emprendimientos de diversas escalas productivas fomentando el desarrollo local.

Ahora bien, la mera integración de las operaciones de los procesos de manufacturas del cuero, no asegura un crecimiento sostenido de la industria manufacturera, dicho en otras palabras: que cada uno de los trabajadores mejore sus capacidades técnicas, que el que sabe coser también aprenda a armar, rebajar etc etc, no implica una mejora categórica en los emprendimientos productivos, si puede servir para que los emprendimientos nacientes de uno o dos trabajadores puedan llegar a la consecución de un producto final, pero eso tampoco asegura su sostenibilidad.

Existe un obstáculo a vencer, la baja propensión del sector a utilizar las existentes capacidades en diseño e innovación de productos, ya que éstos como actitud defensiva son sólo imitadores de la moda proveniente del extranjero.²⁶⁶

Es por esto, que se cree necesario incorporar en la formación de recursos humanos, conocimientos que involucren además de las operaciones técnicas, procesos de diseño y gestión de emprendimientos. Este concepto lejos de interferir en los procesos de

²⁶⁶Ver: Ungaro, Pablo, La innovación en la cadena de valor del cuero vacuno para marroquinería en la Argentina y su relación con la distribución del poder, Jornadas de Investigación en Artes y Diseño (JIDAP), Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Bellas Artes, 2010.

generación de manufacturas, amplia las perspectivas de un crecimiento sostenido de la industria en sus diversas escalas productivas.

Técnico Superior en Manufacturas del Cuero

Las grandes áreas temáticas

Se proponen cuatro áreas temáticas que interactúan con un eje articulador: el diseño. Estas áreas, desarrollo local, administración, gestión y comercialización, ciencias humanas y tecnología, se intersecan entre sí a través del diseño generando sectores con contenidos específicos.



Es así que a partir de las áreas formativas propuestas se han desarrollado aquellas materias correspondientes a cada una de ellas, las cuales expondremos a continuación:

Área diseño: Diseño y Moldería I, Diseño y Moldería II, Diseño y Moldería III, Morfología I, Morfología II, Ergonomía.

Área Tecnología: Materiales y procesos productivos I - Materiales y procesos productivos II - Control de calidad - Modelado Cad y 3D.

Área Administración - Gestión: Introducción a la administración y los recursos, Marketing y Comercialización, Legislación y Práctica Profesional.

Área Ciencias Humanas: Historia Argentina, Historia Social del Diseño y de la Moda, Sociología Aplicada al Diseño.

Área Desarrollo Local: Desarrollo Local. El rol del Diseño en el Desarrollo Local, Interacción de actores en el Territorio,

Esquema hipotético de estructura curricular y cargas horarias

Según las normativas y decretos reglamentarios vigentes que refieren a la educación técnico profesional. Leyes de Educación Nacional 26.206, de Educación Provincial 13.688 y de Educación Técnico Profesional 26.058 y las resoluciones CFE n°47/8 Anexo 1 y CFE n°115/10 Anexo 1.

1 año	Materia	Carga horaria total
	Diseño y Moldería I	192
	Materiales y Procesos Productivos I	192
	Morfología I	64
	Ergonomía	64
	Historia	64
	Introducción a la administración y Gestión de los recursos	64

2 año	Materia	Carga horaria total
	Diseño y Moldería II	192
	Materiales y Procesos Productivos II	192
	Morfología II	64
	Marketing y Comercialización	64
	Historia Social del Diseño y de la Moda	64

3 año	Materia	Carga horaria total
	Diseño y Moldería III	192
	Control de calidad	96
	Modelado Cad y 3d	96
	Sociología Aplicada al Diseño	64
	Legislación y Práctica Profesional	64
	Desarrollo Local	64

Boceto de contenidos mínimos

A modo explicativo de este boceto de la propuesta educativa, se desarrollan los contenidos mínimos de la curricula correspondiente a primer año y las materias consecutivas de diseño y moldería y materiales y procesos productivos.

Diseño y Moldería I a III: Definición y concepto de diseño según varios autores. El objeto y su función. El usuario. Sistemas de representación para el diseño y comunicación. Concepto de confort e inconfort y su relación con la calidad de vida. Topologías de usuario Tercera edad - infancia- grupos especiales - discapacidad. Necesidad práctica, Necesidad socioeconómica, Necesidad psicológica-cultural. Hapticidad / roce, Asibilidad / avios Accesibilidad. Interfase sujeto suelo. Adecuación al entorno físico. Interfase sujeto contexto socio cultural. Fases o etapas para el desarrollo de un producto: Investigación, análisis, idea generatriz-concepto, alternativas. Transformar los diseños en moldes para su producción. Clasificación y reconocimiento de los diferentes modelos existentes de accesorios, contenedores y calzados, identificando su modelo, construcción y utilización. Reconocer los

diferentes componentes de la moldería. Nociones básicas de diseño en horma. Nociones básicas de tipos de costura. Terminaciones de borde. Nociones básicas de patrón y camisa. Parámetros de costura y empaste de piezas. Nociones básicas de escalado de moldes.

Proceso de diseño en horma (secuencia operativa para el desarrollo de los diseños en horma)

Morfología I a II: Línea, lámina y volumen. Sólidos básicos y platónicos. La forma. Teoría del Color. Funciones del mensaje. Denotación y Connotación. Monosemia y Polisemia. Función Referencial, función técnica, función semántica, función de servicio. Sistemas. Conjuntos Sistémicos. Diseño emocional, práctico y simbólico. Signos y símbolos. Organizaciones Espaciales. Teoría de la Gestalt. Creatividad.

Ergonomía: Definición de ergonomía, su campo de aplicación e importancia en el desarrollo de un diseño. Reseña histórica. Panorama de la ergonomía en el contexto nacional actual. Transformación del contexto sociocultural y económico a partir de la influencia de los objetos / influencia del contexto sociocultural en la generación de nuevos objetos. Necesidad y satisfacción, el problema de diseño ergonómico y el contexto / Eficacia y eficiencia. Usuarios (directos e indirectos) Necesidad práctica / Necesidad socioeconómica / Necesidad psicológica-cultural. El hombre como entidad sensorial. Principios básicos de antropometría, ergonomía. El hombre como entidad física Antropometría. Criterios de medición. Percentiles. Datos antropométricos. Relevamiento de datos antropométricos. Antropometría. Tablas y percentiles. Recolección y análisis de datos para la confección de tablas de percentiles. Grupo de estudio condicionantes fisiológicos y socioculturales. Evaluación y uso de tablas antropométricas.

- Problemática local. Sistemas hombre-objeto. Accesorios de uso. Accesibilidad. El problema biodinámico en el uso. Despersonalización y personificación. La realidad virtual en los estudios ergonómicos. Principios de la psicología de gestalt. Dinámica del trabajo. Motricidad. Amplitud de movimientos. Anatomía del pie. Epidermis. Patologías epidérmicas, morfológicas y traumáticas. Zonas corporales de sensibilidad con compromiso fisiológico. Biomecánica. Postura. Biomecánica de la marcha. Biomecánica de las actividades deportivas. El problema biodinámico en el uso. Anatomía del pie. Huesos del pie. Articulaciones. Movimientos del miembro inferior. Movimientos del pie. Arcos. Músculos. Sistema circulatorio. La piel. Huellas del pie. La huella plantar clásica. La huella sin movimiento. Centro de gravedad. La huella en movimiento. Angulación del pie. Alteraciones funcionales. Canon del pie. La proporción del cuerpo humano. El tipo de pie (egipcio, griego, cuadrado o polinesio). Epidermis. Patologías epidérmicas, morfológicas y traumáticas. Zonas corporales de sensibilidad con compromiso fisiológico. Estrés por contacto táctil, aditivo, olfativo.

Materiales y Proceso productivos I a II: Materias primas . El cuero. Tipos de cuero. La piel. El proceso de curtido: los diferentes sistemas y etapas. Clasificación de los cueros: Tipos, Calidades, Elasticidades/ Estiramiento (propiedades físicas y mecánicas).Textiles sintéticos: estructura compositiva, tipos, proceso de fabricación, textiles de punto o planos, calidades.

Hormas: tipos de sistemas de fabricación, torneado, fabricación de la horma en serie. Tipos de hormas. Clasificación.

Materiales. Escalado de las hormas. Sistemas de medición, sistema francés, sistema inglés, sistema norteamericano,- sistema alemán, sistema mondopoint, conversión de un sistema a otro. Suelas y fondos. Suelas, fibras, musgos, cuero y maderas. Sistema para la fabricación de fondos, Inyección, por fresado. Materiales. Métodos de identificación del material de las suelas. Plantillas de armado, refuerzos. Tacos y Plataformas. Avíos y Cordones. Cementos de Contacto. Cierres, elásticos y hebillas. Remaches. Etapas de fabricación. Máquinas de aparado, rebajado, corte láser. Herramientas de trabajo. Geométrales. Desarrollo de la documentación técnica correspondiente (ficha de producto).Tecnologías informáticas aplicadas al diseño en horma, molderías y materias primas. Normas.

Introducción a la administración y los recursos : Definición de administración según varios autores. Definición y concepto de organizaciones. Definición y tipos de empresas. Recursos: planificación, organización, dirección y control. Tipos de recursos, humanos, financieros, materiales, tecnológicos, del conocimiento, etc. Procesos administrativos. Teoría clásica y teoría moderna. Productividad. La importancia de organizar. Estrategias. Técnicas de creatividad aplicadas a las organizaciones. Costos. Producción. Ventas. Finanzas. Nociones básicas de gestión de producción. Análisis del consumo y costos. Consumo por producto (materiales y producción). Costos directos de cada producto. Costos indirectos. Ganancias y Rentabilidad. Tipos de producción. Capacidad Instalada, Tecnología Instalada.

Historia: Inicio del diseño industrial. Genealogía de los Diseños. Cultura y sociedad: crecimiento demográfico, desarrollo económico e industrialización. Los comienzos del Diseño en el siglo XIX: William Morris. Debate entre artesanía e industria. Del Arts and Crafts al Werkbund Institute. La influencia de las vanguardias artísticas. Francia y el Art Decó. La experiencia Alemana: Walter Gropius y la Bauhaus. Estados Unidos: el fordismo y la ideología del Styling. La vertiente del Diseño Escandinavo. El surgimiento del Pop Art y el diseño italiano. El Diseño en América Latina, su desarrollo y experiencia en Argentina.

Ejemplo de la ficha institucional y aplicación de la ficha

Definición y denominación del curso

Ergonomía

Fundamentación: De un tiempo a esta parte se percibe en las carreras proyectuales, un carácter respecto de los objetivos del hacer profesional, que se funda en el objeto producido como fin último y primordial. Quizás por influencia de las leyes del mercado, que exigen novedad y se apoyan en la promoción publicitaria, ha pasado a segundo plano reflexionar sobre los aspectos de uso y satisfacción de quienes serán los usuarios, así como la de todos aquellos implicados en la cadena productiva y las incidencias socioeconómicas.

Generándose así objetos de valor estético con deficiencias respecto a su adecuación a las necesidades humanas.

Careciéndose en general de una adecuada capacitación en la formación inicial, que permita ver y comprender aspectos que incluyen desde las conductas psico-sociales hasta las cuestiones biológicas y biomecánicas del ser humano, con el agravante de un medio social que históricamente privilegia el individualismo, se hace necesario introducir en la formación profesional una mirada que permita reconocer al “otro” y repensar la razón de la generación de productos.

La materia pretende acercar la lógica del objeto a la lógica del usuario, introduciendo la visión humana. Acercando la idea de que la problemática del hacer proyectual, se basa en la satisfacción de las complejas necesidades humanas y su correcta adecuación a las capacidades biológicas, permitiendo reconocer estas en los otros y en sí mismos.

Concientizando acerca de las características del usuario, desde sus posibilidades fisiológicas y biomecánicas, hasta las características de la percepción, sumando estrategias para diseñar ergonómicamente, de modo que los objetos producidos se resignifiquen adecuándose a la compleja realidad del usuario.

Diseñamos para el hombre y el objeto del hacer profesional es la satisfacción de sus necesidades.

La materia ergonomía pretende introducir el concepto de adecuación de las producciones de diseño a las necesidades humanas. Analizando al usuario como parte de un grupo social, sus actividades y capacidades. Buscando que los objetos producidos se adecuen en el aspecto funcional, antropométrico, psicológico, social, cultural, biomecánico, fisiológico y de uso a las capacidades y necesidades del grupo de usuarios al que esta dirigido.

Objetivos

Objetivos generales: Introducir a la problemática de la ergonomía y su campo de aplicación, enfatizando su directa vinculación con el diseño de manufacturas del cuero a partir del estudio de las necesidades del usuario, entendido este, como destinatario y fin, del producto diseñado.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Acercar herramientas y ejercitar criterios que le permitan al alumno comprender y optimizar la relación entre los seres humanos, los objetos y el entorno en toda su dimensión.

Objetivos específicos: Reconocer las características humanas: fisiológicas, antropométricas, biomecánicas, psicológicas, sociales y culturales dentro del contexto dinámico que plantea la temporalidad de las acciones.

Promover el conocimiento de las condiciones ergonómicas adecuadas que deben rodear la faz productiva para posibilitar la obtención de condiciones laborales más eficientes y saludables promoviendo una mirada reflexiva y comprometida.

Dotar de capacidad para diagnosticar y evaluar el sistema medio-sujeto-objeto a través del campo de la investigación y la aplicación, dirigida a la obtención del incremento de la eficiencia, seguridad y comodidad en las actividades humanas.

Dotar al alumno de las herramientas indispensables para su aplicación práctica inmediata en los talleres de diseño.

Estimular la capacidad de interpretar la realidad circundante, el contexto y alcanzar la habilidad para actuar en correspondencia.

Promover la formación de criterios propios para evaluar y jerarquizar condicionantes antropológicos acordes a una necesidad estético-funcional.

Propuesta educativa/metodología

Se adecua a los lineamientos indicados de aprendizaje mediante solución de problemas.

Se abordaran trabajos prácticos de investigación de una problemática y se desarrolla una conclusión e hipótesis superadora.

El Docente actúa como consejero y referente para dar respuesta a los cuestionamientos que generan los alumnos durante la resolución de la problemática abordada. A la vez que señala los temas que deben ser revisados e investigados por el alumno según se presente la evolución del trabajo.

Los alumnos actuaran de manera individual y en equipos y realizaran una presentación pública de sus trabajos a partir de la que se generará un debate con el aporte del docente.

Perfil del participante

Destinado a todas aquellas personas que deseen incorporarse laboralmente en el sector de las manufacturas del cuero, o deseen ampliar sus capacitaciones en el área pertinente de estudio.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Requisitos previos: No posee.

Requisitos de ingreso: Aquellos participantes inscriptos deben ser adultos, con sus estudios primarios completos, o con conocimientos de lecto-escritura y matemática.

Objetivos: Promover estudiantes con tendencia al asociativismo, al trabajo autogestivo y en grupos. A su vez que puedan desempeñarse como trabajadores activos de procesos

productivos en pequeñas y medianas empresas, como en emprendimientos propios con sentido crítico.

Perfil del equipo técnico instructor: Se considera primordial, que el equipo técnico instructor, se componga de profesionales del diseño o carreras afines que posean conocimientos específicos en el área pertinente de estudio y conocimientos y/o estudios pedagógicos.

Requerimientos generales

Poseer los conocimientos necesarios del área de estudio pertinente al curso dictado, con alguna certificación que lo sustente o poder demostrar ser personal idóneo.

Requerimientos específicos: Poseer los conocimientos y capacidades para un correcto desempeño de la tarea áulica, pudiendo preparar, planificar y dictar las clases de forma eficiente, evaluando a los alumnos en todas las etapas del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, deberá generar informes trimestrales de los cursos, con el fin de evaluar el rendimiento de los alumnos y del ciclo educativo dictado.

Contenidos

Distribución y carga horaria

El curso de ergonomía estará compuesto por 64hs cátedra con contenidos teórico-práctico.

Módulos de contenidos horas

Se desarrollaran 5 unidades con un promedio de 12hs por cada una de ellas.

Total de horas: 64hs.

Desarrollo de contenidos

Módulos, Unidades o bloques

5 unidades programáticas

Objetivos generales: Introducir a la problemática de la ergonomía y su campo de aplicación, enfatizando su directa vinculación con el diseño de manufacturas del cuero a partir del estudio de las necesidades del usuario, entendido este, como destinatario y fin, del producto diseñado.

Objetivos específicos: Dotar al alumno de las herramientas indispensables para su aplicación práctica inmediata en los talleres de diseño.

Estimular la capacidad de interpretar la realidad circundante, el contexto y alcanzar la habilidad para actuar en correspondencia.

Promover la formación de criterios propios para evaluar y jerarquizar condicionantes antropológicos acordes a una necesidad estético-funcional.

Carga horaria: 64hs

Unidades Programáticas

UNIDAD 1. Ergonomía como ciencia. Presentación de la materia

- Definición de ergonomía, su campo de aplicación e importancia en el desarrollo de un diseño.
- Reseña histórica. Panorama de la ergonomía en el contexto nacional actual.
- Escuelas normas introducción a tablas historia el problema del usuario, la consideración del otro universo de usuarios posibles en un producto de indumentaria
- Transformación del contexto sociocultural y económico a partir de la influencia de los objetos / influencia del contexto sociocultural en la generación de nuevos objetos
- Necesidad y satisfacción, el problema de diseño ergonómico y el contexto / Eficacia y eficiencia.
- Usuarios (directos e indirectos)
- Necesidad práctica / Necesidad socioeconómica / Necesidad psicológica-cultural
- Metodología de análisis ergonómico

UNIDAD 2. Usuario, uso; biomecánica y antropometría

- El hombre como entidad sensorial.
- Principios básicos de antropometría, ergonomía.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- El hombre como entidad física
- Antropometría. Criterios de medición. Percentiles. Datos antropométricos.
- Relevamiento de datos antropométricos. Validez sobre población restringida.
- Antropometría - Tablas y percentiles
- Recolección y análisis de datos para la confección de tablas de percentiles
- Grupo de estudio condicionantes fisiológicos y socioculturales
- Evaluación y uso de tablas antropométricas
- Problemática local
- Antropometría aplicada a las condiciones especiales del hombre. Barreras funcionales
- Tercera edad - infancia grupos especiales - discapacidad
- Recolección de datos ergonómicos sobre el usuario
- Marco de condicionantes ergonómicos específico
- Sistemas hombre-objeto
- Accesorios de uso
- Accesibilidad
- El problema biodinámico en el uso
- Despersonalización y personificación
- La realidad virtual en los estudios ergonómicos
- Principios de la psicología de gestalt

UNIDAD 3. Vestimenta y Sociedad.

- El hombre en sociedad.
- El problema sociocultural
- Comportamiento social en ambientes públicos.
- Manifestaciones socio culturales condicionantes
- Concepto de confort y calidad de vida.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Percepción subjetiva, sensible y simbólica. Convenciones.
- Despersonalización y personificación
- La vestimenta como herramienta en la interacción social
- Conductas básicas, comportamiento de masas, jerarquías sociales.
- Concepto de confort e inconfort y su relación con la calidad de vida.

UNIDAD 4. Ambiente clima y adecuación al entorno físico.

- El hombre como entidad psíquica, física biomecánica y su relación con el entorno.
- Diseño ergonómico
- Concepto de confort y calidad de vida.
- Motricidad. Amplitud de movimientos. Dinámica y velocidad de la actividad humana.
- Termorregulación
- Física de la percepción. Capacidades sensoriales. Agentes externos.
- Biodinámica, inferencia por introspección respecto a la accesibilidad
- Hapticidad / roce
- Asibilidad / avios
- Zonas corporales de sensibilidad con compromiso fisiológico.
- Marco de condicionantes ergonómico específico
- Fisiología termorregulación - Ambiente térmico
- Física de la percepción. Capacidades sensoriales. Agentes externos.
- Ergonomía táctil

UNIDAD 5. Actividad Humana-Trabajo

- Adecuación a la tarea / aptitud-seguridad-satisfacción
- Relaciones interpersonales
- Barreras funcionales en la actividad laboral
- Tipologías físicas. Deformaciones profesionales y evolutivas por envejecimiento.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

- Fenotipo. Somatotipo.
- Dinámica del trabajo.
- Motricidad. Amplitud de movimientos.
- Ergonomía espacial, sonora visual y táctil
- El problema biodinámico en el uso

- Marco de condicionantes ergonómico
- Señales auditivas y visuales
- Ergonomía y el entorno físico
- Ambiente
- Percepción del espacio
- Ergonomía espacial, sonora visual y táctil
- Proxémia
- Espacio de relaciones interpersonales. Cánones de proporción Humana.
- Ética y responsabilidad profesional

Metodología: Se adecua a los lineamientos indicados de aprendizaje mediante solución de problemas. Se abordaran trabajos prácticos de investigación de una problemática y se desarrolla una conclusión e hipótesis superadora. El Docente actúa como consejero y referente para dar respuesta a los cuestionamientos que generan los alumnos durante la resolución de la problemática abordada. A la vez que señala los temas que deben ser revisados e investigados por el alumno según se presente la evolución del trabajo

Los alumnos actuaran en equipos y realizaran una presentación pública de sus trabajos a partir de la que se generará un debate con el aporte del docente.

Métodos de evaluación y acreditación

El alumno deberá completar con éxito cada una de las unidades programáticas pautadas, pudiendo demostrar el conocimiento adquirido al finalizar cada una de ellas.

Se lo evaluará con ejercicios y evaluaciones parciales teórico-prácticas.

Diagnóstico: El docente estará a cargo de evaluar al alumno a través de ejercicios y evaluaciones parciales teórico-prácticas, generando un breve diagnostico al finalizar cada

etapa pautada pudiendo generar un seguimiento detallado de cada uno de los alumnos, pudiendo atender de forma eficaz los posibles problemas en el aprendizaje que surjan.

Resultado: La cátedra prioriza la adquisición de competencias respecto a la lógica de análisis del problema humano, interpretación de la problemática de los usuarios y la incorporación de herramientas de adquisición de conocimiento que le permita informarse comprometidamente para el abordaje de un problema de diseño centrado en la satisfacción de las necesidades de los grupos de usuarios involucrados.

Demostrar compromiso y claridad conceptual respecto al diseño destinado a satisfacer las necesidades de otros, y claridad respecto a las temáticas sobre los que debe investigar para el abordaje de un determinado problema de diseño.

Conocer y argumentar las implicancias sociales de un proyecto

Haber leído la totalidad de la bibliografía obligatoria.

Usar el vocabulario específico de la disciplina.

Evidenciar el conocimiento de los núcleos centrales de cada unidad programática.

Relacionar con contenidos de asignaturas que tengan conexión disciplinar

Modalidad: Clases teórico-prácticas

Criterios de acreditación: Haber completado y aprobado la totalidad de unidades programáticas que componen la materia.

Materiales didácticos y recursos: Los alumnos deberán disponer del material necesario para el trabajo en clase, y en ocasiones se trabajará con material teórico brindado por el docente a través de formatos digitales e impresos.

Documentos de lectura: Los mismos constan de apuntes teóricos y el material bibliográfico propio de la materia.

Recursos de infraestructura: Aula-Taller con iluminación, ventilación y climatización adecuadas.

Herramientas y máquinas: Pc's; Proyector; Aula-Taller con herramientas para realizar prototipos específicos. Máquinas de coser. Máquinas rectas y aparadoras.

Insumos necesarios: Materiales de lectura, apuntes. Criterios de evaluación y acreditación. Conocer y argumentar las implicancias sociales de un proyecto. Haber leído la totalidad de la bibliografía obligatoria. Usar el vocabulario específico de la disciplina.

Evidenciar el conocimiento de los núcleos centrales de cada unidad programática.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Relacionar con contenidos de asignaturas que tengan conexión disciplinar.

Haber realizado la totalidad de los trabajos prácticos y obtenidos calizados adecuados

Se evaluara al final de cada etapa las decisiones y defensa de los conceptos de cada unidad, y el cumplimiento en tiempo y forma de la misma.

Duración Carga horaria: La materia se dictará, una vez por semana con una duración de 2 hs cada clase.

Requisitos: Contar con el material didáctico correspondiente a la clase del día y las herramientas para el desarrollo de los ejercicios prácticos.

Conclusiones

Lo que aquí se ha expuesto constituye un boceto de algo que se pensó para otra realidad productiva, para otra forma de entender el mundo de la cultura y la producción: saber que los bienes que producimos hablan de nosotros mismos, de nuestra idiosincrasia y de nuestro orgullo como creadores locales no solo de riqueza material sino de bienes intangibles que construyen y refuerzan nuestro propio mundo.

Este proyecto debería continuar con su redacción final, con los presupuestos y la infraestructura necesaria para la creación de una “Escuela Provincial de Manufacturas del Cuero” y con un programa de formación de formadores para atender las limitaciones del cuerpo docente.

Paralelamente a esto que se menciona, se hace necesaria la activación de una red de “estructura de sostén” que involucre, para la redacción final, a otros actores relevantes como las cámaras empresarias y las representaciones gremiales de los trabajadores. Esta “estructura de sostén”, que se entiende como una base colectiva de intereses en común, se encuentra hoy luchando por sobrevivir a los embates de las políticas neoliberales.

Bibliografía

Plan Estratégico Industrial 2020 resumen,

[http://www.uba.ar/archivos_secyt/image/Plan%20Estrat%C3%A9gico%20Industrial%202020\(1\).pdf](http://www.uba.ar/archivos_secyt/image/Plan%20Estrat%C3%A9gico%20Industrial%202020(1).pdf)

Plan Estratégico Industrial 2020, sector cuero y calzado:

http://www.inti.gob.ar/pdf/economia_industrial/PlanEstrategicoCalzado.pdf

Plan Piloto de Exportación – Sector Marroquinería - Programa BID 1206/OC-AR, Secretaría de Industria, Comercio y PyMEs.

Kosacoff, B. y López, A. “Cambios organizacionales y tecnológicos en las pequeñas y medianas empresas. Repensando en estilo de desarrollo argentino” Editado por la Revista de la Escuela de Economía y Negocios Año II/ N° 4 – Abril 2000.

Ungaro, P, Aguyaro, M, Diseño y nuevas tecnologías: su impacto en el sector de las manufacturas del cuero, una aproximación, XVIII Jornadas de Investigación en Artes

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes / Universidad Nacional de Córdoba, 2014.

Ungaro, Pablo, La innovación en la cadena de valor del cuero vacuno para marroquinería en la Argentina y su relación con la distribución del poder, Jornadas de Investigación en Artes y Diseño (JIDAP), Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Bellas Artes, 2010.

Ungaro, P y Roskell, D, Formación de Recursos Humanos para el Sector de la Tercera Transformación del Cuero. Relevamientos y primera hipótesis, 1er Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL), Facultad de Bellas Artes, IPEAL, 2017.

11.15. TALLERES DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA SITUADOS: UN APOORTE A LA REFLEXIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

María Eugenia Zapparart - Daniel Santa Cruz

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Acompañar a los estudiantes del Profesorado en Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes –UNLP– en sus procesos de diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza artística situadas, motiva nuestra práctica docente que intenta aportar a la construcción de profesionales con conocimiento teórico, pero también, con un “saber hacer” situado que responda a las necesidades de nuestro tiempo, de nuestras realidades escolares concretas, inéditas, particulares. Para ello es necesario que dichas propuestas reconozcan, interpreten -e interpielen- la complejidad de la cultura institucional; la red de significados y significaciones que circulan y dan sentido a la institución donde llevarán a cabo sus talleres de Enseñanza Artística; identificando la/s concepción/es de arte y de enseñanza del arte que allí conviven. De este modo, complejidad, criticidad, acción y reflexión buscan, -desde una experiencia concreta que compartiremos en este artículo- orientar las Prácticas de Enseñanza para concebirlas situadas y, por lo tanto, transformadoras.

Palabras clave

Saber hacer; complejidad; cultura institucional; arte

El propósito de este trabajo es compartir una experiencia de formación docente universitaria, poniendo el enfoque en las prácticas de enseñanza de los estudiantes de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, para el Profesorado en Artes Audiovisuales a cargo de la Prof. Titular Alicia Filpe – de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, aportando a la problematización, reflexión y construcción de propuestas de enseñanza artística situadas en ámbitos de talleres educativos.

Se trata, por un lado, de divulgar alcances de una incipiente investigación educativa y, por otro, de una práctica efectivamente realizada.

El sentido que orienta nuestras intervenciones docentes, es el de acompañar a los estudiantes en la construcción de propuestas de enseñanza artística situadas. Para ello es necesario que dichas propuestas reconozcan, interpreten -e interpielen- la complejidad de la cultura institucional de los espacios educativos que les fueron asignados para sus prácticas; la red de significados y significaciones que circulan y dan sentido a la institución; identificando la/s concepción/es de arte y de enseñanza del arte que allí conviven.

El acercamiento a las instituciones es concebido como un proceso en el que la realidad se hace inteligible a partir del diálogo con los aportes conceptuales y metodológicos de la materia -y viceversa-. Entendemos que, siguiendo a Sanjurjo (2009), dado que las prácticas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco ‘recetar’ desde afuera cómo asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo.

En contraste con los enfoques que entienden la teoría como receta mecánica, abstracta, neutra y con pretensión universal, el desafío que nos planteamos -desde nuestro espacio de acompañamiento a los practicantes- es el de promover la construcción de orientaciones prácticas situadas para el desempeño docente, rompiendo con lo que algunos autores denominan “parálisis en la producción de criterios de acción docente” (Davini, 2010:131). Desde el espacio de la cátedra advertimos cómo los futuros graduados universitarios tienen, muchas veces, un caudal de conocimiento teórico importante, pero carecen de las herramientas necesarias para intervenir sobre la realidad. Los profesionales formados desde este paradigma, -donde los conocimientos teóricos se perciben como los de valor académico y los prácticos aparecen como subsidiarios, desjerarquizados (Filpe; Zaparart, 2014)-, pueden seguramente decir y describir aspectos de la realidad, pero difícilmente estén preparados para influir en las transformaciones pedagógicas de la práctica real que den respuesta a los desafíos de este tiempo. Es por ello que optamos por la construcción de un “saber hacer” por sobre un “saber decir”, siendo conscientes de las dificultades y del desafío de coherencia que esta opción presenta a nuestras propias propuestas de enseñanza.

“Salir a encontrar” y no “a buscar” en las instituciones educativas

En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno (Schön, 1994:65).

Desde los primeros acercamientos a las instituciones, buscamos que los estudiantes accedan a los sentidos que los sujetos que las habitan -y a la vez son habitados por ellas-, les asignan a sus prácticas. Buscamos que escuchen, sientan y vean al conflicto como algo inherente a toda institución, no para resolverlo sino para comprenderlo; que reconozcan esas redes de significación tejidas y compartidas. Esto último es lo que denominamos *institucionalidad*: un lenguaje que ordena y otorga sentidos y significación al conjunto de experiencias, expectativas y sensaciones singulares (Castoriadis, 1993). Es la forma que adopta, en un momento dado, la producción y reproducción de las relaciones sociales, instituyéndose en cada momento significaciones y sentidos como “naturales”, negando el carácter social, político e histórico de los rituales que sostienen desde lo simbólico a las instituciones. Estos rituales -inconscientes-, configuran reglas, actos, símbolos, ceremonias que hacen al imaginario social de la institución. Aproximarnos a él es uno de los objetivos de las primeras visitas de observación institucional. En esta búsqueda que nos permite ampliar los registros de las instituciones educativas, recuperamos la perspectiva socioantropológica y, en particular, de la etnografía en la investigación educativa. Nos interesa que los

estudiantes puedan indagar esa trama de significados y significaciones que venimos mencionando, describiendo y analizando en primer lugar el espacio físico-arquitectónicamente diseñado- que anticipa (y condiciona) los movimientos de los sujetos; el recorrido efectivo que los sujetos realizan en dicho espacio, el modo en el que se apropian de él; y el sentido que le dan al mismo. De este modo ponemos el foco de atención, durante este primer acercamiento, en lo que Edelstein (2015: 115) llama “los procesos sociales que en la escuela se materializan (procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros)”. Atender esta historia no documentada permite recuperar lo cotidiano de las instituciones, sin realizar juicios valorativos ni determinantes (de allí que las denominamos “primeras aproximaciones”).

En palabras de Meirieu (1998: 22), “integrarse a la *domus*- las normas de la casa que te acoge-siempre es un poco de domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse”. Entender esta *domus* es entender el manejo institucional en su complejidad, es despojarse de supuestos y lógicas para comenzar a entender la cultura institucional a la cual se están introduciendo. Si no podemos realizar un buen abordaje institucional, que nos permita comprender correctamente la *domus*, nuestro análisis, seguramente, caerá en el “sentido común”. Con este concepto hacemos referencia a lo que Brusilovsky (1992) denomina como una forma de pensamiento que alude a los procesos y las categorías cognoscitivas con los que un sujeto hace inteligible una situación o toma decisiones, poniendo en juego conocimientos o informaciones provenientes del saber cotidiano, de la experiencia individual, utilizándolos en forma poco flexible e hipergeneralizadora. Si actuamos desde esta forma de pensar, nuestras reflexiones no corresponderán con lo que realmente ocurre en esa institución, dificultándose la construcción a futuro de una propuesta de enseñanza situada. Y, vinculando este aspecto con el interjuego entre lo instituido y lo instituyente, reconocer las creencias, explicaciones, sentidos que sostienen lo instituido (expresadas en mitos, rituales, rutinas, prácticas cotidianas), permitirá reconocer las zonas de posibilidad donde instituir nuevos sentidos donde provocar fracturas.

Al concebir a nuestros estudiantes como futuros trabajadores en el campo educativo, consideramos necesario aportar a la construcción de una identidad docente, acompañada del desarrollo de un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. Para introducirlos en este mundo profesional docente del que formamos parte y que ha estado antes que ellos – e incluso que nosotros-, en palabras de Meirieu (1998:21) “con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones”, debemos movilizar dos identidades en ellos presentes: la de alumnos y la de realizadores. No es el fin de este trabajo abordar la segunda, pero sí diremos -en relación a la primera- que consideramos necesario poner en cuestión las biografías escolares de los estudiantes, revisándolas reflexivamente. Entendemos por “biografía escolar” a los productos que los practicantes han internalizado a lo largo de su historia escolar como alumnos, en sus propias experiencias, que constituyen un “fondo de saber” regulador de las prácticas (Davini, 2010:80). La fuerza –y muchas veces la resistencia de estos saberes- radica precisamente en que fueron aprendidos desde la vivencia, en forma inconsciente, con el cuerpo y sin mediación crítica. Revisitar rituales escolares, prácticas que hemos vivido y habitado como alumnos en la escuela es un punto de partida para desnaturalizar esos saberes aprendidos, esos modos de significar y actuar en la escena escolar. Orientamos esta reflexión invitando a los estudiantes a pensar desde la pregunta

que realiza Pineau (2005): ¿Por qué si los “contextos” cambiaron, el “texto escolar” resistió? Y es allí donde intentamos desarmar -y desarticular-, poniendo en juego nuestro

propio paso por las instituciones escolares, la condición de “naturalidad” de rituales y prácticas vivenciadas (que dejan marcas y construyen identidad de género, forman un tipo de sujeto trabajador y ciudadano, necesario para instalar – y justificar- un proyecto económico, político y cultural determinado).

La llegada a las instituciones (sobre todo las escolares), suele estar cargada de emociones que tiñen la observación institucional. La idea no es trabajar con “a priori”, con preconceptos o categorías conceptuales, sino jugar a ser “observadores objetivos” (aunque sabemos que nuestra “mirada” ya es una mirada construida desde la experiencia y desde marcos referenciales). Sería mejor pensar en jugar a ser “observadores en posición de extrañamiento”. Eso es, extrañarnos primero de nuestra cultura; reflexionar sobre el modo en el que reflexionamos. Una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios puntos de vista (Woods, 1998:50). Ser conscientes de esa forma de pensamiento con la que comprendemos y explicamos muchas veces las situaciones que se presentan, por ejemplo, en “las escuelas”. A partir de nuestra propia experiencia, de aquello que creemos ya saber sobre lo que sucede en “las escuelas” por el solo hecho de habitarlas durante varios años, podemos estar saliendo a buscar, forzando muchas veces que esa realidad que se nos presenta -inédita, singular, situada-, encaje en nuestro modo de comprender y explicar el mundo -general, universal-, como un molde vacío a llenar y que siempre tomará la misma forma. Es por ello que, la propuesta en forma de consigna con la que los estudiantes realizan los primeros acercamientos a las instituciones, es la de despojarse de ese sentido común, **saliendo a encontrar, no a buscar**, pensando en -y desde- la cultura y lógica que habitarán por un tiempo.

La importancia de reconocer -y reconocerse en- la concepción del arte

Continuando con la descripción del modo en el que los estudiantes abordan las instituciones donde realizarán sus prácticas, consideramos fundamental preguntarnos por la concepción de arte que cada uno de ellos porta. Es necesario objetivarla y hacerla explícita para tomar conciencia de las consecuencias que dicha concepción tendrá en su posicionamiento docente y en el sentido de sus prácticas.

La experiencia nos permite afirmar que no todos los estudiantes llegan a su último año de la carrera de Profesorado en Artes Audiovisuales, teniendo presente qué concepción de arte sostienen. Es por ello que, como punto de partida, en nuestras clases de trabajos prácticos los invitamos a reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué es el arte? ¿Desde qué marco teórico lo definimos? ¿Para qué y por qué enseñar arte? ¿Qué entendemos por educación artística? Habiendo visibilizado y haciendo consciente la concepción de arte que portan - desde la que justificarán sus propuestas de enseñanza artística-, los estudiantes indagarán en las instituciones las nociones sobre el arte y los modos de enseñanza artística que allí conviven. Se busca en este sentido interpretar el arte desde una doble mirada: desde un reconocimiento institucional y desde la posición docente de los practicantes. Para ello éstos deberán comprender que pueden ser múltiples las concepciones que circulan en cada institución. Pero habitualmente prevalecen ciertas prácticas que dan fuerza a la existencia a una noción artística prioritaria. Vale aclarar que, si bien no es el fin de este trabajo brindar una definición específica y cerrada del concepto de arte -ya que eso sería imposible debido a su “(...) carácter dinámico, profundamente fluido, de sus límites, por un lado; y, por el otro, la imposibilidad de prescribir normativamente su

destino, de pretender fijar su dirección y sus fronteras (...)” (Jiménez, 1986: 67), sí nos interesa mencionar la necesidad de encauzar nuestro accionar bajo un posicionamiento que

nos oriente el camino. Para ello, es fundamental acercarnos a la noción de arte que subyace en la vida cotidiana de las instituciones en las que los estudiantes situarán sus propuestas. ¿Qué miradas sobre el arte allí conviven? ¿Qué tiempo se le destina a la enseñanza de materias vinculadas al arte? ¿Qué importancia curricular tienen las materias artísticas en la institución? ¿En qué momento de la jornada educativa están ubicadas las horas de arte? ¿Cómo se vinculan los actos institucionales – o las efemérides- con el arte? ¿Qué pasa con las producciones artísticas de los estudiantes? ¿Hay espacios para poder exponerlas? ¿Hay materiales en la institución que posibiliten realizar obras? ¿Se realizan visitas educativas promoviendo la experiencia artística? ¿Cuánto material fotográfico o audiovisual circula en la escuela con fines pedagógicos? Estas son algunas de las posibles preguntas que orientan la observación, el análisis y reflexión de los estudiantes, previo al armado del proyecto de taller que desarrollarán como profesores, para desmembrar y comprender de una manera más compleja cómo se fusiona el arte en la trama institucional.

El desafío de tener y mantener presente la concepción de arte en las prácticas de enseñanza

Una vez que los estudiantes han comenzado a transitar el camino hacia una práctica situada (reconociendo concepciones de arte propias y ajenas, observando, analizando y reflexionando datos e indicios para comprender el entramado institucional), resulta esencial comprender que todo lo que hasta aquí sabemos cobrará su real sentido en el hacer.

Para ello los practicantes deberán preguntarse por el “cómo” van a trabajar con todo lo recabado en los pasos previos. En diferentes ocasiones, los estudiantes de la cátedra realizan una fundamentación donde explicitan el modo en el que situarán -contextualizarán- su proyecto, enmarcándolo en su concepción artística. Motiva nuestro interés como docentes acompañar esta etapa de planificación, advirtiendo la dificultad que puedan estar teniendo al momento de diseñar y poner en acción sus proyectos, por si estuvieran corriendo el riesgo de ubicarse sólo en un “saber decir” que desconoce la práctica real. La advertencia está orientada a que sean conscientes de la importancia de mantener presente la concepción de arte en sus talleres reales -en acción-, ya que, si ésta se diluye y sólo queda en la fundamentación teórica, podrían estar poniendo en riesgo el sentido de sus acciones estratégicas.

En dichas planificaciones, como venimos diciendo, subyace un modo personal de entender y enseñar el arte. José Jiménez (1986:68) concibe al arte como la “producción de imágenes en un espacio de ficción”, mientras que Paul Klee (en Jiménez, op.cit: 68), comenta, en la misma dirección, que “...el arte no reproduce lo visible, sino que hace lo visible”. Ambos autores retoman elementos propios del arte: el arte como metáfora, como elemento que extiende los límites y ensancha los bordes de lo verosímil, como experiencia y contexto, como extrañamiento y como objeto de múltiples interpretaciones. Estas características propias y únicas del arte, necesarias – y fundamentales- para comprender la importancia de su enseñanza, permiten a los practicantes en sus talleres, ampliar los horizontes creativos, realizando contribuciones que las demás áreas no pueden aportar, ya que se incorporan los sentimientos, ideas, interpretaciones o valores como medio de expresión de los pensamientos del hombre. Retomar estas cuestiones en sus prácticas es lo que Eisner

(1972) denomina una “justificación esencialista de la enseñanza de arte”. Por ello insistimos en que recuperen la concepción de arte – por medio de las preguntas que compartimos en

el apartado anterior y que consideramos le dan sentido a la práctica (¿qué es arte, por qué y para qué enseñar arte, qué sentido tiene enseñar lo que enseño y que el otro aprenda lo que quiero que aprenda?, por ejemplo) - en cada componente de la planificación de sus proyectos, controlando su presencia coherente en cada propósito y objetivo, en cada actividad, estrategia metodológica y recurso didáctico que propongan. Concebir las planificaciones de este modo, implica un trabajo consciente, coherente, reflexivo y permanente que favorece y potencia las prácticas – tanto de nuestros estudiantes como las nuestras-.

Nuestro propósito es que los practicantes reconozcan, de forma cada vez más reflexiva, la influencia que tienen las particularidades de la concepción de arte en su enseñanza, ya que de las mismas se desprende el cómo poner en acción la planificación. Por esto se deben plantear objetivos viables, específicos y coherentes con su concepción y justificación de la enseñanza de arte, en íntima relación con su posicionamiento docente. “Un objetivo expresivo no describe ni la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar; describe aquello a lo que va a tener que enfrentarse el estudiante” (Eisner, 1972:142).

Es nuestra tarea como docentes, acompañar y orientar a los practicantes en el ingreso a las instituciones para ayudarlos a insertarse en la realidad institucional, problematizando y articulando sus fundamentos y concepciones con esta realidad. Los invitamos a tener en cuenta la fuerza de lo “instituido”, de los propósitos y prácticas sedimentadas, analizándolas para no permitir que se conviertan en guiones y recetas que determinen la experiencia en las instituciones.

Si bien es difícil romper con esas cuestiones instituidas en tan poco tiempo (las prácticas de enseñanza en el aula están diseñadas para llevar a cabo Talleres de Realización Audiovisual de 16 horas reloj), los talleres promueven en los destinatarios experiencias que pensamos que no son frecuentes en las escenas institucionales cotidianas. Se han registrado algunos indicadores como el aumento de la asistencia de niños/as y jóvenes en los días en que se dictan los Talleres que, entre otros efectos de la propuesta de taller como la participación con compromiso en la producción de obra, nos mueven a pensar que los proyectos que llevan a cabo nuestros estudiantes aportan a la construcción de un espacio de quiebre –en un sentido favorable- en lo instituido, en los modos reificados o cristalizados del hacer institucional.

A modo de cierre

El sentido de la experiencia de Formación Docente universitaria que presentamos en este trabajo, recobra mayor fuerza en este contexto histórico. Sostenemos un proyecto de Universidad pública que forma parte de un proyecto de Estado que es preciso defender y proteger de los embates del Neoliberalismo. El proyecto de Estado centrado en el trabajo, producción, soberanía necesita de profesionales con conocimiento teórico pero, sobre todo, con saber hacer situado que dé respuesta a las problemáticas y desafíos de nuestro actual momento latinoamericano.

El tipo de educación – y de educación artística- que queremos es parte inherente del proyecto de sociedad que defendemos. Preguntarnos, junto a los estudiantes del Profesorado en Artes Audiovisuales de la FBA de la UNLP, para qué y por qué enseñar arte

en las escuelas, es la puerta que nos invita a reflexionar sobre el horizonte político que guía (rá) nuestras intervenciones pedagógicas.

En las instituciones educativas conviven elementos instituidos con elementos instituyentes. El acercamiento que los estudiantes realizan a las mismas está orientado a distinguir los momentos, los actores, los proyectos, las fuerzas en pugna que le dieron origen a la institución – en su etapa fundacional- pero también los tiempos de crisis, de cambios en las correlaciones de fuerza, de cuestionamientos y conflictos que permiten su refundación. De este modo invitamos a los profesionales de la educación en formación a posicionarse como sujetos históricos, no determinados sino condicionados por esos mitos, rituales y ritos que sostienen lo instituido. Reconocer, interpretar -e interpelar- la complejidad de la cultura institucional; la red de significados y significaciones que circulan y dan sentido a la institución; identificando la/s concepción/es de arte y de enseñanza del arte que allí conviven está orientado a que los futuros docentes se posicionen como sujetos de transformación y no como actores con un guión ya escrito por otros.

Fundamentar y reflexionar el sentido de nuestras prácticas para defender lo que hacemos, para qué lo hacemos, desde dónde lo hacemos, permite defender la Enseñanza Artística desde una concepción que amplía los márgenes de posibilidad, en direcciones en las que ninguna otra disciplina puede hacerlo. Defender la Enseñanza Artística como herramienta de transformación y emancipación en los ámbitos educativos es defender el proyecto de Universidad y de Estado, Producción y Trabajo que queremos.

Bibliografía

- Brusilovsky, S (1992) *Criticar la educación o formar educadores críticos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol.2, Buenos Aires: Tusquets.
- Davini, M.C. (2010). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. -1ºed.2ºreimp. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner .W.E. (1972). *Educar la visión artística*. Cap.1 y Cap.6. Buenos Aires: Paidós
- Filpe, A y Zaparart, E. (2014). “Innovación curricular en la formación de profesores: nuevas estrategias para nuevos escenarios”. Trabajo publicado en el libro *Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas* editado por las III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. UNMdP.
- Jiménez, J. (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Cap 3. “El universo del arte”. Madrid: Tecnos.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed.Lartes.
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.

11.16. LA FORMACIÓN DE PROFESORES, LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EL VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO

Patricia Liliana Belardinelli . Luciana Barloqui Campos

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

*Nota al lector: A fin de facilitar la lectura, el presente artículo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la cátedra.

Resumen

La cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de las Artes Visuales, Historia de las Artes y Diseños de la Facultad de Bellas Artes - U.N.L.P.-, tiene como propósito relevante la formación de profesores comprometidos con el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas y democráticas. Dentro de las actividades de aprendizaje propuestas a los alumnos cuenta con: prácticas universitarias en Cátedras dentro de la propia Facultad, prácticas en Escuelas de nivel Primario y Secundario, prácticas en la formación específica (Escuelas de Educación Estética), a éstas se suma desde 2016 la posibilidad de participar en propuestas en ámbitos “no-formales”.

En este trabajo se busca dar a conocer la experiencia del trabajo barrial en el Centro Comunitario de Extensión Universitaria N°3: “Corazones del Retiro”, como espacio de formación para el desarrollo de la educación artística. Entendemos que esta experiencia puede ser de interés a todos aquellos que se ocupan de la enseñanza en los distintos ámbitos educativos.

Palabras clave

Enseñanza; arte; voluntariado universitario; contextos con diversos grados de formalización

El punto de partida de la experiencia educativa

Pensar y construir una propuesta de enseñanza implica fijar los propósitos, determinar el recorte de contenidos, plantear una secuencia de trabajo, seleccionar materiales y estipular tiempos, en estas decisiones siempre se juegan consideraciones conceptuales, ideológicas y estratégicas.

Los futuros profesores como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitan abordar los complejos problemas de este tiempo. Esto requiere articulaciones múltiples y diversas entre el adentro y el afuera escolar y el trabajo en red con diferentes

organizaciones sociales. Es necesario, por tanto, que los docentes en formación, se aproximen y construyan distintas herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos educativos para elaborar diseños referenciales que propicien y vertebran el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida.

A partir del ciclo lectivo 2016, la educación “no formal” ha sido incorporada como ámbito para las prácticas docentes en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Fundamentalmente, esta incorporación tiene en cuenta diversas demandas y está siendo considerada por el equipo docente para promover diferentes procesos de conceptualización, de reflexión y de formación atendiendo a que en el campo educativo se han producido discusiones en torno a su definición en contraposición a la educación formal, considerándola como una propuesta con diferentes grados de formalización (Sirvent: 2007) Desde una perspectiva tradicional, la educación no formal ha sido definida como toda actividad educativa, organizada y sistemática que se realiza fuera del marco del ámbito oficial. En la actualidad, el campo de la educación no formal es sumamente amplio y heterogéneo, y las distinciones tradicionales son confusas con relación a las realidades que refieren. La búsqueda de una caracterización conceptual operativa y superadora de estas dificultades ha puesto de manifiesto la utilidad de interpretar el fenómeno educativo con una visión integral, desde el paradigma de la educación permanente, entre cuyos supuestos teóricos y metodológicos se incluye la concepción de educación como una necesidad continua y como un derecho para todos los grupos sociales. (Barcia, M y otros: 2017).

La formación en contextos educativos refiere, en nuestro caso, a la experiencia en otros ámbitos para la enseñanza, espacios que solían denominarse de educación no formal y que recuperamos como instancias para lanzarnos a pensar nuevos problemas y nuevas prácticas donde la sistematicidad y la variedad encuentran una enorme potencia para nutrir y tensionar la tarea de educar. Se podrá evidenciar que aunque se trate de sitios distintos a los escolares, convergen aspectos comunes en las propuestas pedagógicas que se ponen de manifiesto en las prácticas de enseñanza del arte en la contemporaneidad.

Las producciones, los registros de cada encuentro, las preguntas, las necesidades de los alumnos se constituyen en la plataforma para revisar y ajustar la planificación y ponerlos en diálogo con los saberes disciplinares y la enseñanza reconociendo a los niños y adolescentes como sujetos de derechos y de deseo con los cuales las prácticas docentes deben estar comprometidas.

Arte, enseñanza y voluntariado universitario: la llegada al barrio

El voluntariado universitario forma parte y refleja una decisión de la Universidad Nacional de La Plata de insertarse en un proyecto que considera a la Educación Superior como prioritaria para el crecimiento del país; comprometiéndose política y socialmente con sus habitantes, extendiendo el conocimiento generado en sus aulas hacia el resto de la sociedad, promoviendo la producción, circulación y redistribución de conocimiento.

Los primeros acercamientos al barrio, mediante entrevistas y observaciones de otras actividades del club nos ofrecieron un panorama donde las diferentes organizaciones sociales, gubernamentales y vecinos organizados, van entretejiendo lazos para sostener a la comunidad desde instituciones y sectores tales como ONGs, comedores y copas de leche, instituciones escolares, el Centro de Integración Comunitaria (donde funcionan entes municipales y provinciales) y hasta la propia Universidad mediante el Centro Comunitario de Extensión Universitaria N°3 que tiene sede en el Club Corazones del Retiro.

De este relevamiento sobre las realidades y problemáticas del barrio, surgió la propuesta de desarrollar un taller de cerámica para niños, con un tiempo estimado de una hora y media semanal. Dicha propuesta, tiene entre sus objetivos principales la puesta en valor de lo “propio” (lo existente y lo posible) del barrio en vinculación con las disciplinas artísticas y su correlato en la enseñanza del arte.

El tránsito por esta experiencia implica entrar en la dinámica de pensar la enseñanza, “poner el cuerpo”, sostener y exponer y exponerse ante otros; aprendiendo a ser docentes siéndolo. Entendiendo, tal como conceptualiza Edelstein, las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto de estudio, significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas, noción que marca un giro que resulta clave no solo en el pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino en el reconocimiento de los múltiples determinantes que atraviesan las prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana (Edelstein:2011).

Como mencionamos, luego de haber realizado los primeros acercamientos al Club Corazones del Retiro, planteamos una convocatoria centrada en un formato de taller de cerámica destinado a niños a partir de los 6 años (suponiendo que podían presentarse chicos hasta de 4); pero que en cuya respuesta concurrieron niños desde los 2 hasta jóvenes de 15 años.

Para los voluntarios - futuros profesores-, esto significa en primer lugar, enfrentar una amplia gama de edades, que probablemente no sea tan fácil de encontrar en el ámbito escolar y para la cual los docentes no suelen ser preparados durante su formación, sino que es un tipo de saber didáctico que se desarrolla a partir de otros desempeños, entre ellos la experiencia en aulas de plurigrado, bajo lo que Terigi menciona como “invención del hacer” (Terigi: 2008).

Las propuestas y estrategias de intervención diseñadas resultan flexibles y se plasman en encuentros de estilos y contenidos diversos, de duración y articulación en función de las especificidades de los temas, mientras que las demandas a atender contemplan los emergentes planteados por cada asistente, esto implica un trabajo atento que procura establecer continuidades entre necesidades del grupo y las características del objeto disciplinar.

La amplitud etaria, trae aparejada el desafío de trabajar con una diversidad y variedad de trayectorias, saberes, inquietudes, frente a las cuales los practicantes, toman decisiones sobre la configuración didáctica, las formas de agrupamiento, la secuenciación de los contenidos, los tiempos, los materiales y los recursos; convirtiendo así el abanico de edades en ventaja pedagógica para la circulación del conocimiento y, en insumo de aprendizaje, hacia el interior de la cátedra ya que posibilita abordar cuestiones no solo desde los marcos normativos y teóricos sino también en la acción educativa. Esto supone, una revisión reflexiva de prácticas instaladas, ritualizadas en pos de la construcción colectiva de otras experiencias que incorporen distintos repertorios culturales y modos de transmisión.

Dado que todos los alumnos que asisten están escolarizados, la figura de la institución educativa resulta fuerte, situación que se manifiesta y constituye una marca en el transitar los tiempos, en los ritmos y en algunas rutinas. En otras palabras, la escuela los organiza y estructura; de este modo, su (omni)presencia es rotundamente parte del taller, debiéndose planificar y articular en función de lograr establecer relaciones estrechas entre los conocimientos del arte cerámico y las inquietudes e intereses de cada niño.

En la mayoría de los encuentros, la agenda está marcada por los tiempos escolares (vacaciones, feriados, paros, perfeccionamientos docentes), y por referencias a contenidos propios de la institución (lectura, escritura, dibujo), en consecuencia, para algunos niños la

cerámica se convierte en soporte para fortalecer sus trayectorias escolares, mientras que para otros, permite profundizar aspectos específicos de la cerámica. Los saberes de los chicos y sus inquietudes, se convierten en una de las patas fundamentales para acompañar otros procesos de aprendizaje y favorecer situaciones de intercambio donde se tiene en cuenta la pluralidad como valor, el reconocimiento de la diversidad de aportes que implican las distintas perspectivas culturales y la importancia que tiene para los docentes revisar, en este sentido, las propuestas formativas de manera que preparen a los sujetos para vivir en sociedades complejas (Terigi, 2010).

Algunos aportes para pensar la formación de profesores en ámbitos “no formales”

Como hemos explicitado, los voluntarios atraviesan el espacio del barrio, en primera instancia, como un trabajo de aproximación e indagación sistemática, que les permite conocer la comunidad con el propósito de intervenir de manera situada.

Así, el taller de cerámica se sostiene como convocatoria y motivo de reunión generando procesos de trabajo que en cuanto a lo disciplinar, tienen su correlato en el tratamiento de arcillas industriales y naturales modeladas a partir del uso de diversas herramientas que van desde las manos, hasta ahuecadores y estecas (de fabricación casera y comprados) y materiales de descarte. Los participantes realizan piezas escultóricas, ornamentales y decorativas de variados efectos táctiles y visuales en su superficie como el color y la textura, también se dedican jornadas para la cocción mediante hornos “alternativos”. Se prevé para el cierre, la organización de una exposición para que los niños puedan exponer sus obras y dar a conocer el proceso de trabajo ante su comunidad.

El voluntariado universitario se constituye, por un lado, en un ámbito para indagar y reforzar la formación del profesorado y las prácticas de enseñanza; y por otro, en instancia de fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños y adolescentes.

Las reflexiones y debates de los últimos años en Argentina pusieron énfasis en la centralidad de la enseñanza, en los procesos de inclusión-exclusión; en la necesidad de revisar las culturas institucionales, en los cambios en la subjetividad, en los nuevos lenguajes para la transmisión cultural y en la importancia de la educación a partir de considerar a los niños y jóvenes como sujetos de derecho. El abordaje del derecho a la educación como un problema que se resuelve no solo a partir de políticas gestionadas desde diferentes ámbitos del Estado, sino que requiere de cambios en las prácticas docentes que impliquen un compromiso mayor con el acto de educar.

Consideramos que es posible generar situaciones que nos permitan desplazar las fronteras de lo educativo más allá de la escuela, incluyendo así a las organizaciones sociales, gremios, centros comunitarios, clubes. Esto implica pensar estos espacios como favorecedores de ideas, saberes, preocupaciones e intereses para construir dispositivos de trabajo en red, alianzas y comunidades de aprendizaje, que den cuenta de otras maneras de hacer docencia en pos de una mayor justicia educativa. Nuestros niños y adolescentes merecen este esfuerzo político, pedagógico y didáctico.

Bibliografía

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Barcia, M.; de Moraes Melo; S. y López, A. (Comps.) (2017). *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDULP. Libros de cátedra.

Edelstein, G., (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.

Terigi, F., (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

Terigi, F., (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010. La Pampa.

Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Sirvent, M. T., (2007). *Cultura popular y participación social, una investigación en el barrio de Mataderos* (Buenos Aires). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

11.17. CLÍNICA DE OBRA

Leonel Fernandez Pinola; Irene Ripa Alsina; Florencia Cugat

Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo emprende en primer lugar, un recorrido por las diversas corrientes pedagógicas que marcaron las distintas formas en las que el arte fue y es enseñado, el contexto cultural e histórico que les da origen, su persistencia y común convivencia en el ámbito universitario. Dichas corrientes de educación artística comprenden un particular entendimiento de lo que el arte es, así como también de lo que es un artista, o qué es lo que un artista debe saber. Cuál es la función educativa del profesor de arte, su método y sus particulares herramientas didácticas. En dicho recorrido por los modos en los que el arte y su enseñanza tomaron forma situaremos el seminario optativo “Clínica de Obra” de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes, dado que supone una novedad a la hora en la que los estudiantes miran sus producciones, generan marcos propios de entendimiento, ajustan el sentido de sus intenciones artísticas, encuentran sus referentes y enmarcan su producción dentro de arte local.

Palabras clave

Educación, Arte, Artista, Clínica, Obra

El modelo academicista

La Educación Artística nace como heredera de la Tradición Clásica Europea Occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de “Bellas Artes”, “Obra de Arte” y “Genio Creador”. El arte es visto aquí como complemento del conocimiento, entendido como unívoco y universal. La copia, la imitación, y la reproducción de modelos secuenciados de manera acumulativa constituyen las estrategias pedagógicas por excelencia para la adquisición de saberes y destrezas. Este modelo centra la mirada en el reconocimiento del canon establecido como válido, de acuerdo al criterio de belleza de los siglos XVIII y XIX. Bajo esta concepción el arte consiste en un conjunto de saberes transmisibles y la educación en la acción de transmitir dichos saberes. Ésta tendencia formativa fundamenta sus bases en la mimesis del modelo, la progresión en la dificultad como fundamentos metodológicos para la adquisición de la perfección tanto en las formas

como en las destrezas. En éste modelo educativo la prescripción normativa alcanza tanto el qué hacer (los temas sobre los que se trata el arte) como el modo de hacer (respeto por la norma y los procedimientos determinados), todo bajo la acción directiva del maestro.

En un principio todos los cambios que se producen en la orientación y los contenidos propios de la formación artística, van a tener que ver con la progresiva variación del artesano y el artista. Hasta que en el siglo XVIII el arte obtiene su autonomía como forma de conocimiento y se independiza de los gremios configurándose como una institución independiente en las Academias. La aparición de las Academias supuso un cambio de enfoque en los objetivos de la educación artística, que desplazó su centro de interés de la destreza manual hacia a norma. Dicho modelo se basa en la expertización de la cultura antigua, y en las teorías científicistas del arte, dirigidas a la formación especializada del “connaisseur” y en la adquisición de habilidades representativas. Aquí el arte está sujeto a principios universales y a reglas absolutas. Las virtudes de una obra de arte son de índole cognoscitiva por lo que es preciso el estudio y la imitación de la naturaleza, es decir, de aquello cuya belleza y verdad sea un hecho comprobado, siendo el arte evaluado conforme a criterios racionales y universales. El dibujo se conforma como el eje central del modelo logocentrista, la madre de todas las disciplinas y el eje articulador de toda la enseñanza artística. Ésta pasión por el dibujo se vio acrecentada por una visión utilitaria del arte que comenzó a dominar las enseñanzas artísticas a finales del siglo XVIII, ya que con la revolución industrial muchos industriales y comerciantes demandaban buenos diseñadores para la puesta en marcha de sus respectivas industrias. Es preciso remarcar ésta cuestión dado que es decisiva para la implantación del dibujo como materia obligatoria en la educación elemental. A principios del XX, otras vertientes pedagógicas comienzan a entrar en juego rechazando de algún modo la forma educativa dominante y cuestionando el objetivo de la educación, el rol del docente, la relación docente alumno y la metodología de enseñanza.

Modelo de libre expresión

Contra el racionalismo del siglo XVII, que excluye toda vibración, todo lirismo, y que incluye el orden, la majestad, el gran gusto al que debe sumarse la imitación de los antiguos, se manifiestan resistencias y antagonismos más fuertes y visibles en las artes plásticas que en las literarias. Se va presintiendo la posibilidad de que en el arte no existe ideal determinado, va naciendo el sentido relativista y finalmente el triunfo del eclecticismo” (Bayer, 1962:152).

Los filósofos racionalistas opinaban que la belleza era una cuestión subjetiva y ajena al ámbito de la razón, curiosamente esa actitud del racionalismo benefició el desarrollo de una estética de lo emotivo e “irracional” que daría lugar a la ruptura del sistema de la educación artística academicista y proporcionaría argumentos a quienes rechazaban el sometimiento a toda regla y reclamaban la legitimidad de la imaginación o el sentir personal como fundamentos del arte. Muchas de las pequeñas reacciones contra la estrechez normativa

del racionalismo estético, llevadas al cabo por filósofos y artistas, fueron pioneras en esta formación de un pensamiento estético y pedagógico. Esta nueva concepción estética culmina en la poética romántica y en la moderna educación artística, basada en el pleno desarrollo libre y creativo del sujeto. Una propuesta pedagógica que constituyó una verdadera revolución dado que buscaba trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento personal, moral y social. Éste modelo de educación artística basado en la auto expresión tiene su origen en la concepción de la condición humana basada en la autonomía del sujeto. Incluso dentro de las academias (fiel a la norma y al patrón clásico) comienzan a filtrarse la cuestión de la libertad en las prácticas artísticas, constituyendo un síntoma de cambio en sí mismo y una adaptación a nuevas formas de pensar. Fue Kant quién formuló la idea del desinterés en la experiencia estética, dicho estado de desinterés es la condición, que según Kant, nos permite hablar del arte por el arte y la que lo libera de todas ataduras respecto al resto de los hechos humanos. En este sentido se entiende que la verdad esencial del arte no puede ser aprehendida, si no desinteresadamente vivenciada. Ésta concepción en educación artística considera que su valor no es una cuestión de aprendizaje, si no de experiencia vital. Este libre actuar en el arte es la consideración de la espontaneidad como paradigma del libre ejercicio del artista, que entiende a la práctica artística como un “impulso vital”. Bajo estos términos, se entiende al artista como un genio creador, o se justifica su producción en términos de talento, y el maestro/educador en un simple acompañante de éste proceso. En medio de estos dos debates pedagógicos polarizados, el logocentrista y el modelo de libre expresión, surge en las academias de arte otra concepción valorativa del arte, otro modo de producir, de percibir y de evaluar las producciones artísticas, ésta concepción se denomina: Modelo de percepción visual. Consideramos importante el pasaje teórico sobre estas concepciones, dado que nos permiten situarnos y entender la manera en que condiciona nuestra concepción de arte y de artista, a la hora de enseñar, de producir y así mismo de percibir y analizar los hechos artísticos.

Modelo de percepción visual

“La vista es veloz, comprensiva y simultáneamente analítica, y sintética” (Dondis, 1985:16).

En su obra *“La sintaxis de la imagen. Introducción al Alfabeto Visual”* D.A Dondis fundamentándose en una serie de estudios científicos sobre las bases de la percepción visual, establece los principios de una teoría y elabora una gramática de la imagen. Éste tipo de trabajos tiene sus precedentes en el intento de racionalización que presentó la Bauhaus para el arte visual, el diseño, la arquitectura y las artes aplicadas. Textos teóricos como *La Nueva Visión*, y *Punto y Línea* de Kandinsky, son los primeros pasos hacia la ciencia del arte. Una ciencia que proporciona un método analítico para que los artistas visuales puedan conocer racionalmente los elementos con los que trabajan. La expresión visual es para

Dondis, el producto de una inteligencia humana altamente compleja, de éste modo el autor se propone examinar los elementos visuales básicos, las estrategias y las técnicas visuales,

las implicaciones psicológicas y fisiológicas de la composición creativa y la gama de medios y formatos que es posible incluir bajo el encabezamiento de artes y oficios visuales, creando de éste modo un *Lenguaje Visual*. Dondis, con ésta alfabetidad visual investigó todo el campo del contenido en la forma, sin embargo aclara, a su nivel más sencillo y formalista. Reduciendo el contenido al mensaje, es decir, la significancia de los elementos individuales, como el color, el tono, la línea, la textura y la proporción; el poder expresivo de las técnicas individuales, la simetría, la reiteración y el acento; el contexto de los medios, que actuaría como marco visual de las decisiones del diseño, como la pintura, la fotografía, la arquitectura, la televisión y el grafismo. De éste modo, la preocupación última de la alfabetidad visual es la forma entera, el efecto acumulativo de la combinación de elementos seleccionados, la manipulación de las unidades básicas mediante las técnicas y su relación compositiva formal con el significado pretendido. Ésta teoría emplea una metodología que centra su fuerza de análisis en la vista con el fin de descodificar el mensaje o intencionalidad del artista. Ésta metodología tiene como objetivo la capacidad de educar a todo el mundo, potenciando al máximo su capacidad de creadores y receptores del mensajes visuales, con el fin de hacer personas visualmente alfabetizadas. Cuando Dondis expone en su texto que su objetivo es alfabetizar visualmente a todo el mundo, nos da a entender que su método es una herramienta que puede descodificar el mensaje de todas las obras, entendiendo a la comunicación humana como universal. La autora explica que existen líneas generales para la construcción de composiciones, elementos básicos que se pueden aprender, comprender y utilizarse para crear claros mensajes visuales. Entendiendo de éste modo que las decisiones compositivas marcan el propósito y el significado de la declaración o mensaje visual. El artista para Dondis encuentra su significado en elecciones de: línea, color, contorno, dirección, textura, escala, dimensión y movimiento. Dondis apoya su teoría en la psicología de Gestalt, que ha aportado estudios en el campo de la percepción humana, recogiendo datos, buscando la significancia de los patterns visuales y descubriendo cómo el organismo humano ve y organiza el input visual y articula el output visual, es decir como naturalmente codificamos y descodificamos los mensajes visuales. Para ser aún más claros con respecto a la teoría de la Gestalt, la palabra Gestalt quiere decir “forma”, e implica un cuerpo de principios científicos que en lo esencial se deducen de experimentos sobre la percepción sensorial, especialmente la visual. La Gestalt se orientó a demostrar que el aspecto de cualquier elemento depende de su lugar y función dentro de un esquema global y que unos mismos principios rigen las diversas capacidades mentales dado que, para esta teoría, la mente funciona siempre como un todo, todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención. Para ésta teoría el hecho artístico tiene validez objetiva, armando un frente teórico científicista frente al subjetivismo, la espontaneidad, el desinterés kantiano y el relativismo ilimitado que imponía la teoría de la libre expresión.

Entre ver y mirar, observar y preguntarse: el Arte como conocimiento

“los elementos más poderosos de una obra de arte son con frecuencia, sus silencios” (Sontag, 1965: 55)

El modelo perceptualista impone una mirada directa y objetiva al universo visual prescindiendo de sus componentes culturales y del sujeto mismo que lo observa. Más allá de sus aportes, el traspaso de ésta teoría de índole positivista al campo del arte, tiene por objetivo la llegada a un único mensaje y por tanto, una única interpretación, al mismo tiempo que limita el modo de producción a sus normas, produciendo una mirada sesgada de lo que el arte es. Dicho método de lectura queda acotado para buena parte de la producción visual del siglo XX, que rompió con el paradigma de obra moderna, desprendiéndose no sólo de la bidimensión, si no también de lo canónico, del lugar del arte en la sociedad y del rol de artista en la misma. Entendemos que dicha retícula puede ayudarnos para la descripción de los elementos formales pero nos queda acotado a la hora de abordar los hechos artísticos de diferentes épocas y culturas.

En la actualidad el arte es concebido como un lenguaje simbólico, como un hecho cultural inscripto en un marco socio-histórico en interacción con otros hechos sociales, políticos culturales y estéticos. El arte contemporáneo se caracteriza por construir múltiples sentidos a través de manifestaciones en las que priman cuestiones de orden discursivo. El arte en la actualidad es poético, metafórico, ficcional y tiende a ocultar sus múltiples significados, siendo capaz de instalar más preguntas que verdades significantes. En este sentido siempre hay más de lo que se ve. Para observar resulta necesario considerar la situacionalidad histórica y cultural de las manifestaciones artísticas, así como también la multiplicidad de significados que pueden atribuir los sujetos portadores de una determinada visión del mundo. Consideramos que mirar obras de arte no es simplemente ver y discriminar sus elementos constitutivos y buscarles un significado, por el contrario, situarlas en sus contextos, a la luz de otras obras, de otros textos y de variables biográficas, geográficas y temporales, con el fin de observarlas analíticamente y rodearlas de preguntas, posibilita diferentes enfoques más reflexivos y diversas y posibles interpretaciones. Así mismo, resulta necesario repensar la triangulación teórica que se lleva al cabo al inscribir las producciones dentro de determinadas tradiciones artísticas. Para ello es preciso repensar la propia historia del arte, que debiera de dejar de ser abordada como una sucesión de momentos ordenados, según la lógica evolutiva del progreso positivista, a fin de enmarcar las producciones y los hechos artísticos en una red de juegos metafóricos que surgen, desaparecen y se transforman en función de variables históricas y culturales. En este marco, es importante emplear la reflexión crítica, consciente y sistemática de diferentes modelos de análisis en el estudio de la producción artística, capaces de develar los aspectos que sus formas ocultan, empleando estrategias a fin de indagar en el plano discursivo e intertextual.

Seminario clínica de Obra

El arte es la pregunta en sí, pregunta permanente sobre la vida y sobre el ser del hombre. Es un espacio social del cual disponemos para todo lo que no existe respuesta total. Los valores que incumben al arte son valores y calidades de la vida, de la de todos nosotros. En toda época acontecen circunstancias históricas, tecnologías, que determinan un modo de hacer arte. La responsabilidad de cada artista es darle un significado y un contenido al concepto de arte de acuerdo a su tiempo. Hay permiso en el arte, donde pueden suceder ciertas cosas que no están aceptadas socialmente a nivel general (Aisenberg, 2008: <http://misreferentes.blogspot.com.ar/>).

El seminario “Clínica de Obra” supone una novedad a la hora en la que los estudiantes observan sus producciones, generan marcos propios de entendimiento, ajustan el sentido de sus intenciones artísticas, encuentran sus referentes y enmarcan su producción dentro de arte local. Así mismo intenta ser un acto de democratizar las estrategias y los métodos que circulan en la formación profesional de artistas en el ámbito privado, incluyéndolas en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Plata. Siendo importante señalar que la Ciudad de La Plata ha tenido durante largo tiempo un lugar periférico en relación al circuito en los que se enmarca el mercado, las galerías y los diversos espacios alternativos de formación de artistas. Las clínicas de obra son talleres dictados por artistas cuyos modos de indagar y observar las formas de producción devienen del método clínico y analítico. Preguntas que revelan modos particulares en el hacer y el pensar el arte, desmitifican la idea del talento natural, del hacer inocente, despreocupado y libre, para pensar el hacer como un acto que devela diferentes discursos entorno al arte, referencias estéticas, ideológicas, geográficas y autobiográficas. Los estudiantes que ingresan al seminario, son estudiantes cuya carrera de grado esta por finalizar. El seminario es optativo y forma parte de una de las últimas materias de la licenciatura. Es un paso previo a la tesis y establece un punto de encuentro entre los estudiantes y sus producciones. El seminario tiene como modelo pedagógico el método clínico que la artista Diana Aisenberg emplea en su taller y en su clínica de obra. Aisenberg comenzó en 1987 con la creación de un “posgrado” que luego denominó “clínica de obra” instalando la palabra “clínica” tanto en su práctica docente como en la de sus colegas . Como expresa Santiago Villanueva de un modo clarificador: “Las clínicas de obra se basan en un entrenamiento dirigido a presentar la obra y en el reconocimiento de qué clase de artistas soy y quiero ser y de qué se nutre el artista para definir su idea de arte y de su ser artista” (Aisenberg, 2015: 105). El eje principal de su método es la pregunta, cuya importancia reside en eliminar las opiniones y los prejuicios, las proyecciones personales sobre la obra de otro y los consejos. Ese preguntarle a la obra entrena el aprender a mirar. El interrogatorio y la descripción, de y a la obra, posibilita detectar los modos en los que se produce. Conformándose como un recurso fundamental para entenderla desde la observación y desde la palabra. De este modo entendemos que al hacer como un pensar, como un acto interpretativo y una toma de posición en el que confluyen las intenciones, las formas y las referencias. Las clínica de obra que Diana

Aisenberg ideó es un espacio educativo alternativo en el que los artistas juntos comprenden su propio trabajo, haciendo énfasis en la colaboración grupal y en la práctica

artística, con especial hincapié en compartir sus producciones, conocimientos, experiencias y reflexiones, pero fundamentalmente dudar, dudar preguntar y preguntarse.

El artista como investigador

Creemos que esta nueva instancia educativa devela y analiza una fase de la producción artística que suele suceder en planos más íntimos, individuales y solitarios en el que los artistas configuran y materializan su obra. Reflexionar acerca de lo que sucede en estos procesos de producción: momentos en los que los artistas piensan y se posicionan en el campo del arte, permite el hacer consciente y una mayor apertura del mapa conceptual, que favorece y retroalimenta la producción y la mirada. Propiciando el desarrollo de una conciencia analítica, reflexiva, creativa y crítica. Es importante destacar que esta conciencia se construye de formar colectiva y en colaboración recíproca, con un grupo de aprendizaje activo en dónde los participantes no reciben la información elaborada, si no que mediante ejercicios y actividades que funcionan como disparadores, se estimula a adquirir métodos de investigación y de observación que propician la diversidad de miradas interpretativas. El rol del maestro y el docente aquí es moderar y ayudar a que la relaciones entre los estudiantes se den desde una instancia afectiva, evitando todo tipo de consejos y proyecciones sobre la obra del otro. Para ello aplican normas y reglas que colaboran en la implantación del método clínico, para la investigación y la observación. Interrogar, relativizar y basar sus interpretaciones en diferentes fuentes, buscar información, bibliografía, analizar datos y referencias, relacionar aportes y confrontar puntos de vista, a fin de producir nuevas miradas y nuevas formas de entender práctica artística.

Herramientas para abordar el análisis en la producción de obra

La observación

“Abrir una ventana para observar la observación. Las ventanas, se abren para ampliar el campo de observación, para mirar a través de, para mirar mejor, y dejar entrar aires frescos” (Ávila, 2014:190)

Aquí nos interesa y nos resulta pertinente y adecuado lo que Rafael Ávila expone en su texto *“La observación, una palabra para desbaratar y Re-significar: hacia una epistemología de la observación”*. En el que sugiere la necesidad de reeducar nuestra mirada, a fin de aprender a observar situaciones y mirarnos de otro modo. Derribando los fundamentos tradicionales de validación del conocimiento científico y entendiendo que nuestros objetos de estudio son más construcciones socioculturales que realidades ontológicas (Berger y Kuckman). *“Se trata de poner bajo la lupa una tradición epistémica que ha insistido que la ciencia se deriva de los hechos (Chalmers 1984), y que el papel del investigador es recoger datos” (Ávila, 2014:195)*. Por en contrario, en la observación se pone en juego la concepción

y el papel del sujeto y del conocimiento. El autor entiende a la observación como una práctica transversal a todos los campos del saber, siendo la apertura del proceso

investigativo, en nuestro caso como fase previa para la interpretación. Cada campo de saber diseña su propia modalidad de observación. El origen de la observación se da en vida cotidiana, la cultura occidental ha privilegiado el sentido de la vista y la ciencia ha inventado diversos artefactos a fin de observar. El ojo es el instrumento por excelencia de la explotación del mundo, sin embargo, “el que ve no es el ojo, es el sujeto culturalmente situado, con más o menos experiencia o conocimiento”. El autor hace aquí una diferencia entre ver, mirar y observar. Ávila expresa que para observar hay que aprender y que observar es una construcción que posibilita distinguir diferentes tipos de miradas. “El ver es natural, inmediato, indeterminado, sin intención; el mirar, en cambio, es cultural, mediato, determinado, intencional. El mirar esta en relación directa con nuestra forma de socialización”. Es importante destacar, que el observador esta presente y modifica el objeto observado, desde su cuerpo, desde su género, desde su ubicación y desde su campo teórico. Los sujetos no tienen verdades si no versiones construídas desde un particular punto de vista. La suma de esas versiones producen verdades objetivantes, pero no objetivas. Podemos aquí, ser observadores de nosotros mismos, siendo sujetos y objetos de la observación y del saber. Los modelos de explorador y detective pueden resultar útiles para aprender a mirar y para adentrarse en la aventura de lo desconocido. “Primero que todo agotar la exportación de los signos, si los datos son insuficientes, las hipótesis pueden ser prematuras. Luego, y mucho más importante atreverse a razonar a partir de los signos, formulando conjeturas y detectando incoherencias”. Poniendo, de este modo, a funcionar el razonamiento lógico mediante la inducción. Reflexionar propicia la construcción y adquisición de una mirada crítica sobre los hechos y sobre la observación. Una mirada crítica comprende una mirada capaz de construir propuestas, alternativas e interrogantes.

El método clínico

El método clínico, de carácter pedagógico, es una creación de Jean Piaget destinada a favorecer el desarrollo cerebral del individuo, ayudándolo a atravesar las fases de su desenvolvimiento mental, desde la sensoria-motora hasta la que corresponde a las operaciones formales, a fin de alcanzar la capacidad de reflexión en su continua evolución. Consiste en la formulación de preguntas, relacionándolas con una determinada situación de nexo con la realidad en función de su crecimiento y de sus vivencias. Estas preguntas son constantemente reformuladas, a efectos de orientar el pensamiento en su mejor línea de desarrollo, en especial tratándose de personas en evolución para la fase de operaciones formales, lo que contribuirá a un mejor desenvolvimiento de la capacidad reflexiva como de las creativas. Estas últimas alcanzadas en los procesos de reversibilidad y de asociación.

Este método sustentará la formación de los estudiantes preparados para la capacidad crítica y reflexiva, para la comprensión de los diferentes modelos y enfoques, para estimular

la investigación amplia de los lenguajes, de los procedimientos y de los materiales del arte y para entender los mecanismos de su producción, su distribución y su consumo, que

contribuirán a alcanzar competencias complejas que permitan desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico, la apropiación de significados y valores culturales y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto histórico determinado.

En definitiva, nuestro trabajo pretende contribuir a formar profesionales en el terreno de las artes visuales, competentes para desempeñarse tanto en el campo de la producción artística como en la investigación; capaces de construir conocimientos y generar discursos que desde el arte permitan aportar para la configuración de los futuros universos culturales.

El interrogatorio

Consideramos importante el papel que cumple el “interrogatorio” dado que lo estimula para que aprehenda los diversos aspectos de la realidad, al tiempo que también actúa sobre ella. La persona se auxilia del interrogatorio para interiorizar la realidad, para interactuar con ella en busca de una mayor profundización y comprensión de la misma. En este continuo actuar, el individuo va construyendo la realidad, toma conciencia de ella y desenvuelve la capacidad de reflexión. La estimulación del interrogatorio conduce a entrenar la reflexión, a motivar la clase, a sondear la preparación de la clase en determinado tema, a reconocer las posibilidades del alumno, a verificar el aprendizaje, a recapitular y sintetizar sobre lo que se ha estudiado, a fijar las nociones tratadas, a incentivar el trabajo individual y grupal, a movilizar la conectividad.

Ejercicios y disparadores que se desarrollan en el seminario “Clínica de obra”

EL REFERENTE

El referente remite a un punto de partida, un disparador, una idea inicial para el desarrollo de un camino, al mismo tiempo es un modelo, un faro, una luz de la cual podemos decidir acercarnos o alejarnos. Sin lugar a dudas, un punto afectivo. Indica ubicación, a veces de partículas diminutas. Un referente es aquel que uno mira y donde uno se mira (Aisenberg, 2004 : Referente).

Del modelo pedagógico ideado por Diana Aisenberg, nacen algunos ejercicios y disparadores para abordar tanto la observación como el acercamiento entre los artistas y las obras que forman parte del seminario. Uno de los primeros ejercicios que se pone en práctica es el del *Referente*. Aquí los estudiantes, artistas, deben visualizar y localizar referencias de toda índole: estéticas, poéticas, afectivas, actitudinales y formales. Para ello se propone además de las ya detectadas en otras fuentes, navegar en los diversos perfiles y producciones de la plataforma *Bola de nieve* creada por Roberto Jacoby. Una página que

funciona como una red de relaciones afectivas entre los artistas, formando un círculo, o varios, una comunidad que se auto legitima y se autoimpone. La importancia de explorar

Bola de Nieve incide en que los artistas se pueden visualualizar, entenderse o enmarcar su obra en la obra de otros, cuya generación puede ser cercana o no, pero que ofrece un recorte expansivo y comprende un estado del arte local y contemporáneo. La particularidad de esta página es que los estudiantes se sumergen en ella para encontrar compatibilidades y referentes en las obras de artistas locales. En dicha página cada artista tiene un perfil en el que se encuentra una selección de obras y una serie de respuestas a preguntas que van desde: cómo te gustaría que tu obra sea leída, cómo describirías una de tus obras y hasta qué visión del arte posee, así como también en qué tradición se enmarca, tanto su figura como su producción. Y lo que da sentido a toda la plataforma es que cada artista recomienda o se vincula con al menos otros 5 artistas, generando un link, una red de referencias que pueden ir desde formales hasta afectivas. Luego de observar, leer y reflexionar, los estudiantes deben detectar aquellos puntos de encuentro, obras y declaraciones en las cuales se sienten hermanados, justificando dicha selección en un trabajo por escrito, poniendo en palabras aquello que los une con el otro, con su par contemporáneo, aquel que produce, expone, genera redes y vínculos.

Del mismo modo en el que los estudiantes bucean por *bola de nieve* también lo hacen en *Te de artistas*, otro portal que contiene perfiles de artistas contemporáneos argentinos y sus producciones. Entendemos aquí al referente como un punto afectivo y de partida, un disparador, aquello que uno mira y dónde se mira.²⁶⁷ “Muchas veces nuestra obra habla de la historia del arte, de personas que ya circularon este camino en el mismo sentido. Tener un referente es necesario, ser consciente es imprescindible para hacer sobre lo hecho”.

EL INVITADO

Una de las clases especiales del seminario se recibe como invitado a una persona que esta inmersa, trabaja y forma parte del circuito del arte local. Los invitados presentan su obra, su historia, o su mirada, junto a un power point. Al finalizar la clase los estudiantes les hacen sus respectivas preguntas. Aquí los profesores moderan estableciendo un modo de pregunta en las que no existan opiniones, ni consejos Por el contrario, las preguntas deben develar aún más la mirada y el posicionamiento del invitado. Entre los invitados que formaron parte del seminario se encuentran: Mariela Scafati, Marina De Caro, Gustavo Bruzzone, Ana Gallardo, Juliana Iriart, Ernesto Ballesteros, Claudio Iglesias y los galeristas de la ENE.

LA ENTREVISTA

²⁶⁷

En esta actividad, los estudiantes se entrevistan entre sí, en sus lugares de trabajo, en sus talleres, en sus casas, a fin de generar un texto para y sobre el otro y su obra. Una mirada, un espacio de encuentro, “una situación cara-cara, donde se encuentran distintas reflexividades pero donde, también se produce una nueva reflexividad” (Guber, 2001: 2)

Este tipo de entrevista cabe plenamente en el marco de lo interpretativo de la observación participante, dado que su valor no reside en su carácter referencial si no preformativo. Siendo la entrevista una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. De las entrevista nace, en forma de regalo, el texto que se le hace al otro y a su obra. Este ejercicio propicia el diálogo y la reflexión acerca del hacer y del concepto del arte entre los estudiantes, un entrenamiento para reflexionar, pensar y escribir sobre el otro, sobre lo desconocido y lo diverso.

LA PRESENTACIÓN DE LA PROPIA OBRA

Los estudiantes mediante la presentación de la propia obra, a razón de las actividades que estuvieron atravesando, se presentan junto a un powerpoint en el que reúnen imágenes, textos, citas, junto a su cuerpo de obras y recogen, mediante la observación y la reflexión, aquellos puntos de encuentro que las atraviesa. Detectando sus transformaciones, sus cambios en las decisiones y en las intenciones, así como sus logros y frustraciones. En este espacio aplican la reflexión y en análisis sobre su propio hacer, sobre su postura en torno al arte y su intencionalidad. Estableciendo relaciones con referentes geográficos y autobiográficos, artísticos y temporales e incluyendo todo aquello en los que se reconozcan y les resulte pertinente para hablar de su obra. Los artistas mediante la presentación, generan su propio texto, su statement, poniendo en palabras su accionar y dando cuenta de los modos particulares que determinan su producción y su pensarse artistas.

LA MUESTRA COLECTIVA

La muestra colectiva es la actividad que cierra la cursada del Seminario de Clínica de Obra. Para ello, los participantes deciden qué obras van a exponer y cuáles van a dialogar y cómo. También eligen el nombre que reunirá dicha experiencia. Para esta actividad final se incluye un estudiante o graduado de Historia del arte de la Facultad de Bellas Artes, con el fin de que escriba y colabore con el texto curatorial. Creemos que esta experiencia es importante como entrenamiento previo a la tesis, así como también como cierre de un proceso de colaboración construido en forma colectiva.

La expectativa del Seminario de Clínica de Obra es un perfil de graduado que contenga una formación integral, práctica y reflexiva, en el campo de las disciplinas artísticas visuales y logre la poética de objetos y/o eventos estéticos y comunicacionales y su reflexión acerca de los mismos, propensos a retroalimentar sus prácticas y formar una conciencia reflexiva y creativa.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Las capacidades a desarrollar en el alumno son las metas a las cuales se quiere llegar , para su patrimonio cultural:

-Favorecer la apertura a espacios donde puedan realizarse exploraciones colectivas de mundos comunes y acceder a la lectura de elementos que aportan una nueva reorientación del arte visual.

-Explorar formas de producción en conjunto sobre espacios determinados o inciertos, y también para iniciar procesos abiertos por la improvisación.

-Trabajar en red con una organización del trabajo en equipo o por proyectos, desarrollando e intensificando la cooperación misma.

-Lograr que la producción se convierta en aprendizaje colectivo y de innovación permanente, experimentando nuevas formas de prácticas artísticas con actitud activa y cumpliendo con todas las tareas propuestas.

-Apropiarse de la mayoría de los códigos de cultura y construir una actitud socializadora, asumiendo valores de convivencia como: respeto, autodominio, responsabilidad, tolerancia, aceptación de diferencias.

BIBLIOGRAFIA

Aisenberg, D. (2004) Diccionario de certezas e intuiciones. Buenos Aires, Ed Adriana Hidalgo
Aisenberg, D. (2015) "¿Por qué escribir el cuadro? Algunas cuestiones en torno a Diana Aisenberg y la educación artística en Argentina" por Santiago Villanueva.. Buenos Aires, Ed Adriana Hidalgo. 94-108

Aisenberg, D. (2008) Nombrar. <http://misreferentes.blogspot.com.ar/>

Aisenberg, D. (2009) Instrucciones <http://comodejardedecirnoentiendo.blogspot.com.ar/>

Aisenberg, D. (2009) Preguntas <http://listadepreguntas.blogspot.com.ar/>

Arnheim, R. (1993) Arte y percepción visual . Madrid, Ed Alianza.

Avila, R. (2014). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación. Colombia, Ed Cinta moebio

Bayer, R. (1993). *Historia de la Estética*. Barcelona, Ed S.L. Fondo de la cultura Española

Ciafardo, M. (2010) *¿Dónde están nuestras sirenas? Aportes para la enseñanza del lenguaje visual*. Revista iberoamericanas para la educación, la ciencia y la cultura. N 52/2

Dondis, D A. (1985). La Sintaxis de la imagen. Barcelona, Ed Gustavo Gili.

Guber, R. (2001) "La entrevista etnográfica" o "el arte de la no directividad". Bogotá, Norma.

Lowenfeld, V y Lamber Britain, L. (1992), *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Ed Kapelusz

Sontag, S. (2012), *Contra la interpretación y otros ensayos*. Buenos Aires, Ed Debolsillo

11.18. DISEÑO, IDENTIDAD Y DESARROLLO LOCAL

CUERO Y CERÁMICA EN LA CULTURA RIOPLATENSE

Pablo Ungaro

Investigador Adjunto CIC

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires

Resumen

El proyecto “Inter-materialidades, Diseño, Identidad y Desarrollo Local. Cuero y Cerámica en la cultura productiva rioplatense”, trata de una investigación para el rescate y reinterpretación de aquellas producciones locales que podemos distinguir como constructoras de identidad cultural.

Partimos de la hipótesis de que apuntar a la “identidad” en las producciones puede constituirse en un factor relevante para el Desarrollo Local de los Pueblos y la sustentabilidad de sus producciones dentro de un mundo globalizado, y que el Diseño cumple un papel relevante en esta construcción.

Generamos un recorte, por un lado geográfico y por otro lado material ya que esta zona del Río de La Plata, desde la Ensenada de Barragán hasta Punta Indio, posee una rica historia productiva ligada tanto al Cuero como a la Cerámica.

Se trata de promover un análisis teórico que contemple el estudio de las cadenas de valor de estos materiales acompañados de la generación de una cartografía que explique las lógicas territoriales inherentes a cada eslabonamiento productivo. Paralelamente, a través de estudios históricos, se aborda la cuestión de la “identidad cultural” y el diálogo que se establece entre “identidad”, “producción” y “materialidad” en el marco del Desarrollo Local de la región.

Palabras clave

Diseño; desarrollo local; cuero; cerámica

El proyecto “Inter-materialidades, Diseño, Identidad y Desarrollo Local. Cuero y Cerámica en la cultura productiva rioplatense”, trata de una investigación para el rescate y reinterpretación de aquellas producciones locales que podemos distinguir como constructoras de identidad cultural.

Partimos de la hipótesis de que apuntar a la “identidad” en las producciones puede constituirse en un factor relevante para el Desarrollo Local de los Pueblos y la sustentabilidad de sus producciones dentro de un mundo globalizado, y que el Diseño cumple un papel relevante en esta construcción.

Para ello generamos un recorte (basado en aproximaciones a la temática realizada por miembros del equipo de investigación propuesto), por un lado geográfico y por otro lado material ya que esta zona del Río de La Plata, desde la Ensenada de Barragán hasta Punta Indio, posee una rica historia productiva ligada tanto al Cuero como a la Cerámica. Se trata, en una primera instancia, de promover un análisis teórico que contemple el estudio de las cadenas de valor de estos materiales acompañados de la generación de una cartografía que explique las lógicas territoriales inherentes a cada eslabonamiento productivo. Paralelamente, a través de estudios históricos, se aborda la cuestión de la “identidad cultural” y el diálogo que se establece entre “identidad”, “producción” y “materialidad” en el marco del Desarrollo Local de la región.

Por otro lado a través del estudio de las Cadenas de Valor abordamos dos cuestiones básicas que nos permiten: conocer y explicar el rol concreto y potencial del diseño en cada uno de los eslabonamientos productivos y, paralelamente, conocer cuál es la dinámica de la distribución de poder en dichas cadenas.

Con este abordaje teórico se construirá un documento que permita analizar y ordenar esta problemática, tanto histórica como actual, y sirva para generar una serie de lineamientos de diseño estratégico para pasar a la fase de desarrollo.

A la fase de desarrollo la ligamos tanto al diseño estratégico como al diseño de productos, herramientas y comunicaciones con múltiples abordajes:

a) co-diseño de contenidos, productos y herramientas con algunos actores o instituciones del territorio. Esto implica involucrar experimentalmente tanto en la investigación como en el desarrollo a actores tradicionalmente ajenos al ámbito académico y de investigación.

b) Diseño de Producto y Herramiental. En base a las investigaciones teóricas y los lineamientos estratégicos realizados, los investigadores propondrán desarrollos conceptuales de productos, herramientas, comunicaciones o servicios sea a partir de propuestas individuales como a través de sus cátedras.

c) Diseño Estratégico. A modo de prospectiva experimental se propone una red de “estructura de sostén” para el diseño y producción sustentable e identitaria con estas materialidades.

Objetivos del proyecto

Objetivo General:

Contribuir al ordenamiento teórico y puesta en valor de producciones con materiales identitarios de la región del Río de La Plata desde la Ensenada de Barragán hasta Punta Indio en relación al cuero y la cerámica. Poniendo énfasis en el Caso de Magdalena.

Objetivos particulares:

- Estudiar, detectar y explicar las relaciones entre diseño e identidad.
- Analizar los vínculos entre diseño e identidad, cadena de valor, semiología, historia y desarrollo local.
- Establecer parámetros útiles para estimular las producciones de diseño que fortalezcan cuestiones de raigambre local.
- Analizar y explicar el rol del diseño y la identidad en las cadenas de valor, locales y globales, de los materiales, en particular tomando los casos del cuero y la cerámica, tanto de producciones preexistentes como en nuevas propuestas de desarrollo.
- Desarrollar tanto propuestas conceptuales alternativas como el re-diseño de algunos casos preexistentes.
- Diseñar y desarrollar propuestas de productos intermateriales (conceptuales, concretos y re-diseños de productos preexistentes) que verifiquen los instrumentos de abordaje contruidos y utilizados en el proyecto y fortalezcan las cadenas de valor analizadas en los eslabones donde surjan “oportunidades de diseño”.
- Desarrollar tecnologías adaptativas para la optimización de los procesos de producción analizados en los mapas de cadena de valor, desde una perspectiva socio-técnica, incorporando la participación de los actores del territorio.

Marco teórico metodológico propuesto.

Para abordar esta complejidad se propone hacer interactuar varios marcos teórico metodológico.

Desde la perspectiva del Diseño:

Dentro de la tradición académica del diseño en nuestro país prácticamente no han tenido lugar aquellas producciones que no poseen raigambre en este recorte académico. Esta situación se refleja tanto en la bibliografía como en los contenidos de las numerosas cátedras que comprenden el sistema de carreras de diseño en el ámbito universitario nacional.

Esto constituye una lamentable limitación epistemológica que conspira con la interpretación del Diseño como fenómeno popular.

Para revisar esta situación es que proponemos, a priori, el abordaje de al menos cinco categorías de diseño.²⁶⁸

Diseño académico: deviene de la línea Vchutemas-Bauhaus-Ulm, línea de pensamiento del Movimiento Moderno, que a nivel local se origina en el pensamiento rupturista del Grupo Austral retomado por el Grupo Arte Concreto Invención. Este colectivo es el más fácil de

²⁶⁸ Ver: Ungaro Pablo, “Cambalache, Diseño, Identidad y Cuero” del libro “Hecho en Argentina, reflexiones en torno a las identidades del diseño industrial local”

identificar, son aquellos que pasaron por las aulas universitarias de diseño o arquitectura y el “diseño”, siguiendo a Ricardo Blanco, sería lo que hacen estos profesionales.

Diseño pragmático: se trata de profesionales o idóneos vinculados a la ingeniería o a técnicas en particular, que salvo algunas excepciones fueron “ninguneados” por la bibliografía oficial de diseño mientras que, sin embargo, muchos de sus productos masivos quedaron instalados en el imaginario popular hasta el día de hoy.

Diseño vernacular: si seguimos la etimología de la palabra que usamos para definir la más ignorada de estas tres categorías, diremos que son objetos “nacidos en la casa de uno”, hijos del territorio y de su gente que hace “las cosas como puede”, con lo que dispone y desde allí significan. Incluimos dentro de esta categoría y conociendo los límites de esta categorización a las producciones de los pueblos originarios, sus hibridaciones y sincretismos. Estas producciones, lo decimos hipotéticamente, tal vez sean las que resulten más interesantes para ser revisitadas desde la matriz académica, aquellas en las que podamos encontrar una fuerte dimensión identitaria popular.

Por otra parte abordamos el concepto de Diseño Estratégico, Diseño de Producto y Co-diseño.

Diseño Estratégico: es la rama del diseño que tiene en cuenta una mirada cenital, macro de las problemáticas a abordar y la complejidad de los entes interactuantes en un determinado problema. Obviamente trasciende la proyectación objetual y se aplica sobre grandes lineamientos que luego darán origen, justamente, a estrategias, gestiones de diseño y a su vez, productos, familias o líneas de productos, herramientas, comunicaciones o servicios.

Diseño de Producto: campo específico del accionar del Diseñador Industrial, trata de la proyectación de una amplia variedad de objetos de uso o de consumo. Los diseñadores pueden concentrarse en mejorar aspectos funcionales, formales, tipológicos, tecno-constructivos o simbólicos, optando a veces por innovar en alguno de estos aspectos aunque puedan darse mejoras en dos, tres o todos los aspectos a la vez según sean los lineamientos adoptados.²⁶⁹

Desde la perspectiva de la identidad y el diseño

El concepto de identidad cultural no es estático, está determinado por una multiplicidad de factores complejos que se comportan de modo dinámico.

“Es en esa dinámica que el diseño industrial local de matriz académica se transformó reinterpretando tendencias internacionales, adaptándose a los requerimientos del medio de pertenencia, modificándose con la realidad social de la que forma parte y en el encuentro con sus socios naturales: el mundo de la producción, el comercio y el consumidor”.

Por su parte el diseño pragmático hizo lo propio muy fuertemente apuntando a cuestiones de resolución técnica sin marcadas intenciones de querer significar y cuando lo hizo “ex-profeso” se vinculó con estéticas, también de origen extranjero, que la matriz académica local repudió.

Sin embargo, ambas categorías se encontraron en un marco “rupturista” y de “innovación”.

269. CFR: Ungaro, P., Bernatene, R., “Análisis de los Indicadores para el área de Diseño”, en Bernatene et altri “Vivir con un Emprendimiento, indicadores para la evaluación integral de áreas administrativas, relaciones laborales, diseño, producción y desarrollo local”, I.S.B.N.:978-987-05-8252-6 * 1a. Edición: La Plata, Junio 2009 Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de la Plata.

En cambio, el diseño vernacular, encontró otro derrotero, por una parte, espontáneamente, se constituyó no ya desde una ruptura sino desde una “continuidad”, la identidad dada a lo largo del tiempo manteniendo ciertos rasgos comunes en las producciones. Esto explica por ejemplo ciertas producciones “folklóricas”, regionales o de pueblos originarios. Otro encuadre del diseño vernacular encontró la “identidad en la diversidad” y en la pieza única de factura artesanal o artística que apuntaba tanto a la resolución de un problema particular (venta ambulante por ejemplo) como a piezas únicas decorativas.

En definitiva, “el diseño no es autónomo, sino que depende de un contexto atravesado por múltiples variables y su identidad es la que emerge de esa complejidad cultural, socio económica y productiva”.

En todos los casos apuntamos que “el diseño no escapa a la afirmación de García Canclini en relación a que más que una identidad existen “identidades” y “pertenencias múltiples” que se reconocen en una cultura “hibrida”.

Desde la cuestión territorial, productiva e histórica:

Tomamos el Caso del Partido de Magdalena, por ser este emblemático de la cultura rioplatense, con una historia de larga data y rica en antecedentes productivos desde tiempos coloniales. Este territorio contempla, por otra parte, una tradición de ciudad, campo y costa ribereña. Ligada tradicionalmente a la producción agropecuaria fue abriéndose paso a la agregación de valor en sus producciones desde la segunda y tercera transformación del Cuero, vinculada a la tradición Gauchesca y a la soguería criolla. Por otra parte, los pagos de Magdalena poseen un sustrato rico en arcillas con posibilidades de manufacturas en Cerámica. Esta situación llevó a que se instales empresas dedicadas a estas manufacturas cerámicas durante décadas, existiendo asimismo vínculos muy interesantes con industrias radicadas en Europa (Galicia). Por otra parte a raíz de estas potencialidades el Proyecto Sargadelos/Magdalena dio lugar al nacimiento de una precursora institución dedicada al diseño dirigida por proyectistas y artistas. Experiencia que no se refleja en la bibliografía “oficial” del diseño argentino.

Desde el concepto de Desarrollo Local y la Economía Social

Entendemos al Desarrollo Local como un proceso de afirmación de las potencialidades, los saberes y los recursos, materiales, humanos y simbólicos de un territorio o comunidad. Estas potencialidades endógenas encuentran en algunos casos sinergias positivas que promueven un desarrollo “natural”, mientras que en otros casos estas potencialidades deben ser estimuladas mediante proyectos y políticas públicas. Es en este sentido que las Universidades han cumplido un rol de relevancia. En nuestra propia Universidad abundan casos, algunos de los cuales son ejemplares. Por eso decimos que el rol de las instituciones no puede ser soslayado y que las mismas deben articular a diversos actores sociales para superar las problemáticas territoriales, económico – productivas o culturales de la comunidad y promover la sustentabilidad de los emprendimientos productivos y de su capital simbólico y social.

“La economía social o solidaria no sólo basa su potencialidad en una equitativa distribución de los beneficios, sino que pretende construir una red que fortalezca y ampare, en la emergencia, y funcione como “estructura de sostén” para el crecimiento, con grupos,

asociaciones e instituciones cercanas. Para lograr estar contenido en esta red solidaria, es necesario participar de ella o crearla allí donde no esté, con todos aquellos dispuestos a

compartir objetivos. Estas vinculaciones con otros productores, que a veces son competidores, deben realizarse en función de objetivos comunes”.²⁷⁰

El territorio escogido es heterogéneo, articula ciudad, campo y costa, y si bien existen en distintos municipios proyectos de Desarrollo Local y Planes Estratégicos que declaran “desarrollar una identidad territorial y cultural”,²⁷¹ basan sus estrategias en el agregado de valor a la producción primaria agropecuaria en distintas escalas productivas. Sin embargo encontramos una serie de talleres que en el último periodo tuvieron un crecimiento importante pero que sin embargo, hoy, se encuentran en dificultades por la retracción del consumo interno, por el aumento de los costos de insumos importados producto de la devaluación. Los costos relativos a la energía en la producción de cueros y pieles y en la producción cerámica son relevantes por lo que los aumentos en la energía repercuten negativamente en estas incipientes actividades.

En relación a la materialidad:

En el proyecto se abordan dos materiales los cuales en la fase de desarrollo se buscan articular, el cuero y la cerámica.

El territorio propuesto para la investigación y el desarrollo podría decirse que es una región con fuerte presencia (y larga historia) del ganado bovino y con menor participación de otras especies como porcinos y ovinos y alguna porción menor de pieles de animales de criadero (chinchillas y conejos). Por otra parte existe, tanto de manera regulada como ejerciendo presión al medio ambiente, existen pequeñas porciones de un mercado (legal e ilegal) de cueros no tradicionales locales como pueden ser nutrias y lagartos.

En la zona de influencia de la región se encuentran concentrados un número importante de curtiembres de distintas escalas productivas, y en particular, de las pequeñas (que son las de nuestro interés) no existe un relevamiento que dé cuenta de volúmenes y metodologías de transformación así como de su forma de comercialización. Por otra parte en relación a la 3era transformación, es decir respecto a las manufacturas finales, se encuentran en el territorio un número no relevado de pequeños productores marroquinos, talabarteros y sogueros que nos es menester relevar a la brevedad.

Hay una muy fuerte tradición de artículos de “uso” con cuero y “suntuarios” relativos a todas las actividades ecuestres que se practican en la región, sean estas de carácter laboral o deportivo. Una parte no menor de estas producciones tienen un reconocimiento por la calidad que le imponen los maestros artesanos, del que existe un registro parcial que elaboró la Dirección de Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

En la región existe una institución mixta, nacional y provincial, denominado CITECMIC / INTI CUEROS que se ocupa específicamente del tema y donde el director propuesto del proyecto reviste en calidad de Investigador Adjunto. Este Centro articula los eslabones de la 2da y 3era transformación del Cuero y es el referente que nos asesora según las “reglas del arte”.

En relación a la Cerámica la región seleccionada es rica en arcillas que permitieron tradicionalmente la creación de artículos de Cerámica, desde ladrillos hasta objetos de uso

Bernatene R., “Indicadores de vinculación con el Desarrollo Local”, en “Vivir con un emprendimiento...” op.cit. PLAN ESTRATÉGICO PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL DEL PARTIDO DE MAGDALENA, <http://scripts.minplan.gob.ar/octopus/archivos.php?file=6354>

cotidiano y de adorno y el nacimiento de empresas del sector. Las trágicas políticas económicas neoliberales que destruyeron el entramado productivo nacional tuvieron su

correlato, obviamente en la región, donde solamente quedaron en pie las producciones agropecuarias y las trasformaciones de estos productos y subproductos.

También, en este sentido existe una larga tradición que se remonta a los pueblos originarios (desaparecidos de la región) tal como se pudo saber a través yacimientos y registros arqueológicos y una industria pionera que se radicó en Magdalena. Esta notable experiencia “bi nacional” tuvo su correlato en Galicia (Sargadelos) y generó en la región lo que se constituyó en uno de las primeras iniciativas en atender cuestiones de diseño en el país.

Lamentablemente, hoy solo se encuentran pequeñas empresas familiares que producen artículos de cerámica de manera discontinuada.

Por su parte la Facultad de Bellas Artes dicta la Carrera de Grado en Artes Plásticas con orientación en Cerámica y se constituye en la institución más relevante del territorio en cuanto a prácticas artísticas en relación a este material, mientras que en el ámbito de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC) existe un Centro especializado denominado CETMIC (CIC / CONICET), Centro de Tecnología de recursos Minerales y Cerámica.

Para los Estudios Históricos

Para ello se comienza con una metodología de relevamiento y análisis histórico desarrollado por la Cátedra de Historia del Diseño Industrial. Esta metodología persigue la investigación y sistematización de antecedentes previa a la proyectación de productos o servicios o resolución de problemas, relacionándolos con los contextos políticos – sociales, culturales y productivos donde tuvieron lugar. Identificando el modo en que los productores se han relacionado y comercializado sus productos y analizando, detectando y explicando de manera crítica las estrategias implícitas o explícitas que los productores han llevado adelante y las consecuencias de las mismas. De esta manera se analizan los movimientos y las tendencias que influyeron en la producción en cada momento histórico. Con la información y los conocimientos obtenidos del relevamiento histórico se espera un planteamiento crítico que ayude a formular estrategias de desarrollos alternativos generando interacciones, materiales y culturales, que estimulen y refuercen cuestiones identitarias locales. Se anexa una ampliación de esta metodología.

Para los Estudios de Desarrollo Local

En función de las reiteradas experiencias en relación a los cursos de Posgrado dictados por la Diseñadora Rosario Bernatene, el Ing. Guillermo Canale y Pablo Ungaro para las Universidades de Bologna, del Azuay y UNCUIYO se articularán metodológicamente los conceptos de Cadena de Valor de los materiales (cerámica y cuero) y las producciones y la distribución de poder en dichas cadenas. Para ello se genera una “cartografía” como base de datos conceptual y ordenada de la geografía material y productiva de la región estudiada identificando cada cadena de valor asociándola a una producción en particular de modo tal que se pueda “cartografiar” en mapas superpuestos cada uno de los eslabones de las cadenas de valor estudiadas, graficando la distribución territorial de la producción primaria y de las sucesivas agregaciones de valor consignando los datos generales disponibles,

cantidad y tamaño de las empresas, volúmenes de producción y personal ocupado entre otras características relevantes.

Paralelamente a esta cartografía se prevé realizar los Mapas de Cadena de Valor de los materiales y sus productos finales como para analizar las problemáticas que se presenten en cada uno de los eslabonamientos productivos como para poder realizar un análisis FODA de la Cadena de Valor.

Estas herramientas metodológicas nos permiten generar diagnósticos territoriales, estudio de los entramados institucionales, presuponer los entramados participativos que colaboran en dar forma y articular los activos de la región. La metodología empleada se basa en aquella desarrollada para los distintos cursos de Postgrado.

Para los estudios en relación al Diseño existente y la Identidad

Tomamos como base para la definición de diseño la desarrollada por Ungaro y Bernatene en el libro/manual “Vivir con un emprendimiento”, coincidiendo con B. Burdek cuando afirma que “El diseño mantiene más una orientación cultural que una técnica”.

En ese sentido estudiamos a “los diseños midiéndolos, según el manual de referencia mencionado, en sus aspectos funcionales, simbólicos, tipológicos, estético-formales y técnico-constructivos. El abordaje de cada una de estas categorías está definida en el manual de referencia y no consideramos pertinente ampliarlo aquí.

Por otra parte a esta categoría de Diseño de Producto que es competencia de los Diseñadores Industriales se la quiere ampliar, siguiendo los conceptos vertidos por Ungaro en el texto “Cambalache, Diseño, Identidad y Cuero”, donde a la categoría de Diseño Académico, Diseño Pragmático y de Diseño Vernacular o autóctono (que ya se explicó precedentemente.

Entendemos que el concepto de Identidad Cultural no es estático sino que intervienen una gran cantidad de factores complejos que se manifiestan de forma más o menos dinámica.

Mientras que las producciones locales tradicionales, ligadas a las artesanías buscan conservar valores que los identifiquen, desde el mundo del diseño académico se apunta a la novedad y a la innovación. Siendo conscientes de esta tensión se propone detectar, seleccionar y analizar las producciones siguiendo la lógica de las categorías de análisis propuesta.

Para la fase propositiva o de proyectación y desarrollo

En tanto que el proyecto contempla I+D, la fase final o propositiva se propone en dos etapas, una “teórica” y otra “práctica”.

Desde la parte teórica seguimos la metodología trazada por Reinaldo Leiro en su libro “Diseño, estrategia y gestión”, esto es el marco teórico metodológico del diseño estratégico. A partir de este no se pretende a priori diseñar productos sino más bien

establecer los conceptos de raigambre material, territorial y cultural que serán aquellos que guiarán a desarrolladores y proyectistas. Para ello se tiene en cuenta, siguiendo esta metodología al “contexto como sistema” y los “objetivos estratégicos del proyecto o de los proyectos” y paralelamente la “gestión estratégica de diseño”. Esta metodología propone “hipótesis definidas respecto a: la pertinencia proyectual y temática, los valores y contenidos, los objetivos funcionales, tecnológicos y de significación. El Contexto, sociedad, mercado, empresa. El contexto ciudad. El contexto global / local. La solidaridad y universalidad de diseño. La sustentabilidad del proyecto”.

Por el lado del “Sistema de decisiones” del proyecto: la red de aspectos y conocimientos considerados, experiencias, prefiguraciones y actores. Actores del proyecto, privados, públicos, comunitarios, políticos. Sistema de prioridades de los objetivos del proyecto. Objetivos estratégicos priorizados y los resultados concretos a obtener: prestaciones funcionales, tecnológicas y de significación”.

Esta parte de proyectación y desarrollo contempla la propuesta de intervención de actores y fuerzas productivas locales y la posibilidad de proponer con el auspicio del Centro de Investigaciones y Tecnología del Cuero (CITECMIC / INTI CUEROS), con las Cátedras de Cerámica de la Facultad de Bellas Artes y con el CETMIC (Centro de Tecnología de recursos Minerales y Cerámica de la CIC), algunas modificaciones y experimentaciones en relación a las materias primas optimizadas en relación a los productos a desarrollar.(Se adjuntan cartas de intención colaboración de estas instituciones). Instituciones que a requerimiento aplicarán para sus ensayos las metodologías pertinentes de sus disciplinas, que exceden obviamente nuestro marco metodológico.

Desde la parte práctica, abordaremos algunos casos de proyectación de productos intermateriales, tecnologías para la producción, herramientas específicas y comunicaciones teniendo en cuenta dos instancias. Por un lado las reglas básicas de Diseño Industrial y por otro lado las de diseño participativo, aquellas que permiten una sinergia positiva de creación colectiva, constituyéndose el diseñador académico en un “animador sociocultural”, abandonando definitivamente el rol de autor, heredado de la formación académica tradicional.

Conclusiones

En términos generales se espera construir una base teórica que sirva como antecedente para generar propuestas de diseño estratégico en función de producciones locales

sustentables y de raigambre identitaria que pueda plasmarse en una suerte de “manual” de aplicación.

Esta base y su análisis contempla la creación de “cartografías específicas” a través de herramientas digitales asociadas a mapas de “cadenas de valor”, gráficos explicativos sobre el “rol del diseño en dichas cadenas de valor” y la distribución de poder dentro de las

mismas. Con esto se espera, a su vez, poder generar análisis del tipo FODA, que sirvan como insumo para las propuestas de “diseño estratégico”, como parte de la fase de investigación.

En relación a la parte de Desarrollo, está consistirá en el diseño de una serie de productos y comunicaciones (incluyendo algunas modificaciones en relación a las materias primas con el apoyo y asesoramiento de los agentes tecnológicos presentes en el territorio) a modo experimental. Serán insumos de las intervenciones de diseño, los emergentes potenciales que surjan del análisis de los mapas de las cadenas de valor y las proposiciones de diseño estratégico. Entendemos que la acción disciplinar del diseño de manera transversal, esto es que aplica en cualquier lugar de la cadena de valor, desde las etapas de extracción hasta la comercialización, el uso y el descarte de los productos y producciones. Estas propuestas incluyen la participación de actores sociales presentes en el territorio en cuestión.

Se prevé asimismo generar varias instancias de reuniones participativas con los productores locales y un cierre expositivo con las conclusiones y resultados del proyecto. Se espera construir lazos tecnológicos y culturales entre las diversas materialidades relevadas y establecer los potenciales de “intermaterialidad” como estrategia central para el fortalecimiento de las cadenas de valor.

Bibliografía

- Bernatene, Rosario (comp), Ungaro, P et altri, “La Historia del Diseño Industrial reconsiderada”, Edulp, La Plata 2015.
- Dillon Verónica, Tarela, Mariel y Melo, Florencia, Puertas de Barro, Caminos formativos en la cátedra Taller Cerámica Complementaria FBA-UNLP, EDULP.
- Ferrarese, José, IDENTIDAD Y DISEÑO EN LA CADENA PRODUCTIVA DEL CUERO, 5tas Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales.
- Grassi, María Celia; Tedeschi, Ángela; Podestá, Luján, Alternativas expresivas y tecnológicas en cerámica contemporánea: serigrafía y fotocerámica . Mixes procedimentales , Libro Facultad de Bellas Artes.
- Grassi, María Celia; Tedeschi, Ángela; Prete, Norma Emma del; Podestá, Luján Alternativas en los tratamientos de superficies cerámicas. Instrumentación y transferencia, Arte e Investigación; año 13, no. 7
- Justianovich, Sergio, CADENA DEL CUERO: LA URGENCIA DE UNA PLATAFORMA DE SUSTENTABILIDAD COLECTIVA. Gestión de Diseño, grietas del sistema y redistribución del poder. Jornadas JIDAP - FBA-UNLP
- Rogliano, Adriana; Moviglia, Marcelo Pablo R, Cerámica: arte y funcionalidad, II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Sempé de Gómez Llanes, María Carlota; Grassi, María Celia; Dillon, María Verónica; Tedeschi, Ángela, Variables morfológicas en cerámicas funerarias de las culturas agroalfareras argentinas, *Arte e Investigación*; año 2, no. 2

Simonetti, Eduardo, EL CUERO, MATERIAL PROTAGÓNICO COTIDIANO, RECONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA ARTESANÍA, 5tas Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales.

Ungaro, Pablo, La innovación en la cadena de valor del cuero vacuno para marroquinería en la Argentina y su relación con la distribución del poder. Jornadas JIDAP - FBA-UNLP

Ungaro, Pablo, Aguyaro, Mariano, DISEÑO Y NUEVAS TECNOLOGIAS: SU IMPACTO EN EL SECTOR DE LAS MANUFACTURAS DEL CUERO, UNA APROXIMACIÓN. XVIII Jornadas de Investigación en Artes, Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes / Universidad Nacional de Córdoba.

Ungaro, Pablo, Aguyaro, Mariano, Mejora de los parámetros ambientales y de uso de un calzado de descanso para el “pie diabético” con piel de oveja medicinal. 8º JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN DISCIPLINAS ARTÍSTICAS Y PROYECTUALES (JIDAP).

Ungaro Pablo, “Cambalache, Diseño, Identidad y Cuero” del libro “Hecho en Argentina, reflexiones en torno a las identidades del diseño industrial local”, en prensa.

Ungaro, Pablo, Aguyaro, Mariano, CUERO: catálogo de operaciones, herramientas y máquinas para marroquinería, CITEC, ISBN 978-987-33-6648-2.

Ungaro, Pablo, El rol del diseño en el desarrollo local: territorio, patrimonio y producción. Departamento de Diseño Industrial UNLP, ISBN 978-987-33-7293-3.

11.19. CONCRETE SU POEMA DE EDGARDO ANTONIO VIGO UN PUENTE ENTRE ARTE Y PEDAGOGÍA

Susana Pilaría, Inés Ward, Mercedes Del Olmo

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).
Facultad de Bellas Artes (FBA). Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

En estas páginas se presentan algunas reflexiones que indagan en la relación entre la producción de imágenes artísticas y las pedagogías críticas. A partir del análisis de una obra en particular, en este caso una poesía visual del artista platense Edgardo Antonio Vigo, se intentará trazar un puente entre el arte y la pedagogía. Esta articulación se orienta en la búsqueda por ampliar el horizonte de la educación artística en las instituciones escolares. De esta manera, el enunciado crítico de emancipación es revisado en clave artística como así también en clave pedagógica.

Palabras clave

Educación artística, pedagogías críticas, pensamiento emancipatorio.

Las instituciones educativas son pensadas en la actualidad desde las pedagogías críticas, como ámbitos desde donde es posible la intervención y el cuestionamiento de la ideología dominante y de las estructuras de poder que generan inequidad y prácticas cotidianas naturalizadas. Ellas abren el horizonte a experiencias alternativas, a través de las cuales es plausible aventurar nuevas miradas acerca del mundo. Los espacios educativos son propuestos como lugares donde ejercitar prácticas democráticas con clara intención emancipatoria, en el sentido de mantener abiertos espacios de pregunta, que discutan lo establecido y promuevan intervenciones reales y concretas en la realidad.

En nuestra contemporaneidad, estas ideas no sólo cobran vigencia y relevancia, sino que nos convocan a la participación activa en una sociedad llena de contradicciones, luchas de poder, prácticas excluyentes, profundas desigualdades—entre otras, que es necesario atender desde la construcción de visiones críticas y situadas.

Si bien los enunciados de las teorías críticas resultan sumamente enriquecedores e importantes de llevar a cabo en nuestras aulas, son pocos los lineamientos que las vinculan al campo específico de la educación artística. Desde nuestro rol docente, y enmarcadas en las proposiciones críticas, como también en nuestra formación particular en arte (artes

plásticas, diseño en comunicación visual, historia del arte), creemos fundamental comenzar a trazar estos vínculos que tanta falta hacen.

Reflexiones tales como ¿Cuál es el rol de las artes, de las imágenes en las teorías críticas? ¿Es posible pensar una potencia emancipadora, crítica, en las producciones artísticas? ¿Cumplen las imágenes roles pedagógicos que nos ayudan a reflexionar y a pensar nuevos mundos posibles? ¿la creatividad es transformadora? ¿Puede ser revolucionaria? ¿Cuáles son las particularidades que les imprime su contexto de origen, su historia, su situacionalidad?

Tales cuestionamientos habilitan nuevos y diversos recorridos que, sin embargo, resultan demasiado pretenciosos para los alcances del presente texto. No obstante, nos proponemos en base al análisis de un caso específico, comenzar a indagar al respecto, pero siempre propiciando la búsqueda de probables respuestas o al menos generando nuevas preguntas para seguir reflexionando.

La obra no está en el papel

La imagen que elegimos para este análisis pertenece al artista platense Edgardo Antonio Vigo y apareció, junto a otras obras, en la revista “Diagonal Cero”.²⁷²

“Concrete su poema” [Figura 1] es la producción artística que se ubica en la página final de la edición y oficia de cierre de la publicación en su última aparición. La composición de esta poesía visual se construye por medio de un calado en forma circular-situado en la parte superior de la hoja, acompañado por una serie de instrucciones escritas que orientan el modo en que puede ser utilizada la pieza. Se emplazan además en el vértice superior izquierdo, la numeración de página junto al número y nombre de la revista; en la parte inferior, el nombre de autor junto al año de realización. Esta propuesta se materializa por medio de técnicas de reproducción masiva (troquelado, impresión tipográfica) y brinda soporte a las opciones sugeridas por el artista (poesía visual, pintura, naturaleza muerta, escultura, etc.) para que el “espectador” despliegue su obra.

Las pistas/indicaciones propuestas al posible interventor corresponden en gran medida al campo del arte pictórico y escultórico de una extensa tradición en museos, pero se insertan en una estrategia claramente diferenciada. La utilización de medios mecánicos no sólo propone una ruptura formal que discute el privilegio de la obra única como producto del “virtuosismo” artístico de quién la produce, sino que se sustenta en la tentativa de generar circuitos alternativos y en vínculo con otros destinatarios. Es necesario sin embargo aclarar que el uso de la reproducción masiva no implica per se un “auténtico” acceso. Es en este punto que la obra de Vigo se despliega con mayor énfasis y espesor ya que es intencionalidad manifiesta del artista provocar un desconcierto, un cambio de posicionamiento, una revisión en la mirada cotidiana de quienes acceden a su producción.

²⁷² Diagonal Cero fue una publicación que se editó entre los años 1962 y 1969, siendo una revista de entrega trimestral. El diseño de páginas sueltas del ejemplar N° 28, que incluye la obra analizada, permite variar el orden de armado por parte del lector. Los contenidos que ocuparon mayor densidad en las sucesivas entregas de la revista son los relativos a temáticas del arte.

Si bien este escrito no tiene su eje en las circunstancias históricas que rodearon a la revista, es importante no omitir que por aquellos años el país estaba en manos del militar Onganía y el clima social se tornaría cada vez más violento y represivo. Este momento histórico describe la antesala de la dictadura cívico militar de 1976. Para una revisión de la colección puede visitarse el sitio Centro de Arte experimental Vigo (2017). Colección de Revistas digitalizadas Diagonal Cero [en línea]:

<http://caevediciones.blogspot.com.ar/p/diagonal-cero.html>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

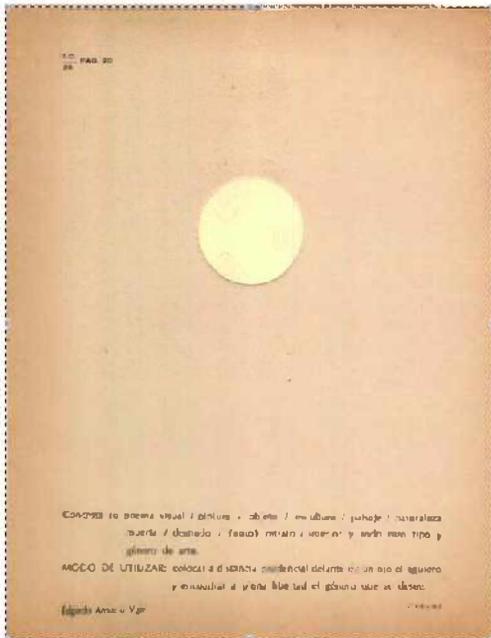
SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Por otra parte, la idea de “encuadrar a plena libertad” traslada la noción de público como receptor pasivo y contemplativo a una condición participante. El cambio de roles que se

propone en esta obra funciona como un indicio de la preocupación por la forma en que el arte puede, y debe, intervenir en la sociedad.



[Figura 1] Edgardo Vigo: “Concrete su poema” en *Diagonal Cero*, Núm. 28, 1969. La Plata, Argentina.

Si bien el análisis formal de la imagen nos permite conjeturar probables interpretaciones e intenciones, su sentido cobra dimensión a partir del contexto en que fue realizada y en diálogo con la producción teórica de Vigo.

En este sentido, Fernando Davis en su análisis del pensamiento de este artista menciona:

En su voluntad disruptiva, los “proyectos a realizar” fracturan la estabilidad de los procesos de producción y recepción del arte en sus sedes canónicas, diagramando un gesto crítico que excede la sola ruptura de las formas legitimadas por la institución, para extender su problematismo en la apuesta de intervenir desde el arte en las dinámicas de transformación social (Davis, 2009: 5).

La particularidad del contexto en que se produjo esta imagen la carga de potencia, sin embargo su convocatoria no se agota en esas circunstancias socio-históricas, sino que habilita la posibilidad del extrañamiento ante lo cotidiano en donde es probable una revisión de lo instituido. Vigo propone claves mínimas que permitan la participación desafiando los relatos únicos, que de forma accesible pero no literal orienten una búsqueda de nuevos sentidos.

La ubicación del artista, como hacedor de la obra y del espectador, como contemplador de la misma, se apoya en la naturalización de ciertos modos tradicionales de consumir productos artísticos. De forma semejante la matriz educativa dominante sigue estos lineamientos y en este sentido la crítica a la concepción bancaria de la educación propuesta por Freire es ejemplificadora al respecto. Según dicho autor, para arribar al conocimiento

en esta perspectiva es prioritario que el maestro efectúe depósitos en la mente (vacía) de los alumnos, lo que caracteriza un pensamiento opresivo y autoritario que contradice claramente cualquier espíritu democrático. Al respecto postula “Enseñar no es transferir

conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997: 47).

Según estas premisas, es necesaria una nueva relación entre los sujetos del proceso educativo, en donde la reflexión se oriente hacia la comunicación y la producción colectiva del conocimiento, como formas de trascender los términos lineales de artista/educador como emisor y el del público/alumnos como receptores.

Este modo de habilitar espacios de conocimiento que propone Freire, que apela a una construcción compartida en donde la autonomía y la libertad son esenciales, se emparenta profundamente con la propuesta de Vigo.

La obra no está en el papel, no tiene entidad de obra sino en la responsabilidad de ese espectador que deja ya de ser pasivo para ser co-creador, participe activo y fundamental en su realización. En este sentido la producción se traslada del papel a la acción en un acto compartido y en lo que cada uno puede hacer, en lo que cada uno propone para su intervención. Esta aproximación a la construcción de conocimiento que propone el arte se aleja de concepciones perimidas y permite conectarlo con la vida. Se sustenta de esta manera la necesidad de situar el énfasis en una educación artística que no refuerce solo las destrezas técnicas sino que valore la producción de ideas.

Según Luis Camnitzer la enseñanza del arte debe ser subversiva en el sentido de perturbar lo establecido, de sacudir lo adormecido, desempolvar, agitar ideas; lo vincula a la expansión del conocimiento. Este autor sostiene que la enseñanza del arte perdió su potencia al quedar ligada a las disciplinas y al priorizar los productos, jerarquizar la forma por sobre el contenido, de tal modo que su enseñanza se convirtió en un fraude porque perdió su esencia política.

El único argumento que hoy se puede hacer a favor de un arte que tenga su propio espacio como disciplina es el hecho que el arte puede ser utilizado como un territorio de libertad, un lugar en el cual se puede ejercer la omnipotencia sin el peligro de ocasionar daños irreparables. Es, por lo tanto, una zona en la cual podemos experimentar y analizar los procesos de la toma de decisiones. Es una zona en la cual podemos hacer algo “ilegal” sin el peligro del castigo. Pero aun ahí, en ese campo teóricamente privado, estamos experimentando con el poder. Decidimos lo que hace el material o dejamos que el material decida lo que hacemos. Por lo tanto aun en el campo privado seguimos estando en una situación política (Camnitzer, 2012: s/n).

En este sentido la propuesta de Vigo sugiere desde su particularidad, la invitación a descubrir la potencia misma del arte, donde el vigor de la idea, el poder de intervención y la determinación en la acción, acerca de lo que se quiere decir, cobran mayor valor que el producto en sí mismo, y en este sentido se vuelve claramente pedagógica.

Originales Múltiples

La obra analizada nos refiere a comprender que es una posibilidad de lo artístico la capacidad de habilitar discursos diversos, de favorecer las miradas alternativas, las respuestas novedosas. Esa disposición intrínseca que es la capacidad de interpretación, involucra un vínculo dialéctico entre una acción ligada tanto al proceso de producción como al reflexivo. El arte entendido como praxis, como hacer pensante y de creación.

La capacidad de interpretación está íntimamente ligada a los procesos de producción artística. Esta última, en tanto generadora de discursos polisémicos, nunca es totalmente

agotada desde una interpretación literal (Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2010: 21).

Concrete su poema es una invitación, una convocatoria a salirse de la contemplación pasiva, a apropiarse de la propuesta, transformarse en hacedor, artista, creador; incita a multiplicar las obras en creaciones múltiples, a trastocar las concepciones, a aprender y aprehender el arte. Se trata sólo de un punto de partida desde claves mínimas.

Retomando las preguntas iniciales, creemos que en gran medida el núcleo de la educación artística debe erigirse alrededor de conceder al arte y a sus productos el lugar de generador de conocimiento que implica procesos activos, de organización y discriminación y que permite ver lo que nuestra percepción cotidiana pasa por alto, trastocando nuestros arraigados mundos en proyectos, ideas e imágenes nuevas. Esta posibilidad de la propuesta artística de Vigo, y de las obras en general, habilita la construcción de lazos entre la potencia del arte como productor de nuevos sentidos ficcionales, como reorganizador de nuestras experiencias acerca del mundo, con la responsabilidad que plantean las pedagogías críticas en tanto entienden a los estudiantes como sujetos partícipes activos en su propia formación, protagonistas responsables de su historia.

De alguna manera, la búsqueda por la emancipación nunca concluye y la propuesta de Vigo contribuye en este aspecto, asignando a las obras la posibilidad de nuevas redes de circulación, de salirse de los marcos establecidos, de orientar el acto de conocer a cuestionar lo establecido y, a su vez, nos concede la aspiración o el deseo de desencadenar consecuencias ético-políticas en nuestras aulas.

Bibliografía

- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI. México.
 Freire, Paulo. (2003) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores, Argentina.
 Ministerio de Educación de Presidencia de la Nación (2011). Resolución CFE N° 111/10. Buenos Aires: Ministerio de Educación de Presidencia de la Nación.

Referencias electrónicas

- Davis, Fernando. (2009). "Prácticas 'revulsivas'. Edgardo Antonio Vigo en el escena crítica del conceptualismo" [en línea] Consultado el 28 de junio de 2017 en: <http://docplayer.es/8256622-Practicas-revulsivas-edgardo-antonio-vigo-en-el-escena-critica-del-conceptualismo-1.html>
 Camnitzer, Luis (2012). Texto de la conferencia del artista en el marco de su exposición en el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Bogotá [en línea] Consultado el 5 de julio de 2017 en: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude>
 Centro de Arte experimental Vigo (2017). Colección de Revistas digitalizadas Diagonal Cero [en línea] Consultado el 28 de junio de 2017 en: <http://caevediciones.blogspot.com.ar/p/diagonal-cero.html>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Eje 12: Producción artística y su circulación en redes sociales y web

12.1. EL CUERPO EN LOS TIEMPOS DE LA DIGITALIZACIÓN:

LA CORPORALIDAD UBICUA

Alejandra Ceriani

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA). Facultad de Bellas Artes (FBA).
Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Las relaciones entre las prácticas escénicas y la tecnología emergen como uno de los temas de investigación más interesantes para situar la migración del cuerpo performático al contexto mediatizado analógico y/o digital. El objetivo de esta presentación es establecer como área de interés el estudio de la danza-performance con sistemas informáticos en un espacio escénico localizado y en el espacio ubicuo de Internet.

Nuestra conciencia contemporánea de la corporalidad expuesta a los límites fisiológicos y a la expansión del cuerpo transmitido a través de los sistemas informáticos y de redes de Internet; incluye nuevas lógicas participativas como flujos de actividad participativas.

Asimismo, se han abierto dos instancias para el estudio del fenómeno de la comunicación interactiva en relación a las prácticas del cuerpo: como interfaz, dentro de instalaciones informático-digitales y como registro o memoria corporal dentro de las redes sociales de la Web.

Para nuestra investigación estas instancias han ido atravesando y definiendo diferentes niveles de observación, por tanto, para esta presentación vamos a dedicarnos al análisis del cuerpo performático en interacción con las redes audiovisuales en Internet.

Palabras clave

Cuerpo; cuerpo digital; audiovisual; redes de Internet; ubicuidad

Estado del campo de producción y de estudios de la danza performances con tecnología

En las actuales indagaciones en arte, el tema del CUERPO refiere a aquellos estudios corporales que indagan sobre la desestabilización simbólica que conllevan estas nuevas configuraciones hacia la digitalización. El desafío es continuar coexistiendo simétricamente con nuestro “*corpomídia*” Greiner, Christine (2010:125), resultado de los cruzamientos de las informaciones que llegan con las que ya están. Este *cuerpo medio* se plantea no como vehículo de transmisión, sino como proceso evolutivo de selección de informaciones que

van constituyéndolo y producen nuevas tendencias y atribuciones. Mientras se va esfumando la metáfora del hombre-máquina y cede su lugar al modelo hombre-computadora y hombre-información, podría parecer que la materialidad de la sustancia que constituye a todos los seres vivos es bastante ambigua. Para la tecnología en clave biológica el cuerpo humano es percibido cada vez más como una metáfora informática, en consecuencia de esta idea de cuerpo como pura información: “Al fin y al cabo, el ADN es un código: es pura información” Paula Sibilia (2005:97) Esto nos acredita otro conjunto de estudios que proponen examinar los desarrollos teóricos sobre la hipermediación proponiendo nuevos puntos de partida. Sugestionados por la cuantificación del movimiento centrado en la funcionalidad y su potencial expresivo en el uso de tecnologías portátiles; pensamos en abordar el estudio del GESTO. Se problematiza los nodos aparentemente intrínsecos entre la gestualidad humana y la gestualidad tecnológica poniendo en cuestión tanto sea el valor efímero, intuitivo y presencial del gesto como su reproducción y estandarización. En este sentido, las posibilidades lúdicas y expresivas del cuerpo en las artes performáticas digitales son materia de análisis. Nos interesa reconfigurar el gesto corporal a partir del uso tecnológico, observar sus dinámicas y alteraciones. Esto significa, por ejemplo, observar –por una parte- el proceso expansivo del *cuerpo interfásico*; cómo se van afectando y mutando la gestualidad estetizada y, cómo se integra al espectador transformando su entorno y su percepción en una experiencia física, emocional. Esto implica plantear un nuevo concepto de estructura de la danza/performance que se compatibilice con interfaces virtuales, amplificadas, dado que, como todo sistema perteneciente a un contexto, siempre estará implicada en una determinada cultura, la digital, provocando en el sujeto que se la apropia mucho más que solo instrucciones motoras.

El arte, ahora, resulta de esa extensión de lo humano por las tecnologías y por los medios, que trazan otros problemas para nuestra existencia en torno a la mutabilidad, la conectividad, la no linealidad, la simulación, la red, online/off line, etcétera. Cuando cambia la materia y la técnica o cambia su discurso, o cambian los contextos, es inevitable el cambio de ciertas prácticas.

De este modo, abordar el cruce de aspectos que entendemos constitutivos, a saber: el hábito disciplinar, la práctica en la producción interdisciplinarnos lleva a la conformación de una nueva experiencia estética transdisciplinar. En un sentido diríamos que es indudable que el lenguaje es digital, fluido, inestable y en constante metamorfosis. Pero justamente, nos señalara P. Levy (2007:12) que la rapidez con que se producen las innovaciones en las tecnologías, con sus aparatos y operaciones, “explica en parte la sensación de impacto, de exterioridad, de extrañeza que nos invade cuando intentamos aprehender el movimiento contemporáneo de las técnicas”.²⁷³

Hay dos cuestiones posibles a considerar, entre tantas, respecto a las poéticas corporales que pivotan entre lo material y lo inmaterial de sus producciones. Una es el operar desde la

lógica del software y de las aplicaciones iniciando o adecuando la performances a los requerimientos tecnológicos. Otra; es poner en crisis los modos de composición y representación escénica derivadas de la reproducción de formas previas, fundamentos y valores, muchos de ellos vigentes hasta hoy en la danza espectáculo occidental. En este punto es importante destacar que si bien ponemos el foco en los procesos sociales y las prácticas que son las que propician los avances tecnológicos; para un artista/investigador es imprescindible colocar el acento en que: no trabaja con herramientas sino mediado por las herramientas, por el uso de tal o cuál tecnología, de aparatos, etc., definiendo sentido y estética. Y aquí entra a tallar el trabajo del ingeniero, del programador, artista y/o técnico que opera con dispositivos, aplicaciones o procesos tecnológicos en diálogo con el cuerpo del/los performers que se circunscribe pero que también propone. Los niveles de competencia tecnológica que deben operar para lograr modelizar el código fuente informático, las máquinas y los programas necesarios para dar forma a sus ideas estéticas en diálogo con la escena y los cuerpos.

El escenario ubicuo

“Niña de 12 años se vuelve experta en dubstep gracias a YouTube”²⁷⁴ encabezado que publica Melina Masnatta²⁷⁵ en la red social de Facebook en el mes de marzo del año 2016, nos convoco a un intercambio –en primer término espontáneo- donde se discutió el tema de la imitación como metodología de aprendizaje mediado hoy por los recursos audiovisuales en Internet y -en segundo término- se programo una serie de entrevista donde el eje de fuera el registro y la memoria corporal en los tiempos de internet. Se avanza sobre esta disquisición de si estamos entre la persistencia de un impulso mimético o el registro de memorias corporales que se actualizan en la renovación de los recursos tecnológicos, tomando como muestra –para analizar y entrelazar ideas– el material videográfico de YouTube: “This amazing girl mastered dubstep dancing by just using YouTube”²⁷⁶

²⁷⁴URL:<https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1688219708101799&id=168756534833883>

²⁷⁵Lo que no sabemos que la escuela también nos enseña | Melina Masnatta | URL:<[TEDxSaniSidroWomenhttps://youtu.be/hSIOUMwn_AM](https://youtu.be/hSIOUMwn_AM)>

²⁷⁶ URL:< <https://youtu.be/Ebp8AXKXod8>>

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Adilyn Malcolm (2016)

Allí, la protagonista es esta niña que comenzó a bailar dubstep con YouTube como “maestro”, utilizando internet para estudiar a los mejores bailarines de ese estilo, aprovechando las ventajas técnicas del visionado, con la posibilidad de detener, rebobinar y repetir las secuencias tantas veces como sea necesario:

Empecé hace siete u ocho meses. Todo comenzó con una investigación que tenía que hacer sobre Michel Jackson y me metí a internet; entonces encontré gente bailando dubstep y empecé a practicar y seguí desde entonces. Voy a YouTube y busco cosas como “cómo bailar dubstep” o “cómo hacer pop and lock”, para aprender los movimientos siempre miro el video una y otra vez. Probablemente lo hice un millón de veces hasta que me di cuenta de cómo lo hacen.

A veces, pasas de un movimiento a otro, según el ritmo, y es algo extraño porque es como si estuviera en mi mundo “Lala” (mundo ideal). Si estás realmente en internet, realmente puedes aprender y enseñarte a ti mismo. Es beneficioso porque puedes rebobinar, pausar y todo eso. Puedo verlo una y otra vez, pero en una clase no puedes hacer eso. Honestamente, he aprendido todo esto en internet. Internet está en mi generación para que podamos aprender todas estas cosas. Creo que puedo mostrarle a la gente que pueden hacer todo lo que se propongan si realmente sienten pasión por ello (Malcolm, 2016).

Este material que circuló viralmente en internet nos ha servido de disparador para pensar las prácticas de los cuerpos en las redes desde una visión crítica conjunta, tomando como referencia diversas investigaciones y reflexiones aparecidas a partir del visionado de este video. Específicamente, se trata de comprender las situaciones de interacción mediada por las tecnologías digitales y ver de qué manera se está redefiniendo nuestra concepción de cuerpo, imitación, registro y memoria colectiva.

Realizamos estas entrevistas en las que el visionado del video y su posterior apreciación por parte de los entrevistados dieron lugar a distintas valoraciones acerca de cuerpo e imitación; cuerpo representación; cuerpo, registro y memoria en la danza, en los tiempos de internet. Consideramos que se trata de nuestros viejos lenguajes, presentes hoy en las nuevas tecnologías, las mismas que no están haciendo el mundo más artificial, sino al contrario, más natural. En palabras de Gerald Siegmund, “lo que ha cambiado en los escenarios de danza es estrictamente el pensamiento acerca de la identidad que, a diferencia de su histórico destino de imitación, copia o mímica en la representación corporal de modelos, actualmente ha de pensarse más bien como performance, como ejecución procesual” (2003: 56).

¿Volvemos a la imitación, volvemos a este aprendizaje observacional? Yo creo que sí y que no. Porque vos ves en la chica un estilo y una personalidad, y por eso no es técnica pura, porque ella lo puede traducir a su cuerpo y, en sus palabras, se apropió de algo. Ella tiene una forma particular de transmitirlo: no es Michel Jackson.

Hay un proceso que todo bailarín pasa: te enseñan copiando. Yo creo que, en realidad, es una forma de des-empoderamiento que te da un ejercicio. Tenemos la capacidad de entendernos, incluso, hasta entender nuestras propias limitaciones, que es lo primero que aprendes: la capacidad de poder desandar los procesos (Masnatta, 2016: 0'50”).

Estos nuevos modos de reproducción en la danza, desarrollados en correspondencia con los principios de la web, se constituyen sobre un lenguaje de movimiento que desafía hoy uno de los procesos más sugestivos como escenario de exploración de los modelos de formación, de creación, de reflexión para la producción/expectación. Y es justamente este escenario mediático el que nos habilita un mundo de mixturas artísticas que vincula a bailarines, performers y creadores de la danza actual con un sinnúmero de disciplinas.

Este escenario que se reactualiza constantemente posibilita la comprensión de experiencias de auto-aprendizaje y de producción corporal en estado de indagación, de exploración y de estudio. Cambian las características y es así como se intenta mostrar dicha producción corporal al espectador. El diseño del movimiento resulta de los estímulos que puedan surgir tanto del material observado como de la interacción en tiempo real con otro cuerpo lejano danzando y conectado por las interfaces digitales. Se trata de otro tiempo para el cuerpo. Comentarios sobre las prácticas corporales actuales que nos plantean una profunda reflexión sobre los conceptos y problemáticas fundamentales, y ponen el énfasis en las cuestiones derivadas de la relación arte-sociedad-medios tecnológicos. Por lo tanto, volviendo a la idea de comprobar cuánto podría sobrellevar una reactualización a esta concepción de impulso mimético, vamos a migrarlo de su contexto original de definición hacia otro contexto diferente.

Al utilizar la matriz de esta conceptualización sobre la imitación en danza, se hace indispensable señalar las vinculaciones que se establecen con otros desarrollos teóricos que

están problemáticamente ligados. En general, las técnicas y estrategias de la imitación retoman lo producido para generar una copia, una representación. Para Ana Claudia Lima Monteiro (201: 65), “no se trata de pensar la mimesis como copia, sino como potencia”. En una entrevista virtual que realizamos a Monteiro, con relación al video que estamos examinando, ella afirma que “la repetición crea memoria en el cuerpo [...]. A cada repetición, se crea un cuerpo” (2016: 1’20”).

La performance corporal, como manifestación artística en el espacio público virtual, cuestiona las prácticas autoritarias y exclusivas del propio mundo artístico, tanto en lo referido a sus instituciones como a sus estrategias estéticas. En el texto *Prácticas artísticas e internet*, Juan Martín Prada además de señalar las tendencias y poéticas más distinguidas, practicadas en lo que ha denominado el sistema-red, grafica una genealogía del arte pre-internet en la que se anticipan algunos de los presupuestos principales que se van a observar en el desarrollo del siglo XXI. Además de encuadrar el concepto funcional de conectividad, advierte incisivamente la progresiva intrusión de los intereses económicos y la tendencia hacia el control mediante la constitución de plataformas centralizadas, filtros y controles.

Las matrices individuales y colectivas abren nuevas categorías del espectáculo que, a través de los dispositivos de interacción tecnológica, posibilitan el tránsito de lo público a lo privado y viceversa y, habilitan al usuario como creador, editor, interventor y protagonista de procesos innovadores de producción, circulación, consumo y socialización. La cultura contemporánea construye –desde el diálogo con lo audiovisual y, desde el ejercicio de una interacción mediática– la posibilidad de copiar, imitar, empoderarse del pasado trayéndolo al presente y vivificándolo en su corporalidad de forma inmediata. Todo esto parece confirmarse en lo expuesto por Susana Tambutti (2016: 0’20”) al visionar el video en cuestión:

Me interesó enfocarlo desde otro punto de vista, no exactamente el de la imitación, sino el tema del registro. Por dos cosas, una es pensar que la danza es algo que pasa y se va, por eso la idea de traerla de vuelta tiene que ver con un registro. Hoy por hoy, las cuestiones tecnológicas se incorporaron a esos registros. Eso por un lado, y por otro, dado que esta niña opera sobre un personaje importante de la cultura general y de EE. UU., es también una forma de memoria cultural.

Este desplazamiento de conceptos y poéticas claves de la creación, reproducción y aprendizaje del arte mediatizado y expuesto a una particular revisión, intenta localizar las bases epistemológicas que viabilicen la comprensión y valoración crítica de estas manifestaciones artísticas asociadas al diálogo polifónico de las teóricas actuales. Las ideas, posicionamientos teóricos y acciones recreativas que operan en los cuerpos así como en la dimensión política de la memoria cultural –como indica Tambutti– establecen sentido en la

actual cultura de la imagen y en su relación con las nuevas tecnologías en el entorno colectivo.

Acorde con lo expuesto, los materiales circulantes en la web –en tanto registro– pueden ser o bien encontrados a través de imágenes, videos, etiquetas y textos, o bien realizados, públicos y, a la vez, privados, reales, ficticios o virtuales.

El análisis de lo expuesto por Tambutti (como registro y archivo) constituye el marco de definición de los procesos de representación del arte y sus prácticas existentes que recuperan el concepto de memoria. El correrse del automatismo que ocasiona el registro audiovisual puede constituirse en una forma de intervención social cuando provoca cuestionamientos sobre la forma de ver, de pensar y de sentir un fenómeno cultural más allá del puro virtuosismo técnico. A partir de este reconocimiento del registro como fuente de la memoria colectiva, tanto sea en sus aspectos técnicos como epistémicos, se ponen en juego diferentes parámetros de la visualidad. La actualización de la memoria se vuelve un paroxismo deseable, que restablece el diálogo entre el pasado y el presente, y el registro se torna un acto de impresiones que temporalizan existencias virtuales de una memoria cultural.

A modo de cierre

Adilyn Malcolm, la niña del video en cuestión, genera su experiencia a partir de buscar videos de Michel Jackson en el canal de Youtube y de operar técnicamente pudiendo “verlo una y otra vez, dado que en una clase no puedes rebobinar, pausar y todo eso”. Y recalca: “si estás realmente en internet, realmente puedes aprender y enseñarte a ti mismo”. Y continúa ejemplificando con su declaración aquel mundo idílico de nuevas posibilidades comunicativas y afectivas que Juan M. Prada precisó. Adilyn expresa entonces: “Internet está en mi generación para que podamos aprender todas estas cosas. Creo que puedo mostrarle a la gente que pueden hacer todo lo que se propongan si realmente sienten pasión por ello” (2016).

De modo que nos aborda un nuevo interrogante: los canales de video como YouTube, ¿se pueden considerar espacios de archivo activo? o ¿se trata de redes sociales de videos? O ¿una conjunción de ambos hibridando nuevas formas de memoria corporal, registro y reproducción?. En un primer atisbo, podemos afirmar que estos canales profesan aquello que atañe a la organización y manutención, pero no podríamos decir que se trata de un archivo audiovisual, pues no están realizando tareas de gestión ni conservación y tampoco se responsabilizan abiertamente por ello. Cierto es que, a cambio, nos proporcionan la inmediatez de la información, y es prioritario confirmar las fuentes ya que se su origen torna dudoso.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Internet y las tecnologías ahora digitales pero muchas de origen analógico –como el video, la fotografía– nos invitan a la impronta, a la celeridad, a la instantánea compartida, dando al

registro un valor inusitado. Y no solo a los dispositivos, sus lenguajes y procedimientos, sino al propio cuerpo: “Esta nena encuentra una forma de moverse, que a ella le gusta y trata de ponérsela en el cuerpo. La otra parte interesante es la incorporación, de cómo se incorpora un elemento de la cultura. Creo que es por ahí... y que se deja ir y que se transforma” (Tambutti, 2016: 6’).

Otra de las cuestiones que no podemos dejar de mencionar dentro de este análisis es aquella que más aborda una de las entrevistadas cuando expone: “Lo que te dispara para mí este video, es todas esas otras grandes preguntas que están al borde de estallar en cualquier momento, cómo aprendemos y qué es aprender” (Masnatta, 2016: 0’04”), cuyas respuestas está solicitando el mundo actual.

Bibliografía

- AA. VV. (2012) Arte del Cuerpo Digital; Nuevas Tecnologías y Estéticas Contemporáneas, en Alejandra Ceriani (comp.), Bs As: EDULP (Editorial de la Universidad Nacional de La Plata)
- Greiner, Christine (2010), O Corpo em Crise: Novas Pistas e o Curto-Circuito das Representações, São Paulo: Annablume.
- Lévy, Pierre, (2004), Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio, Washington DC: Editeur La Découverte
- Lima Monteiro, Ana Claudia (2010), O Aprendizado do corpo: Repetição, Imitação e transformação, en Corporeidade e educação: tecendo sentidos..., São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Matewecki, Natalia (2006), Arte Y Nuevas Tecnologías. ¿Plagio O Apropiación? [en línea]. Dirección URL: <http://www.liminar.com.ar/simposio/pdf/matewecki.pdf>
- Prada, Juan Martín (2012), Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales, España: Akal.
- SIBILIA, Paula (2008), La intimidad como espectáculo, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siegmund, Gerald (2003) El problema de la identidad en la danza contemporánea: del arte de la imitación al arte de la acción en Cuerpos Sobre Blanco; España: Editorial Universidad De Castilla
- Tambutti, Susana (2005), «Danza o el imperio sobre el cuerpo», conferencia presentada en el V Festival Internacional de Buenos Aires, [en línea]. Dirección URL: <<http://movimientolaredsd.ning.com/profiles/blogs/2358986:BlogPost:3762>> [Consulta: 19/05/16].
- Tambutti, Susana (2012), Cuerpo, Danza, Idea: Desde una realidad cambiante hacia una realidad suprasensible.
URL: file:///C:/Users/Adm/Downloads/74-236-1-SM.pdf

Entrevistas

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAI

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Entrevista a Melina Masnatta

Dirección URL: <https://youtu.be/ZGQndQ4Kva4>

Entrevista a Susana Tambutti

Dirección URL: <https://youtu.be/eve8zbAcMnw>

Entrevista Dra Ana C. Lima Monteiro

Dirección URL: https://youtu.be/M-_q2_IYoGs

12.2. POÉTICAS DEL SELF: NARCISISMO, ESPEJOS Y SOBRE-EXPOSICIÓN EN LOS TIEMPOS DE LA TRANSPARENCIA

UN ANÁLISIS DE *FLASHINGS IN THE MIRROR* DE JASPER ELINGS

Darío Duarte Núñez

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

Resumen

Este trabajo propone reflexionar, a partir de la obra de Net. *ArtFlashings in the mirror* del realizador alemán Jasper Elings, sobre las relaciones que se tejen entre la tecnología digital y la producción de nuevas subjetividades. El filósofo coreano Byung-Chul Han caracteriza a nuestra sociedad como marcada por la transparencia, en la que se produce una excesiva proliferación de imágenes que subrayan la urgencia de la sobreexposición de sí. Los sujetos se ven empujados a la compulsión de cristalizarse en imágenes digitales autorreferenciales: el mundo digital produce una inmediatez en la producción, el consumo y la reapropiación de la imagen que lleva a que en nuestra experiencia actual se desdibujen los límites entre lo privado y lo público. A partir de la articulación de conceptos provenientes del psicoanálisis, las teorías de las artes y las teorías de la comunicación, se van pensar tópicos que refieren a cómo se representa en las obras diseñadas para la Web, el impacto de Internet como fuente de extracción de materiales para la expresión artística en una poética del *self* que nos permite pensar los cuerpos y la miradas sobre éste, en el marco de la sociedad de la transparencia.

Palabras clave

Tecnología; subjetividad; netart.

Ser- tener un cuerpo: una mirada psicoanalítica sobre nuestro reflejo en el espejo

*I'll be your mirror
Reflect what you are, in case you don't know
(...)Please put down your hands
'Cause I see you
(Lou Reed-Velvet Underground)*

Para introducirnos a una poética del *self*, hemos primeramente de dar repaso a algunos conceptos del psicoanálisis que nos servirán para articular una posible reflexión sobre la obra de Jasper Elings. En “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, texto que data de 1936 y que aparece en el primer volumen de los *Escritos de Lacan*, se define al yo como el resultado de una identificación que opera en el bebé a partir de su imagen especular. En esta identificación que se desarrolla entre los seis y los dieciocho meses de vida el sujeto asume una imagen corporal propia y se da paso, en esta fase del desarrollo psíquico, a la instancia del yo. Dado que se produce una unificación de las experiencias propioceptivas atomizadas del bebé a partir de la imagen gestáltica que ofrece el espejo, emerge para el sujeto un registro de la realidad humana que Lacan llama Imaginario. De esta manera, aquella información propioceptiva de cuerpo fragmentado por la falta de maduración motriz del bebé logra estabilizarse en una imagen única del Yo mediante la experiencia especular. Esta experiencia es el resultado de lo que se llama una unificación libidinal que toma una forma de represión y de defensa frente a la amenaza del cuerpo fragmentado. El Yo se constituye así como una forma de alienación de la experiencia atomizada, como una forma de represión y al mismo tiempo de defensa frente a ella. El registro Imaginario, que se corresponde con la *gestalt* total unificadora, es escindido de lo que llamará posteriormente el registro de lo Real, relacionado a ese cuerpo fragmentado, contradictorio, amenazante y frágil. La imagen del cuerpo que resulta en el estadio del espejo es, entonces, ficcional y también, dirá Lacan, una instancia siempre engañosa.

Otra de las consecuencias de esta fase del desarrollo, es la identificación con un semejante: el registro imaginario que surge de la experiencia especular se constituye como el campo de la relación con otro (a') al que percibo como correlato de mi yo (a). De allí, la ambivalencia de la imagen propia porque ese Yo que se constituye por una relación de semejanza es a la vez amado y odiado, siendo esta teoría central para explicar la conexión entre narcisismo y agresividad. Ese Yo, es el resultado de la mirada de otro semejante, que hace del cuerpo una sustancia gozante, y un Otro que ancla al sujeto a través del lenguaje. El registro Imaginario se va anudado a la emergencia del registro de lo Simbólico, en una articulación que Lacan explica a través de la topología en el esquema que llama L:

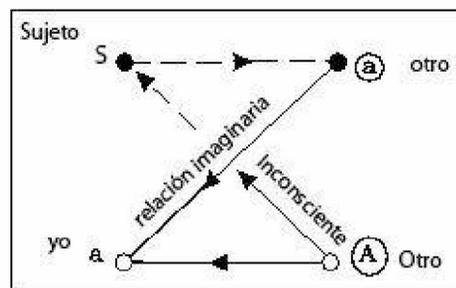


Ilustración 1. Esquema L desarrollado por Jacques Lacan

En el esquema se ilustra que la relación imaginaria está en principio bloqueando la relación del sujeto con su inconsciente. A partir de Lacan, podemos decir que todo deseo, es deseo del Otro. Deseo, en tanto que se funda en la aparición del registro Simbólico en nuestra vida. Un registro que pone en relación al sujeto con su Inconsciente. Las respuestas yoicas

son intromisiones, ruidos molestos que impiden que emerja el sujeto verdadero, que es el del inconsciente.

Pero para Lacan hay algo del orden de lo Real que como sujetos se nos escapa, que se resiste a ser aprehendido por el lenguaje. Lo Real es siempre del orden de lo imposible. (Lacan, 1988). Lo Real es ese cuerpo que aún no se ha desarrollado plenamente a nivel motriz y que debe soportar una imagen unificada y una Real que lo amenaza con la fragmentación permanente.

Ahora bien, frente a esta forma de constitución subjetiva del ser hablante en los tres registros de la experiencia humana ¿cómo se nos representan las excesivas imágenes en nuestra experiencia cotidiana? ¿de qué manera lo Imaginario se teje en lo Simbólico y este último hace agujero en lo Real?

La sociedad de la transparencia: una pública intimidad

Para Han (2013), en la sociedad actual todo es pasible de ser mercancía, por tanto de ser expuesto y consumido. Las imágenes no están exentas en este esquema. Su excesiva proliferación en el medio digital es el resultado de sujetos coaccionados a una permanente exposición de sí mismos, que los lleva a devenir en imagen, en ícono (Han, 2013: 31). El filósofo llamará a este dispositivo psicopolítica digital: el control de los sujetos se hace desde redes de poder que operan desde dentro de ellos mismos. Las imágenes autorreferenciales funcionan como materialización de las formas del poder que mediante lo digital va configurando “por debajo de la decisión consciente nuestra conducta, nuestra percepción, nuestra sensación, nuestro pensamiento, nuestra convivencia” (Han, 2014: 6). Miramos y somos mirados por otros en un mecanismo perfeccionado, mediante la tecnología digital, de los dispositivos de poder y de control en el capitalismo tardío. Han dice algo muy interesante para pensar cómo se anudan en el contexto de la sociedad de la transparencia los tres registros:

Lo digital somete a una reconstrucción radical la tríada lacaniana de lo real, lo imaginario y lo simbólico. Desmonta lo real y totaliza lo imaginario. El smartphone hace las veces de un espejo digital para la nueva edición posinfantil del estadio del espejo. Abre un estadio narcisista, una esfera de lo imaginario, en la que yo me incluyo (Han, 2014: 28).

Así, en la cultura digital, nuestros teléfonos inteligentes funcionan como espejos digitales en los que es posible registrar fotografías autorreferenciales y compartirlas inmediatamente en las redes sociales, en un gesto que sugiere la misma satisfacción que siente el bebé cuando supera la fragmentación del cuerpo real mediante la unificación libidinal. Siguiendo este pensamiento, los sujetos transitan la cotidianidad mediante un refuerzo del eje Imaginario, apareciendo en las fotografías formas de puestas en escena del yo en el entorno digital. La totalización del registro de lo Imaginario sería un síntoma generalizado en el marco del socavamiento progresivo de los Nombres- del Padre, es decir, del eje de lo Simbólico. “El lenguaje está ligado a algo que en lo Real hace agujero” (Lacan, 2015). Siguiendo Lacan, si lo Simbólico es lo que hace agujero en lo Real y lo que nos permite manejar la angustia, un eje Imaginario exacerbado devuelve un estado de contradicción permanente propio de la fase del estadio del espejo: los cuerpos en nuestra época son amados y odiados, y la angustia siempre está en puerta sin tener. Aún más. La

sociedad de la transparencia, cuyo signo es la pura visibilidad, paradójicamente invisibiliza también a la muerte: la sociedad de la positividad intenta borrar el dolor y la tragedia de la existencia. A esto también se refiere Han cuando habla de los registros de Lacan: lo Imaginario en tanto que registro engañoso está muy reforzado, y no hay posibilidad de acceso a lo Real, se evita ante cualquier modo la experiencia de lo Real. Si la sexualidad y la muerte no están inscritas en el aparato, son del orden de lo Real, si lo Simbólico está en decadencia y no tenemos formas de agujerear lo Real para intentar captar algo, sólo nos queda un Imaginario muy reforzado. En este sentido, Han (2014a) en *La agonía del Eros* señala que precisamente el intento de dar muerte al Eros es paradójicamente una afirmación de la *mera vida*, una vida positiva sin sobresaltos, una vida sin muerte, en un sociedad que no puede concluir nada, que no puede cerrar etapas, una negatividad que en definitiva acentúa la condición de ser esclavos. El cuidado de sí (una sobrevaloración de la salud) es el síntoma de la inmanencia de lo igual, en una sociedad que es transparente pero no luminosa (Han, 2014a).

En este contexto, se crean nuevas formas de convivencia con los otros: las fronteras entre lo público y lo privado se hace permeable y las imágenes destinadas a la esfera de lo íntimo se vuelve algo de consumo social. Al no ser posible distinguir entre público y privado, Han (2013) dirá que la performance digital del cuerpo autorreferencial fotografiado puede leerse en clave pornográfica: ésta se caracteriza por la ausencia del misterio, en donde lo íntimo es espectáculo. La transparencia es sinónimo de mera exposición; la desnudez del cuerpo es expuesta para ser consumida, para ser devorada por otros anónimos que reproducen a su vez la misma exposición de sí mismos. En otra publicación, el autor coreano dirá que con la constante exposición de sí mismo asistimos a la *erosión del otro* como un movimiento que confirma un excesivo narcisismo en el establecimiento de vínculos sociales y que lleva a la agonía del Eros, del deseo erótico, de la sensualidad (Han, 2014b). La sociedad del consumo reniega de la alteridad negativa (atopía, del orden de lo inclasificable) para establecer un juego diferencias posibles de ser consumibles -heterotopías-.

Nuestra imagen corporal está siempre deformada, vemos “lo que nuestro deseo inconsciente nos deja ver” (Nasio, 2015: 61). Esta situación constitutiva de la psiquis se acentúa aún más en el mundo digital: la posibilidad de manipulación de la fotografía mediante programas de edición, desde los más sencillos a los más sofisticados, hacen que se subraye la contingencia y la inestabilidad de la imagen corporal, de la apariencia que nos envuelve cuando queremos acceder a la imagen del cuerpo, la experiencia de la fragmentación se hace aún más pronunciada. La visibilidad de la imagen corporal en las redes sociales, de lo íntimo de nuestras vivencias, es en tanto que una construcción ficcional una puesta en escena del yo. Por eso nuestra imagen, que es siempre ambivalente, en el entorno digital acentúa su inestabilidad y es posible de ser descartada cuando insinúa lo que no queremos ver o que vean: la fotografía autorreferencial es un verse inmediatamente donde los sujetos pueden borrarse en las fotos no deseadas -podríamos decir cuando el sujeto no se desea de esa manera a sí mismo-, y se busca hasta encontrar la mejor imagen para obtener los *Me gusta* y/o los correspondientes comentarios o dinámicas de estima hacia la foto que los otros prodigan según la red social. La autofoto es un ensayo del yo, de las contingencias, de la urgencia de los sujetos que esperan encontrar en ellas pistas para entender su imagen corporal. Así, la proliferación de fotografías autorreferenciales se vería justificada porque en nuestra constitución como sujetos

tenemos una percepción deformada de nuestra imagen, es decir, es siempre contradictoria. En las imágenes digitales, debido a su posibilidad de ser manipulada en diversas formas, conjugamos formas de ensayos del yo, como simulacros del mismo siempre engañosos, que se constituyen en relación a la mirada de los otros. Las imágenes digitales nos ofrecen formas cada vez más diversas de ser/estar en nuestros cuerpos siempre cambiantes, cristalizando un instante del cuerpo como una performance autorreferencial que se despliega cuando el flash se dispara. La mercantilización de la imagen nos ofrece un espectáculo del yo, del narcisismo contemporáneo de cuerpos que se ahogan en el espejo.

El narcisismo generalizado se convierte en síntoma de época. La cercanía digital aleja al otro semejante, sólo hay espacio para un yo directo y cercano, un yo omnipresente que diluye y borra el eje Simbólico en donde habita el Otro:

“El narcisismo es expresión de la intimidad consigo sin distancias, es decir, de la falta de distancia consigo. La sociedad íntima es afectada por narcisistas sujetos íntimos, a los que les falta la capacidad de distancia escénica” (Han, 2014: 70- 71).

Pero el narcisismo del estadio del espejo está fundado en la contradicción de un cuerpo Real amenazante por lo que la imagen del cuerpo total es una imagen frágil, contingente, inestable que necesita reconfirmar el narcisismo, reeditar la fotografía, una compulsión a la repetición de un Yo que se proyecte, prolifere y se disemine en forma de datos por la Web.

Algunas notas sobre el net.art: el impacto de internet sobre la creación artística

El término *Net. Art* se acuñó en forma fortuita. Cuenta la anécdota que durante la década de 1990, el artista Vuc Cosic se encontraba en un periodo de experimentación con los medios digitales cuando recibe en una ocasión un correo electrónico en el que no se podía entender nada de lo que su remitente le había enviado debido a que poseía símbolos indiscifrables debido a un error de la técnica. Lo único comprensible eran dos palabras: precisamente las dos del término en cuestión que darían lugar a toda una nueva poética artística (Pagés, 2010). Con *Net. Art* se entiende a un colectivo de (*net*)artistas que producen en, desde y para Internet, diferentes creaciones que aprovechan los recursos y peculiaridades sintácticas y semánticas que ofrece la red de redes. Un dato fundamental de las poéticas de la red es que toman como punto de partida para la creación diferentes elementos encontrados en la web (textos, fotografías, videos, correos electrónicos, etc.). De esta manera, los materiales del lenguaje del *Net. Art* se encuentran en la naturaleza hipertextual de Internet. Lev Malinovich (2006) en *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación* señalaría que

... todos los medios actuales se traducen a datos numéricos a los que se accede por ordenador. El resultado: los gráficos, imágenes en movimiento, sonidos, formas, espacios y textos se vuelven computables; es decir, conjuntos simples de datos informáticos. En definitiva, los medios se convierten en nuevos medios (Malinovich, 2006: 71).

Así, las creaciones del *Net. Art* son producciones que incorporan la lógica de la deriva del hipertexto: se procesan continuamente datos que a su vez son soportes de nuevas significaciones que están siempre aplazadas en la espera que nuevos

usuarios/consumidores se apropien de ellas, en un proceso de resemantización permanente. De esto, que el *Net. Art* sólo puede producirse en y para la web.

Han existido diferentes momentos y apropiaciones desde su aparición como corriente estética pero fundamentalmente este movimiento se ha caracterizado por una fuerte crítica a la sociedad de consumo, al mundo del arte y el impacto de la incorporación de Internet en la creación, la relación entre tecnología y cultura, entre tópicos que tienen a la red y el uso que se hace de ellas las claves para diferentes pautas creativas. Además, los temas de las obras reflexionan sobre y a partir de Internet considerando sus contenidos y la emergencia de nuevas subjetividades que trae aparejada el consumo y producción de materiales específicos para la red.

Performance de la transparencia: la fotografía frente al espejo en la obra de Jasper Elings

Jasper Elings es un artista digital y diseñador alemán cuya obra tiene como marca central recuperar imágenes y/o videos encontrados en Internet para descontextualizarlos y producir nuevos sentidos sobre estos materiales. El objetivo de sus trabajos es reflexionar sobre la proliferación de imágenes en la cultura contemporánea, su circulación, sus usos, los límites entre lo privado y lo público y las nuevas formas de subjetividad que se proponen en ellas. La obra de arte digital *Flashings in the mirror* (2013) constituye un buen punto de articulación entre la presencia de la tecnología en la vida cotidiana y la producción de nuevas subjetividades: la misma reflexiona sobre cómo lo digital anula la condición de separación de esferas de lo privado y lo público debido a las condiciones tecnológicas que ofrece el mismo. La estructura general del video puede pensarse a partir de la conjunción y del juego entre los dos componentes que aparecen en el título: el flash y el espejo. Ambos son metáforas de la pura visibilidad de la sociedad actual.

Por un lado, el flash que aparece siempre reflejado en el espejo, sobreexpone a la fotografía, se presenta como una luz que fascina durante su recorrido y que se detiene para mostrarse en un instante fugaz, apenas segundos en los que el ojo no puede más que observarlo, encandilado. De hecho, la obra se inicia con el sonido del flash que es sujeto y acción al mismo tiempo: la dimensión del paso del tiempo la va dando la luz del flash que se mueve en el sentido de las agujas del reloj. En su trazo la luz del flash va contorneando un borde: podemos ver el recorrido de una pulsión escópica, que se correlaciona con lo que Lacan llama uno de los objetos perdidos de la pulsión que es la mirada. En este recorrido el Otro se va entrometiendo y hace querer mirar la fotografía siguiente, repetir la experiencia de mirar compulsivamente las miles de imágenes digitales que encontramos a diario en las redes sociales. Siguiendo a Lacan, no hay goce sino del cuerpo, y de lo que trata la pulsión escópica es sobre aquello que hacer ver y verse, un ver omnisciente pero lo que no podemos ver que es la mirada. El otro semejante nos mira y desarticula lo privado y da a ver todo, todo el tiempo, en la pantalla digital. Algo más para señalar: la luz del flash que recorre la pantalla en la obra de Ellings no deja un agujero, no deja una marca, no hace huella en lo Simbólico, sólo se desplaza, deriva pero no deja trazo. Han dirá también en la *Agonía del Eros* que:

Junto con los límites y los umbrales desaparecen también las fantasías relativas al otro. Sin la negatividad de los umbrales, sin su experiencia, se atrofia la fantasía. La crisis actual del

arte, y también de la literatura, puede atribuirse a la crisis de la fantasía, a la *desaparición del otro*, es decir, la *agonía del Eros* (Han, 2014b).

Los cuerpos de una sociedad son las extensiones y proyecciones de un yo que se ama y se odia, en una mismidad permanente, en la imposibilidad de transgredir el narcisismo que se refleja en el espejo. Para el psicoanálisis, el yo es un obstáculo una verdadera molestia para que surja el sujeto pleno y las imágenes, con el consiguiente reforzamiento del eje Imaginario, lo único que hacen es cautivar en una ficción permanente que causa una compulsión a repetirse en las fotografías autorreferenciales, lo cual paradójicamente, es una forma de fragmentarse en datos y siguiendo la teoría de los registros, el cuerpo vuelve metafóricamente a esa forma de fragmentación del estadio del espejo donde éste resulta amenazante por sus dispersión sin poder ejercer un control sobre el mismo.

Por ello, el psicoanálisis nos invita a desarticular la gran centralidad de un yo engañoso:

“Desbanca al ‘yo’ de su propia morada y descentra la experiencia, se transforman en una poderosa afrenta para quienes creen decidir ‘todo’ por sí mismos y ser ‘totalmente libres’ en sus actuaciones o pensamientos” (García Arroyo y Domínguez López, 2011: 210).

Por su parte, en el espejo se suceden los motivos variados que se presentan en la fotografía. Como símbolo del narcisismo moderno, el espejo parecería reflejar nuestro propio cuerpo al identificarnos en muchas de las situaciones que aparecen. Somos retratados por esos personajes anónimos que elige Elings, en un juego de identificaciones que se propone en la obra: vemos y somos mirados por ellos. Tal como plantea Foucault en su análisis de las *Meninas*, en esta obra de Elings el espectador se encuentra en el lugar de la representación y al mismo tiempo es observado por los representados, en un juego de doble representación que acentúa el lugar sin lugar que constituyen los espejos, en donde nos vemos sin vernos, nos descubrimos ausentes y somos mirados por el Otro. El doble especular que para el psicoanálisis siempre es del orden de lo siniestro, de una familiaridad inquietante. En la sociedad de lo pulido y lo liso (Han, 2015), los espejos son la expresión más adecuada de una mera positividad donde no hay lugar para la alteridad, es decir, para cualquier amenaza de los diferente, de lo extraño.

La marca de la obra es la selección aleatoria de ejemplos que pertenecen a un género fotográfico de moda: la tan mentada *selfie* o autofoto en las que el fotógrafo siempre aparece retratado. Fotógrafo y fotografiado son lo mismo en una circularidad autoerótica en la que paradójicamente “ya no es posible ser el propio rostro” (Han, 2013: 31). En relación a esto, el autor dice en *La salvación de lo bello* “el rostro da la impresión de haber quedado atrapado en sí mismo (...) Ya no es un rostro que contenga mundo, es decir, ya no es expresivo. El *selfie* es exactamente este rostro vacío e inexpressivo” (Han, 2015: 26). En la obra de Elings, los rostros son poses sin expresión verdadera, son simulacros a tal punto que en algunas el flash obtura el rostro, se pone en su lugar remitiendo al deseo de sobreexponerse, de verse para ser visto. Pero no sólo aparecen rostros, sino que también los motivos de las fotos son partes del cuerpo que se presentan desmembradas en el formato de datos digitales: una chica con la cara tapada, un chico mostrando sus

abdominales, una mujer mostrando su entrepierna por debajo de la pollera, fotos en baños, etc.; en total son quince fotos en los que se detiene el recorrido del flash para mostrar(nos) cuerpos en situaciones en las que están fragmentados en situaciones cotidianas, algo que

acentúa lo siniestro de la familiaridad cuando Elings saca de su contexto a estas fotografías. El cuerpo se reduce a dato para ser mostrado y las personas encuentran agrado en verse a sí mismos, en tanto que son productos de un placer auto erótico a través del soporte digital (Han, 2015). Podemos pensar que cuando Lacan habla de la agresividad en el estadio del espejo, en la constante exhibición encontramos una marca más: producimos imágenes nuestras que son para otros en el espejo que a su vez nos devuelve una imagen deformada de nuestro yo. Amamos y odiamos nuestras imágenes.

Podemos agregar algo más a este análisis ya que las fotografías de la obra de Elings son *selfies* que se proyectan sobre una superficie reflectante. El fotógrafo Joan Fontcuberta llama a éstas *reflectogramas*, es decir, un tipo de fotografía en la que encontramos la tríada sujeto, cámara y superficie reflectante. Para este artista, los espejos y cámaras son elementos que nos remiten al carácter escópico de la sociedad y lo lleva a cabo en un libro que trabaja con una serie de fotografías recuperadas de internet. Y subraya más este asunto cuando dice que la fotografía miente por naturaleza (Fontcuberta, 1997). Aludiendo a Platón y a los espejos, podemos considerar a un *reflectograma* como un distanciamiento y una experiencia de fragmentaciones aún mayores, ya que ni siquiera es el sujeto el que se autorretrata directamente sino que lo hace por un mediador deformante que es el espejo.

Finalmente, podemos preguntarnos por el destino de esas imágenes, por los destinatarios de las mismas. Muchas de las imágenes tienen el objetivo de ser expuestas en las redes sociales, pero muchas de las que aparecen parecen fotografías para ser dejadas en la cámara o para ser compartida con alguien en la intimidad. Elings, al literalmente encontrarlas en la web demuestra el carácter público del mundo digital: los bits son pura visibilidad, pura presencia positiva de datos y cualquier imagen por más íntima que haya sido la intención para sola la contemplación personal, siempre puede darse a conocer a otros al perderse, extraviarse, copiarse en la cadena de envío o en el azar del hallazgo de las mismas y asumir diferentes destinatarios. Pero incluso en el caso de las que no se da a conocer hay un último destinatario. Tal como plantea Lacan en el *Seminario sobre La carta Robada*, una carta siempre llega a destino, y éste destinatario siempre es de alguna u otra manera, el Otro. Los cuerpos son sometidos al deseo del Otro y se exponen para ser gozados por este. La fotografía autorreferencial frente al espejo es la cristalización de ese momento en que el Otro habita en el goce en los agujeros, en este caso, en lo escópico.

Cuestiones finales

Retomando algunas ideas vertidas en este trabajo podemos pensar que el soporte digital posee como característica intrínseca la posibilidad de exhibir lo privado como algo público en una dinámica del continuum que disuelve toda separación entre las dos esferas. El signo de la urgencia del siglo XXI es una urgencia engañosa del yo en la que inscribimos en el espejo moderno que representan las *selfies* los cuerpos que amamos y odiamos.

La estructura general del video de Elings puede pensarse a partir de la conjunción y del juego entre los dos componentes que aparecen en el título: el flash y el espejo. Entre medio

de ellos, se encuentran los sujetos seleccionados aleatoriamente por Elings que introducen variaciones en la perspectiva fotográfica y las situaciones que desarrollan frente al espejo. En las fotos seleccionadas los sujetos llevan a cabo una performance en la que el cuerpo es puesto en escena, cuerpo que muchas veces en algunas fotografías se subraya el

anonimato dado que el rostro es cubierto por la luz del flash. La dimensión aleatoria la introduce en tanto que se suceden una cantidad de imágenes que detendrán el fluir continuo como metáfora de la circulación de los datos en Internet en alguna que sea momentáneamente el objeto para el goce de la pulsión escópica.

Si bien Jacques Lacan no formuló expresamente una estética de corte psicoanalítica ya que su interés principal ha girado siempre en torno a la ética del psicoanálisis, en gran parte de su obra es posible rastrear reflexiones que ponen al arte en una fuerte relación con lo Real: es posible encontrar en el arte, una práctica de tipo simbólica, algo de lo irreductible que es del orden de lo Real (Recalcatti, 2006). Esta perspectiva denota “el cambio radical que Lacan impone al así llamado psicoanálisis aplicado al arte, haciéndolo virar inusualmente a un psicoanálisis implicado en el arte” (Recalcatti, 2011: 9). La obra de arte nos permite entrever una relación fuerte que mantiene con el inconsciente, con esa Cosa inenarrable, con ese vacío originario a modo de cierta aprehensión, como un velo que hace soportable la existencia. Se abren con las categorías del psicoanálisis varios aspectos para pensar las obras que se producen en nuestra sociedad de la transparencia.

Finalmente, la obra de Elings nos invita explorar formas simbólicas de enfrentarse con la angustia que proviene de lo Real que lleva a la compulsión a la autofoto. Exponerse es, en la cultura del *Me gusta*, *Ser/Estar* en una visibilidad constante para otros. Es en la fotografía digital y su reutilización para una poética del *self* publicada a través de las redes sociales, donde podemos encontrar una forma más de consumo: el de la intimidad. Frente a la exhibición, el mostrar permanente, se nos invita a pensar dónde queda en términos de Han, lo velado, lo erótico, que es lentamente desplazado por lo pornográfico, en una hipervisibilidad de los cuerpos que están ahí, sin un en más, perversamente exhibidos, transparentados, fragmentados, reflejando una inquietante opacidad.

Bibliografía

- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y Verdad*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- García Arroyo, J. M. y Domínguez López, M. L. (2011). Aproximación al esquema “L” de Lacan y sus implicancias en la clínica (parte II), *Revista Asoc. Esp. De Neuropsiquiatría*, 31 (110), 197-211.
- Han, B. C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B. C. (2014a). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- Han, B. C. (2014b). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.
- Han, B. C. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Lacan, J. (1988). *La tercera*, Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (2012). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (2015). *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Nasio, J. D. (2015). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Recalcatti, M. (2006). *Las tres estéticas de Lacan*. Buenos Aires: Del cifrado.

12.3. LA AUTOPRESENTACIÓN Y DIFUSIÓN DE ESPACIOS DE ARTE DE LA CIUDAD DE LA PLATA, EN EL PERFIL DE LA RED SOCIAL FACEBOOK

Alihuen Álvarez, Gatica Danisa, González Silvia

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA). Facultad de Bellas Artes (FBA).
Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

Resumen

Las nuevas tecnologías ofrecen novedosas formas de promocionar los espacios de arte de la ciudad, y a sus artistas, potenciando su visibilidad en el escenario digital. En esta red social existen numerosos grupos, de las temáticas más variadas, con niveles de privacidad diversos. Son escenarios de intercambio, con propuestas al margen de la institucionalidad, generadores de concepciones críticas y reflexivas, que conviven y gravitan en proximidad al circuito institucional e instauran un proceso de retroalimentación consciente y mutua para la dinamización y divulgación de la cultura.

Los artistas, mediante la gestión, se asumen como parte de una esfera pública ampliada, se tornan en intermediarios de los bienes simbólicos de la sociedad. Estas plataformas, difunden la autogestión colectiva, funcionan como dispositivos de visibilidad, consumo y de preservación de las producciones, su gestión se convierte en discurso artístico, favoreciendo la difusión tanto de sus exposiciones como convocatorias y agendas en el dispositivo Facebook. Su presencia en las redes sociales, es la variable a analizar de estos espacios emergentes o auto gestionados, así como sus prácticas del arte contemporáneo, registradas en estas plataformas. Exhibiendo la viabilidad de un nuevo modo de producir que se vuelve también una estrategia de divulgación y preservación de las prácticas artísticas.

Palabras clave

Facebook; campo cultural; autogestión; La Plata; arte contemporáneo

El presente trabajo se encuadra en el proyecto “Exploración y análisis de la circulación del arte contemporáneo en espacios artísticos auto gestionados de la ciudad de La Plata 2010-

2016". En esta oportunidad decidimos poner especial atención en el uso de la red social Facebook como dispositivo utilizado por los espacios autogestivos de La Plata para hacer

difusión de sus actividades, pero que como efecto secundario, funciona como archivo digital de acceso relativamente libre. Nos motiva registrar el uso de esta red social como una arista común a todos los espacios, independientemente del perfil que cada uno desarrolla.

Según nuestras compañeras del equipo de investigación los espacios autogestivos se pueden clasificar en dos grandes grupos:

“A) Espacios con una impronta comunitaria y de militancia cultural donde se promueven acciones de solidaridad cuyas actividades refieren a talleres diversos (música, teatro, poesía, artes visuales), con fines exhibitivos, espacios de difusión de obras, conformadores de experiencias para estudiantes avanzados y artistas noveles. En este grupo se encuentran también gestores que realizan un dinámico trabajo territorial como componente inherente a la misma existencia del espacio. Lo constituyen espacios político culturales. El tono ideológico se presenta como toma de posición frente a la cultura.

B) Espacios con una impronta referida más específicamente a la circulación, difusión y legitimación donde el mercado es parte de los objetivos inherentes a la constitución del espacio. En esta modalidad se encuentran las galerías y talleres, que en ciertos casos mantienen una relación fluida con las instituciones culturales formales. En este grupo se encuentran los talleres de formación que adoptan la forma de micro emprendimientos individuales. De acuerdo a Ana Wortman ‘estos espacios sociales asumen la forma de ámbitos de difusión cultural y reproducen las tipologías de aquellos que son más comerciales en términos de apropiación de campo artístico’” (Fukelman, López Galarza, Tripodi: 2016)

En la actualidad, en la ciudad de La Plata existen alrededor de sesenta espacios autogestivos. La siguiente imagen es una captura de pantalla del mapeo realizado por Noelia Zussa, donde se puede advertir la concentración de estos sitios, de acuerdo a los relevamientos de nuestro equipo. Todos tienen un enlace a los perfiles de Facebook.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

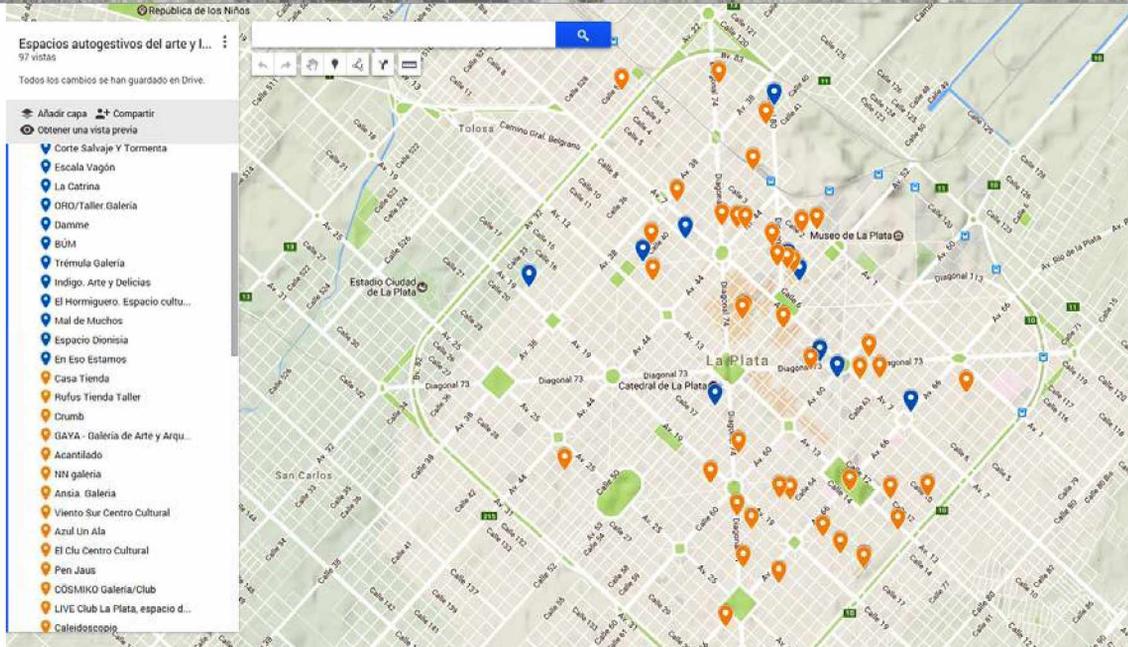
Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



La importancia de hacer este tipo de relevamiento responde en parte a la necesidad de dejar registro de un momento cultural determinado, teniendo en cuenta que el circuito artístico no es estático, sino que en va mutando conforme cambian las tendencias, las políticas públicas, los modos de gestión cultural, las relaciones sociales, etc. En estos años algunos de los espacios que dieron lugar al desarrollo cultural en nuestra ciudad fueron: Acantilado, Ansía, Azulunala, Benteveo, Biblioteca Alborada, Biblioteca del otro lado del árbol, Big Sur, Bum, Caleidoscopio, Casa Lumpen, Casa Unclan, Centro Cultural y Autogestivo “Olga Vázquez”, Centro Cultural Daniel Omar Favero, C’est la vie, Cösmiko, Crisoles, Crum, Damme, El Faldón, El galpón de encomiendas y equipajes del grupo La Grieta, el Galón de las Artes, el Galpón de Tolosa, El Hormiguero, El Jacarandá, El ojo abierto, El Puente, En eso estamos, Escala Vagón, Espacio 44, Espacio Dionisia, Estación Provincial, Gaya, Índigo, Juana Azurduy, La Bicicletería, La Caipo, La Carpintería Cultural, La Catrina, Mal de muchos, Malisia, Oro, Pen Jaus, Piso Uno, Ramos Generales, Residencia Corazón, Rufus Tienda Taller, Siberia, Tormenta, Trémula, Viento Sur, Zule, etc.

Las propuestas de estos espacios ofrecen una amplia gama de actividades y objetos de consumo y contemplación. Desde talleres de bordado, costura serigrafía, grabado, cerámica, dibujo, pintura, canto, teatro, danzas, arquitectura, *body painting*, producción de textos, lectura y escritura de poesías, música electroacústica, edición con medios digitales, fotografía, *letterpress*, mosaico, acuarelas, ilustración, diseño de indumentaria, diseño textil, marquetería, carpintería y restauración de muebles, radio, huerta, gastronomía, historietas y comics, peluquerías, mapping, marroquinería, eventos tales como muestras de plástica, conciertos, happenings, performances, talleres de auto cultivo de cannabis, sellos discográficos independientes, fanzines, cervezas artesanales, etc.

Con el advenimiento del uso de internet como espacio de fácil y libre acceso, lo más común era que los espacios tradicionales del circuito artístico - museos, galerías, ferias- desarrollaran perfiles institucionales en páginas web como estrategias de promoción de sus actividades. Pero con el surgimiento de las redes sociales, las páginas web fueron cediendo su lugar, ya que el dispositivo de la red social permite una interacción mucho más dinámica entre los usuarios.

Estos dispositivos Perriault (1998) los nombra como máquinas de comunicar aunque habla principalmente del teléfono y televisión, por extensión del término podemos incluir las redes sociales como dispositivo específico de internet. Tienen una dimensión social relacionada directamente con los individuos que le dan un uso. Todo lo que se comunica a través de estos aparatos no es más que una porción deformada de lo real, una reconstrucción de una voz, de un sonido, de la luz que se convierte en imagen en la fotografía o video, haciendo que uno no esté escuchando o viendo la realidad, sino más bien esas decodificaciones. Comprenderemos entonces estas virtualidades como ficcionales.

Existe una relación dinámica con respecto al uso de las máquinas de comunicar, siempre se utiliza en base a una devolución, sin embargo no tiene nada que ver con la tecnología que lo constituye, por lo menos en la gran mayoría hay un papel simbólico por parte del dispositivo que rompe con lo meramente instrumental. Ese uso también depende del contexto histórico-social en donde se ubique el aparato y el sujeto, y en esa relación se crea una trayectoria y construcción de pensamiento, además de que depende del proyecto del usuario asociado a los gustos y cuestiones individuales. El contexto es fundamental al estar asociado a las normas y capital cultural del sujeto asociado a la utilización de tecnología, la máquina por tanto también está inmersa en esa dimensión temporal-espacial, muchas veces lo que anteriormente se comunicaba por un teléfono de pared se convierte hoy en día en artículo de museo.

Para analizar los grupos que circulan en estos espacios partiremos del precepto de que toda cultura es específica en cuanto delimita a una comunidad en sus formas de ver, sus rituales y sus relaciones de sociabilidad. La imagen digital - incluida la imagen que nos brinda Facebook- será también diferente en su apropiación, consumo y producción en cada grupo cultural, específico no sólo en su dimensión etnográfica sino también en su dimensión histórica.

Belting (2007), en su teoría antropológica de la imagen recupera el sentido de lo humano como un ser medial y de comportamiento, de manera que no solo será productor de imágenes sino también usuario. Para analizar esto recurre a la teoría de los medios -revisada y renovada- que sirve para pensar la imagen de forma mediada y contextual, tanto de la

imagen en sí, como del cuerpo que la consume y la re significa. De aquí parte la importancia de ver los grupos de consumo de las páginas de Facebook de los diferentes centros

culturales. Tanto en su movimiento en la red -teniendo los elementos específicos de esta- y su relación con los centros, como también en forma física, su circulación por los espacios materiales.

Las apropiaciones de las imágenes que circulan en las páginas suponen otra etapa de re significación dada por cada individuo, tanto en su situación privada como en las convenciones que se crean en relación a la imagen en una comunidad. La percepción de cada tipo de imagen y medio suponen un acto diferente de percibir, cada grupo cultural lo hace de manera diferente, con actos cognoscitivos que corresponda a cada una. Se puede ver la existencia de dos tipos de imágenes que entran en juego: una exterior, materializada en un soporte y una interior construida por cada individuo, entre estas hay una relación recíproca de creación, apropiación y recreación. El sujeto se convierte en un ser que re-simboliza lo comunicando a un signo nuevo re-elaborado.

Los usuarios en estas redes cobran una nueva dimensión ya que los medios electrónicos contemporáneos suponen una descorporalización de estos, se crea una virtualidad que suplanta al cuerpo por uno virtual, Belting lo analizará como una nueva etapa de auto percepción corporal y la imagen propia.

Recapitulando, para analizar los fenómenos de los centros culturales en su dimensión virtual, necesitaremos tener en cuenta las características de estas redes sociales y sus usuarios, como también las relaciones del uso, su alcance de accesibilidad y circulación.

La facilidad y gratuidad otorgada por Facebook permitió que resulte sencilla para los espacios autogestivos la presencia en internet, sin necesidad de contratar a un diseñador web o de pagar un host.

Los perfiles de Facebook se utilizan para dar a conocer, difundir, promocionar las actividades. Diseñar un perfil consiste en elegir una imagen, un nombre o una frase que identifique al espacio. La información del sitio que brinda la plataforma incluye la dirección geográfica y digital del lugar, una breve reseña informativa, los días de funcionamiento con los horarios de apertura y cierre.

La plataforma contabiliza la cantidad de seguidores, dato que se traduce en posible público o consumidores no sólo virtuales sino que tangibles.

Facebook permite asimismo organizar eventos, es decir que cada una de las actividades que se organizan desde los espacios pueden aparecer como invitación a los usuarios y seguidores. Con un dispositivo que permite recordarle a los usuarios la proximidad de la fecha del evento y que éstos indiquen si asistirán o no. Aunque no siempre se condice con

la realidad la cantidad de usuarios que confirman asistencia a un evento, muchas veces los espacios fotografían a los asistentes para luego subir las fotos como parte del registro de la actividad. Esto permite una interacción ya que al utilizar el recurso de la etiqueta, los

asistentes quedan vinculados al espacio a través de hipervínculos con sus perfiles personales, esto es tanto para el público como para los artistas.

De esta manera se fusiona el espacio privado con el espacio público. De acuerdo a las lógicas establecidas por las normas de seguridad de la red social, las publicaciones pueden estar reguladas para que sean vistas por un público limitado, o por el contrario, pueden ser de carácter público, de acuerdo a la voluntad del programador. La posibilidad de hacer comentarios habilita a los espectadores a dejar sus opiniones o hacer consultas referidas a las publicaciones. En algunas ocasiones esto deviene en debates de índole plural, ya que muchas veces se llevan a cabo entre personas que no se conocen en el plano de lo físico, pero sí que mantienen algún tipo de vínculo en el plano de lo virtual. De alguna manera esto permite también que haya una relación más estrecha entre el artista y su público, ya que la red permite que a través de los hipervínculos directos se pueda saltar a los intermediarios, es decir, precisamente a los espacios que ofician de promotores culturales.

Las redes sociales pueden ser entendidas como una nueva forma de espacio público de uso privado. Mariana Torres y María Iglesias (2012) analizan el uso de los muros de Facebook como espacios para constituir identidades, donde se reconfigura la noción del espacio público:

“El mostrarse dejó de ser una acción exclusiva de los espacios físicos-geográficos. Hoy, la exhibición se hizo fuerte también en la virtualidad hasta el punto de reconfigurar también lo concerniente a lo público, ya que aquello que sólo pertenecía a la esfera de lo privado, en la actualidad pasó a ser parte de lo mostrable. La oposición entre lo público y lo privado pasó a conformar una dualidad que tiene lugar, más que nada, en los medios masivos de comunicación pero sobre todo en los espacios virtuales. (...) Facebook, como espacio público virtual, demanda nuevas competencias a la hora de estar en contacto con otros, o como dice Jesús Martín-Barbero (2001) se reconfiguran los ‘modos de estar juntos’. Aquí, el encuentro es asíncrono y primo la vista sobre todos los otros sentidos. La circulación por estos espacios ya no está configurada por calles preexistentes sino que el desplazamiento se da por hipervínculos, que no plantean un único orden de ser visitados sino que se rigen por nuevas ‘formas de percibir lo próximo y lo lejano’ (Martín-Barbero, 2001). (...) Si pensamos en el espacio público que habilita Internet, y nos circunscribimos a la red social virtual Facebook, vemos que la imagen también tiene un lugar preponderante (...). Así, como en otras épocas los ciudadanos salían a dar vueltas por la plaza o a recorrer las calles peatonales y a mirar ropa y rostros de sus vecinos, hoy podemos recorrer los links de los ‘amigos’ de los amigos de Facebook.”

Estas reflexiones claramente se pueden aplicar a los espacios de circulación de las producciones artísticas locales.

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

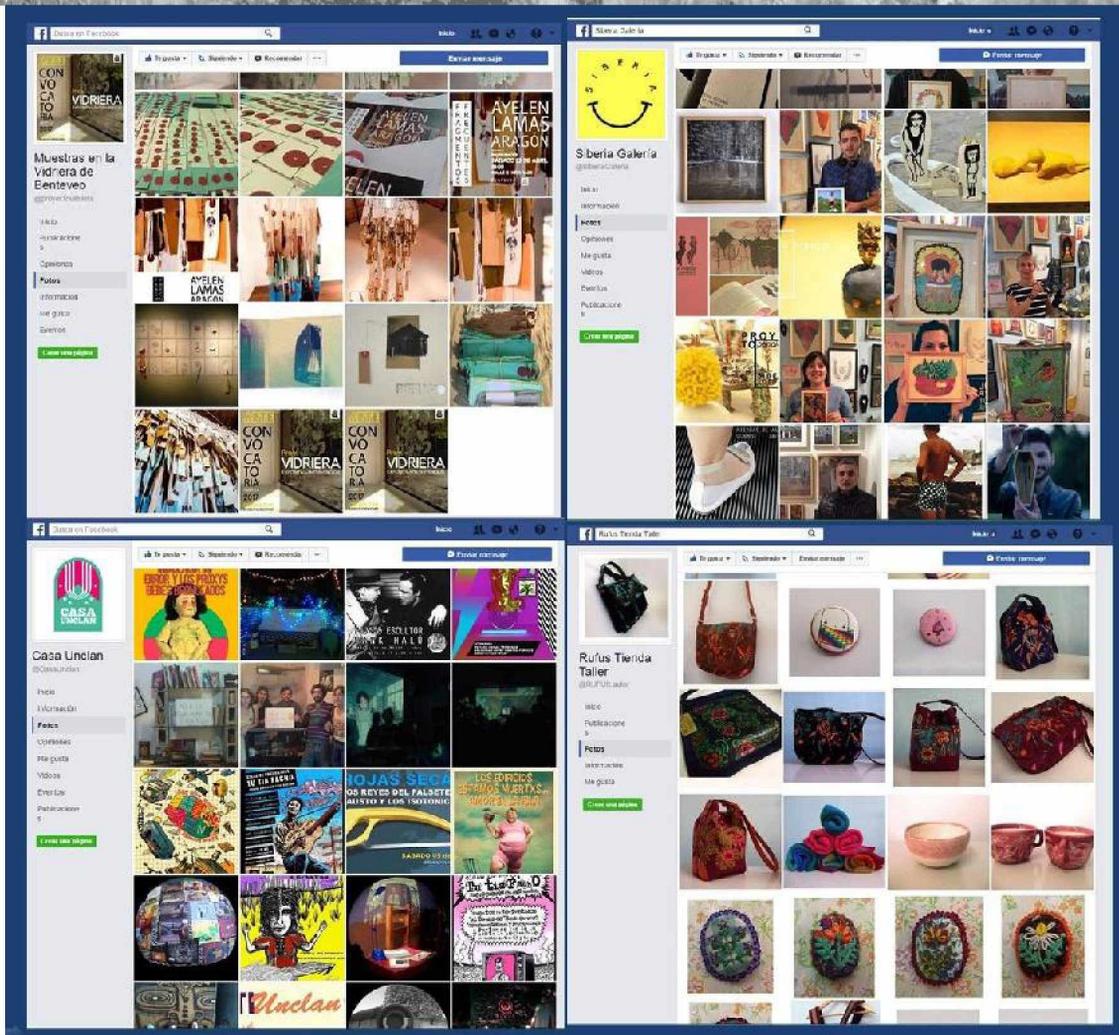
Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Los portales de Facebook de los espacios auto gestionados pueden funcionar como vidrieras de lo que sucede en el campo artístico local. En la sección fotos se recopila de manera cronológica todo lo publicado por los dueños de los perfiles. Entonces, dependiendo del espacio, se pueden encontrar las producciones que están a la venta para el caso de los espacios que se encuentran dentro de la categoría de tiendas, galerías y talleres. Muchas veces lo que está a la venta son las obras producto de los talleres que se brindan en los espacios. Así mismo se pueden encontrar los flyers de los eventos, de manera que se puede ver como se teje una red entre los artistas y los espacios, ya que no hay contratos de exclusividad, y los artistas van pasando de espacio en espacio así como el público. También hay espacios que fotografían a los compradores, de manera que además de los artistas, el público y los gestores, se puede realizar un esbozo de relevamiento de los coleccionistas locales.

Uno de los aspectos del mercado del arte en la ciudad de La Plata es que siempre se caracterizó por ser escaso respecto del coleccionismo que se desarrolla en otros centros

urbanos. La dinamización de los espacios autogestivos dedicados a la venta de producciones artísticas, a través de sus portales de Facebook ha estimulado un tipo de consumo de productos y servicios culturales que de alguna manera modifican las lógicas de mercado artístico tradicional.

Simon Davies (2016) se refiere al desafío que deben asumir las galerías de arte en una lógica en la que si éstas no tienen plataformas en internet, la web les resulta una competencia inabarcable. Respecto de los procesos de globalización en los que los coleccionistas ya no necesitan de los intermediarios -galeristas, marchantes- para descubrir y contactar artistas y comprar obras, dice: “Es verdad, el arte de la calle en Colombia puede ahora ser visto de inmediato desde un sofá en Londres, al igual que las instalaciones contemporáneas en Tokio pueden ser vistos de inmediato en EE.UU. Una encuesta reciente, realizada por especialistas de arte en línea muy valiosa (sic), encontró que el 23% de los consumidores descubren el arte a través de medios de comunicación social, en comparación con sólo el 16% que descubre el arte a través de galerías. Además, casi la mitad de la generación del milenio, jóvenes (de entre 18 y 24 años) descubren el arte a través de plataformas sociales.”

En la práctica cotidiana, no siempre se puede advertir la importancia del fenómeno en que uno se encuentra envuelto. Facebook permite dejar registro de los haceres artísticos y culturales de una época y lugar determinado. Paseando por los portales de los espacios auto gestionados platenses podemos encontrar que en los últimos años circularon por los diferentes espacios artistas como Ache Acevedo, Acra, Agustina Romero de Medina, Amparo Villarreal, Ana Bufagni, Ana Jouli, Andrés D’Onofrio, Ángela Corti, Antolin, Augusto Falopapas, Ayelén Lamas Aragón, Bruno Sucurado, Camilo Garbin, Carli Fonseca, Carmela Caballero, Catalina Bartolomé, Catalina Schliebener, Cecilia Codoni, Che Zapata, Clara Tapia, Cons Kamikaze, Corina Arrieta, Dani Lorenzo, Daniel Santoro, Daniela Salazar, Denise Labraga, Dimas Melfi, Dolores Pardo, Emanuel Reyes, Enzo Oliva, Esteban Cornacchia, Fabiana Barreda, Fabio Risso, Federico Ruvituso, Felina Súper Heroína, Fernanda Castell, Flavia Paravisi, Flor Kaneshiro, Francisco Carranza, Francisco Húngaro, Gabi Alonso, Gabriel Baloriani, Gabriela Böer, Gabriela Muñoz, Gala Sueldo, Gastón Cortés, GRASA artemilitante, Gubi Caregnato, Hernán Heller, Hito Prints, Irene Ripa Alsina, Jeremías Milles, Jim Pluk, Joaquín Wall, Jorge Batista, Juan Artero, Juan Bruto, Juan Carlos Romero, Juan Pezzani, Julia Dron, Julieta Lamenza, Jus Justina, Karina Cortés, Leticia Barbeito, Lucas Fiorucci, Lucía Delfino, Lucila Dominguez, Luxor, Luz Aramburú, Luz Cónsolí, Manu Coll Cárdenas, María Florencia Mello, María Florencia Roig, María Luque, María Torrallardona, Mariana Ardanaz, Mariana Fuks, Mariela Cantú, Marina Camporale, Martha de la Gentx, Mauro Valenti, Mayi Solís, Micaela Trucco, Mónica Briolo, Mora Sanchez Viamonte, Nadia Biaus Girollet, Natalia Parodi, Natalia Suárez, Nati Cristo, Nico Rossi, Octavio Garabello, Pablo Morgante, Pandilla Bestial, Patricia Valdivieso, Patricio Larrambeberé, Pilar Platzeck, Pilar Vázquez Carricat, Pilarica, Regina Calcaterra, Ro Barragán, Romina Iglesias, Rosarito Salgado, Sabrina Sánchez, Sabrina Saucedo, Samantha Pasten, San Poggio, Santi

CIEPAAL

1º CONGRESO INTERNACIONAL
DE ENSEÑANZA Y PRODUCCIÓN
DE LAS ARTES EN AMÉRICA LATINA

Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

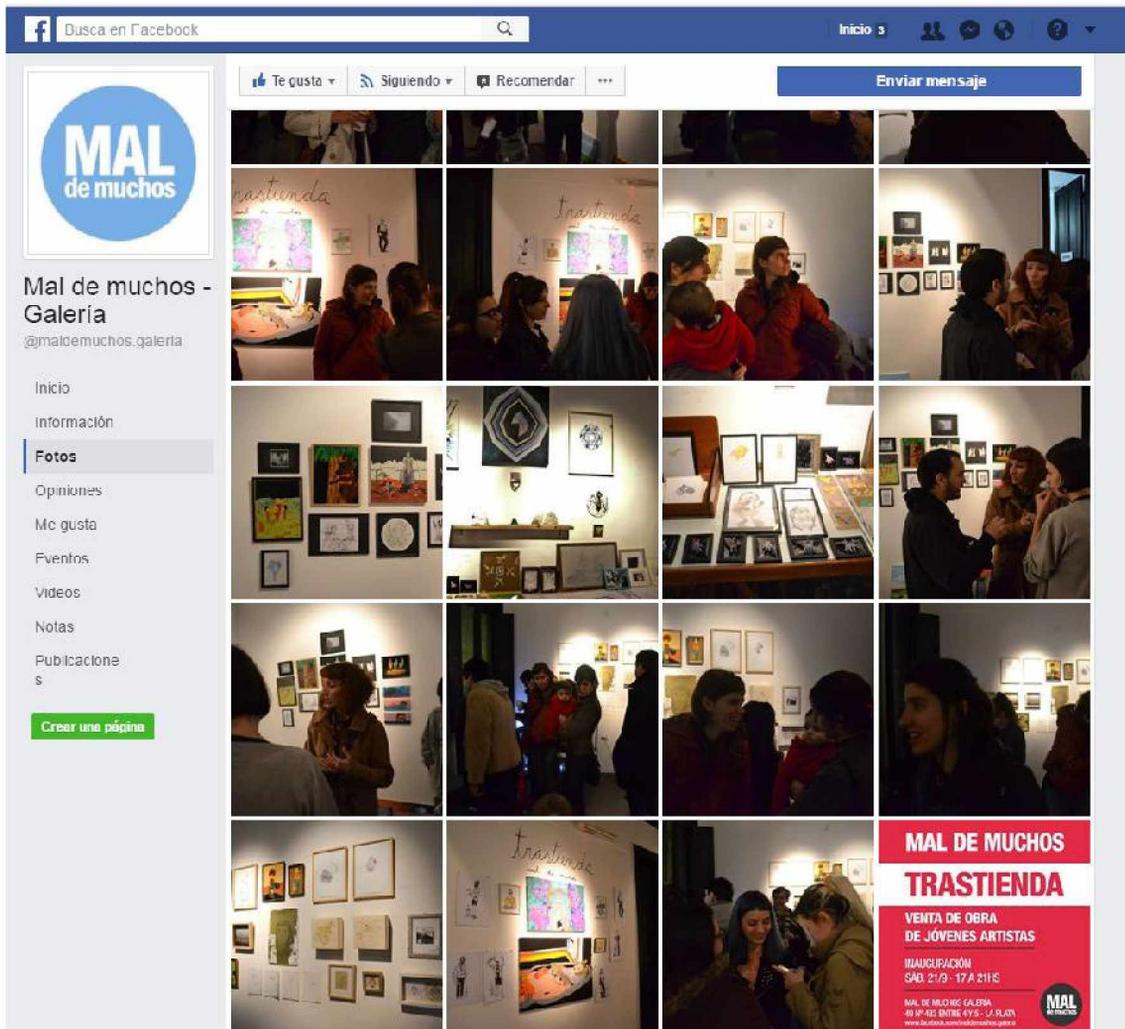
facultad de
bellas artes

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Casiasesino, Santiago Motorizado, Sara Párraga, Semilla Bucciarelli, Silvia Antonio, Silvia Goeta, Silvina Caballero, Silvio Acevedo Groizard, Simón Jatip, Sofía Calveti, Sol Massera, Tormenta, Una Muñeca Rusa, Valentino Tettamanti, Valeria López Muñoz, Verónica Sánchez Viamonte, Vicky Amor, Victoria Galeano, Victoria Mónaco, Victoria Trípodí, Victoria Vanni, Yael Boronat, Yamila Villalba, entre muchos otros, por nombrar sólo algunos de las artes visuales. Capítulo aparte merecería un relevamiento de músicos, poetas, curadores, performers, actores, bailarines, talleristas, editores, y demás productores culturales.



A través de los portales de Facebook se puede reconstruir la historia de un determinado momento de la vida social y cultural platense. Eso sucede por ejemplo con el caso de la Galería Mal de muchos, que funcionó entre los años 2010 y 2014. Si bien la tienda de diseño homónima aún existe, no así la galería de arte. En los años que la galería funcionó, Verónica López, su dueña y gestora, utilizó la red social para hacer convocatorias, publicar eventos, promocionar no sólo las actividades organizadas por ella, sino también aquellas

desarrolladas por distintos gestores. Aún después del cierre de la galería, el perfil de Facebook siguió actualizando y promoviendo actividades, incluso las llevadas a cabo por otras galerías de la ciudad. El perfil de Mal de Muchos funciona como un archivo digital, en él se pueden encontrar datos cronológicos de los eventos llevados a cabo, con los nombres y contactos de los artistas, fechas y flyers, fotos de las obras y de las performances desarrolladas en las inauguraciones, los textos curatoriales, comentarios de los usuarios, el público asistente, etc.

En este sentido Facebook funciona como un archivo de red social en sentido literal, ya que en las fotos de los eventos, que sobreviven en el muro a pesar del ocaso de la galería, se pueden encontrar muchas personalidades del campo artístico local, artistas visuales, diseñadores, editores independientes, dueños de residencias y galerías, gestores culturales y curadores, grafiteros, músicos, etc, muchos de los cuales en el momento de ser tomadas las fotos eran figuras emergentes que con el correr de los años se convirtieron en exponentes del circuito artístico local.

El aporte historiográfico de Facebook puede ser muy útil y significativo, sin embargo, dadas las características propias de las plataformas digitales, y el surgimiento continuo de nuevas aplicaciones, en un mercado global que tiende todo el tiempo a renovarse, no podemos más que sospechar del carácter efímero de este dispositivo, especialmente si se tiene en cuenta el caso de messenger²⁷⁷- que mutó hasta casi desaparecer, eliminando consigo todas las conversaciones que los usuarios no habían descargado-, o las continuas actualizaciones que demandan otras aplicaciones como WhatsApp -que cada actualización implica la pérdida de los historiales de chat- o el pase a la historia de sitios como fotolog y blogspot, suplantados en las tendencias de usos por redes con dinámicas más instantáneas como pueden ser - vigentes en este momento- Twitter, Instagram²⁷⁸, Telegram o Snapchat. Si bien a la fecha, según la revista Forbes²⁷⁹, el creador de Facebook figura entre las cinco personalidades con éxito económico más importantes del mundo y dada la cantidad de usuarios y volúmenes de dinero que la red social factura gracias a los avisos publicitarios, no contamos con garantías reales de que los muros de nuestros espacios autogestivos estén disponibles dentro de cincuenta o cien años, con lo cual puede resultar provechoso hacer

²⁷⁷ MSN Messenger fue un programa de mensajería instantánea creado por Microsoft en 1999 y discontinuado en el 2005 debido a su reemplazo por Windows Live Messenger, y reemplazado ahora por Skype. El 10 de mayo de 2011 Microsoft compró Skype, programa que reemplazará finalmente a Windows Live Messenger. Inicialmente fue diseñado para sistemas Microsoft Windows, y después se lanzaría una versión disponible para Mac OS. A partir del año 2005, como parte de la creación de servicios web denominados Windows Live, se cambiaron de nombre muchos servicios y programas existentes de MSN, con lo que Messenger fue renombrado a "Windows Live Messenger" a partir de la versión 8.0. https://es.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger

²⁷⁸ El 9 de abril de 2012 se anunció que Facebook adquirió Instagram por 1000 millones de dólares. En febrero de 2014 los responsables de Facebook anunciaron la compra del servicio de mensajería móvil WhatsApp por 16.000 millones de dólares. Fuente: Wikipedia

²⁷⁹ Portal digital de la Revista Forbes, disponible el 17/06/2017 en:

<https://www.forbes.com/sites/kerryadolan/2017/03/20/forbes-2017-billionaires-list-meet-the-richest-people-on-the-planet/#4224565562ff>

uso de los recursos archivísticos que la red ofrece, corriéndonos del uso privado y cotidiano para incorporarlo como parte natural de las metodologías de investigación. En la actualidad la visibilidad que otorga la red social permite acceder de manera instantánea a la información que en otras épocas fue brindada exclusivamente por gacetillas culturales de los diarios y las carteleras céntricas. También permite visibilizar de un pantallazo las múltiples y variadas ofertas de actividades culturales, conocer los agente del circuito artístico local, tantear las reacciones de los públicos, tender redes entre gestores culturales para la organización de eventos, para el diseño de políticas públicas, para resistir a los peligros de clausura y censura, para dar estímulo y promoción a los productores de arte local y para ofrecer al mercado una nutrida variedad de producciones artísticas, etc. De alguna manera nos animamos a sostener que el uso que los espacios autogestivos de la ciudad de La Plata le dieron a la plataforma de Facebook colaboró a la reconstrucción de los lazos sociales en el campo cultural local.

Por último, nos queda otro posible interrogante relacionado a la globalización, que nos lleva a pensar las imágenes y los medios como parte de un entramado mayor a una escala global. Nos queda indagar si el fenómeno cultural platense es replicable no sólo en el área local si no en el área internacional, como movimientos contra hegemónicos. La globalización no sólo abre las puertas para las hegemonías culturales, sino que también, entendiendo que a toda hegemonía aparece una resistencia, ésta abre las fronteras no sólo para el paso de estas tendencias homogenizadoras hegemónicas sino también para las prácticas de resistencia. Nos toca pensar qué hay de local, si es que lo hubiere, como también que hay de internacional en el fenómeno platense.

Bibliografía

- Aumnot, J.: "El papel del dispositivo" en *La Imagen*, Paidós, Buenos Aires, 1990
- Belting, H.: "Medio-imagen-cuerpo" en *Antropología de la imagen*. Katz, Buenos Aires, 2007
- Davies Simon: ¿Por qué las galerías de arte necesitan abrazar los medios sociales para sobrevivir? Publicado on line el 17 de junio 2016. Disponible en: <http://socialnomics.net/2016/06/17/why-art-galleries-need-to-embrace-social-media-to-survive/>
- Fükelman M., López Galarza C. y Trípodi M. *Las Coordinadoras de Centros Culturales autogestivos en La Plata: Organización, acciones y posibilidades*. 8ª JIDAP FBA UNLP, octubre 2016. Disponible en: [.http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57281/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57281/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)
- Perriault, J. *Las máquinas de comunicar*, Gedisa, Barcelona, 1989. Disponible en http://www.fba.unlp.edu.ar/medios/biblio/2011_perriault_las_%20maquinas_de_comunicar.pdf



Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano
Tel: 422 2938 | Sede calle 8 n° 1326 e/ 59 y 60
Facultad de Bellas Artes | UNLP