A close-up photograph of a tree trunk, showing the intricate patterns of its growth rings. The wood is dark and appears charred or weathered, with a prominent horizontal crack or deep groove running across the middle. The texture is rough and layered, with various shades of grey, black, and brown.

Arte, poética y educación

Daniel Belinche

Segunda edición

Belinche, Daniel

Arte, poética y educación / Daniel Belinche; fotografías de Mariel Ciafardo. - 1a ed compendiada. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1436-1

1. Arte. 2. Educación. I. Ciafardo, Mariel, fot. II. Título.

CDD 701

■ **Foto de tapa:** Prof. Mariel Ciafardo

■ **Concepto, Arte y Diseño:** DCV María Ramos

Arte, poética y educación es propiedad de Daniel Belinche.

No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11723 y 25446.-

Registro de la Propiedad Intelectual: en trámite

Primera edición: julio de 2011

Libro de edición Argentina

*A Mariel, por todo.
A Eduardo A. Russo, Marta Zátanyi, Sylvia Valdés, Roxana Ynoub, Mario
Oporto y Juan Samaja por sus enseñanzas y generosidad.*

Prólogo pág.7

Capítulo 1 pág.15

El Arte

Falso

Catarsis

Occidente

Técnicas

Distancia

El largo camino de la metáfora

Opacidad

Sangre: el agua de la serpiente

Materiales

Metáfora, ciencia y conocimiento

Metáforas sobre el amor

Liberen a la luna

Forma

Tiempo. Sobre el pasado y el presente del arte

Tiempo musical

Chronos

¿Nuestro tiempo?

Ella no canta ¿Qué son esos gritos?

Lugares comunes

Tiempo y espacio

Trampas de la imagen

Historia (del arte) y fin de la historia

Espacio, tiempo y poética de la repetición. De la liberación de la mano
a la complejidad del horizonte

Repeticiones

Espejos

Capítulo 2 pág.85

Breve relato de la crisis de la educación artística

Datos

Los maestros

El arte en la escuela

¡Muere!

Entrevista a Daniel Sánchez

El arte a contraturno

Civilización y barbarie

¡Al Colón, al Colón!

La disputa ideológica. Espabila las velas Sam
La crisis del arte. Éxitos de 1900. ¿Qué son esos ruidos?
Burgueses. La industria cultural. Abstracción por generalización
Kohlhaas, revolucionario a pesar suyo
La nueva educación artística en la “edad de oro”
Después de la guerra
La nueva educación artística
Entrevista a Graciana Pérez Lus
Expresión libre
Entrevista a Ricardo Cohen
Contraofensiva
Contra el arte y los artistas

Capítulo 3

pág.181

Los marginales

Aprender por tonos
La música popular
América Latina
Ideologías
Fotografía, cine y televisión
Nos vamos a un corte
Entrevista a Eduardo A. Russo, por Mariel Ciafardo
Entrevista a Diana Montequín

Capítulo 4

pág. 219

El momento del arte

Del arte como discurso al arte como oportunidad. Las políticas de Estado
La condición posmoderna
Postales de principios de siglo (XXI)
Hacia dónde vamos
Educación y cultura
Entrevista a Mariel Ciafardo
Final abierto

Bibliografía

pág.247

Prólogo

La crisis de la educación artística en Argentina atraviesa todos los niveles del sistema. Incide en sus modelos pedagógicos, debilita su validación social y académica, se refleja en el presupuesto exiguo que el Estado le estipula y en la dificultad para consolidar un cuerpo de contenidos específicos. Hablamos de crisis con amplitud, como conflicto irresuelto que no se canaliza en la dinámica colectiva. En la tensión entre lo que emerge y lo que no termina de retirarse se generan, en consecuencia, síntomas de enfermedad. Agazapado en los claustros, el arte clásico se niega a perder su hegemonía histórica ante las incipientes expresiones diversificadas y mutables del territorio urbano. Este conflicto bosqueja la necesidad de redefinir los alcances de aquello que en los siglos pasados constituía una esfera institucionalmente devenida en ámbito de la experiencia estética, es decir, el arte, y su papel en la conformación de las políticas de Estado para educación.

En los jardines, las clases de plástica están a cargo de maestras voluntarias y esforzadas que intentan sentarse en el suelo con equilibrio y suerte dispar. Enseñan “manualidades”, las “cosas que se hacen con las manos”, que ocupan el lugar del lenguaje visual. En la escuela primaria, la cobertura de cargos es parcial y el criterio para su asignación depende de la oferta y la demanda. El 95% corresponde a música y plástica, y las alternativas de danza, teatro o cine son estadísticamente insignificantes. En el nivel secundario, pese a los avances que supone la obligatoriedad, no está claro qué debe aprender un alumno. Es alentadora la reciente creación de un organismo nacional que determine los contenidos y articule las estrategias pedagógicas, hasta ahora a cargo de las direcciones de educación superior.

El panorama es similar en la educación terciaria y universitaria. Es, el arte, una de las profesiones más retrasadas en las mediciones ocupacionales. Los pares no le confieren entidad ni envergadura en el campo del conocimiento científico, y esto se irradia a la distribución de los recursos. La separación de educación y cultura en los órganos de gobierno es ya crónica y se traslada al aula, traduciéndose en altísimos niveles de deserción. El perfil predominante pertenece a la era preindustrial, y luego los graduados buscan empleo en circuitos laborales informatizados y en permanente expansión. Los docentes de arte se sienten incomprendidos por el Estado, viven su trabajo como una suerte de amenaza perpetua y justifican así sus dilemas para dar clases.

Pero, extraña paradoja, las colas de inscripción crecen. En 1970 estudiaban en la Facultad de Bellas Artes de La Plata 161 alumnos, hoy 10000. En el año 2007, el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires recibió alrededor de 5.000 aspirantes que optaron por Diseño Gráfico, de Indumentaria y de Imagen y Sonido.¹ ¿Cómo se explica este fenómeno?

Los jóvenes, esos mismos jóvenes estigmatizados en la alta academia, eligen estudiar cine, diseño, música, teatro, plástica, aun presintiendo las penurias que les aguardan para desarrollar luego su labor.

La capacidad de simbolización es un aspecto central de la vida. Da cauce a una síntesis de sentidos diversos determinados históricamente. La apertura semántica que provoca el arte es esencial en la elaboración de conceptos, la apropiación de la palabra y la construcción de identidad. Las nociones de tiempo, espacio y forma, la percepción, las tramas ficcionales y el universo de la imagen, operaciones complejas cognitivas y motrices, cuestiones compositivas y estéticas, reconocimientos contextuales e históricos, integran los saberes primarios de los lenguajes artísticos. El arte es conocimiento y, a la vez, vehículo para conocer. Sin embargo, pocas ocupaciones reciben tan escasa consideración colectiva como la de profesor de arte. Síntoma de un déficit en el que varios factores aparentemente autónomos confluyen en un rasgo común: a lo largo de la historia argentina la educación artística fue por un lado y el mundo simbólico de la población, por otro.

El enfoque reproductivo de la enseñanza prevaleció hasta muy entrado el siglo XX y sobrevive. Con la ley 1420,² los vencedores de Caseros impulsaron la obligatoriedad de la educación primaria. La extensión de un sistema educativo nacional apuntaba a armonizar la educación popular con las instituciones patrias, para equipararlas con los progresos de la verdadera civilización. La Ley mencionaba la enseñanza de la música y el dibujo. Así se formó a gran cantidad de maestros darwinista comtianos que se diseminaron sobre el territorio con el dogma de la ciencia positiva, configurando una nueva sociedad: moderna, europeizada, republicana y progresista. El positivismo adquirió entonces la dimensión de filosofía hegemónica oficial. La escuela secundaria, por su parte, implicaba cierta pertenencia de clase y,

■ ¹ Liliana Moreno, "UBA: pese a la crisis, aumentó la cantidad de inscriptos en el CBC", en diario *Clarín*, miércoles 24 de enero de 2007, p. 28.

■ ² La Ley 1420 de Educación Común se sancionó el 8 de julio de 1884. Resumiendo los postulados del Congreso pedagógico de 1882, allí se pauta que la educación ha de ser universal, común, mixta, gratuita, obligatoria y neutra. Fundamentada en el diagnóstico de necesidades nacionales, propiciará una educación conforme a los ideales del laicismo positivista y el objetivo de formar un espíritu hegemónico nacional. La Ley establecía la responsabilidad del Estado en la educación pública y que el gobierno colegiado, a través del Consejo Nacional de Educación y los Consejos de Distritos, regularía su funcionamiento. Se financia la educación primaria (Fondo Escolar Permanente), se estimula la creación de jardines de infantes, escuelas para adultos y, en caso de necesidad, escuelas ambulantes; se fijan contenidos mínimos de lengua, historia y geografía nacional; se normatiza la construcción de edificios escolares, cuestiones de sanidad escolar y la actividad docente, asegurando formación, estabilidad y derecho al retiro; se crean las bibliotecas populares y la Inspección Estatal sobre escuelas particulares.

en muchos casos, habilitaba a la práctica docente. Su acceso era reducido y, hasta 2006, no obligatorio.

El arte quedó fuera de ambos niveles. Sus primeras instituciones se fundaron de espaldas a la educación pública y bajo el influjo de la estética centroeuropea, rechazando las obras emergentes de los fenómenos migratorios. La música popular, la fotografía, el cine, el diseño, el arte público aún circulan por carriles paralelos. En el período comprendido entre 1945 y 1975 se produjo una mayor apertura pedagógica y estética que introdujo modificaciones en el papel adjudicado a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Estos cambios se amparaban en movimientos políticos que cuestionaron la preeminencia de Occidente y de los países centrales. Los avances de las ciencias sociales, el funcionalismo, la psicología, las investigaciones sobre la percepción y las corrientes interpretativas incidieron en la re-conceptualización del arte. La transferencia al interior de las disciplinas artísticas no estuvo a la altura de esos avances. La ponderación de la subjetividad y la tendencia a ubicar al niño en el centro de la enseñanza alteraron prácticas basadas en el castigo corporal y la repetición aunque, paralelamente, con el advenimiento de la “educación por el arte”, las clases se tornaron inespecíficas. El eje didáctico abandonó parcialmente la memorización para situarse en el sujeto y en el placer que, se suponía, la tarea áulica debía garantizarle. Los aportes señalados se diluyeron en una pérdida de espesor de los aprendizajes.

En la segunda mitad de la década del '70, con la dictadura militar, se recicló un programa autoritario en la planificación del Estado y en la intervención pedagógica que pervive. Los maestros de arte, acostumbrados a dar clases sentados en el suelo y en consulta con los alumnos, pasaron de la jerga que acuñaba términos del tipo *vivencia, creatividad y expresión* a las aún peores sentencias del conductismo. *Discriminar, entrenar, medir*, arrasaron la visión ingenua de la educación por el arte. Se dio lugar a la reaparición de un sujeto estético “objetivo”, imperturbable ante amores, emociones o ideologías, dispuesto para especular acerca de las leyes inexorables que rigen el mundo físico. La captación sensorial ocupó el lugar de la asignación de sentido; la medida y las certezas clasificatorias, el de la interpretación. Al fetiche clásico del artista sensible, especial, pisciano, automarginado y nocturno, se le adosó un nuevo estereotipo: el del artista científico. Los profesores de arte no calificaban. Si tocaban la guitarra, si cantaban, pintaban o bailaban, eran catalogados de a-científicos. Mutaron de la catarsis y el psicodrama a la neurociencia. Sus adherentes por estos días explican en las notas de la revista *Viva* la mayor o menor disposición genética para la “creatividad” de acuerdo a la dilatación de determinadas zonas del cerebro, estimulables mediante soluciones químicas. La pastilla para el arte.

En los '90, el eco tardío de una versión degradada de la semiótica – que incidió en la redacción de los Contenidos Básicos Comunes– reorientó la educación artística hacia la búsqueda de su estructura gramatical. Fue la época de los *Discursos musicales y visuales* y de la asignatura *Comunicación, Arte y Diseño* en las currículas de la Escuela Secundaria.

La mayoría de las elecciones estéticas en las que se asientan las carreras de grado universitario padece de escasa significatividad. Quien entre a cualquier aula de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, referencia académica en el continente, se topará con un paisaje del siglo XVIII. Pianos de cola, pizarras con pentagramas, caballetes y modelos vivos, escenarios dispuestos de acuerdo al diseño de un teatro a la italiana concebido para focalizar la atención en la escena que transcurre de frente a un público pasivo. Es una causa probable de que casi la mitad de los estudiantes abandonen las carreras a los pocos meses.

La distancia de aquello que la Modernidad llamó “arte” y el modo en que resuena esta palabra aquí, en un país latinoamericano que carga en su mochila sucesivas derrotas en sus intentos de unidad continental, suscitan un debate de permanente vigencia. ¿Cómo convertir la cultura en contenido de los proyectos curriculares? Acaso incluyendo las transformaciones operadas a lo largo del siglo XX, los hábitos de los jóvenes actuales, las experimentaciones y los enfoques epistemológicos del arte que no se sostienen ni en la metafísica ni en la universalidad moderna. El agotamiento del modelo de las Bellas Artes y su apertura a la diversidad y la horizontalidad se abordan sin llegar a constituir un cuerpo coherente. Incluso los caminos recorridos por las vanguardias, que confrontaron radicalmente con el arte clásico, se restringieron a un ensimismamiento autorreferencial. El repliegue frente a la industria de masas generó una curiosa reivindicación del mecenazgo. Actualmente, la obra de arte se asimila a la materialización sensible de un conjunto de valores colectivos e individuales superador de aquel modelo unívoco aplicable a una producción particular. Diríamos, con Jiménez, que el arte es un punto de encuentro de lo racional, lo intuitivo y lo cultural, que no se agota en sus temas, en su equilibrio o en su potencialidad catártica.³ Es la forma, la forma poética, el distanciamiento y la capacidad de postergar el entorno fenoménico lo que en un sentido amplio instala presencias provocadoras que hieren la realidad y al mismo tiempo la suturan, ampliando sus fronteras perceptuales. Esta dimensión poética es pendular. Hacia un extremo de la parábola nos aleja del mundo real y, en su retorno, nos acerca a la verdad. Veremos que el proceso metafórico es condición de la capacidad cognitiva, y que el método científico contemporáneo abreva parte de sus propiedades en la transferencia por analogía. Entonces, la restitución del carácter poético del arte, de una poética de los materiales, amerita un

³ José Jiménez, *Imágenes del hombre*, Madrid, Tecnos, 1986.

salto pedagógico, el rediseño de sus marcos operacionales y constitutivos y el acopio de investigaciones capaces de darle carnadura a esas conquistas dispersas.

Además, forja imágenes ficcionales. Es una frase de Jiménez. Pero el espacio contemporáneo ofrece innumerables ejemplos de ficciones desprovistas de poética; el dorso de la metáfora, en la cual lo sugerido es mucho más efectivo que lo explícito. Allí también se desdibujan los bordes de lo que podríamos llamar el mundo real. Los conflictos colectivos, los discursos políticos, los noticieros, las situaciones de violencia escolar, los vínculos afectivos, se dramatizan, se actúan. Los delanteros convierten un gol y tienen preparado a priori un festejo que supone pasos coreográficos adornados con máscaras ocultas en las medias, leyendas en segundas camisetas que asoman debajo de la del club que los contrató. En Témperley, un alumno pegó un preservativo en la cabeza de su desprevenida profesora de inglés, mientras su compañero aparecía fugazmente prendiéndole fuego el cabello. La escena se registró con celulares, fue subida a Internet y publicitada a través de los medios que pusieron al aire declaraciones del docente, los padres, el director del establecimiento y hasta a uno de los supuestos menores involucrados. A los pocos días se supo que era un montaje de hechos ocurridos en dos momentos. La difusión del episodio motivó un reclamo generalizado de los sectores reaccionarios de los medios exigiendo expulsiones e inquiriendo inocentes: ¿es aceptable que los estudiantes ingresen a la escuela con el celular cuando las normas lo prohíben? Son los mismos medios que, implacables, ponen en pantalla escenas literales y bambalinas del baile del caño o las rimas de la blonda Belén Francese.⁴ Imágenes sí, vulgares, directas y regidas por la misma expectativa que se genera en torno a la posibilidad de una figuración efímera en la gran pantalla. La poética y la poesía han huido de la enseñanza pública y de los medios.

Y hay una historia. Los problemas del arte y su enseñanza no pueden abordarse sin considerar la colonización, las guerras por la independencia, los antecedentes de proyectos de unidad sudamericana, los modelos de país que se enfrentaron durante las guerras civiles y la influencia del ideario de la Europa capitalista en el estado liberal triunfante. En consecuencia, se delimitan en este trabajo tres grandes agrupamientos temáticos que pretenden amparar la afirmación de una profunda crisis de la educación artística: los alcances y limitaciones del concepto de arte, su breve y errático recorrido en el sistema educativo nacional y las corrientes que incidieron en la configuración de sus estrategias didácticas.

■ ⁴ Belén Francese es una vedette de cuerpo generoso que participa del programa Bailando por un sueño, conducido por Marcelo Tinelli. En la previa a su performance, suele arriesgar unas rimas del tipo "Como quiero a ese tero" u otras por el estilo.

A modo de hipótesis podemos arriesgar que:

El sometimiento y exterminio de los primitivos pobladores de América tuvo su correlato estético y que el arte integró los mecanismos de dominación que, con variantes, perduran en las prácticas docentes.

La educación artística pública, desde su fundación con la escuela de Belgrano en el Virreinato (cerrada por falta de presupuesto), asumió un sesgo extracurricular que se mantiene parcialmente.

El arte clásico de la Modernidad reina en las academias, y las producciones urbanas y de las vanguardias que lo socavaron a partir del siglo XX no penetran el corpus teórico de la educación superior.

Los modelos pedagógicos que se sucedieron y solaparon –el teórico expositivo, el expresivista y el tecnicista– conviven en programas que obturan enfoques críticos o interpretativos.

Al desplazarse la belleza como entidad privilegiada del arte y ante la imposibilidad de redefinir lo bello se produjo una suerte de vacancia que se pretendió ocupar con categorías vagas del tipo *vivencia, sensibilidad, libertad, creatividad, sofisticación, genialidad, locura*, y últimamente con *comunicación y genética*, junto a la devaluación paulatina de su dimensión estatutaria.

El retroceso del componente poético-metafórico del arte en la educación tiene su reverso en la creciente dramatización televisada de las relaciones humanas.

Procuramos fundamentar que hoy persisten parcialmente las condiciones históricas que impidieron la instalación de la educación artística en las políticas de Estado y las causas que determinaron su papel accesorio. Los dispositivos y marcos teóricos mediante los cuales se excluyeron manifestaciones urbanas como la fotografía, el cine, el muralismo, la televisión, el diseño, la música popular, la danza contemporánea, la poesía y sus entrecruzamientos dan combate. El arte, campo de disputa, fue coherente con el modelo de país que se estaba gestando.

Por otro lado, los aspectos distintivos de los modelos referidos siguen impactando en los aprendizajes, relegando la subjetividad a niveles instrumentales. En lo que se enseña en las clases de arte en las escuelas se podrá advertir algunas constantes que explican por qué los alumnos no aprenden a cantar, pintar, bailar, actuar o analizar críticamente. Los paradigmas estéticos de la educación superior ensanchan la disociación entre los intereses de los jóvenes y los materiales que les son ofrecidos como puntos de partida, y la pedagogía no ha revertido la escasa participación de aquellos en la elaboración de caminos propios.

Estas incertidumbres parecen brindar la alternativa de restablecer el vínculo del arte con la vida. Las contradicciones ya no tienen por escenario exclusivamente a las academias y a los museos, sino al conjunto social.

Cada acto cotidiano, cada sobremesa frente a un programa de TV admite un abordaje estético.

En los siguientes capítulos vamos a sostener que la precariedad que envuelve actualmente a la educación artística tiene su germen en el pasado y que la pérdida del componente poético metafórico como contenido esencial de su aprendizaje la sumergió en una serie de crisis secuenciales que se van agravando con los años. El estudio crítico de la invasión europea, que traía, junto a muchas novedades, justamente lo que la Modernidad comenzó a designar bajo el nombre de arte, resultó nimio en los institutos superiores. Dijimos que el enfoque de la “instrucción” fue teórico expositivo y memorístico. Posteriormente, ni el período revolucionario, ni las primeras escuelas y conservatorios de la Argentina liberal asumieron los fenómenos migratorios.

Una línea poética e identitaria del arte es fácil de postular en el plano teórico. No así su concreción en un programa institucional. En los establecimientos cohabitan intereses personales, trayectorias apoyadas en legados históricos e incluso arengas ideológicas radicalizadas cuando defienden intereses corporativos que encubren posturas reaccionarias. Si las carreras artísticas no consiguen poner en discusión sus incumbencias será difícil sortear el alto desgranamiento y la frustración que padece gran cantidad de alumnos ante la imposibilidad de apropiarse de un proyecto cultural que les es completamente ajeno. En la historia del arte y su enseñanza se conjugan presencias y ausencias, asuntos inconclusos y límites frágiles de lo imaginario y lo simbólico. Una paulatina repoeización depende de la profundidad con la que podamos revisar esos desplazamientos, esas exclusiones, con sus signos y enunciados, tradiciones y rupturas.

Este trabajo es un intento de sistematización de nuestra tarea docente y de investigación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Tomamos afectuosamente del colega y amigo Juan Samaja una frase aplicable a nuestro escrito: es un libro modesto que trata un tema descomunal con derivaciones laberínticas. Por lo tanto, las conclusiones son provisorias.

Quien haya escrito una tesis doctoral recordará los momentos de dudas e inseguridades que entraña su elaboración. Inesperadamente, en este trayecto, hemos contado con la ayuda del arte. Del propio arte que, con su incesante renovación, cuestiona las posiciones conservadoras y reclama su lugar.

Al lector le resultaría tediosa la mención detallada de quienes con su generosidad en el trabajo diario han alentado estas reflexiones. A ellos nuestra gratitud.

Capítulo 1

El arte

Falso

*Entonces simultáneamente Zeus quitole del pecho la inteligencia
La herida se cerraba en torno de la sangre*
Versos heroicos atribuidos a Homero

Alguien dijo que hablar del arte es hablar de una historia blasfema. Componer el relato de un pariente indeseable para la ciencia y la filosofía occidentales que, con obstinación, aguantó los embates de la racionalidad pura. Su desplazamiento conceptual aspira a algo más que a la razón. Y es esta resistencia a ser reducido lo que le confiere entidad epistemológica.

Aquella Susan Sontag, la de *Contra la interpretación*, obstinada por rescatar el carácter mágico del arte, el encantamiento previo a la teorización griega por medio de la sensualidad y la erótica, se vuelve más cercana a medida que pasan los años, aun a pesar de cierto viraje en sus escritos finales. El libro comenzaba con el epígrafe de Willen De Kooning, que en letra pequeña rezaba: “El contenido es un atisbo de algo, un encuentro como un fogonazo. Es algo minúsculo, minúsculo, el contenido”.¹



Graciela Sacco
*Sombras del sur y del Norte: ...
de la espera N° 9*, heliografía
sobre zapatos y madera, 35.1 x
40.1 cm, 2005.

Sandalias mimetizadas con baldosas. Los surcos son los mismos pero surco y vereda y surco y sandalia evocan en tiempos asimétricos. El tratamiento de la superficie debilita el límite entre figura y fondo. Hay un fondo sobre el fondo y una figura retenida y ausente. Sugerida, metonimizada. La parte por el todo. Forma, textura, ritmo, encuadre, metáfora. El arte. Contenidos del arte.

La tematización del arte se remonta a los escritos de Platón y Aristóteles. Platón fue el primero en polemizar con el lenguaje metafórico, ese que, paradójicamente, utilizó sin tapujos. Si el arte alguna vez estuvo fundido al rito, las teorías clásicas le asignaron una función representativa y desde ese momento comenzó a necesitar una justificación. En Platón, el concepto de lo bello como forma esencial de la verdad y el bien se contra-

■ ¹Susan Sontag, (1961) *Contra la Interpretación*, Buenos Aires, Contemporánea, 2008, p.13.

pone a la belleza sensible, distinguiendo entre las cosas bellas concretas y la Belleza en sí, la generalización abstracta de lo bello.

Platón² nació en el siglo IV antes de Cristo. Su vida transcurrió en la democracia ateniense interferida por la guerra del Peloponeso que terminó con la capitulación de Atenas a manos de Esparta. Es sabido que su mentor fue Sócrates. Tras la caída y el corto período de tiranía espartana, un golpe de estado restauró la democracia que condenó a muerte a su guía. Estos hechos enmarcan el núcleo que Platón expone en *La República*. Allí fundamenta la necesidad de construir un nuevo orden político que pretende salvar a Atenas de su decadencia. En ese contexto leemos la polémica de Platón con el arte y los poetas. Es un conflicto político teñido de valor metafísico. Junto a la verdad y al bien, lo bello es uno de los rasgos singulares de lo divino.

La tragedia incidía en la instrucción de los ciudadanos. Filosofía y poética constituían la plataforma central de la educación. En la polis imaginada por Platón era básico diferenciar esas esferas. Así lo pone en boca de Sócrates en su diálogo con Glauco en el Libro III de *La República*:

- Por consiguiente, haremos bien en suprimir las lamentaciones de los hombres famosos y atribuírselas a las mujeres –y no a las de mayor dignidad– o a los hombres más viles, con el fin de que les repugne la imitación de gentes a aquellos que decimos educar para la custodia del país.
- Bien haríamos –dijo.

- Volveremos, pues, a suplicar, a Homero y demás Poetas que no nos presenten a Aquiles, hijo de diosa, tan pronto tendiéndose sobre el costado y tan pronto hacia arriba o quizá boca abajo o, ya erguido, empezando a vagar agitado en la playa del mar infecundo.

- Ni tampoco «con ambas manos cogiendo puñados de polvo negrozco y vertiéndolo sobre su pelo»

- ni, en fin, llorando y lamentándose con tantos y tales extremos como aquél; que no nos muestren tampoco a Príamo, próximo pariente de los dioses, suplicando y «revolcándose por el estiércol y por su nombre invocando a cada uno»

- Pero mucho más encarecidamente todavía les suplicaremos que no representen a los dioses gimiendo y diciendo:

«¡Ay de mí, desdichada! ¡Ay de mí, triste madre de un héroe!»

- Y si no respeta a los dioses, al menos que no tenga la osadía de atribuir al más grande de ellos un lenguaje tan indigno como éste:

« ¡Ay, ay! Veo cómo persiguen en torno al recinto a un hombre a quien amo y se aflige mi espíritu en ello»

² Platón nació en Atenas en –428 y murió en la misma ciudad en –348.

³ Platón, *La República*, Libro III, Tomo Primero, Madrid, Librería Bergua, 1972.

- O bien:

«¡Ay, ay de mí, Sarpedón, a quien amo entre todos, es destino que ante el Meneciada Patroclo sucumba!»

- Porque, querido Adimanto, si nuestros jóvenes oyesen en serio tales manifestaciones, en lugar de tomarlas a broma como cosas indignas, sería difícil que ninguno las considerase impropias de sí mismo, hombre al fin y al cabo, o que se reportara si le venía la idea de decir o hacer algo semejante; al contrario, ante el más pequeño contratiempo se entregaría a largos trinos y lamentaciones sin sentir la menor vergüenza ni demostrar ninguna entereza.

- Gran verdad, la que dices -asintió.³

Las artes miméticas eran, según Platón, técnicas capaces de imitar las cosas que, a su vez, eran copias de las ideas. Es decir, contenidos falsos. El riesgo reside en que el creador y el oyente pueden ser inducidos a considerar que los sucesos ocurrieron realmente. Por lo tanto, las fábulas de Homero o Hesíodo que narran historias de dioses iracundos y héroes perversos promovían el engaño de los ciudadanos. El mundo que canta Homero no conocía la división de poesía y prosa. Lo individual y lo colectivo están fundidos. Como explica Ranciére:

En ese mundo todo lo que el hombre utiliza para su vida exterior, la caza y la granja, la tienda, el asiento, la cama, la espada y la lanza, el navío que surca el mar, el carro que lo lleva al combate; hervir y asar, matar, comer y beber (...) debe sentirse perfectamente vivo a través de los sentidos del hombre y de todo su yo (...) Lo que expresan los poemas de Homero es ese modo de ser individual y colectivo que está en las antípodas del modo de ser del maquinismo y del estado moderno.⁴

Artista y mundo constituyen una unidad. El entorno no se ha objetivado. Y lo que define a un género es la naturaleza de lo que representa. Y si lo que representa el poema épico es la historia y la vida de dioses y semidioses, reyes y héroes valientes o inmortales, el lenguaje y los dichos de estos héroes deben estar a la altura de las circunstancias. Pero la poeticidad que en la épica narra, le otorga al objeto narrado la posibilidad de desdoblarse, de volverse ambiguo; el espesor de la ambigüedad es su condición de valía. Entonces, a mayor valía literaria tanto menos recomendable para los niños o los adultos. De a poco, con reserva, el concepto de catarsis es mutado por el de fabulación.

Por eso era tan peligroso Homero. Su *techné* refinada, plagada de falsedades, contaminaba la vida cotidiana. En la polis no era tolerable la conviven-



■ ⁴ Jacques Ranciére, (1998) *La palabra muda*, Buenos Aires, Eterna cadencia, 2009, p. 87.

cia de mentiras innobles y ciudadanos virtuosos, y el Estado vigilaba la actividad lírica. Así se argumentó la expulsión de los poetas trágicos de la polis.

Platón concebía a buenos y malos poetas. ¿Cómo identificarlos? El placer no puede ser el que guíe el juicio de valor del arte. Quien ha de juzgar una imagen con sensatez debe entender la índole del original, la rectitud de la copia y la bondad de cada una de las imágenes en palabras, melodías y ritmos. Los festivales de arte dramático convocaban multitudes y quien controlara esa actividad podría incidir en la formación de los sujetos políticos.

El deseo de Platón no era destruir el arte. Anhelaba ponerlo al servicio del intelecto y librarlo de emociones. Es el símbolo de la ciudad ultra racional que expresa *La República*. En nombre de la verdad, Platón condena al arte, con sus metáforas, al exilio del conocimiento.

Catarsis

Dicen que dentro de nuestras casas llevamos vida ajena a los peligros y que ellos luchan con la lanza. ¡Estúpidos; Tres veces preferiría permanecer a pie firme con escudo antes que parir una sola vez.
Pasaje de *Medea* de Eurípides, siglo V antes de Cristo

Ante la metafísica de la belleza esbozada por Platón, Aristóteles definirá que la esencia de un poema no es la armonía ni la regularidad métrica, tanto como el hecho de que se trata de una representación, una imitación.

Dijimos que en su época era habitual escribir en verso. La poesía y la ciencia. Los científicos eran, en cierto modo, poetas. Aristóteles separa a aquellos que escriben en verso literario de los que lo hacen en verso ciencia. Historiadores y poetas usan el verso o la prosa sin distarse. Unos hablan de lo ya sucedido y los otros de lo que va a suceder. La poesía es más filosófica porque aborda lo general, mientras la historia se ocupa de lo particular. La mimesis a su vez operaba como un artificio elaborado sobre lo real. El artificio contradice y fisura la misma idea de mimesis, dado que es una invención, no la verdad objetiva y purificada mediante el relato, sino una visión que permite ocultar o enfatizar, que permite deformar. Y si bien aquí el género está sujeto a la naturaleza de lo que representa, al tema escogido, más que a su tratamiento, el tema en sí puede ser, como señala Ranciére, “la representación sensible de una verdad no sensible”.⁵ Es el preludio de una interminable diatriba entre forma y contenido y el tránsito incipiente de lo representado a lo expresado.

Aristóteles define la metáfora como la transferencia del nombre de una cosa a otra y valora positivamente el lenguaje metafórico, al que le atribuye la capacidad de purificar los excesos pasionales. Advertía que a través de las metáforas podemos conocer, hallar una conexión entre dos imágenes e interpretar esa conexión.

Su *Poética* no estaba destinada a ser leída sino oída. Allí divide las artes en dramáticas, literarias y musicales. Lo que comparten es la capacidad de imitación (mimesis). La belleza proviene de la medida y el orden. Y si cabe concederle la categoría de primer gran clasificador, también le cabe la argumentación de la autonomía de la belleza y el arte respecto de la filosofía y la ciencia. Así, la belleza y el arte se separan de la verdad. El arte no persigue la verdad sino el verosímil. En *Retórica* distingue además lo bello de lo útil.⁶ La función catártica del arte, la purificación que se alcanza en la confrontación de lo particular y lo general, se configura en Aristóteles en el concepto de belleza. En tanto imitaba la realidad material, y ésta era una degradación de la imagen, el arte re-presentaba. No cumplía la función de los objetos. Aristóteles le confería propiedades terapéuticas y se distinguía así de Platón. Aboga por la separación del lenguaje y la voz.

⁵ *Ibíd.*, p. 49.

⁶ Aristóteles, *Retórica III*, 10, 1430.

Occidente

Hagamos un salto para ver la influencia de polis griega en el pensamiento estético del Occidente moderno. Dos mil cuatrocientos años habían pasado cuando Paul Ricoeur afirmó que la acción de escribir poemas descansa en cimientos amputadas de su propia emancipación: la retórica y la poética, la persuasión de la elocuencia y la purificación emanadas del terror y la piedad.⁷

Ese desvío con respecto a la norma, valorado por Aristóteles, se fue apagando y dio lugar a una serie de neoplatonismos, desestimando así las relaciones entre metáfora y conocimiento. El arte representativo, en el que la parte intelectual (el tema) prima sobre la parte material, no estaba destinado a jugar un papel importante en la actividad cognoscitiva humana. En la medida en que las figuras se sustituían por enunciados literales sin pérdida de significado, se concluía que su presencia no era imprescindible, juicio que alcanza, inclusive, a la retórica del siglo XVIII. La Ilustración, movimiento en el que se fundan las plataformas culturales del capitalismo, asume de Aristóteles aquella rudimentaria emancipación de lo bello. La belleza se escinde de la verdad, la moral y la razón. Pero ambas –la belleza y la verdad– habitan en el mundo natural. Desde Descartes hasta Hegel –para quien lo bello es la manifestación sensible de una idea–, la belleza constituye el ámbito de la experiencia estética del arte. La sumisión del campo sensible al inteligible da lugar a otra emancipación: la del estudio específico de la belleza a cargo de la Estética. El siglo XVIII transcurre en ese debate entre racionalismo y empirismo. No será hasta el siglo XIX, Kant mediante, que los principios de la genericidad de la representación sean jaqueados por una nueva poeticidad expresiva que se vale por sí misma, y estos preceptos de traducibilidad, coherencia orgánica, ficción y equivalencia en el tratamiento de una historia es sustituida por una analogía en las formas del lenguaje, pero de un lenguaje en estado primitivo, originario, que porta en su corporeidad la fisonomía de lo que presenta. Como si fuera un lenguaje de señas y gemidos en el que los significados son sólo rastros de la poética. La belleza es un conjunto de tramas que varían y se instituyen. Si se desprende de la naturaleza o de la idea, y la subjetividad y el entorno la elaboran, se establece una base antropológica para su explicación. Ya no son las musas las que inspiran a los artistas. Ahora hay que buscar en las profundidades de la interioridad, en cuyo núcleo moran a veces imágenes monstruosas. Pero sobre todo este tránsito desde las primeras clasificaciones entre *trivium* y *cuadrivium*, de la belleza abstracta a la catarsis, de ésta a la divinidad eclesiástica, de ahí a la belleza material del mundo natural –concreta, universal y centrada– a las recónditas dimensiones del inconsciente nos muestra esa

⁷ Paul Ricoeur, (1975) *La metáfora viva*, Buenos Aires, Megalópolis, 1977.

base antropológica: la noción de arte no es estática, está en movimiento, cambia y va tomando conciencia de sí misma junto al hombre moderno.

En Occidente el arte ha sido asociado a mimesis, fábula, idea, belleza, empiria, inconsciente, dialéctica, estructura, contenido, pura apariencia. Las ciencias del lenguaje lo etiquetaron en lo que se dio en llamar función poética, un tipo de discurso que puede traducir contenidos en palabras, pero no su mutismo. Luego de tantos vaivenes, la poética reaparece, ahora superando la inútil reyerta entre “el arte por el arte” y “el arte como reflejo de la sociedad” y bascula en el centro de las polémicas suscitadas en torno a la configuración de las operaciones cognitivas y las capacidades abstractas. A ello nos dedicaremos en los próximos capítulos.

Técnicas

¿Qué posibilita aún el agrupamiento, bajo la denominación arte, de las disciplinas tradicionales y sus bifurcaciones?

En la cosmovisión clásica, indica Rancière, la identidad mimética era el primer principio de la representación. Música, danza y teatro se convertían entre sí en la medida en que contaban historias. Y esta característica definirá además el concepto de género. Un género no es un cuerpo de reglas formales sino el tema que representa. El segundo principio se basaba en la coherencia orgánica. Más allá de las cualidades materiales la obra era algo vivo y bello, proporcional y unificado.⁸

Estos axiomas, víctimas de ataques feroces a partir del Romanticismo y de la caída del mundo clásico, se fundaban en la traductibilidad de las artes. Es claro que una misma imagen que la pintura muestra en un acto es desplegada por la literatura en secuencias. La música, con recursos semejantes en lo temporal, apenas trae una lejana referencia de la imagen visual. Mientras que la forma tradicional de las artes plásticas se fija en la simultaneidad, la música se mueve en la sucesión. La danza, el teatro y el cine, por su parte, combinan estos recursos de acuerdo a sus propios soportes. Si bien estas incisiones ya no demarcan disciplinas autónomas, la singularidad de cada lenguaje establece distancias, categorías y técnicas específicas y vuelve, al menos parcialmente, ilegibles los contenidos, las historias, cuando mutan de un lenguaje a otro. No es igual un rostro de piedra, que la palabra rostro, que un rostro en movimiento, que el sonido de un rostro, que el rostro de Mariel. Sus técnicas y soportes son distintos, sus condiciones materiales les quitan y les agregan y nada es idéntico.

Por eso, quizás, las corrientes más arraigadas de las últimas décadas, buscaron esa unidad clásica extraviada en la técnica. O en su supresión. La técnica reúne habilidades que permiten realizar operaciones siguiendo un conjunto de normas. En el arte, esas habilidades adquieren altos niveles de sofisticación. La articulación de conductas motrices complejas, la manipulación de herramientas —el pincel, la cámara, las llaves de una flauta o el mismo cuerpo—, la extrema especialización que requiere el dominio de estas conductas bajo presión y la regulación del estrés que provoca actuar en público, otorgaron al entrenamiento un valor tal que llegó a confundirse con el lenguaje mismo del arte. Toda técnica es particular, por ejemplo, soplar en una embocadura de un instrumento de viento o controlar sin errores las posiciones de la danza clásica y, a su vez, todas requieren precisión en velocidad, fluidez de movimientos, control y autorregulación muscular, coordinación y economía de recursos.

La separación de los saberes instrumentales y los “generales” no tiene, valga la redundancia, fundamentos técnicos. Para un músico profesional,

⁸ Jacques Rancière, *op.cit.*, p. 54.

lo que garantiza una concentración que lo ponga a salvo de papelones frente al auditorio es haber internalizado juntas las memorias motrices, expresivas y formales. La asociación técnica/ trabajo manual restringe a su vez los alcances del término. Existen técnicas para escribir, para interpretar, para analizar.

El modelo liberal de los 90 otorgó un valor excesivo al adiestramiento instrumental desprovisto de cualquier perturbación afectiva o crítica. Los dispositivos y procedimientos tendían a simplificar los aprendizajes confiando en que el mercado, con su libre albedrío desbordante de riqueza sobre el conjunto, generaría puestos de trabajo y requeriría mano de obra en áreas de producción de calificaciones laborales signadas por la destreza más que por las capacidades interpretativas o la comprensión global. Nada original. La novedad fue la expansión veloz en las políticas de Estado. Al punto tal de que las grandes innovaciones que se promovieron en la educación pública superior se denominaron Tecnicaturas. Carreras cortas que capacitaban en el manejo de herramientas de aplicación focalizada. Curioso. Mientras se desmantelaba el aparato industrial del país, se entrenaban técnicos en las actividades más inverosímiles. Y el arte no fue la excepción. En una asamblea ya legendaria de nuestra Facultad, el ocasional jefe de uno de los departamentos dejó las cosas en claro. Dijo algo así: “hay que dejarse de joder con esas materias para pensar que para lo único que sirven es para distraer a los alumnos”.

Los diseños y planes educativos anclan en la técnica. Las carreras se denominan Grabado, Pintura, Escultura, Guitarra, Piano. Hacen referencia a la técnica y a los instrumentos. Es un criterio que merece revisión, muy resistida en el conjunto de los sectores progresistas.

El valor de la técnica es indebatible. Pero escindida de los aspectos formales, no habría diferencia entre la educación física y la danza, el teatro y los meros recursos de simulación. El gran bailarín se categorizaría por la cantidad de giros que fuera capaz de efectuar sobre su eje. 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.

A propósito de la técnica dice Debray que ésta

es necesaria, no suficiente (...) desde el fin del siglo pasado, digamos desde Brancusi, la plástica, el hierro, el acero, el vidrio, salidos del maquinismo, engendran esa forma de expresión contemporánea de la que se ha dicho con mucho acierto que “toma los materiales como fundamento”. Pero esos materiales habitan toda la tierra, y la escultura moderna sólo su norte occidental. En las tierras del Islam había tierra gredosa, pero no ha habido una estatuaria islámica. En torno al Bósforo hay arcilla y alabastro pero Bizancio sólo conoció el bajo relieve. La cristiandad del primer milenio disponía de los mismos materiales y adquisiciones que la antigüedad tardía.

Admite tímidamente, el bulto redondo, pero renuncia a la estatuaría prueba de que lo que es técnicamente factible no siempre es culturalmente viable.⁹

Y en otro párrafo concluye

el sujeto humano es tanto la prolongación de sus objetos como lo contrario. Bucle decisivo y sorprendente. Una consideración. Posiblemente aquí se acaba ese humanismo tradicional que ve en la herramienta exclusivamente la instrumentación de una facultad, y no su transformación.¹⁰

■ ⁹ Regis Debray, (1992) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 110.

■ ¹⁰ *Ibíd.*, p. 111.

Distancia

Entonces, si no es la historia narrada, ni la técnica, ni la belleza, ¿qué alcance tiene hoy la palabra arte?

Aquella traducibilidad es, a pesar de todo, condición de su existencia. No ya para imponer un modelo de ficción representativa en tránsito, sino para fundar una base epistemológica que, privilegiando el componente poético metafórico, encuentra en éste la convertibilidad de una disciplina a otra. Esta analogía no reside en el tratamiento de una historia. Tampoco en la imposición de un esquema enunciativo a priori de la simetría y el equilibrio. Es la misma analogía entre las formas, entre las formas del lenguaje, su distanciamiento, su silencio respecto de lo presentado, lo que posibilita este agrupamiento.

A partir de dicha conexión, volvemos a Jiménez, el arte permite una liberación sensitiva, una suerte de emancipación de los sentidos cuya función es irremplazable en tanto privilegia la corporización de lo otro. Esta emancipación se fabrica en el ámbito de la ficción, de la apariencia. La obra evita el despliegue literal de la subjetividad, la permanente revelación de las emociones. Por el contrario, la despoja, la vuelve leve o cargada de nuevas significaciones, la puede negar.

La frecuentación del arte vuelve la subjetividad más compleja. A la vez, esa complejidad compone objetos “no objetivos”, lejanos a 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. Es potenciador de las imágenes por medio de las cuales desplegamos nuestra vida, superando la idea de consuelo o paliativo del sufrimiento humano.

Así se distingue del lenguaje. En primer lugar, por no poseer un código universal. Ni siquiera en la notación de la música por tonos. *Do* no supone *fa* o *si bemol* del modo en que *la* implica *nube* y no *árbol*.

“Nuestro Canuto” de Ema Wolf: antes de la última versión de este cuento (en una reedición del 2009, la autora corrigió o retocó algunas pocas frases, entre ellas la primera), el inicio del relato –uno de los más leídos en la escuela argentina– decía: “En el pueblo todos tenemos un perro”. Cualquier lector del texto que recuerde lo principal de la historia, sabe que se trata de un perro (uno solo) que pertenece al conjunto de los habitantes del pueblo, que vive y come un día en cada casa. Pero sabemos eso unas cuantas líneas después del comienzo, mientras que la primera frase nos mantiene suspendidos en una incertidumbre, en la imposibilidad de fijar una interpretación, muy próximo al malentendido: “En el pueblo todos tenemos un perro”. ¿Quiere decir que todos, es

decir cada uno de los habitantes del pueblo, sin excepción, tiene un perro, y que por tanto hay tantos perros como habitantes, o tantos como familias? Esa sería una conjetura más acorde con el sentido común, con la expectativa más probable por parte del lector. Pero luego sabemos que es una suposición errónea. La frase quiere decir algo mucho menos usual, menos esperable: que en el pueblo hay *un* perro, y que sus amos o dueños son todos los pobladores y no uno solo. Ahora bien: ¿por qué el texto se inicia de ese modo ambiguo, por qué posterga la posibilidad de interpretar de modo unívoco el sentido de esa primera frase? Ensayemos una respuesta, sabiendo que nunca podremos tomarla por definitiva: la escritora *sacrificó* la precisión semántica de la frase porque para la imaginación *política* de este cuento es muy importante la idea de que la colectividad de los pobladores es una unidad sin defecto en tanto tal, propiciada (encadenada) por el perro (¿Lo hizo deliberadamente? ¿O en cambio *le salió* escribirlo así? Y si este es el caso ¿puede decirse que su ideología sobre los lazos comunitarios operó en su escritura de un modo *inconsciente*, como si le hubiese conducido la mano al escribir? Lo más interesante del caso es que son todas preguntas sin respuestas más que muy conjeturales). De acuerdo a eso, la escritora necesitaba precisamente reforzar la unificación de la primera persona del plural que narra (“tenemos”) con un sujeto universal, es decir que no dejase a nadie fuera: ni muchos, ni unos cuantos, ni algunos, sino “todos”. En tal caso, lo que el cuento pone en escena, lo que dice no con explicaciones sino mediante el modo en que está escrito, es que a veces las formas usuales del lenguaje –sus formas convencionalizadas– son insuficientes para expresar la intensidad o la singularidad de ciertas ideas, concepciones o imágenes. Que a veces es inevitable (y es lo que sucede en el arte literario) distorsionar, forzar, desviar las correlaciones establecidas entre el orden de las palabras y el orden de las cosas. Porque en el orden de las cosas –en una experiencia nueva, en un mundo inédito imaginado por nuestros deseos– surge algo que aún no tiene nombre, algo que no ha sido hablado aún por el orden de las palabras que conocemos.¹¹

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. Sus disciplinas, que difieren en técnicas y soportes, se equiparan en forma y poética, y en la capacidad de crear esas presencias que, como muestra José Jiménez, ensancha la subjetividad.

■ ■ ¹¹ En http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismo/direcciondecapacitacion/programas/lecturaescuela/documentos_de_trabajo/ppl_materiales_2010_primaria.pdf (19/10/00). Director Miguel Dalmaroni

El largo camino de la metáfora

Las mujeres modernas se olvidan que para desvestirse y desvestirlas se requiere un mínimo de indumentaria.

Oliverio Girondo

La luna con un puñal desgarró la piel del aire

Federico García Lorca

El procedimiento mediante el cual el arte se hace posible es aquel que permite convertir algo en otra cosa, localizando el punto de partida en por lo menos dos imágenes. Este procedimiento es la metáfora. Metáfora viene del griego *methapherem*, en la reunión de meta (fuera o más allá) y pherem (trasladar, pasar, llevar). No emplearemos el término en su significación literaria o lingüística, sino como recurso muy general de las figuras retóricas. La reunión de dos imágenes establece relaciones inéditas que subrayan su carácter semántico.

La metáfora trabaja a partir de un paralelismo cualitativo de sus componentes, aunque la semejanza no es su fundamento; en ella hay conciencia clara de no identidad que da cauce a un ente inédito. Capta un parecido entre dos cosas y los significados de alguna de ellas se adormecen. Eco apunta, se suspenden, se narcotizan.¹² Ante la metáfora *la noche, ese manto callado*, que surge de la analogía entre dos imágenes, noche y silencio, es necesario liberarse de la noche real y del silencio real, de su realidad visual, sonora o física. Aniquilar a la noche real.

Si asumimos en su generalización categorías cercanas –metonimia, sinécdoque, oxímoron, sinestesia, etc.– en esas variantes el vínculo no es por semejanza. El relevo de la parte por el todo, del todo por la parte, el continente por el contenido, son alternativas del primer caso.

Autonomía, distanciamiento, autorreferencialidad, conciencia inmediata de la falta de identidad signo/objeto. Con sus ideologías y en distintos contextos, Cassirer, los formalistas rusos, Piglia, Borges, Adorno, Todorov, Sontag, Chateau, Ricoeur coinciden en señalar una conducta de desplazamiento, una, al menos, tensión, entre lo que se ofrece como contenido y sus formas.

Para intentar un acercamiento al nivel metafórico del arte, tendremos en cuenta entonces al menos tres condiciones constitutivas:

conflicto o desvío: la metáfora es la subversión de un orden y su sustitución por otro orden;



¹² Umberto Eco, (1990) *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen, 1992, p. 147.

apropiación –Ricoeur¹³ la denomina préstamo– de una significación originaria y su puesta en acto;

reemplazo y aumentación del significado primario por aquel que surge de una combinación. Uno de los puntos de partida se debilita, pierde consistencia; su volatilidad se repara, es restituida e incrementada en la síntesis.



■ ¹³ Paul Ricoeur (1975) *La metáfora viva*, Megalópolis, Buenos Aires, 1977, p. 45.

Opacidad

Sin embargo, el comportamiento decisivo que define la metáfora no se limita al dispositivo que la promueve. Es un resultado de elaboraciones a veces disímiles u opuestas. Lo que determina la dimensión metafórica es que inevitablemente torna opaca su referencia.

La metáfora puede partir de una única noción. Una idea que, tamizada por el proceso poético, va perdiendo porciones, se va diluyendo, dejando atrás fisonomías estructurales y detalles que pueden convertir esa imagen preliminar en un residuo de sí misma tan lejano que a menudo resulta irreconocible.



Francis Bacon, *Crucifixión*, 60,5 x 47 cm, 1933.

Sangre: el agua de la serpiente

Metáfora escandinava

Si bien se la suele describir como un mecanismo, un procedimiento de sustitución que pone en relación una proposición explícita o mostrada con otra implícita, la metáfora adquiere más que valor sucedáneo. Es información; nos instala más allá, esboza síntesis, innova, provoca quiebres a la literalidad y, por ende, requiere de la imaginación para dar contorno a los conceptos o, mejor, para crear conceptos.

Usamos una metáfora verbal si no disponemos de una palabra capaz de mencionar algo nuevo. Y si esto ocurre con las imágenes es la percepción la que se amplía. En la observación científica de las señales anticipatorias de una tormenta, el rayo precede al trueno porque la velocidad de la luz es mayor que la velocidad del sonido. En la poética, el trueno puede adelantarse al rayo. Un rayo lento, perezoso, displicente. Por lo tanto, el lenguaje metafórico está ligado a su fuente primaria, en este caso la relación de velocidad y percepción de rayo y trueno, y su secuela, un rayo improbable, rompe la espontaneidad del lenguaje ordinario y abre facetas vírgenes de la realidad, perturbando nuestra visión natural de las cosas.

El mundo estético conjuga la conquista física con la versatilidad psicológica: se nutre de ambas. La metáfora sólo existe al ser percibida, y así su tangibilidad aflora de la ruptura con sus entidades previas.

Materiales

Decíamos que la metáfora es a la vez proceso y resultado. En su elaboración operan recursos comunes a las disciplinas del arte, la literatura y el lenguaje ordinario. Todas se nutren de la misma argamasa, los materiales acumulados socialmente.

Con Adorno aprendimos que el progreso en el arte se da en esos materiales. En ellos anida la metáfora: en el color, el sonido, en los procedimientos básicos del arte, aún en el silencio o en el espacio vacío. Porque el quiebre que se da en las construcciones complejas y articuladas fractura la estandarización de aquello que la cultura recortó en el pasado como elementos privilegiados. En la música barroca, la obra era lo pensado. Podía ejecutarse con varios instrumentos. En el arte actual la obra es inseparable de su material. Si para Pitágoras el sonido representaba un punto, ahora supone un círculo lleno de puntos. El sonido parece resumir en escala pequeña las cualidades que Jakobson atribuye al discurso poético: autorreflexividad y ambigüedad. Aquí también colisiona la tendencia a que el arte produzca refuerzos semánticos de los significados primarios, o que promueva alternativas a dichos significados. La ampliación semántica proviene del procesamiento de lo que sería una materia prima (una imagen) dando paso a un estadio que le incorpora un plus. La segunda es la transformación de la primera.

El material que toma el compositor es preformado en la cultura. Su metaforización implica un contexto referencial. Pero esa referencia, ese significado, es lejano. Pocos textos sufren tanto las traducciones como los poemas. Lo que cuesta es traducir su sonoridad. De ahí que un lenguaje mimético o expresivo contrapuesto a un lenguaje comunicativo resulte clave en la estética de una poesía no verbal. Aquella redención primitiva de la poesía a la complejidad concreta de las palabras adquiere en la imagen abstracta no verbal un tono crudo. La referencia es casi ceniza.

Monjeau sugiere que la música sería algo así como *el lenguaje menos el sentido*.¹⁴ Una forma liberada de su significación literal devendrá, así, más física. La corporeidad metafórica, el desembarazamiento del lastre de su significación, derivará en una poética de los materiales, condición ya presente en ellos de igual modo que en las formas acumuladas. La poética de los materiales inaugura además una decisión pedagógica. Comenzar por su exploración y sus combinaciones antes que por las fórmulas o los estilos.

Entonces, aparece un tercer caso de la metáfora muy común en la música: el camino inverso. No se parte de una representación concreta. Hay un movimiento, un juego de disposición de significantes. Los músicos a veces nos sentamos a tocar y no sabemos qué. Luego algo surge y es a

¹⁴ Federico Monjeau, *La invención musical*, Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 91.

partir de esa significancia que la obra toma su fisonomía, o como decíamos, desde el contacto con su textura, su peso, su color. Borges sugiere que, en su génesis, las palabras tuvieron significado material.¹⁵ No eran abstractas, sino concretas, y provocaban varias resonancias. La poética las devuelve a su origen. “He sospechado muchas veces que el significado es en realidad algo que se añade al poema”.¹⁶

La sospecha de Borges parece confirmarse: el significado es una añadidura posterior, se configura secuencialmente detrás del significante, engendrado, parido por éste. Si aceptamos la proposición de Ricoeur –que la poética crea significados– esto supone que no hay que buscar en el origen de la reunión de los significados anteriores, o en la topografía de la imagen inicial, la propiedad de los nuevos significados, ni optar por uno de ellos si hubiera más de uno. No se trata, en el afán de aclarar, de optar por la noche o las estrellas, por la oscuridad o la mirada. Es una forma autónoma.

Es, en nuestra opinión, esta cualidad poético/metafórica lo que le confiere al arte su lugar como ámbito privilegiado de la experiencia estética.

¹⁵ Jorge Luis Borges, *Arte poética. Seis Conferencias*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 99 -100.

¹⁶ *Ibid*, p. 104.

Metáfora, ciencia y conocimiento

La misma poética sucumbe ante la tentación por las clasificaciones. Así, el abordaje de la metáfora deviene en categorizaciones universales que encarnan en el procedimiento y sus tipificaciones: metonimia, óxímoron, sinécdoque. Los núcleos compositivos de la imagen literaria se subsumen en una clasificación que pretende visibilizar y automatizar el recurso. Cuando la literatura recorre ese cause pierde sensualidad. Si se trata de las artes visuales (las clases de retórica de la imagen) o de la música, en sus versiones que las reducen a un simple síntoma emocional, un estímulo sensorial, o un equivalente pasional, las carencias se agravan. Porque la música y la plástica pueden ser efectivamente lenguajes provistos de sintaxis y morfología y, en consecuencia, formadores de conceptos, pero en la mayoría de los casos el sentido de estas artes es la creación de imágenes cuya voluntad no es ser trocada en palabras. ¿De dónde proviene la metáfora?

Durante el siglo XIX, Gianbattista Vico ya había reparado en la centralidad cognitiva de la metáfora, al igual que Max Black en el siglo XX. Hace casi setenta años, Ernst Cassirer teorizó sobre la capacidad de transposición lingüística que posee la metáfora. Allí fecunda el proceso conceptual, que admite en la expresión la sustitución semántica. La metáfora es generalmente agrupada entre los enunciados que promueven un cambio de sentido. En los años 70, Reddy analizó el carácter convencional de la metáfora y su papel dentro del sistema ordinario del pensamiento al que define como de naturaleza metafórica. Según Reddy, los conceptos metafóricos estructuran nuestras percepciones y conductas y permiten comprender un dominio de la experiencia a partir de otro dominio. Una frase como *tengo que arreglar la heladera*, que funciona remarcando a una entidad relevante (la heladera) para referirse a otra menos saliente (la luz de la heladera), es una de las combinaciones que mencionamos en los párrafos precedentes.

Eco sostiene, con Ricoeur, que “la interpretación metafórica, la investigación científica y el discurso teológico caen, los tres, bajo el género del razonamiento por analogía”.¹⁷ La respuesta que sugieren estas consideraciones es que la metáfora es intrínseca a las operaciones intelectuales humanas, y está tan cerca del espectro afectivo y psicológico que es indiferenciable. Si no atañe al mundo real y deriva de nuestra experiencia emocional de éste, su captación sería fundamentalmente intuitiva, aun si la intuición fuera un rápido movimiento de la mente, tan rápido como imperceptible, que la semiología intentó descomponer en todas sus facetas.

El uso de la metáfora no se extingue en la función poética ni en su empleo cotidiano. Está al lado de la abducción y de la interpretación.

¹⁷ Umberto Eco, *op. cit.*, p. 174.

La interpretación metafórica es afín a la propuesta de un nuevo paradigma científico. Uno de los rasgos sobresalientes de la moderna metaforología es haber insistido, más que sobre la relación entre metáfora y poesía, sobre la relación entre metáfora e investigación científica y, en general, entre metáfora y conocimiento (...) La interpretación metafórica busca leyes válidas para contextos discursivos, la investigación científica leyes para mundos.¹⁸

Por lo tanto, la metáfora emerge de la vida individual y social que, paradójicamente, les son en algún modo ajenas. Late en el lenguaje y en el pensamiento científico que amplía su valor en la enseñanza y en el aprendizaje y, en simultáneo, desafía esa cotidianeidad quebrando los automatismos.

Este reconocimiento de la metáfora en la elaboración del lenguaje, la interpretación y las imágenes estéticas replantea temas educativos que exceden el debate acerca del arte. La ruptura y el cambio de sentido a partir de la semejanza son aplicables a metáforas de lenguaje común, a metáforas conceptuales, o a metáforas poéticas no verbales. En ello se aleja de la comunicación. Y no pienso en las crónicas del Archipreste de Hita, el relator de la vida palaciega del Renacimiento. Pienso en TN, en Telenoche. En los medios de comunicación manipulados por las grandes corporaciones mediáticas globalizadas y su afán por denigrar la experiencia estética al cumplimiento de un rol de soporte distractivo, de represión que entretiene y subyuga provocando ese placer efímero cuyo complemento, en espejo, en su versión seria, es el periodismo independiente. La idea de un sujeto absoluto comunicacional descansa en ciertas premisas: transparencia, velocidad constante, emisión en tiempo real, captación del suceso, atributos que lo legitimen como reflejo transmisor de la verdad.

La imagen estética no muestra la verdad porque es verdad. Es estar ahí, ser ahí. No pretende transparencia, ni en el sentido descafeinado ni en el moralista del término. En todo caso es visible, y no por visible es clara. Porque, de acuerdo a su historia es, dice Zátanyi, velada. Y lo que la comunicación presenta como extravagancia en el arte es constancia. En la coreografía de Mats Ek, la bailarina Sylvie Guillem anda apenas por la pared, sin trampas tecnológicas, sólo con su cuerpo, el de su compañero y un equilibrio que desafía la gravedad y compone esta pareja angular.



Torsos que huyen. Obras efímeras en las que hay pasado, historia. La imagen poética esconde partes de lo que utiliza para modificarlas.

¹⁸ *Ibid*, p. 173.

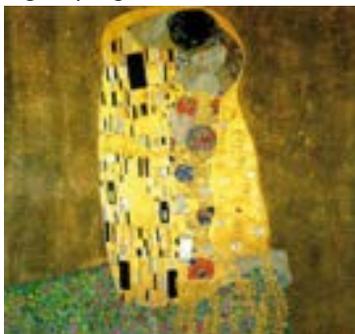
Metáforas sobre el amor

Veamos un asunto que ha sido transitado incansablemente por el arte: el amor.

(...)

Que nunca se sepa que tengo leído
El modo en que cierra tu boca en mi boca
Que el viento no deje tranquilo tu nombre
Que lo plante boca abajo como un camino distinto
Y andar por él
Como tarea sin jornal bajo la luna
Luz de manantial
Que nunca se sepa que tengo leído
El modo en que cierra tu boca en mi boca
Que nunca se sepa del lado en que habito
Ni el polen que trago detrás de tu sombra
Que nunca se sepa que faltan mis días
Que apenas me cabe el origen divino
No quiero producir estragos con esta melodía
Quiero cerrarla hasta que alcance los silencios
Que sea tan lenta, inexpresiva y poco clara
Que nadie sepa

El enamorado, en la canción de Alberto Muñoz *Días de luna*,¹⁹ transita despojado de destino, de recompensa, en ese nombre, el de ella, que el viento plantó boca abajo marcándole el camino. Camino y nombre, dos imágenes que se juntan, se atenúan y dan lugar a nombre/camino, una imagen que ganó en densidad.



Gustav Klimt, *El beso*.

En este beso casi abstracto de Gustav Klimt, el color y la distorsión de los cuerpos arman un todo en el que el beso parece estar contenido



¹⁹ Alberto Muñoz, *Días de luna*. Grabado por Liliana Vitale.

por un manto pregnante y trazos rectangulares y geométricos que exigen descubrir sus contornos.

En cambio, el cuadro de Magritte, de tono realista, se repliega en la omisión de las caras ocultas tras los envoltorios. Hace visible el recurso, incluso en el sentido simbólico de las capuchas que el beso debe perforar. Aquí hay presentación, el acto ejecutándose. Y es más presentar que aludir. La presencia genera incertidumbre. ¿Hay tal beso? El arte no narra las cosas, las ofrece.



Rene Magritte, *El beso*.

La mimetización de la pareja con el muro mediante el color y el tratamiento de la textura – ella, apenas, fundida con él y con la pared– vuelve la escena oscura y sugerente. Los dos rectángulos a la derecha acentúan el clima de encuentro furtivo que la imagen no cuenta y que es posible sospechar. Un beso de Antonio López.



Antonio López, *El beso*.

Liberen a la luna

¿Qué evoca el arte? ¿Qué nos dice? ¿Existe un código común para la representación de sentimientos o ideas? ¿El modo menor es triste y el asenso cromático provoca ansiedad? ¿Las regiones agudas remiten a imágenes de felicidad y éxtasis y las graves a nociones sombrías? ¿Los violines portan melancolía y los tambores residuos de viejas milicias? ¿O la música, pura forma según Borges, gira sobre sí misma?

Schöenberg intuyó en la música un contenido a-conceptual en el que las referencias inteligibles son añadiduras. Aun con la presencia de la palabra, en los casos en los que ésta aparece fundida con el sonido, su referencialidad es acogida en la cualidad sensible que parece haber perdurado en las obras de arte. Esta cualidad de la palabra, la de volverse música, no implica su sometimiento sino la recuperación de un pasado perdido. Un pasado en el que la palabra era sonido y gesto. El canto explora posibilidades latentes en el habla. Y, por supuesto, la formalización poética no es potestad exclusiva de las grandes obras occidentales.

Hasta mediados del siglo XIX, la música popular se circunscribía a los cantos y danzas que se realizaban en comunidades cerradas, rurales o urbanas. La preservación de las pautas culturales de ese colectivo determinaba el modo de practicarla: canciones y danzas rituales en las que las fronteras entre la naturaleza y la vida cotidiana eran lábiles.

Yo soy como el árbol seco/Ay mi señorá
Que solo sirve pá leña
Ay mi palomita /Ay donde me hallará
Que se le ha muerto la sombra /Ay mi señorá
Y que ya nadie la riega/Ay mi palomita
Ay donde me hallará
La creciente está en el río/Ay mi señorá
En la luna y en el sol
Ay mi palomita /Ay donde me hallará
Y en el filo de la tarde/Ay mi señorá
El lucero y la oración
Ay mi palomita/Ay donde me hallará

En esta tonada, que recopiló Leda Valladares,²⁰ la empatía del narrador y la naturaleza malograda, el árbol seco *que se quedó sin sombra y al que nadie riega*, el abandono, se espesa con la estructura que reitera la copla. Ese retorno es soporte de un efecto de persistencia, de tregua tempo-

■ ²⁰ Leda Valladares nació en Tucumán en 1919. Dedicó parte de su vida a la recopilación y difusión de bagualas, vidalás, tonadas y otros géneros de la música popular americana y europea.

ral, alternando lo que cambia –el texto– y lo que permanece, movimiento y quietud. El tiempo no avanza, no progresa, circula y se detiene. El timbre y las ornamentales de la voz contribuyen a esa atmósfera extrema, en el borde del grito, que transita las puntas del registro, tensándolas. La perspectiva de la naturaleza en escalas superpuestas, lo inmenso y lo ínfimo se dibujan en esas nervaduras. Las expresiones “cantar grueso” o “por delgadito” hacen referencia a dos tipos de emisión vocal que utilizan respectivamente los registros de pecho y de cabeza, solos o alternados. Esta densidad tímbrica se complementa con el uso del bordón metálico llamado “chirlera” en una de las membranas de la caja (tambor de marco que acompaña los cantos durante el verano). *Kenko* quiere decir en quichua “sinuoso, serpenteado”, y alude a la definición de la melodía por medio de glisandos, apoyaturas y quejidos. Nada es externo. No se trata de una línea adornada con apoyaturas. El ruido está integrado al discurrir que asume una segunda línea enhebrada en los intersticios de la repetición superficial. Es un caso sencillo en el que sin embargo la metáfora sobrevuela lo que las palabras sugieren y la misma organización que la canción y su modo de ejecutarla le imprimen. Los desplazamientos se despliegan tanto dentro de los sonidos como en sus relaciones a escala.

La metáfora no sabe de estilos. En la progresión de una fuga barroca o en la acritud no mediada de la música de Etkin –en cuyos umbrales perceptivos pernoctan el guijarro y la hormiga, el tiempo y el espacio, nuestros próximos temas– no se necesitan traducciones.

El arte toma aliento en la singularidad de estas obras. Cada una es particular. Marcuse reparó en la escisión histórica del campo sensible respecto del inteligible. La ciencia fijó un modelo de sustitución por generalización que, eliminando los casos particulares, debía concluir en una fórmula capaz de resumirse en términos lógico-matemáticos, apta para borrar esas discrepancias.

El lenguaje metafórico no encaja en ese modelo. Se puede explicar la música de Bach, establecer su geometría de acuerdo al plan armónico y la secuencia temporal que rige la imitación de las progresiones, cifrar trocados y hasta especular en torno a su capacidad para convertir esa música en pasión. Conceptualizar un sentimiento que –por ejemplo en el opus 30 de las Variaciones Goldberg– es capaz de generar sensaciones simultáneas de avance y retroceso en un estilo que parece anticipar dos siglos el tratamiento de las disonancias. Nunca develaremos, y acaso Bach compartiera nuestra ignorancia, de qué pasión se trata, si se tratara de alguna, ni por cuáles intrincadas vías esas líneas oblicuas devienen en zozobra. La música presenta ese mundo fenoménico, de hechos, de sentimientos y sensaciones, la pena o la euforia, de manera abstracta. No esta o aquella pena, no la pena que siento ante la ausencia de la mujer amada, sino su forma, apariencial. El nivel de abstracción tendrá, además, vínculo

estrecho con su referencia. La eficacia estética de la nueva presencia es proporcional a la ambigüedad intrínseca del material del que se han tomado sus cualidades.

Veamos el caso de la luna. Ha sido abusada tanto como las nubes o el cielo. Sigue Borges:

Contemplemos la luna como objeto del tiempo. Creo que es una metáfora excelente: en primer lugar, porque la idea de espejo nos transmite la luminosidad y fragilidad de la luna, y, en segundo lugar, porque la idea de tiempo nos recuerda de repente que la luna clarísima que vemos es muy antigua, está llena de poesía y mitología, es tan vieja como el tiempo.²¹

La luna todavía es tolerable. ¿Por qué *el agua que baja nunca es la misma* disimula mejor el exceso metafórico que *sentado al pie de la montaña*? La estratificación de procedimientos en convenciones es el mecanismo de sustitución literal que establece sus lineamientos generales en aquello que ha denominado como estilo. La imagen estética queda a merced de la resistencia que los mismos materiales sean capaces de oponerle a las convenciones. Se comprende que los vanguardistas del siglo XX se hayan aprovechado de los desechos que las Bellas Artes rechazaron. Porque la metáfora, en ninguna variante, se limita a traducir. El arte no imita la realidad, la pone en acto, diría Schopenhauer, por segunda vez. Junto a la religión, la filosofía y la ciencia construye lo “real”, una conquista de la subjetividad. En Occidente, la noción de sujeto es deudora de la experiencia estética. Uno de los grandes inventos de la Modernidad fue la autonomía del yo. El yo y el sujeto constituyen entidades autónomas. Esa subjetividad le debe parte de su independencia al gesto poético que comprende sin explicar, calcula sin medir y abre puertas a la percepción rompiendo su automatismo. Y a la identidad generando universos simbólicos comunes, que, como condición, respetan la diferencia. Y aquello que era cierto para Bach es aplicable a un grabado de Goya, un óleo de Leonardo. Podremos descifrar la proporción áurea, no traducirla. Es una virtud irremplazable, al menos por ahora.



²¹ Jorge Luis Borges, *op. cit.*, p. 53.

Forma

La poesía nos protege del automatismo, del embotamiento que amenaza nuestra fórmula del amor y del odio, de la rebeldía y de la reconciliación, de la fe y de la negación.

Roman Jakobson

Los hombres formaron sus primeras lenguas cantando

Giambattista Vico

Ligeti define la forma musical como la abstracción de una configuración en el espacio. La organización de los elementos, sus trazos de identidad, semejanza o contraste, las dimensiones en escala que pueden ser inclusivas u opuestas en amplias zonas relativamente estables que presentan cambios en su interior, vuelven menos abstracta esta categoría. Los modos de agrupamiento y separación que adoptan aquellos elementos en el interior de las imágenes, su recurrencia o variación y la intervención subjetiva en la configuración dinámica de esas formas, y en su proceso, lo que Pareyson denominó “forma formante”,²² han sido estudiadas, desde el siglo pasado –suena extraño llamar al siglo XX *el siglo pasado*– y fueron clave en los hallazgos teóricos del arte. De las teorías aditivas y mecanicistas del XIX a la noción de dinámica actual, ocurrieron la Gestalt, el Formalismo, el Estructuralismo y la Hermenéutica, cada una con sus aportes.

La entidad forma/estructura parece haber caducado, dando paso, con la reaparición de la poética y los estudios acerca de las implicancias de la metáfora en la elaboración de la cognitividad, a una empatía entre forma y metáfora, o forma y arte, que llega a veces a borrar sus fronteras.

Sigamos la lógica del estructuralismo. Su contribución es inmensa. Las leyes que rigen la estructura son leyes de composición. Las estructuras tienen cualidades distintas a sus elementos, resultantes de las composiciones. Son sistemas de cambio: operaciones que transforman un estado en otro. La estructura de la cognición, por consiguiente, es de naturaleza abstracta, una construcción psicológica que no depende de los elementos sino de sus relaciones. Por ejemplo, tres notas musicales do-mi-sol, asumen un orden inverso sol-mi-do. La última es la primera, la del medio es la misma y la primera es la última. La estructura suscita la reversibilidad de las operaciones cognitivas. Refiere a una relación de orden temporal o espacial. La mayoría de los estudios del arte de los años 60 hasta hoy son tomados total o parcialmente. La enseñanza de la armonía sustentada en las funciones tonales, la interválica, la escalística y los enfoques analíticos abrevan del

²² Luigi Pareyson, (1966) *Conversaciones de Estética*, Madrid, Visor, 1987.

concepto de estructura. Según Lévi-Strauss, al reparar en la reciprocidad intrincada de la naturaleza con la cultura, en el paso de una a otra, en lo que podría metaforizarse como la transición entre *lo crudo y lo cocido*,²³ el vilipendiado estructuralismo deja de ocuparse de las cosas para atender a las relaciones. No es poco. Y en el abandono de lo mitológico, acaso prematuro, Lévi-Strauss interpone la música. La música, como quien recoge un desecho, recupera pedazos no carcomidos y los convierte en alimento, se apodera de las cualidades del mito, en el momento en que el humanismo europeo lo deja atrás en favor de la razón. Sus últimas obras fueron reflexiones sobre el arte.

La pretensión de una realidad completamente predeterminada por las estructuras es hoy habitualmente puesta en ridículo. Claro, Lévi-Strauss, Althusser y Foucault no pueden contestar.

Ian Bent definía hace tres décadas el análisis de la música como

(...) la resolución de una estructura musical en elementos constitutivos relativamente más sencillos, y la búsqueda de las funciones de estos elementos en el interior de esa estructura. En este proceso la estructura puede ser una parte de una obra, una obra entera, un grupo o incluso un repertorio de obras, procedentes de una tradición escrita u oral.²⁴

El objeto de algunos estructuralistas se situaba en la obra, en el texto por lo general fijado en la partitura, en los elementos, vínculos y funciones, su recurrencia y su variación. En la frase de Bent hay algo más. Las estructuras pueden ser históricas. El alineamiento entre estructura cognitiva, estructura de la obra y estructura social es una tentación. Pero las estructuras están fuera del tiempo, de su emergencia fáctica. De una misma estructura pueden surgir varias formas.

Las corrientes posteriores, críticas del formalismo y del estructuralismo, que provienen de la hermenéutica, las teorías psicológicas, la semiótica y la semiótica rechazan el dogmatismo de la etapa estructuralista y ponen su mira en la recepción o la interpretación. Disolver la objetividad de la obra en pos de su significación y su contexto. El predominio del formalismo, la Gestalt²⁵ y el estructuralismo que caracterizó la primera mitad del siglo pasado y un poco más, es en los 80, como ya anticipaba Bent, sustituido por las posturas deconstructivistas. El análisis filológico, el con-

²³ Claude Lévi-Strauss publica en 1964 con ese título, *Lo crudo y lo cocido*, su extenso estudio etnológico en el que analiza los mitos de las sociedades más primitivas, que no situaban su paso a la civilización en los utensilios o el lenguaje, sino en la cocción de los alimentos.

²⁴ Ian Bent, citado por María Nagore, "El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica", en *Músicas al Sur*, N° 1, Uruguay, 2004.

²⁵ Sugiero para este tema la lectura del artículo "La Teoría de la Gestalt en el marco del Lenguaje Visual", de Mariel Cifardo, en www.fba.unlp.edu.ar/lenguajevisual1b

textual, el sociológico, ocupan un lugar predominante en esa emancipación. Ante posiciones que intentaban restituir la obra desde el escrutinio formal, sin añadiduras, sin atender a su contexto o a sus condiciones de producción, se instala un relativismo que derivará en opciones que van a incluir hasta la neurociencia. Esta descentralización del conocimiento lleva al análisis, como plantea Nagore, a una crisis de su estatuto y, agregó, a un giro culturalista, que, por encima de su voluntad democratizante, fue tan dogmático con el formalismo y las estructuras como lábil con el contexto político unipolar en el que se desarrollaron sus bases teóricas. Todo se convirtió en contexto. Y, aceptando que la composición es algo más que sus tejidos de propiedades físicas y que no es lo que es, o es más que lo que es y es también lo que significa y lo que desencadena en acto, la aceptación acrítica de las posiciones culturalistas llevó a una sobreargumentación en favor de lo externo a la obra, los rasgos semánticos y meta-lingüísticos por encima de su dinámica interna. Señala Hauser que “Todo arte está condicionado socialmente, pero no todo en el arte es definible socialmente”.²⁶ Es claro que éste no se resume en el devenir intrínseco de su ejecución ni en las rígidas normas perceptuales que establecía la Gestalt. Que incluso en la elemental disposición de una figura y un fondo se ponen en juego aspectos psicológicos y experiencias que abren cada caso a interpretaciones que son a su vez mutables. Que la contigüidad o la semejanza no garantizan la unidad ante una mirada dispersa o interesada en separar. Que el cerramiento se completa desde la conciencia y a veces nunca concluye. Tanto como que el arte no se reduce a su contexto y que la interpretación, lo notó Eco unos años después de *Obra Abierta*, tiene límites evidentes.²⁷ Hoy, acaso de vuelta de lo post, se imponen relecturas de la Gestalt, de la teoría estructural y de la forma. La música y el arte exceden la organización de elementos. Los aspectos formales son portadores de contenido humano. Un camino intermedio entre la formalización y la interpretación sin los vicios verbales del liberalismo que todo lo ubica en el despliegue de cada creación.

Volvamos a la forma. En el lenguaje artístico contemporáneo, ésta excede la disposición de los elementos en la totalidad, o que el boceto fijo de su estructura, a priori de la efectiva emergencia de la obra. En las fases de composición, realización y recepción, esos elementos se agrupan en coordenadas activas y una misma estructura admite varias formas.

En los 80, una porción de estos debates irrumpieron en la escuela. Y en la Educación Artística se produjo el encuentro de tradiciones antagónicas, cuyos expertos estuvieron a cargo, para desorientación de los docentes,

²⁶ Arnold Hauser, *Teorías del arte*, Barcelona, Guadarrama, 1981, p. 14.

²⁷ Umberto Eco publicó *Obra Abierta* en 1962 y *Los límites de la interpretación* en 1990.

de la elaboración de contenidos. Así se juntaron la manifestación del inconsciente y el deseo con la necesidad de traducción a términos lingüísticos. La tarea consistía en dar con la traducción correcta. Esta rara mezcla –lo inexplicable y la unidad mínima– se ha diseminado profusamente. El arte es portador de un mensaje críptico, oscuro, que debe ser decodificado y comprendido en la restitución de la entidad representada porque todo signo sustituye por definición. A su vez el expresivismo valora al arte como acto que refleja el sentir y la experiencia de belleza y reinstala su dimensión catártica. El artista es un hacedor, un compositor de su interioridad, un vehículo de las recónditas pulsiones. Para algunas vertientes lingüísticas, la manifestación de esa interioridad necesitaba transcribirse. Volveremos a este asunto.

Tiempo y espacio componen el rasgo diferencial, al intervenir dialécticamente como requisito y, en simultáneo, contenido fijo y móvil de las relaciones formales. ¿Son autónomas estas relaciones? ¿Qué lazo conservan con eventos, ideas?

La trivialidad de la porfía entre los defensores del arte por el arte, que sitúan al “creador” en la reclusión de su torre de marfil, a salvo de los avates de la vida, y quienes ubican la génesis de la literatura y la potencia compositiva exclusivamente en el devenir social empobrece la cuestión. Como aclara Ranciére, “literatura y civilización son dos términos que se impusieron juntos”.²⁸ Incluso la arbitrariedad de las clasificaciones y los comportamientos erráticos y cambiantes de los protagonistas de los grandes debates estéticos, lleva a estratificar en corrientes y escuelas al agrupamiento inicuo y a una secuenciación lógica de la historia que está lejos de haberse producido y enturbia la posibilidad de registrar matices.

Benjamin suicidándose en la frontera española mientras Adorno se ampara en las cálidas playas de California. Marxistas ortodoxos que exaltan la belleza intrínseca y única de las obras y liberales retrógrados que echan mano de la dialéctica, músicos exquisitos sentados a la mesa de torturadores. Así, con contradicciones, se nutren páginas y páginas de especulación sobre el arte. La narración causal y ordenada de hechos volátiles y discordantes, cuyos personajes vivieron en permanente zozobra, dudando y autorrefutándose, es otra variable del tecnicismo.

Los primeros intentos en definir una metodología específica para el estudio de la literatura fueron llevados a cabo en Rusia, por unos pocos jóvenes catalogados posteriormente como formalistas. Fueron sus detractores quienes les adosaron despectivamente el mote. El Estado soviético propiciará la claridad de los “contenidos ideológicos” en todas las manifestaciones artísticas. Trotsky se refiere a la cuestión de esta manera:

²⁸ Jacques Ranciére, *op. cit.*, p. 69.

A pesar de la superficialidad y del carácter reaccionario de la teoría formalista del arte, una parte del trabajo de investigación de los formalistas es útil. Los métodos del formalismo, mantenidos dentro de los límites legítimos, pueden ayudar a clarificar las peculiaridades artísticas y psicológicas de la forma: su economía, su movimiento, sus contrastes, su hiperbolismo. (...) Pero los formalistas no se contentan con atribuir a sus métodos un significado puramente instrumental. (...) No, ellos van más allá. Según ellos, la literatura se agota íntegramente en la palabra y el arte figurativo en el color. (...) Cuando en aquellos años algunos marxistas pretendieron resolver los problemas de la forma exterior en el arte (...) se trataba del creciente alejamiento de los intelectuales con relación a las masas del pueblo. Según las épocas, y de acuerdo con diferentes métodos, el realismo ha expresado los sentimientos y necesidades de distintos grupos sociales. Literaria y sociológicamente, cada uno de estos realismos exige una definición específica. (...) En este vasto sentido filosófico y no escolástico, se puede decir con seguridad que el nuevo arte será realista. (...) La disputa sobre un arte puro y un arte de tendencias ha tenido lugar entre liberales y populistas. A nosotros no se avienen. La dialéctica materialista se ubica en un plano superior: desde el punto de vista de un proceso histórico objetivo, el arte es siempre socialmente subsidiario e históricamente utilitario. (...) la escuela formalista parece esforzarse en ser objetiva (...) busca criterios precisos de clasificación y de valoración pero a causa de su valoración y de sus métodos limitados, cae constantemente en la superstición.²⁹

Las teorías formalistas se vinculan con las vanguardias estéticas, puntualmente con el Futurismo italiano de Marinetti, Russolo y el músico Bussoni, tras el Manifiesto de 1909.

En 1915 tiene lugar su primera actividad organizada. Los formalistas libraban una triple batalla. Por un lado, contra el positivismo reinante en la mayoría de las disciplinas y su tendencia a calcar los métodos de las ciencias naturales para el estudio de la literatura. Es un lastre del cual las investigaciones estéticas no se han librado todavía. Su marca era el empleo de cuadros, estadísticas, gráficos y, sobre todo, la causalidad científica para explicar el arte. Por el otro, rechazan con igual severidad el subjetivismo de la estética romántica, anclada en los valores de la belleza y el exceso de interpretaciones psicológicas o filosóficas “por fuera” de la propia dinámica de la producción literaria. Esta línea, la subjetividad kantiana y el romanticismo alemán, los influye. Finalmente, podemos leer la aparición de los formalistas como una reacción ante las limitaciones de

²⁹ León Trotsky, (1924) “La escuela poética formalista y el marxismo”, en *Literatura y revolución*, Buenos Aires, El Yunque, 1974, pp. 84-85, 87, 92.

la lingüística tradicional y la gramática comparada. Durante el siglo XIX, los estudios literarios reparan en los datos que ilustran las condiciones externas a la obra, biográficas o políticas, subestimando los aspectos estéticos. Esta lingüística, de sesgo historicista, va a incorporar los principios demostrativos del positivismo.

En este contexto de rechazo al siglo anterior, Ferdinand de Saussure con su “Curso de lingüística general” tuvo gran impacto en Rusia, al establecer la autosuficiencia de la forma para el estudio de la lengua poética. Un puñado de jóvenes se agrupan en torno al Círculo Lingüístico de Moscú, en 1917, proponiéndose investigar las relaciones entre lingüística y poética. Dos años más tarde, por iniciativa de Ossip Brik, se organizó en San Petersburgo la Sociedad para el Estudio de la Lengua Poética (OPOIAZ). Roman Jakobson lideraba el grupo de Moscú y Viktor Schklovski el OPOIAZ, cuya composición fue más heterogénea.

Antes de la constitución de estos colectivos, Schklovsky (1893-1984) publica en 1914 su primer libro al que titula *La resurrección de la palabra*. Proponía allí un principio de sensación de la forma que ofrecería, pese al carácter heterodoxo del movimiento y sus intrincadas derivaciones, un lazo común al formalismo en todas sus fases: el valor de los recursos en la génesis misma de la experiencia estética. Será recién con su artículo “El arte como procedimiento”, de 1917—algunas traducciones sustituyen este término por el de *artificio*—donde se expliciten los postulados del primer formalismo: el lenguaje tiene un valor en sí mismo, no es sólo un mecanismo de comunicación.

La percepción artística es aquella en la cual se experimenta la forma. (...) Para devolver la sensación de vida, para sentir el objeto, para que la piedra sea piedra, existe lo que se llama arte. La finalidad del arte es la de dar una sensación de objeto como visión y como reconocimiento; el procedimiento del arte es el procedimiento de distanciamiento y el procedimiento de la forma difícil, que aumenta la dificultad y la duración de la percepción, ya que el proceso de la percepción en el arte tiene su fin en sí mismo y debe ser prolongado; el arte es una manera de experimentar el devenir del objeto, lo que ya ha alcanzado su fin no le interesa al arte.³⁰

Así se fundamenta la nueva conciencia que asume el autor respecto a la especificidad del lenguaje artístico, en el que prima la elaboración por sobre la representación.

Roman Jakobson (1896-1982) se convertiría más tarde en una de las figuras trascendentes de la lingüística estructural desde el Círculo Lingüístico de Praga, y luego como catedrático de la Universidad de Harvard, tras abandonar Rusia a consecuencia de la persecución. En 1958, en Indiana,

³⁰ Viktor Schklovski: (1929) “El arte como artificio”, en Tzvetan Todorov (ed.), (1965) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Signos, 1970, p. 17.

pronunció una conferencia que marcó el resurgimiento del formalismo ya disperso, al definir la función poética *como aquella por la que el mensaje llama la atención sobre sí mismo*. En algunos escritos abjura del camino que recorrieran los exponentes más radicalizados, criticándoles lo que considera una postulación de raíz kantiana autosuficiente que deriva en *el arte por el arte*. Es quien intenta con mayor ahínco vincular poesía y revolución, al privilegiar los lazos de semejanza por encima de los de contigüidad y superar el a-historicismo de la primera etapa formalista.

Las citas siguientes sintetizan el itinerario del pensamiento de Jakobson:

La poesía aspira a la expresión. Si el arte plástico consiste en la configuración del material de representaciones visuales de valor autónomo, si la música consiste en la configuración del material sonoro de valor autónomo, y la coreografía, del material gradual de valor autónomo, entonces la poesía consiste en la configuración de la palabra de valor autónomo, de la palabra autónoma.³¹

¿Cómo se manifiesta la poeticidad? En cuanto la palabra es experimentada como palabra y no como simple representante del objeto nombrado ni como explosión de la emoción. En cuanto las palabras y su sintaxis, su sentido, su forma externa e interna no son indicios indiferentes de la realidad, sino que poseen su propio peso y su propio valor.³²

En los lenguajes emotivo y poético, las representaciones verbales (tanto fonéticas como semánticas) concentran sobre ellas mismas una mayor atención, el lazo entre el aspecto sonoro y la significación se vuelve más estrecho, más íntimo, y, en consecuencia, el lenguaje se vuelve más revolucionario, ya que las asociaciones habituales de contigüidad retroceden al segundo plano.³³

Ossip Brik (1888-1945) dirigió la *Revista del Frente de Artistas de Izquierda* (LEF). Fue una de las figuras relevantes en San Petersburgo. Escribió apenas dos artículos sobre la teoría de la versificación, y sus denominaciones son sugerentes. “Repeticiones sonoras”, de 1917, y “Ritmo y Sintaxis”, de 1927. Allí encuentra en el ritmo y la sonoridad los fundamentos de su análisis literario.

Es necesario distinguir rigurosamente el movimiento de sus resultados. Si al saltar por el lodo, un hombre deja huellas, la alternancia de estas huellas, por más regular que sea, no es un ritmo. El proceso mismo de saltar sí será configurado rítmicamente, pero las huellas de los saltos son únicamente datos para evaluar este proceso. Decir que las huellas están dispuestas rítmicamente no es científico. En

³¹ Roman Jakobson, *La nueva poesía rusa, Primer esbozo: Volemír Kleb níkov*, Praga, 1921.

³² Roman Jakobson, (1933) “Qué es la poesía”, Madrid, FCE, 1977, p. 124.

³³ Roman Jakobson, citado por Tzvetan Todorov, en *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 25.

un poema impreso en un libro tenemos precisamente una organización de esas huellas del movimiento. Sólo el discurso del verso puede estar configurado rítmicamente, y no el resultado de ese discurso. (...) Cualquiera que sea la manera en que se afronten las interrelaciones de la imagen y el sonido, una cosa es incontestable. Los sonidos, las consonancias no son simplemente un apéndice eufónico. Sino el resultado de una aspiración poética autónoma.³⁴

La intención de dotar a estos estudios de científicidad es palmaria en las palabras de Brik. Deberíamos leerlas con generosidad. Estaban pronunciadas en un momento en el que la ciencia constituía una esfera completamente vedada al arte. En la distinción de huellas estáticas, *por más regulares que sean, y el proceso mismo de saltar*, esto es, el movimiento, germina la idea de una forma dinámica que impregnará toda la teoría de la formatividad de la segunda parte del siglo XX.

La escuela de Bajtín

Mijail Bajtín (1895-1975), en la última etapa del formalismo, impone un giro marxista a la lingüística de Saussure. Su enfoque plantea que el componente ideológico no es escindible de su materia social, el lenguaje. Su visión del lenguaje es dinámica en el campo de la crítica literaria. Toda composición, toda obra –es célebre su análisis de Dostoyevsky– se enhebra a través de su marco social. El arte es producto de la sociedad tanto como lo son sus estructuras y recursos. Su obra reúne el formalismo y la crítica marxista. Con todo, Bajtín también desecha la noción de que la obra es unificada. Al contrario, ésta se resistiría a una unificación textual, pudiendo poseer diversos niveles de dominantes con sus respectivos elementos funcionales. En 1929, publica *Marxismo y filosofía del lenguaje* y poco tiempo después es deportado.

En su capítulo “El lenguaje poético” del libro *Crítica de la crítica* dedicado por completo al formalismo, Tzvetan Todorov realiza preguntas que todavía esperan respuesta.³⁵ Todorov transita su extensa vida en permanente contacto con los formalistas. Su discurso pone en claro la posición de sus autores fundamentales en cuanto a la autonomía, la valorización de lo sonoro más allá del sentido, la separación del discurso poético del resto del lenguaje y la oposición lenguaje poético/lenguaje práctico, concreto/abstracto. Cuando las formas se automatizan por la repetición de la percepción, pierden su rasgo artístico. Las obras mismas no son sus impresiones, y así los formalistas manifiestan el rechazo a la imitación de la estética romántica. En definitiva, la percepción poética es aquella en la cual se experimenta la forma y permite renovar la percepción del mundo.

³⁴ Ossip Brik, “Ritmo y sintaxis (Materiales para el estudio del discurso del verso)”, en *Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Vol. II: Semiótica del discurso y pos-formalismo bajtiniano*, Madrid, Ed. Emil Volek, 1995, p.19.

³⁵ Svetan Todorov, (1984) *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós, 2005.

Todorov se pregunta si un lenguaje mantiene su condición al declinar el sentido. ¿No será borrar el núcleo esencial del lenguaje, sonido y sentido, presencia y ausencia a la vez, al reducirlo al estatuto de pura esencia física? Su conclusión es que la obra poética es un discurso superestructurado, donde todo se autoriza: gracias a eso lo percibimos. Así establece que lo que singulariza al Formalismo es más un objeto que una teoría. No hay un método común, sino una reconsideración de una disciplina que estudia las formas del lenguaje.

Aun registrando las contradicciones dentro del formalismo ruso, su aporte trasciende el mero esquematismo. Lo que notaban, Schkolovsky y sus pares, es la ruptura con la narración clásico-romántica y el valor del cómo sobre el qué, adoptando, en su última etapa, con Iuri Tynianov, una categoría histórica con la que se deja atrás la idea de autotelismo, de suficiencia de la poética, llevando el hecho literario a un escalón más alto: su historicidad. La historicidad de las categorías es lo que usamos para distinguir los hechos de cultura: estos no existen en lo absoluto, a la manera de las sustancias químicas, sino que dependen de la percepción de quienes los utilizan. Tynianov entiende la lengua poética como una entidad que se aparta de la norma y la transitividad de las disciplinas del arte en su materialidad. Enfatiza el carácter relativo del hecho literario, puesto que, en el momento en que éste deja de ser percibido como tal en una época concreta, en otra pasará a ser un fenómeno no literario. Por lo tanto, las formas también evolucionan. El concepto de historia literaria de Tynianov no implica una continuidad, sino, por el contrario, la destrucción de lo ya existente para crear algo nuevo a partir de ello. Se trata de un aspecto dialéctico implícito en todo cambio artístico.

(...) la existencia del hecho literario depende de su cualidad diferencial (...) Lo que es hecho literario en una época será en otra un hecho de la palabra común, y, a la inversa, en relación con el sistema literario entero en que evoluciona el mismo hecho.³⁶

En “Sobre la evolución literaria”, de 1927, desarrollará la noción de “construcción” y el carácter descomponible de la obra literaria en unidades y niveles inferiores, igualándola con los otros géneros del discurso. Este aspecto, la descomposición analítica en unidades mínimas, inaugura acaso una etapa menos original de esa formidable producción teórica.

¿El arte es un vehículo que nos habla de algo, o su finalidad no es la de aproximar su significado a nuestro entendimiento, como sostiene el

³⁶ Yuri Tynianov, (1927) “Sobre la evolución literaria”, en Tzvetan Todorov, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976, p. 35.

primer Schkolovsky, sino la de crear una percepción particular del objeto?
¿Una obra debe ser más que *significar*?

Si imaginamos un punto intermedio, en el que el arte habla de algo, que está constituido de ese algo, ¿qué es ese algo convertido en forma, en forma pura? ¿Qué es aquello que se corporiza, cuáles son los contenidos del arte? ¿O los contenidos están en su apariencia física, en su simple autorreferencia? Si aceptáramos la no humanidad de la pura forma, ésta quedaría mermada a su escasa estructura.

Se podría conjeturar que los contenidos del arte son los contenidos humanos. Han desvelado a filósofos y legos. Circulan en la gran literatura, en la música abstracta y también en telenovelas y panfletos, en la construcción dramática, en el movimiento, que asume formatos y técnicas con mayor o menor fortuna y recepción. Angustia, placer, pulsión, cuerpo, soledad, injusticia, afecto, vacío. Y además equilibrio y rupturas, permanencia y cambio, escala, contrastes, extremos, matices, y nociones tan maceradas que se vuelven intraducibles al lenguaje verbal, pero que por su abstracción no devienen menos humanas. Como relata Piglia, “la guerra es una metáfora de la experiencia viva y a la vez es un tema.”³⁷

Unos versos de Cummings ya analizados por Borges concluyen de este modo:

So that my life (which liked the sun and the moon)
Resembles something that not occurred.³⁸

¿Cómo hallar semejanza con algo que no ha sucedido? Ocurre en una pintura no figurativa o en la música concreta. La formalización de los materiales no parte necesariamente de los “temas” por los que se interpela a los jóvenes estudiantes. Y si fuera así, estaríamos, igualmente, instalados en una esfera cualitativamente superior al acontecer y a su relato.

El suicidio de Mayakovsky en 1930 simboliza el final dramático del proyecto formalista. Jakobson, Mukarovsky, Trubetzkoy, perseguidos por el estalinismo, continuarán el trabajo de los formalistas en tránsito hacia el posterior estructuralismo. La conclusión de Todorov, luego de lamentar la persecución política y el cierre forzado en la URSS de los interrogantes planteados por el Formalismo, se compone con lúcida ironía: “La única lección positiva a este fin violento de la reflexión formalista es que la literatura [habría que agregar, el arte] y la crítica no encuentran, con toda evidencia, su fin en sí mismas: de otro modo, el Estado no se hubiera molestado en reglamentarlas.”³⁹

³⁷ Ricardo Piglia, *El último lector*, Barcelona, Anagrama, 2005, p. 45.

³⁸ “Y así mi vida (que gustaba del sol y de la luna) se parece a algo que no ha sucedido”. Pasaje de Edward Cummings del poema *Una sonrisa de payaso en el cráneo de un mono*.

³⁹ Svetan Todorov, (1984) *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós, 2005, p.38.

Tiempo. Sobre el pasado y el presente del arte

Ahora que voy a completar este disco con otras lecturas, con eso de pensar cómo las cosas pueden ordenarse o desordenarse más allá de todo lo concebible. A lo mejor usted escuchó la primera cara y después se fue al cine, o estuvo seis meses estudiando matemáticas, o a lo mejor todavía no escuchó la primera cara porque no le gusta proceder metódicamente, y yo por mi parte, grabé esos primeros textos hace cinco días, y después estuve tan resfriado que no pude seguir porque mi voz parecía una foca pidiéndole pescados al domador, y a lo mejor usted está escuchándome en mangas de camisa y con las ventanas abiertas, y en cambio aquí nevó anoche y yo me he puesto un polo abrigado y amarillo. Todo es distante y diferente y pareciera inconciliable. Y a la vez, todo se da así simultáneamente en este momento que todavía no existe para mí y que es sin embargo el momento en que usted escucha estas palabras que yo grabé en el pasado, es decir, en un tiempo que para mí, ahora es el futuro.

Julio Cortázar

Pero si volviera a la isla sería un día más joven.

Umberto Eco

No es un problema percibir la velocidad. Casi todo se somete a ella. Lo difícil es darnos cuenta de la lentitud. En la lentitud, el andar del tiempo es secreto. Así anida en las fotografías. Transita y no acontece. Así envejecemos.

El transcurrir temporal es continuo. Podemos reparar en él cuando en su interior se producen cambios. El encadenamiento de esos cambios hace posible medirlo, discriminar dentro del continuo una especie de frecuencia. Siempre es una alteración, un conflicto, lo que corta la homogeneidad y permite admitir un antes y un después. Si hemos podido establecer momentos, configuramos la duración, que deja de ser absoluta e indeterminada y se vuelve relativa. El tiempo *dura*. Integrado a nuestra psiquis y, en paralelo, sumergiéndonos en su duración y renovación constante. Esa duración no es homogénea, un punto que se extiende sin cambiar; es el cambio, la heterogeneidad en su manifestación intrínseca.

El conflicto es condición para la imagen temporal. Si aquellos eventos en puja se organizan en la conciencia se llega a la idea de ritmo. Al asumir éste además una dimensión estética al participar de un entramado formal, junto con la textura—que en la música sería el “espacio”—estamos ante un ritmo musical. El ritmo musical, por consiguiente, es la distribución deliberada de una serie de eventos sonoros en el tiempo que se enhebran con intenciones poéticas.

Lo comprendemos a través de una categoría intuitiva: la sucesión—el sucederse—que es más que la secuencia sonora de un sonido tras otro. El fluir musical acaece e instala un episodio voluntario total y en constante renovación mediante nexos dinámicos que incorporan y semantizan sus rupturas.

Tiempo musical

La música es un instante que muta en recuerdo. Discurre en segmentos que van de lo sucedido a lo inmediato y a lo por venir. La reminiscencia cercana acumula sonidos y estos, en su fugacidad, en ese instante, viven. No es un punto geométrico. Posee duración, mínima y, sin embargo, comporta movilidad y memoria, pilares del eje temporal. El pasado contiguo se acumula nota a nota. El presente, con esa cualidad de tránsito, de intermediación y de suceso, cancela el tiempo físico y suscita el futuro. En el Clasicismo, el futuro podía anticiparse: llegaba con el reposo de la última cadencia. En las composiciones contemporáneas, los finales son un poco más complicados.

¿Qué ocurre si el pasado invade el presente? ¿Cómo realizar hoy la música creada siglos atrás? ¿Por qué seguimos escuchando ciertas obras con la frescura de la primera vez? ¿Qué daño a aquellas tersas sonatas, que yacen ahora desprovistas de los contenidos humanos que las hicieron posible y resultan intolerables, prematuramente envejecidas ante el poder destructivo de los años? ¿Son aún inteligibles?

La imagen artística sintetiza tiempos. En ellos, suele palpase la conexión con su contexto. Unos pocos, anacrónicos, fallidos actos alojados en su interior, necesitan escurrirse para ser percibidos.

Crhonos

*La luna se usaba antes para calcular el tiempo. Señora: qué tiempo
tiene su niño: mi niño tiene tres lunas.*

María Teresa Corral, *Camino con mi sombra*

Los días nacían con la luz. Poco sabemos de ellos. Es probable que los acontecimientos prehistóricos sean tan decisivos para vislumbrar la historia misma, como la infancia temprana para entender al individuo.

Ni la muerte podía penetrar la atemporalidad motora. La dificultosa y lenta subjetivación del tiempo constituyó un paso gigantesco a lo humano, la escritura, el arte y su música. Esa capacidad representativa que concede reconstruir las cosas en su ausencia tal vez provenga de las manipulaciones primarias que establecían distancia con el objeto capturado. Así pasamos del egocentrismo inicial que ordena los acontecimientos en función de sí, y ata la niñez a un presente continuo, a la objetivación de esos aconteceres que enhebran recuerdos y duraciones y permiten historizar.

El mito del tiempo es la puesta en marcha, en un plano simbólico, de procesos originados en los hechos psíquicos elementales. En la mitología griega, Crhonos era el dios de las edades y el zodiaco. Se exhibía como un ser con tres cabezas: de toro, de hombre y de león. Ecurridizo y en pareja con Ananké, la inevitabilidad, conducía la rotación de los cielos y, cada tanto, se le aparecía a Zeus con el aspecto de un anciano de cabellos largos y barba blanca. Para Crhonos, sólo existía el presente. Pasado y futuro eran extensiones de un presente más ancho.

En el occidente cristiano, el tiempo del Medioevo, imagen de Dios, se encauzaba hacia un fin. No duraba, era. Lo importante no es lo que cambia, sino lo que perdura. La melodía del texto litúrgico, que parece formar parte más del espacio inmóvil que del fluir acontecimental, en cualquier canto gregoriano se recorta contra un fondo implícito e inmenso: el silencio. El ritmo asume las acentuaciones agógicas de la prosa en la palabra divina. Al cantar se articulan duraciones largas (acentos) y cortas. Los ataques se suceden y la sílaba coincide con un sonido o con varios en los melismas, antecedentes del lenguaje instrumental. La palabra comienza a perder espesor con respecto a la música pura.

Esta unicidad cedió de manera gradual. Al canto original se le agregó una melodía paralela. Corría el siglo X. En los albores del precapitalismo, los planos sumaban cuatro, insinuando la perspectiva, el fondo, pronto supeditado a la figura. La divinidad, única protagonista de los cantos cristianos, extravió su lugar en las alturas y descendió al bajo. Con tanto enredo, el lenguaje de Dios, inaudible, desvelaba a Roma.

Los estados nacionales monárquicos abandonaron el latín, recluso en las misas. Chansones, villancicos y madrigales usaban el idioma vernáculo. El canto llano doblado con cromornos, cornamusas y violas da gambas

precipitó el paso de lo litúrgico a lo profano. El cuerpo oculto del cristianismo volvía con las danzas que demandaban repeticiones regulares para orientar en la pista de los palacios a los ataviados caballeros y a las regordetas doncellas engalanadas con joyas y miriñaques. Surgió la orquesta, y la música vocal se separó de la instrumental. La prosa dejó lugar a la poesía de métrica uniforme, acentos dinámicos y pies métricos conforme al principio inercial de tensión y distensión. Otras cosas ocurrían en América. La ciclicidad circular, reflejo de cosechas y estaciones, fue penetrada por la progresividad.

En pleno racionalismo cartesiano, la debilidad del principio que encastaba las líneas en la sincronía de los *órganum* feudales hizo que éstas se agruparan por medio de la imitación. Y en la verticalidad, en el acorde, es tangible un fondo, una apariencia fundante de la Modernidad: la indisoluble unidad de tiempo/espacio y la virtualidad de un horizonte cognitivo y sensible, ordenado de abajo hacia arriba, sobreentendido y estructural en la inmensa geometría latente a cuyos recuadros irán a caer sonidos y silencios. Era el tiempo del hombre europeo, de causas y efectos, de múltiples y repeticiones.

Tal complejidad requería que el hilo temporal flotante se escandiera y regulara. La unidad básica —el pulso— se dividió o duplicó recurriendo en la notación a negras, blancas y corcheas, es decir, a la escritura que simboliza el esqueleto formal y la médula de la música clásica: el sistema tonal. En esta sistematicidad se cifra la distancia del pensamiento medieval con el proyecto iluminista moderno. La libertad de lo humano frente a lo sagrado. No era lo sagrado europeo. Era también lo sagrado americano. Las voces, en un caso, proyectan la corporeidad emanada de lo sublime y fluyen horizontalmente. En cambio, para la Modernidad centroeuropea, tal circuito es abstracto. Los sonidos pueden ausentarse, pero la arquitectura armónica permanece en las relaciones interválicas y supone un orden a priori que tiende a rechazar lo extraordinario e imprevisible, los tiempos creados por los aconteceres concretos, los tiempos interiores a las cosas, anudados al espacio y característicos de la cultura china.⁴⁰

Con el Renacimiento, el ritmo musical se alinea de acuerdo a los seculares parámetros de la división binaria y la división ternaria. El tiempo es orden, mide sucesos, es mensurable en segmentos iguales. La multiplicación binaria fija patrones métricos regulares. El acento va en paralelo a la teoría newtoniana de la caída de los cuerpos. Al primer pulso corresponde un relieve, más fuerte. Poco después, a las partituras se les adosaría, al lado de la clave de sol, el quebrado, que preludia el carácter homogéneo y equilibrado que regla la continuidad temporal de toda la composición. Cuatro por cuatro o 4/4. Compacto y macizo. Impermeable a los atavis-

⁴⁰ Para profundizar acerca de la concepción del tiempo en China, ver Guido Indij (comp.), *Sobre el tiempo*, Buenos Aires, La Marca, 2008.

mos griegos, la pentafonía o los ritmos aditivos, Europa impone su estandar de belleza idealizada y universal capaz de dar al mundo objetos deslumbrantes y únicos. Objetos de autor. El artista, ese ser excepcional dueño de ejercer su absoluta libertad creativa, se elevaba sobre el vulgo.

Así la música avanza junto a la sociedad, en busca de un final en el que la tensión concluye en reposo: la tónica. La matriz dejó de ser orgánico/fisiológica y se volvió dinámico/corporal, basada en el desplazamiento de un cuerpo en el espacio físico. Este modelo, incipiente como la nueva clase, prosperaría hasta conquistar el poder. En el Barroco, la secuencia de una línea melódica en cuartas y quintas alternadas se denominaba “progresión”.

La serenidad garantizada por las unidades proporcionales llegó a su esplendor con las monarquías absolutas y comenzó a resquebrajarse a partir de la Revolución Industrial. Incluso el arte burgués, supuesto refugio de la creatividad respecto de la ciencia, malogró su potencial y se sometió a los designios del mercado. El pasaje de los palacios a los salones de la burguesía y luego a los grandes teatros transitaría lentamente su derrotero hasta Internet. La penetración capitalista es anterior a la industria cultural. El arte, sí, la música, precoz mercancía.

Esa suerte de reificación, de artilugio del intelecto para desprenderse de la sensibilidad, pagó su costo desde el comienzo y dio lugar a un intento fallido por sustraerle al devenir su esencia cualitativa. Junto a la fantasía racionalista de cuantificarlo todo, la pérdida de sensualidad, la disociación razón-afecto-cuerpo, se crearon nuevos mitos unificando fórmulas matemáticas con verdad: el mecanismo de sustitución por generalización de la ciencia moderna. El ritmo, despojado de su conflictividad, se vio hostigado por las concepciones de la razón pura: el sonido subordinado a versiones menores del cálculo o a la palabra.

La armonía barroca llevó las tensiones al extremo tolerable para su época. Los cambios de velocidad se producían por duplicación o división, por mayor o menor densidad cronométrica, es decir, cantidad de ataques en lapsos regulares, manteniendo constante la frecuencia del pulso.

La pasión hizo lo suyo. En una suite de Bach se puede presagiar el final, intuimos la direccionalidad por determinadas funciones y enlaces armónicos. Pero hay varios finales. Y es incierto presumir cuándo será el definitivo y, emulando las gambetas de Garrincha,⁴¹ cuál será el auténtico desenlace. Tal incertidumbre inaugura un movimiento melódico, un

■ ⁴¹ Garrincha jugaba como Wing derecho en la selección de fútbol brasileña. Chueco, petiso y esmirriado se las arreglaba para burlar a los atléticos cancerberos suecos. Amagaba una y otra vez a su izquierda y salía con la pelota por la derecha mientras los rubios gigantes quedaban despatarrados a su espalda. Una vez le preguntaron cómo se las arreglaba para engañar a los defensores si siempre repetía el mismo recurso. Garrincha, que no leyó a Zátonyi pero acaso la intuía, contestó: *ellos saben lo que voy a hacer, pero no cuándo lo voy a hacer.*

melos más espinoso que la disposición vertical u oblicua de las alturas. El tiempo es contenido de la experiencia, provoca sucesos, ya no los mide, no admite igualdad de partes ni transitoriedad perpetua.

Luego del verano clásico, al equilibrio geométrico sujetado en pulsos y acentos regulares se le opondría un enemigo ancestral: el sujeto. En el Romanticismo, los cambios de velocidad arbitraria, las variaciones de “tempo”, dependerán de la calidad interpretativa del ejecutante y no de la métrica reglada por negras y corcheas. Aparecieron notas del compositor (en letra pequeña y en los márgenes) que daban cuenta de estas asimetrías. *Rubato* (significa libre, *ad libitum*), *Senza tempo*, *Rallentando*, *De a poco*, *Accelerando*, *Súbito*, *Tempo primo*, *Ritenuito*. Estas sugerencias planteaban ya un problema que ni el empirismo ni el neopositivismo berkeliano han podido resolver. ¿Cuánto es rallentando? ¿Cuánto detenerse? ¿Con qué escala calcular un tempo que no desconecte la trama o una velocidad que no devenga en arrebatos? ¿Cómo se mide el amor?

A comienzos del siglo XX, el arte pensó el tiempo de otra manera. Las vanguardias rompieron con la secuencialidad y la experiencia de un tiempo concebido como desarrollo de pequeñas unidades regulares. Kozak⁴² comenta un estudio reciente de Susan Buck-Morss que pone en evidencia la contradicción entre las vanguardias constructivistas y futuristas y las vanguardias políticas de su época. Unas introducían y manifestaban en sus obras el tiempo intensivo de lo simultáneo; otras sostenían la continuidad lineal del determinismo revolucionario. En el presente estas concepciones conviven.



⁴² Claudia Kozak, “El tiempo y el arte”, en Guido Indij (comp.), *op. cit.*, p. 49.

¿Nuestro tiempo?

Hemos analizado las características del tiempo musical y sus transformaciones en Occidente. Avance, pausa, suceso, alternancia, son facetas de su dimensión cualitativa. ¿Qué es lo contemporáneo del tiempo?

El presente no es novedad en la historiografía. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el pasado dejó de ser la exclusiva cavilación de la historia, interesada por el mundo que comparte con sus protagonistas. Si la historia se permitió estudiar su propia época, ¿qué efectos se desatan cuando el presente se nos impone con el rostro del pasado?

La música es imagen y residuo de imágenes. En el circuito académico, la contemporaneidad asoma invertida, subsiste, en extraña paradoja, a través de formas muertas. Formas que han sobrevivido a las condiciones generales en las que fueron factibles y asaltan el sitio de las obras contemporáneas. En Argentina, alrededor del 80 % de la enseñanza musical circula en torno a la estética centroeuropea de los siglos XVIII y XIX. El dinero asignado a los teatros líricos lo testifica. Los conservatorios forman instrumentistas de orquesta. Cientos de aspirantes que se entrenan con ahínco para un viaje al pasado. Muy pocos completan la travesía. Casi nadie egresa.

La historia tiene lo suyo. Manuel Cruz repara en que

(...) las implicaciones políticas de esta masiva incorporación del pasado en el presente –un pasado incesantemente reproducido por el desmesurado archivo de los medios de comunicación y a menudo descontextualizado– con frecuencia han ofuscado las tentativas de comprensión de los caracteres más extremos de aquellos acontecimientos, despertando la preocupación de quienes hallan en la proliferación mediática de la memoria el riesgo de la banalización y, por ende, de la pérdida de la experiencia histórica.⁴³

En efecto, el vigor del pasado no se restringe a la burguesía triunfante en la Europa moderna. La industria cultural edificó su cementerio a cuyas tumbas acude sin descanso. Baste mirar en los archivos de sábado a la tarde a la inefable Teté Coustarot, evocando las noches pletóricas de *Grandes valores* en las que personajes patéticos con peluquín perpetraban dudosas versiones orquestales de tangos que alguna vez nacieron venerables.

De nuevo el tiempo con sus aporías. Y una más: su discreción. Hiatos o cesuras en un tono de detalle. Ginzburg propone su análisis en escala de microtiempos imperceptibles que se despliegan en silencio dentro de estructuras que los abarcan,⁴⁴ en las que nada aparenta acaecer. Lo pe-

⁴³ Manuel Cruz, *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Anagrama, 2005, p.164.

⁴⁴ Carlo Ginzburg, "Huellas, raíces de un paradigma indiciario", en *Tentativas*, Rosario, Prohistoria ediciones, 2004, p. 112.

queño dentro de lo grande se desliza en un impalpable cambio de la totalidad difícil de capturar en un breve contacto. Al llegar ese movimiento a la superficie, sea un reclamo de mujeres en un pueblo de Jujuy o un ligero desfasaje rítmico musical, la estructura –o lo que en los 70 llamábamos así con entusiasmo– ha cambiado para siempre.

Ella no canta. ¿Qué son esos gritos?

Los ingleses usan Story o History para diferenciar los hechos ocurridos de la disciplina que los estudia. En los conservatorios, claro, los conservatorios, se da lo contrario. Es música lo que la academia clásica determina, y no es música lo que adviene en la vida. Fischermann afirma que “Por primera vez en la historia de la recepción musical (...) el cuerpo principal de lo que se escucha está formado por obras del pasado”.⁴⁵ La omisión de las composiciones contemporáneas en las políticas de Estado adquiere dimensiones que cuestionan la misma noción de un presente musical.

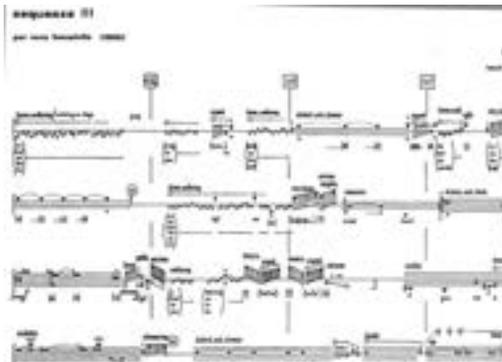
Aquí es preciso formular un interrogante acerca de la pertinencia de la periodización histórica. En la tradición decimonónica, la etapabilización que va de la Prehistoria a la Edad Contemporánea puede admitir discusiones respecto de los cortes, pero nunca de la lógica que ha privilegiado la secuenciación ordenada por los actos. A partir de los Annales, con Lucien Febvre a la cabeza, se admiten énfasis en lo político o lo económico, nunca en lo estético, pese a que ésta es la esfera que protagoniza su punto de inflexión en el joven siglo XX. Ni con la Revolución Industrial, ni con la Revolución Francesa el mundo contemporáneo (si es que vivimos en la Edad Contemporánea, ya no lo sé) se dio a sí mismo la posibilidad de una ruptura con la belleza clásica. Nació la música de mercado de la mano de la masificación de los medios electroacústicos y la mudanza de grandes poblaciones del campo a la ciudad. Además, se fisuró el sistema tonal con las vanguardias. La plástica trascendió a la figuración, la poesía a la rima, la danza a los cuerpos estandarizados y sus cinco posiciones. Nacieron la fotografía y el cine, el diseño, la cartelería. Y si eran manifestaciones surgidas en décadas anteriores, pocas veces resultó tan clara la correspondencia de cambios cronológicos y simbólicos.

La extremidad y la dilatación de los umbrales perceptivos del Romanticismo tardío y de las vanguardias fueron prolíficas. De ellas provienen el descarte de la métrica uniforme y las acentuaciones regulares y la apertura a ritmos aditivos, aleatorios, circulares, recurrentes, en suspenso. El acompañamiento alcanzó a la melodía. Las cosas se ponen de cabeza. La línea melódica es la que labra planos indiferenciados y el fondo irrumpe en idea central. El melos, síntesis de todos los parámetros, trasciende el ordenamiento horizontal de las alturas.

El contacto con los países dependientes en América, Asia y África indujo a los compositores europeos a asimilar ritmos extraños. Se “descubren” obras que no progresan, que pernoctan fijadas en una repetición vertical, cruda, en las que el espesor del flujo sonoro deviene de reiteraciones no secuenciales. El arte de las periferias influyó en los vanguardistas de las

⁴⁵ Diego Fischermann, *La música del siglo XX*, Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 43.

metrópolis centrales. La racionalidad se perturbó con lo monstruoso, la sensualidad, lo pasional, el ruido. En los años 50, la *Secuencia para soprano sola* de Luciano Berio, compositor italiano, evidencia cómo la intrincada estructura serial es poseída por la gestualidad de las conductas primarias: gritos, jadeos, risas, inflexiones de altura no puntual que brotan a pesar de la voluntad por disciplinar la organización sonora a pautas preformateadas numéricamente en la voz intraducible de Katie Berberian.



Podríamos mencionar el estilo ronco y conversado que emplean los músicos de tango, de jazz, Duke Ellington, el último Goyeneche, los cantores flamencos con esas voces rotas, reticentes a la métrica, convirtiendo los desfasajes en constantes. Para Benjamin es el sentido de la historia. “La historia no se devela en el proceso de su evolución, sino en las rupturas de su continuidad aparente, en sus fallos y sus accidentes, allá donde el repentino surgimiento de lo imprevisible viene a interrumpir su curso y revela así, en un relámpago, un fragmento de verdad original”.⁴⁶ Hermosa frase. En un raptó científicista sería factible arriesgar la ecuación a mayor corrimiento, mayor ritmo.

El gregoriano es inseparable del imaginario de un tiempo eternizado. Las fugas barrocas remedan la fuente romana que absorbe movimiento y sosiego en un círculo que tiende a elevarse. Las sonatas clásicas responden a un criterio de formalización autónomo que avanza con la voracidad de la nueva clase. Las perturbadoras melodías de Bartok para violín rescatan temas campesinos húngaros, y el conflicto que desatan las leves imbricaciones es fatal: la ingenuidad se quiebra. Los ejemplos, excepciones y anacronismos son innumerables.

Las nociones propias de la temporalidad se alinean de acuerdo a la repetición o la variación en torno a las correspondientes matrices culturales. Entonces, las aceleraciones podrán proceder de la duplicación de un pulso o de la mayor velocidad de un tiempo. Adoptarán acentuaciones di-



⁴⁶ Walter Benjamin, *Ensayos escogidos*, México, Ediciones Coyoacán, 1999, p. 51.

námicas (fuerte/débil), agógicas (largo/corto), melódicas (agudo/grave), según como se conciba la temporalidad en las esferas del arte y la ciencia. Un ritmo liso o estriado, que va o que aguarda. Soluciones hiperracionalistas como las del expresionismo alemán (curioso, expresionistas que apostaron por la quimera del control total, el serialismo), tan reverenciado por Adorno, y variables aleatorias dispuestas a acabar con la escritura y la pretensión de cálculo. Un curso medible –el del reloj– o laxo –el de Johnny en el cuento de Cortázar,⁴⁷ capaz de narrar veinte minutos de sueños entre estaciones de París que se encuentran a tres minutos de distancia.

El descarte de la contemporaneidad por parte de la alta academia de la enseñanza del arte dibuja un presente clásico imperecedero. Aquí lo estable es el no acontecer. La ruina de la transformación de los materiales en la cosificación de sus géneros. Una pátina “culta” menos atacable que la de los medios en los que la velocidad del consumo se privilegia ante la duración.

⁴⁷ Julio Cortázar, “El perseguidor”, en *Las armas secretas*, Buenos Aires, Sudamericana, 1968.

Lugares comunes

Cíclicamente se renuevan los virus verbales que atacan el vocabulario educativo. *Desafío, en tanto que, recuperar el rol pedagógico, interpe-lar, la escuela dialoga, potente. El fortalecimiento del tránsito escolar y los equipos directivos. Todos y todas los niños y niñas en la escuela.* Tuvimos nuestra época de *digo y digamos*. Ahora, antes de afirmar algo se dice *la verdad*. Si hay un par que se lleva las palmas es *la formación de sujetos críticos y la producción de sentido*. Se suele enunciar así: *la necesidad de formar sujetos críticos capaces de producir sentido o garantizar prácticas áulicas significativas, en las que los sujetos críticos construyan, entre todos, su propia experiencia*.

Ahora bien, ¿cómo es el sujeto crítico que forma sentido? ¿Está el sujeto crítico al costado del camino, acomodado en la silla que cantó Silvio Rodríguez, en el aula magna de la Facultad, viendo desfilar los cuerpos de su criticidad?

Pongamos el caso de la danza. En una clase, de senso, nos hacemos masajes, buscamos el músculo tensionado para relajarlo y no sufrir. Sirve. Pero eso no es la producción de sentido. No hay clausura del tiempo físico. Es un ejercicio, similar a los de matemáticas, o a la discriminación y clasificación de sonidos agudos y graves, colores primarios y secundarios o a la fragmentación de un texto y su desgarramiento en sujeto y predicado. Este sujeto, el subjetivado, no el gramatical, no es el famoso crítico. Es un sujeto posmoderno. Ligeramente distraído. Que mientras se masajea cambia de canal, piensa en automóviles y bebe un yogur con fibra y cereal sin colesterol.

Bailar es muy distinto. No es sencillo bailar y tener la cabeza en otra cosa, o bostezar, porque uno corre el riesgo de caerse. Bailar es estar dentro de la coreografía, de las relaciones implicadas en el movimiento. Como leer con voracidad, o ver una película conteniendo la respiración, sin escindirnos, habitándola. Si salgo, si me rasco la oreja y salgo, si me extraigo de ella para meditar, para ir al baño, para responder a un pariente que está saludándonos en el palco, se rompe el sentido. El sentido es la continuidad. Y la profundidad. Y el amor. El tiempo fabrica sentido. Y para derrotarlo hay que olvidarse de él, sumergirnos en una ficción en la que somos parte de ese universo, y el tiempo natural, el celular y la conciencia han sido aplazados. Y estamos ahí de cuerpo y alma, apasionados, sin ocupar un lugar de espectador. Esto resulta, si tenemos suerte, al tocar una obra. El lapso de su extensión deroga el tiempo del reloj y no somos ya quien interpreta algo; somos la música produciendo sentido, sentido que se fractura si se fractura la totalidad. Y ocurre en ciertas clases que nos atrapan, que no nos sueltan, en esas lecturas que obligan a postergar el sueño porque no las podemos abandonar. El sentido, el significado más la emoción, la cultura, el cuerpo, se elabora dentro de una subjetivación que

va urdiendo expectativas que se suceden y resuelven para volver a abrirse y a negarse, es decir, la dialéctica.

La continuidad es inherente al sentido y el tiempo es su esencia y condición. Así el sujeto crítico es criticado por el sentido, es atravesado por éste, porque lo que es crítico no es el sujeto sino la vida, y el sujeto no es un crítico opinante de la vida, no está la producción y al lado la reflexión, el teórico y el práctico, están dentro, una de otra y una es por la otra y sin ese lazo de razón y emoción sólo hay frigididad instrumental.

Tiempo y espacio

El tiempo, hablaba Heráclito, descansa cambiando y, en función de su deslizamiento, de su fluidez y labilidad, se resiste a ser cosificado. Es en la música en la que adquiere su corporeidad. Acaso por estas cualidades suelen adosársele de manera reduccionista rasgos que remiten exclusivamente a la dinámica, desconociendo que en él se aloja la quietud. Al espacio, en contrapartida, se lo caracteriza por su estabilidad. Pero en la imagen fija hay una trascendencia temporal, una simultaneidad que densifica el suceder. Hay tiempo en el espacio y espacio en el tiempo. Éste puede provocar sensaciones de permanencia y la imagen fija provocar la ilusión de movimiento. El espacio mutó sin cesar asumiendo condiciones sintéticas para tratar los mismos contenidos con diferentes respuestas formales y técnicas. El mayor grado de abstracción, el encuadre, la perspectiva, el empleo del color o de la luz y los elementos compositivos provienen de los universos simbólicos del arte.



Marcel Duchamp, *Desnudo bajando la escalera*, 1912.

Retomemos el carácter abstracto de las construcciones primarias. Zátonyi sostiene que con Hegel la materia consiguió alcanzar a la idea. Quizá se pueda asumir que la materia ya circula más rápido que la idea. Desde esa premisa –los límites entre tiempo y espacio no son tan nítidos– se amplía la complejidad que el arte metaforiza. Este tiempo, multidireccional, se expande en los innumerables dispositivos técnicos de la repetición. Es inhabitable. Funciona como un ardid perceptual. Subyuga y se escabulle. En contraste, el estímulo incesante adormece. Por eso, el tiempo sufre tamañas operaciones de control. De su liberación depende la composición futura. ¿Sigue vigente la postulación de su dialéctica, vehículo de la subjetividad que toma conciencia de sí a través de negaciones y recobros?

Dijimos que la música tiene propiedades suspensivas. Los primeros y últimos sonidos de una obra, aunque las horas los separen, componen un todo que se impone a lo que pasa en el instante posterior a su final. Un sonido es interno y otro externo a su sentido de unidad. Decía Adorno que la música “tiene que acabar con el tiempo mismo y no perderse en él; tiene que resistirse a su flujo vacío”.⁴⁸ En ese paréntesis estético se completa su curso en un universo plegado y móvil. Es la causa, la trascendencia del mundo físico, por la que el arte atenúa las pulsiones revulsivas.

Los músicos denominamos textura –palabra sinuosa– a la *espacialidad*, a las configuraciones simultáneas, en la que la cognitividad impone su organización primaria. El espacio musical contemporáneo muta. No es fijo, como lo pensó la Modernidad. Su corporeidad simboliza las formas en que la política lo conquista, imagina y modela. El espacio sin geografía del cristianismo, el espacio centralizado de las monarquías, el espacio liso e indeterminado del mercado. Los paralelismos y desencuentros de esas cosmovisiones con la espacialidad en el arte habilitan preguntas de la estética. Ahora, tambalea la pareja tiempo/espacio. Los jóvenes dicen: *fuimos a ver a Babasónicos*. La sinestesia utilizada revela que el sonido es inseparable de la imagen, pese a que la estética se haya empeinado muchas veces en ponerlos de espaldas, estratificados en disciplinas congeladas.

Cuenta Ligeti en referencia a la novela *Naprafergó*, de Krudy, que se sitúa en la región de Tisa al nordeste de Hungría:

Todo sucede a fines del XIX o a comienzos del XX. En Krudy nunca está claro cuándo suceden las cosas. Podrían haber ocurrido algunos siglos antes. Todo está un poco mezclado, ya hay electricidad y tranvía eléctrico en Budapest pero la gente aparece vestida como en el siglo XVIII. En esa región del nordeste de Hungría, la más despoblada, sólo hay pequeños pueblos y latifundios y muchísimos kilómetros de nada. No hay teléfono, la gente no puede hablarse. Están encerrados en pequeñas casas y sueñan. Los jóvenes sueñan con las muchachas de las otras casas y las muchachas con otros hombres. Es invierno y todo está nevado y hay que enganchar los caballos a los trineos para poder hacer una visita en día domingo. Pero no llegan. Todo está infinitamente lejos. Vienen lobos y se comen a los caballos y a la gente (...) Y el tiempo no transcurre, siempre es invierno y no hay más primavera y nada cambia. (...) El tiempo permanece inmóvil como el espacio. Ese no pasar nada no es irónico; en Krudy no existe la ironía, es una verdadera nostalgia trágica.⁴⁹

⁴⁸ Theodor Adorno, *Sobre la música*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 41.

⁴⁹ György Ligeti, “Quiero una música sucia, una música iridiscente”, traducción de Mariano Etkin, en *Arte y Opinión*, Colección *Breviarios*, N° 2, La Plata, Facultad de Bellas Artes, UNLP, 2006.

En este comentario, las fronteras tradicionales que delimitaron espacio y tiempo son volátiles. Las nociones de estatismo y dinámica que funcionan como atributos casi naturalizados, al describirlos, se entrelazan. Asistimos a un lugar congelado que es pura temporalidad detenida.

La veo a Manuela⁵⁰ acelerar escenas que la aburren. La veo a Marta sentada durante horas con su espalda a cuestras moviendo en la pantalla imágenes que van en segundos de una estatuilla egipcia al arte pop, de Grecia clásica a Japón, a veces mientras busca la ventana correcta, a veces ficcionalizando la errancia del sentido a la que las computadoras nos someten. Esto sobreviene a mayor velocidad de la que somos capaces de movernos e incluso de mirar; la inversión en espejo del relato de Krudy. No es el acaecer adormecido. Es el espacio lanzado a tal velocidad que se le iguala. Fluye.

Escritos de alcances más generosos deberían establecer si la incidencia de la opción permanente ofrecida por los mapas informáticos (a los que podemos agregar el celular, el DVD, etc.) no entraña el debilitamiento de la barrera ontológica que descansa en la intuición de estas nociones, y si la aptitud técnica de introducir cortes injustos en cualquier punto del relato audiovisual no se traslada luego a los diálogos interpersonales, ahondando las dificultades para escuchar. El control remoto da chance de evitar la espera o el disgusto con un gesto manual sencillo. Otorga un breve y renovado placer. Ante la imposibilidad de tolerar las escenas en las que *no pasa nada* a cambio de urgentes emociones, podemos preguntarnos si presenciamos una variante a gran escala del falso consuelo que preocupaba a Marcuse. Si, entonces, la creciente aceleración no exige el aprendizaje de la lentitud perdida, del fluir a la par del acontecer. La acechanza de un presente embrutecido por su eventualidad late en el estímulo ininterrumpido, en las antípodas de la no emergencia relatada por Ligeti. Un exceso de acciones. La pérdida de la densidad histórica, del hecho histórico de Marx que, en el análisis de Feinmann,⁵¹ da paso al acontecimiento posmarxista, a la discontinuidad de la historia, al suceso que rompe con el devenir y no puede ser explicado por ella.

■ ⁵⁰ Manuela es mi hija. Marta es la filóloga Marta Zátonyi.

■ ⁵¹ José Pablo Feinmann, *La filosofía y el barro de la historia*, Buenos Aires, Planeta, 2008, pp. 609-610.

Trampas de la imagen

Señala Peter Burke que la última generación de historiadores ha extendido sus intereses “hasta incluir en ellos no sólo los acontecimientos políticos, las tendencias económicas y las estructuras sociales sino también la historia de las mentalidades, la historia de la vida cotidiana, la historia de la cultura material, la historia del cuerpo”.⁵² Lo equivalente pasa con el arte y la producción de imágenes que, en el opinable juicio del autor, componen el cuerpo de fuentes a mano de los investigadores. ¿Esto es así?

El dúo arte/historia pocas veces compartió las mismas coordenadas. Sorprende el escaso rescate de creaciones artísticas como materia de investigación. Al alojarse a la sombra de la naturaleza, quedaron lejos de los “sucesos”, que los especialistas rescatan e interpretan. A priori, la devastación de Guernica presume mayor valía documental que el cuadro homónimo de Picasso. Sin embargo, el mural no es la recreación del bombardeo perpetrado por los pilotos de la Luftwaffe, el gran ensayo de exterminio masivo de civiles. Es “real”. Es real porque renuncia a la copia literal de las ruinas. Trabaja con las ruinas y habla de otra ruina, la del imperio clásico del arte. El arte devela y a la vez oculta. Y la tarea de la crítica estética no es descifrar enigmas y de ese modo legitimar su condición de “verdad”. La música se parece al lenguaje. Es probable que su origen se encuentre en la articulación de la voz humana. Varios géneros aparentan decir. Surgen en su discurrir vocablos cuyos enlaces encadenan texturas inteligibles. Y en las composiciones que se originan en esquemas narrativos que provienen de la “naturaleza”, la mañana en el parque, o la llegada de la tormenta y su desenlace, la invariancia reside en la realización tangible de su existencia, no en lo que supuestamente pretende representar. Si *Guernica*—de Picasso, no de los nazis— parte de los escombros de la ciudad, su forma se desliga, componiendo en planos simultáneos, rompiendo con la perspectiva de un único yo integrado, de un punto de vista central. Lo que hicieron físicos relativistas y músicos atonales con el tiempo lineal.

Ciafardo explica que “el Guernica es un objeto fijo que por su tamaño exige al espectador trasladar su propio cuerpo. El recorrido obliga a tomarse un momento. La multiplicación industrial de las obras plásticas unifica la escala aunque, ante el tamaño del mural, nuestro órgano perceptivo no nos concede captar en un mismo acto la totalidad. El campo plástico es mayor a las posibilidades del campo visual. La distancia que requiere el espectador respecto de la obra gana en visión global y pierde en los detalles, como ocurre en la escultura que, por definición, debe ser circundada”.

⁵² Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005, p. 11.

La verdad es esencial al arte. Desentrañar esa verdad demanda penetrar en los procesos compositivos, sin afanes aclaratorios. Por eso el arte es tan difícil de comprender para quien no lo practica. Con matices, la afirmación es aplicable a cualquier imagen. Los medios actuales plantean versiones particulares y replicadas de los sucesos. Discutimos Guernica. Discutamos las imágenes televisivas, en las que hay composición formal, omisiones y subrayados.

Historia (del arte) y fin de la historia

La ignorancia es recíproca. Los músicos, al menos, sabemos poco de historia.

La Estética se constituyó en el ámbito del conocimiento autónomo que en la Modernidad estudió la belleza. La contemporaneidad condujo, tras la legitimación de la historia como disciplina, a una alianza delicada: la historia y el arte, o mejor dicho, la Historia del Arte. La Historia del Arte, seamos rigurosos, de las artes plásticas, acarrea lastres atávicos: no se le confiere rigor académico suficiente para acceder al nivel de la ciencia, ni creatividad que la cobije bajo el paraguas del arte. Los historiadores del arte no son ni historiadores ni artistas. Y encima cargan con aquel problema irresuelto: ¿puede la Historia del Arte estudiar las obras del presente? ¿Alcanzan sus actores estatus para proponer periodizaciones alternativas a los enfoques economicistas o políticos? Todavía no. Propone Didi-Huberman que “la temporalidad de la imagen estética no será reconocida como tal en tanto el elemento histórico que la produce no se vea dialectizado por el elemento anacrónico que la produce”.⁵³ Dialectizado significa aquí la posibilidad de contrastación y la conciencia acerca de las tensiones entre el rasgo contextual y su faceta anacrónica e individual.

Por lo tanto, si las imágenes componen *la realidad* no son simples documentos estáticos. Su sobredeterminación y su capacidad de alojar antiguas cadencias requieren una postura superadora del positivismo que tiñe gran cantidad de estudios historiográficos, en los que la representación es escasa copia de las cosas, y abrir el abanico de resonancias que convierten la imagen en algo más complejo que un expediente congelado del arte de “su tiempo”. El valor de las imágenes reclama el descubrimiento mutuo, una alteridad por parte de historiadores y artistas.

La caída del muro de Berlín estimuló profecías en torno al derrumbe final: el colapso de la misma historia que fue sentenciado con menos brillo que frenesí por Fukuyama. Las ciencias sociales han puesto en la superficie asuntos específicos (los jóvenes, la interculturalidad, las cuestiones de género, el medio ambiente, etc.), desdibujados acaso en la ola de fragmentos de la deconstrucción posmoderna. Es saludable la valoración de la diversidad. Pero cierto desapego ideológico recae en posturas liberales, desmintiendo las intenciones emancipadoras respecto de esos tópicos marginados. Las teorías apoyadas en la ilusión de un capitalismo financiero inderrotable, y los marcos teóricos post que lo acompañaron, no consiguen despegar de la crisis económica y política más grave de los últimos cien años.

⁵³ Georges Didi-Huberman, *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2006, p. 48.

¿Qué hacer frente al tiempo? ¿Cómo engañar su devenir inevitable? El compositor Mariano Etkin toma el asunto de manera exquisita. “Los sabios nahuas del México precolombino concebían al tiempo –*cahuiltl*– como *lo que nos va dejando*. Si en esta línea, en la que el tiempo lentamente nos abandona, pensamos en la muerte asociada a un orden final y perentorio, entonces la música puede constituirse en un lapso interpuesto entre el hombre y ese orden”.⁵⁴

La contemporaneidad está preñada de ciclos previos y, por lo tanto, de las que fueron sus poéticas. Por eso son de interés para los historiadores del arte. Si bien estos anacronismos pueden desentrañarse de a uno, están integrados en la obra. ¿Qué tipo de análisis permite comprender el modo en que se entrelazan pasado y presente? Espinosa respuesta. Gallende concibe la temporalidad subjetivada como una dialéctica de dos órdenes: la relación con el otro en el lazo social y la historización. La poética, además, tensiona con la literalidad de los contenidos, la narración de lo que, se infiere, elabora el arte con sus “temas”, y obliga a indagar en el recorrido de las formas, de los conceptos operatorios y las configuraciones que estos asumen y que no son por fuerza consecuencia de su tiempo colectivo, aquel que Adorno extraña en las obras crepusculares. La esencia de la historia es el sentido actual de los hechos culminados. Por lo tanto, no se define por la captación empírica de sucesos, y son más relevantes las preguntas que el historiador formule, que la distancia de su investigación con los acontecimientos.

El tiempo del empirismo radicalizado es inerte. Ubicar la imagen en el núcleo de la práctica histórica nos arroja a la transformación de sus formas. Es en ellas donde la trama se vuelve sutil. La apatía ante los aspectos metafóricos del arte –que no son fórmulas canonizadas– ocultos tras la pregnancia de los “contenidos” ha sido tal que les cabe el mote de *formas tendencialmente mudas* a las que refiere Ginzburg. El grito, el deslizamiento conciso del canto en América. La disposición espacial del *Guernica*. Esos ojos fuera de centro, esos cuerpos descompuestos por la elección plástica del autor, no por las bombas, dice Mariano, interrumpen la muerte y son noticias de la historia.

■ ⁵⁴ Mariano Etkin hace referencia al tema en el artículo “Acerca de la composición y su enseñanza”, publicado en la revista científica *Arte e investigación* de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, N° 3.

Espacio, tiempo y poética de la repetición

De la liberación de la mano a la complejidad del horizonte

El pasado es un prólogo
William Shakespeare

La experiencia social del espacio y el tiempo ha encontrado en el arte innumerables vías para manifestarse. Las organizaciones primarias de la percepción, la selección jerárquica puesta en juego cuando se generan simples relaciones formales, ofrecen el material que, con fortuna, alcanza a transformarse en poesía.

Una de las distinciones elementales en el campo perceptual es la de figura y fondo. Todo pensamiento descansa en un centro explícito que se recorta sobre algún tipo de horizonte. En cualquier caso de actividad mental, la figura se impone sobre un fondo espacio-temporal. Incluso figuras muy excepcionales –la bruma en la noche oscura o el efecto emanado por ciertas imágenes que parecen sin fondo, por ejemplo en la obra para piano *For Bunita Marcus* de Morton Feldman,⁵⁵ aun en ese expresionismo abstracto– se nutren en verdad en fondos que provienen más del tiempo que del espacio.

Según Chateau la convivencia entre figura y fondo se produce, contradiciendo a la Gestalt, como relación de grado.⁵⁶ El fondo es una figura posible. Las partes difieren en intensidad, no en sustancia. El fondo es extrínseco a la estructura central, apenas caído en el pasado, en un desinterés del sujeto por aquello que está detenido. La figura, mientras tanto, se sitúa en el presente. Si el pensamiento se compone de un núcleo central y su periferia, la atención a esa periferia abre el paso del fondo al horizonte perceptivo. El horizonte es lejano, se escapa cada vez, ampliando la profundidad de sus significaciones.

En la composición y la percepción de esas relaciones inciden factores sutiles. Además de las variables que trazan por sí mismas las categorías mencionadas en sus articulaciones (figura simple/fondo simple, figura simple/fondo complejo, figura compleja/fondo simple, mimesis, etc.), intervienen la actividad subjetiva y los condicionamientos culturales que dan cauce a identificaciones con lo central o lo periférico o, mejor, a una mayor independencia perceptual respecto de la figura. En casos de extrema atención, si se establecen lazos de fuerte identidad con aquello que aparece en la superficie, las correspondencias entre figura y fondo se congelan, aunque muten e incluso se alternen.

El origen remoto de estas categorías está ligado a las conductas de aprehensión y manipulación. Tal vez el arte haya encontrado sus inicios

⁵⁵ Morton Feldman (1926-1987) compuso y estrenó *For Bunita Markus* en 1985.

⁵⁶ Jean Chateau, (1972) *Las fuentes de lo imaginario*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1976, p. 31.

en la acción de las manos. En la línea comentada de Chateau, la mano es dual. Puede golpear, prolongando el brazo, aprovechando su pujanza, pero la fragilidad de los dedos hace que a veces el objeto se escape. En ese acto de soltar, empieza a hilvanarse una distancia que primitivamente habilitó la manipulación de alimentos y herramientas e insinuó el camino hacia la abstracción. Es la conducta de rodeo de la mano; el hueco de la palma que deja conservar la piedra y, lo que es decisivo, puede soltarla. El paso de la inteligencia sensorio-motriz a las operaciones formales estudiadas por Piaget comienza con las manos. Se escribe con la mano. Por medio de la manipulación, se prepara la representación. Esta aparente desventaja, la debilidad de la mano, se convierte en ventaja, porque lo que en verdad llega a manipular es el vacío. La mano ha sido en la historia lejana, y lo es todavía, el puente al intelecto y también a la distancia propia del arte que aporta a la arquitectura de imaginarios y de imágenes. Esa perspectiva conquistada monta un dispositivo que incorpora al fondo en la mirada y en la escucha. Incluye lo que está escondido.

Reparar en lo que está detrás es un paso que implica decisiones en el acto de percibir y estrategias compositivas. En algún sentido, el arte depende de la pericia con la que el compositor resuelva la tentación por la figura, en su capacidad de sustraerse a esa fascinación.

En su notable *Formas Breves*, Piglia hipotetiza que todo cuento plantea al menos dos historias: una evidente y otra cifrada, una en la superficie del relato y otra en sus intersticios. Dice Piglia: “El modo en que Hemingway en *El gran río de los dos corazones* cifra la historia 2 (los efectos de la guerra en Nick Adams) hace que el cuento parezca la descripción trivial de un día de pesca, desplazando a través de la descripción pormenorizada y hermética de la historia evidente, el verdadero propósito de la historia, o dejándole esa tarea al lector”.⁵⁷



La fotografía *Siempre*, de Mariel Ciafardo,⁵⁸ tomada del espectáculo coreográfico homónimo de Diana Montequín, muestra tres muchachas

■ ⁵⁷ Ricardo Piglia, “Nueva tesis sobre el cuento”, en *Formas Breves*, Buenos Aires, Grupo Editor SRL, 1999, pp. 91-92.

■ ⁵⁸ Mariel Ciafardo, de la serie *Siete años de desgracia*, 2006.

que parecen atesorar un secreto, muro de por medio. En la impresión inicial, ellas encarnan la figura y la ancha pared, el fondo. No obstante, en la organización espacial de la obra, la ubicación en serie de las jóvenes en línea ascendente, la posición un tanto contraída de las espaldas y las manos rodeando las bocas escondiendo el mensaje que, intuimos, es para alguien que está tras la pared, o que no está y podría estar, refuerzan el carácter semántico de lo oculto y nos hablan de un fondo incorpóreo que remite al secreto no develado, a la historia de esas muchachas, de esos muros y de esos vacíos. La imagen captura un instante de la danza. Es el estado espacial de un fenómeno temporal. En ese pasaje de un lenguaje a otro, surge con más ímpetu, retenido en una especie de murmullo permanente, la sospecha de alguien que habita detrás del muro, que está presente en su ausencia o que ha estado ahí y ya no puede escuchar. La secuencia de las bailarinas, su réplica en escala, deslinda una resonancia: la de la voz que nunca llegará, la del susurro que no tiene escucha y será perpetuado al infinito. Igual que en el cuento de Hemingway referido por Piglia, la figura es lo omitido.

Analizamos antes los pasos que pueden llevar a la invención de una metáfora. Su eficacia está ligada al tratamiento de las condiciones mencionadas hasta aquí: la tensión figura/fondo y la ambigüedad del relato.

Esta ambigüedad puede rastrearse ya en las pinturas rupestres, en las que las imágenes cambian con la luz y la sombra, generando sensación de movimiento que vuelve inestable la relación figura/fondo. Juegos de espejos cuya idea central viaja hasta el presente de manera potenciada en la era digital. Nos circunscribiremos, por razones de afinidad y extensión, a bosquejar un paralelo con el dispositivo de registro y reproducción de sonido y música, para concluir con unos breves comentarios acerca de la dimensión poética de estos dispositivos y su no neutralidad.

Repeticiones

La primera grabación de la que se tiene noticias la realizó Edouard Leon Scott de Mantirville en el París de 1857. Es una voz de mujer cantando una melodía tradicional francesa del siglo XVIII, *Au clair de la lune*, 17 años antes que la conocida versión de Thomas Edison de la frase *Mary had and little lamb*. Lo que Edison consiguió fue confeccionar un aparato que podía reproducir. El título original del artefacto era muy sugestivo: “phono-autograph”. Aquel registro se plasmó en un cilindro de estaño. En cambio, la máquina de Scott apenas permitía grabar. El sistema estaba compuesto por un cuero con aspecto de barril conectado a unos filamentos, con propiedades semejantes a un cepillo, que imprimían las ondas sonoras en hojas de papel de fumar ennegrecido.

Como tantas veces en la historia, el auto-fonógrafo de Scott quedó a la sombra de la popularidad de Edison, cuyo reproductor de sonido abriría las puertas a la incipiente industria cultural. El original de Scott fue rescatado recientemente por los investigadores del Berkeley National Laboratory mediante el escaneo del fonograma original que pudieron reconstruir luego con un refinado programa de computación dirigido por David Giovannoni, del colectivo First Sounds (primeros sonidos). El resultado, difuso, es perturbador.

Au clair de la lune

Très modéré (Comme une berceuse)

Voix



Au clair de la lune, Mon ami Pierrot,

El texto dice:

A la luz de la luna
Se ve muy poco
Buscaron el fuego, buscaron por ahí y no sé qué encontraron
Lo que sí sé es que cerraron la puerta.

Scott nunca aspiró a que su grabación se escuchara. Deseaba apenas registrar las palabras y cuestionaba a Edison por su búsqueda de la reproducción.

El paso del fonógrafo de Edison a la digitalización actual atravesó por versiones con base de papel, discos de pasta y vinilo de 16, 33 y 45 revoluciones por minuto, cintas magnéticas y mecanismos que alcanzaron diferentes grados de eficacia. Lo singular de este proceso es la intención de conquista, de sujeción del tiempo, junto a la capacidad de propagar a gran escala.

La facilidad con la que hoy se captura y replica indefinidamente un evento sonoro es corolario de avances tecnológicos muy sofisticados, inseparables de los requerimientos del mercado capitalista en expansión, en especial en su faz financiera. Las mercancías se fueron tornando volátiles, mutando en billetes, tarjetas –imágenes–, y los registros sonoros, mercancías al fin, padecen una desmaterialización de la obra tocada en vivo, dado que desaparecen los ejecutantes, y devienen en retratos cada vez más perfectos de su original o en versiones mejoradas de éste. Voces con filtros, amplificación artificial, tratamientos y mezclas que emparejan la emisión y alternativas infinitas por vía digital, recursos aptos para borrar imperfecciones y remplazarlas por retazos insertados y fundidos.

Hay algo de pérdida en la perfección de esas copias. A unas les falta la respiración o los ruidos del entorno. A la mayoría, el fraseo de la continuidad. Algunos cineastas se rebelan al montaje. Unos pocos músicos todavía prefieren las grabaciones en vivo o resignan calidad sonora por fluidez en sesiones en las que tocan todos juntos, al mismo tiempo y en el mismo tiempo, tolerando ondas indeseadas que se cuelan en el micrófono cercano.

Según Adorno, hay otra pérdida. Al realizarse musicalmente el pasado en el presente, las circunstancias objetivas que le dieron cauce se apagan. La matriz histórica de la obra es indevelable. “Mientras la interpretación es confiada de manera inconsistente a la fidelidad de medios mecánicos de producción, que crean una imagen petrificada de sus formas muertas, las agonizantes obras comienzan a descomponerse por sí mismas”.⁵⁹ Insiste Adorno en ubicar en el material la condición de progreso en el arte. La separación de las coordenadas históricas que potenciaron esos materiales dejan a las obras, en sus palabras, desprotegidas. Negar la decadencia de las obras con el paso del tiempo adquiere un sentido reaccionario. Fuera de su contexto, pierden subjetividad. “La ruina de las obras es ante todo la ruina de su interioridad”.⁶⁰

Eso ocurre al ejecutar música en vivo del pasado en el presente. Y ese efecto, que plasma cierta sustracción de temporalidad, se potencia con las tecnologías, en manos de un mercado sin custodia ética que abusa de versiones despojadas de historia, con destino de caducidad. Aun así, Bach, John Lennon y sus amigos, Schoenberg, Ella Fitzgerald, Elis Regina cantando con Tom Jobín y tantos otros convertidos en mercancías, resisten. En su música, en sus voces, moraban secretos que los ponían a salvo del mero acontecer, de la sucesión de hechos inmediatos que se extinguen a medida que suceden. Que sólo avanzan. En esa versión de *Corcovado* de Elis y Tom hay una historia. En cambio, ¿quién recuerda los éxitos comerciales de los 60?

■ ⁵⁹ Theodor Adorno: (1964) “Nocturno”, en *Reacción y progreso*, Barcelona, Tusquets, Cuadernos Marginales, 1970, p. 28.

■ ⁶⁰ *Ibid.*, p. 33.

Los procedimientos de copia y reproducción que Adorno examinó con lucidez tienen su antecedente en un mecanismo arcaico, vinculado al deseo y a un comportamiento que Freud estudió en detalle: la repetición. La práctica del análisis había convencido a Freud de que lo negado, lo excluido de la consciencia, continuaba psíquicamente activo. En lo que refiere a la repetición como conducta primaria de la succión en la niñez, propone que ésta “se determina por la búsqueda de un placer ya experimentado y recordado”.⁶¹ Repara en la imposibilidad de una recreación idéntica a la primera experiencia de satisfacción. El apego a la reiteración que marcará la temporalidad de las pulsiones sexuales será aquello que Freud nomina repetición (*Wiederholung*). Recordemos que para Freud, lo que caracteriza al inconsciente es que se halla fuera del tiempo y que sus procesos no se ordenan cronológicamente. Por lo tanto, el sentido de repetición, de posterioridad, se modifica, se resignifica en función de los cambios que el sujeto experimenta a través de ella. En la diferencia y la consciencia de esa diferencia, entre una experiencia de satisfacción y la siguiente, entre la identidad de esos momentos y sus cambios, reside su descripción de tipos de repeticiones opuestos que pueden caracterizar los procesos psíquicos: la reiteración en la búsqueda del placer inicial o la internalización de una temporalidad que no es la de la repetición absoluta, sino el devenir de un recorrido de los caminos abiertos de una vez y para siempre con el dominio de los procesos secundarios. Es un aporte decisivo para debatir la naturaleza representativa o presentativa del arte, aspecto en el que nos detendremos. Frente a la pura imitación, la transformación. En el sueño, lo deseado se presenta como alucinación. Por eso Freud define: “el presente es el tiempo en el que el deseo es representado como realizado”.⁶² Pero la vida no es sueño, y una constitución psíquica que sólo admitiera lo placentero y excluyera lo displacentero no sería vida. Acaso una lectura profunda de Freud permitiría distinguir la concepción regresiva del arte en tanto mera réplica del placer, consuelo y alucinación -donde a la libertad y a la felicidad se accede en un mundo de fantasía- de la libertad real a la que el arte puede contribuir con sus medios.⁶³

La repetición late en todas las músicas. Desde las danzas primitivas hasta los cantos de trabajo de los esclavos. En pleno capitalismo, asumi-

■ 61 Sigmund Freud, (1905) *Tres ensayos para una teoría sexual*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 292.

■ 62 Sigmund Freud: (1899) *La interpretación de los sueños*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p.,254.

63 Estábamos inaugurando el nuevo edificio de un Jardín de infantes en un distrito de la provincia de Buenos Aires. Antes de que hablara el Ministro, tomó el micrófono la directora. Entusiasta, se explayó acerca del valor del arte en el proyecto educativo de su institución. “Los chicos se formarán en un mundo de fantasía, entre duendes y hadas, lejos de las preocupaciones de la realidad para que el verde barrilete de la esperanza remonte hasta el cielo”. Luego, los padres acompañaron con palmas una versión grabada que decía algo así como “en un abrir y cerrar de ojos, puedo cambiar el mundo en un instante”. Los chicos, para esto, miraban sin comprender.

rá un rol estructural en la composición de Occidente. Las vueltas de las danzas renacentistas, que ya preanunciaban un formato regular y proporcional, pueden considerarse precursoras del auto-fonógrafo de Scott. Habilitaban a escuchar algo por lo menos dos veces. La actualización de lo ya escuchado presenta una figura familiar que opera sobre el pasado reciente de esa misma figura ya convertida en recuerdo, en fondo.

En las arias da capo barrocas era común que el número se volviera a cantar al final. En ellas, la pasión de Orfeo o la muerte de un ignoto enamorado en el infierno debían reiterarse para que la soprano se luciera incorporando a la segunda versión ornamentos y destrezas en la línea melódica, dando testimonio de sus cualidades vocales. El tejido poético y musical se sometía a la exhibición de la cantante.

Cuando las voces se vieron impelidas a equilibrar la potencia de la orquesta, comenzaron a amplificarse de manera artificial. Se puso en marcha un recurso que llegaría hasta el micrófono inalámbrico y el manejo de la dinámica por medio de la computadora. En el Renacimiento europeo, los instrumentos imitaban a la voz humana. Con la aparición de los teatros líricos, las voces necesitarían más potencia y rango para igualar a la orquesta y llegar a los umbrales del grave y del agudo. Además de la incorporación del *vibrato*, característico del *bell canto*, el pasaje a las zonas agudas se provocaba trasladando la caja de resonancia del pecho a la cara. A eso se le llama cantar con cobertura, y en ocasiones impostar la voz, es decir, cantar con voz falsa. Lo que antes lograban las paredes de los palacios y las catedrales, y más tarde la electricidad, se conseguía por medios fisiológicos.

Los instrumentos primitivos, fémures humanos ahuecados, servían para amplificar mensajes y gritos, antes de la palabra o de aquello que hace miles de años se conoce como música. Y ya el dispositivo implicaba una suerte de engaño, de quiebre con la naturaleza, inseparable de la conformación de lo que con los siglos sería el lenguaje del arte. Esta amplificación, materializada en los huesos de los muertos, es un pariente remoto del micrófono. La reincidencia en tres o cuatro sonidos de las danzas rituales, ancestro de la grabación.

La reiteración de un motivo para llegar mediante progresiones armónicas a otras regiones de la tonalidad caracterizó a la música barroca. El Clasicismo instalará la estructura de retorno formal presentando literalmente en las sonatas alguno de los temas que la constituyen. Los compositores románticos –cualquier escucha lo puede notar en la transitadísima sinfonía 5^{ta} de Beethoven– concebían la repetición en tanto desarrollo. La misma idea era aprovechada para todo un movimiento.

Regresemos a la grabación. El crecimiento inusitado del mercado capitalista vinculado a los medios se produjo a principios del siglo XX. Inicia el período de la música en la era técnica, de la música creada como un objeto serial destinado a gran cantidad de usuarios. Esta irrupción está ligada a los

fenómenos migratorios del campo a la ciudad, a la paulatina ampliación de los circuitos comerciales y a los precursores monopolios de comunicación. Su huella se profundizó a partir de la segunda mitad del siglo pasado, desarticulando la distribución de la producción y la recepción. La incipiente industria de la publicidad dirigida por grandes grupos empresariales que manejaban los medios masivos determinó los mecanismos para difundir y comercializar integralmente las etapas del ciclo económico y el consumo de la música, privilegiando lo mercantil a lo artístico. Es el momento en el que se empieza a investigar científicamente los gustos musicales y se diseñan mercancías específicas de acuerdo a ellos. En los años 30, la música de masas se convierte en herramienta eficaz de control ideológico y sufre un proceso de convencionalización dirigido a los sectores juveniles. Este no atacó únicamente a los ensayos de supresión de la tonalidad. Explotó y deformó bosquejos originales de la música latinoamericana, poniéndolos al servicio del colonialismo. La reproducción será estratégica para la industria y el tránsito de mercancías. Había que decir algo muchas veces, práctica exacerbada hasta el hartazgo en la actualidad.

Las primeras grabaciones revolucionaron el mercado y generaron las condiciones para la expansión de la música popular urbana. Por esos años, Erik Satie, precursor del Impresionismo, compuso *Vexations*, una obra sencilla para piano que no se extiende por más de un par de minutos, y que, siguiendo la indicación del autor, se debe repetir 840 veces. No son tratamientos progresivos, ni motivicos. No hay tal desarrollo. Son repeticiones idénticas, que suscitan en el espectador una especie de ensimismamiento, de efecto de suspensión, una órbita detenida, que no despliega o expande, ni pretende avanzar. Lo que cambia es la escucha. Es un recurso luego retomado y resignificado por la música académica de la segunda mitad del siglo XX, por la música popular y rural americana y por aquellos pueblos distantes de la progresividad moderna occidental.

En la Modernidad, la noción de tiempo se fusiona con la de espacio. Galende sostiene que el tiempo comienza a ser entendido desde tres ángulos: como realidad absoluta, como propiedad de las cosas mismas –la duración– y especialmente como lo que se conoció con el nombre de teorías relacionales referibles a Newton y Leibniz.

(...) es esta idea (...) de un tiempo absoluto la que nos hace pensar que no son las cosas las que cambian con sus propios tiempos, sino que cambian por relación con un solo y mismo tiempo exterior a ellas, como si las cosas y nosotros mismos fuéramos cuerpos flotando en un magma de un tiempo absoluto. El tiempo es así homogéneo y constante y nos permitiría medir, como en el espacio, la duración relativa de las cosas.⁶⁴

■ ⁶⁴ Emiliano Galende, *Historia y repetición. Temporalidad subjetiva y actual modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 1992, pp. 28-29.

La repetición de Satie no responde a estas premisas. Tampoco las grabaciones. No hay un tiempo absoluto, y la relativización de esta categoría se obtiene mediante su inmovilización. No es el tiempo el que envuelve las cosas, las vidas, más bien se vuelve contenido de un dispositivo que lo encapsula y lo puede modificar, lo puede someter. Se torna relativo, oblicuo o vertical, y su manipulación en el mundo contemporáneo dejó de ser exclusivo atributo de la subjetividad humana a la que apelaba Satie. Conceptualmente, el dispositivo presenta rasgos comunes a partir de aquellas operaciones de ruptura con la realidad impuesta por la naturaleza. Y la etapa avanzada del capitalismo está caracterizada por la creciente autonomía de su invención más lograda: la máquina.

En su artículo “La máquina”, siguiendo a Deleuze y Guattari, Mauricio Lazzaratto afirma que

El capitalismo ya no es un modo de producción, ya no es un sistema, sino un conjunto de dispositivos de *servidumbre maquinaica* y a la vez un conjunto de dispositivos de sujeción social. (...) La máquina tecnológica es sólo un caso de maquinismo. Hay máquinas técnicas, estéticas, económicas, sociales, etcétera. (...) que generan situaciones de servidumbre en tanto los sujetos constituyen una de las condiciones que les permiten funcionar. Uno puede vivir sometido a “servidumbre” o puede estar “sujeto” a una máquina (técnica, social, comunicativa, etc.). Estamos bajo la servidumbre a una máquina en tanto constituimos una pieza, uno de los elementos que le permiten funcionar.⁶⁵

Hay, según Guattari, un aspecto “vivo”, una capacidad enunciativa, un reservorio de posibles que existen en el seno de la máquina y que podemos descubrir sólo si nos instalamos en esta dimensión. La máquina no es únicamente la totalidad de sus piezas, ni los elementos que la componen. “Es portadora de un factor de autoorganización, de feed-back y de autorreferencialidad incluso en su estado maquinaico”.⁶⁶ Tiene un poder: el poder de abrir procesos de creación. Por extraño que pueda parecer a la tradición del pensamiento occidental, la “subjetividad” se encuentra a la vez del lado del sujeto y del lado del objeto.

Así, se carcomen las funciones perceptivas, los afectos, los comportamientos sistematizados. Es mediante estos mecanismos que el capital asume el control de la carga de deseo que porta la humanidad. La repetición como desvío en el texto literario trazó la razón poética de los formalistas. Freud redefine el rol del pasado en ese tiempo que corroe la reiteración mecánica. Estos caminos son retomados por Deleuze para explicar

■ ⁶⁵ Mauricio Lazzaratto, “La máquina”, en *Brumaria 7 Arte, máquina, trabajo industrial*, 2006.

■ ⁶⁶ Félix Guattari, citado por Mauricio Lazzaratto, *ibid.*

una alternativa vital: la repetición de la diferencia. El eterno retorno no es la permanencia de sí mismo, no es lo uno o lo mismo lo que retorna. La reposición habrá de desbloquear una representación recuperada para el recuerdo y anulada en su acto de repetir. En este caso, la matriz temporal fusiona la vuelta de lo mismo con lo nuevo, con lo que anidaba en el sueño o el recuerdo, y se actualiza. La metáfora es repetición, pero en ella hay deriva. Es la subversión de un orden y su sustitución por otro orden, y el orden anterior es absorbido en la nueva significación. Por lo tanto, aquel es un residuo tan distante que se transforma en un acto posible. Tiempo y espacio a su vez participan de la alteración introducida por la metáfora. Residen en la materialidad y hay que descubrirlos en ella. La figura y el fondo. Escrutarse el fondo. Palparlo. Comenzar con las manos.

Espejos

La experiencia vacía, desinvertida de sentido, que anula la noción de porvenir, se instala en cambio en la repetición mecánica. Ésta expresa la pérdida de espesor de lo colectivo. La aristocracia victoriana quería verse a sí misma. El *badaud* se despersonalizaba ante la vidriera mutando en espectador sustraído por su subjetividad. Los jóvenes –y los adultos– actuales quieren ser advertidos hablando por teléfono, mandando mensajes de texto, diseñando sitios en Internet para exhibirse o revelar su intimidad, vivir livianamente conectados. Son innumerables las escenas de chicos chateando frente a la computadora, con el televisor prendido a sus espaldas y el celular siempre listo para recibir o contestar el mensaje de texto. Pronto estas tres actividades se fusionarán. Una de las estrategias comerciales para la venta de electrodomésticos es mostrar en la pantalla al cliente potencial paseándose por el local en la búsqueda de su identificación con aquélla. Poner al alcance de todos el espacio virtual reservado antes con exclusividad a las estrellas del espectáculo resulta ser una de las tendencias del mercado. Aquí la repetición es multiplicación del narcisismo, estimulando el dominio de los actos psíquicos narcisistas en detrimento de los actos sociales. Quien sólo se autorreferencia tiende a aislarse, a estar sólo consigo mismo, lo que no debe confundirse con poder estar solo. Es un hábito que no respeta ideologías o simpatías por el progresismo. Se puede entrar a un grupo de *facebook* para confraternizar con improbables amigos lejanos y simpatizar, sin sonrojos, con la revolución cubana.

La identidad personal requiere vincular el pasado y el futuro con el presente. Los presentes inconexos, desconectados, rompen con la cadena de significantes. Se imponen con una pregnancia extravagante, brillan, nos dejan absortos, nos enajenan. El presente aislado, deshistorizado, a su vez nos aísla. Y el puro morar en la repetición dista del comportamiento que Freud vinculó a la apertura. La redundancia en lo individual es uno de los comportamientos básicos de la contemporaneidad. Sin embargo, en tanto materiales –lo fueron los huesos humanos, la arquitectura monumental sacra, las máquinas industriales y el sistema tonal– los dispositivos constituyen también escenarios de disputa política. Buena parte de esa disputa se dirime en pantallas y memorias sonoras artificiales. La espectacularización de la vida cotidiana no vino acompañada por su poetización. No obstante, la masividad ofrece alternativas ante el desconcierto con que las vanguardias sobrellevaron la irrupción de estos dispositivos. La superación del narcisismo, la opción de escapar a la fascinación de la figura, en este caso de la figura propia, las conductas de rodeo, la elaboración de universos complejos, colectivos, capaces de liberar la conciencia como antes se liberó la mano, dependen en gran medida de la re-poetización de las conductas de resistencia. Esa resistencia tiene dos caras. Una supone

la voluntad para explorar nuevos caminos, bucear en los umbrales de la experimentación, empujar hacia rupturas desconocidas. La otra reside en la configuración de procesos colectivos, sintéticos, diversos y plurales que suplan el elitismo que las vanguardias ya han transitado. La construcción del horizonte es una tarea social.

Capítulo 2

Breve relato de la crisis de la educación artística

Datos

La directora me dijo satisfecha: tenemos una nueva profesora de música que es un encanto. Entrás al aula y los chicos... ¡un silencio!

Relatado por una docente de Santa Cruz

Denominamos educación artística al difuso panorama que abarca 8 universidades, 142 carreras y 5 doctorados –en La Plata, Misiones, Córdoba y Rosario (2)– 16 maestrías, 14 especializaciones públicas, casi 600 investigadores y 100 becarios; 108 Institutos superiores de arte que llevan por denominación Conservatorio o Escuela –52 en provincia de Buenos Aires, 6 en Córdoba, ninguno en Chaco– en los que estudian alrededor de 60.000 personas y dan clase 16.000 docentes con un promedio de 6 egresados al año (2,4 en música); cerca de 50.000 maestros de arte en el nivel básico que atienden 8 millones de alumnos –el 96% de música o artes visuales. Orientaciones de arte en el nivel secundario; bachilleratos universitarios especializados; innumerables talleres municipales; escuelas que pertenecen a organismos como los teatros Colón, San Martín, Argentino; 36 Escuelas de Estética; miles de cursos de extensión abiertos a la comunidad; clases particulares, centros culturales, coros vocacionales, conferencias, universidades privadas. Extendemos este concepto a la línea temporal de la educación artística en el país, aquella que debería comenzar con el mundo precolombino, que apenas mencionaremos a través de los colegas que han profundizado el tema, siguiendo por la colonia y los procesos de independencia, la construcción del estado moderno, las dictaduras y sus muertos, las sucesivas corrientes pedagógicas y estéticas que impactaron en la situación actual.

Los maestros

Los docentes de arte, en su mayoría, dan clases en escuelas primarias o secundarias. Se instruyen en carreras que se extienden por cuatro o cinco años en alguna de las ocho universidades habilitadas en el país o en los institutos terciarios que son cerca de noventa. Las carreras presentan contenidos mínimos definidos a nivel nacional por expertos convocados a esos fines, que se aprueban en la Asamblea de Ministros del Consejo Federal de Educación. Un profesorado se acredita con un mínimo de 2.800 horas repartidas proporcionalmente entre la formación específica –que comprende piano, dibujo, teatro, danza, los lenguajes correspondientes a cada orientación, las historias del arte–, la general –historia, filosofía, taller de textos, estética– y la pedagógica. Las carreras mantienen una fuerte impronta clásico-romántica y europea, aunque en los últimos años son frecuentes Expresión Corporal, Danza Contemporánea, Música Popular, Arte Público Monumental y, en las facultades, Cine, Diseño Comunicación Visual e Industrial. La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria aprobó 15 posgrados, entre ellos los doctorados de La Plata y de Misiones. En las universidades nacionales ha aumentado considerablemente el número de investigadores.

La discusión en torno al papel del andamiaje teórico en las carreras de arte no menguó con las sucesivas políticas educativas. Es claro que el cuerpo de contenidos decisivo de los programas institucionales tiene que garantizar el mayor rigor en el aprendizaje de las disciplinas. Tuvimos la oportunidad de visitar algunas universidades y terciarios y son extraños los casos en los que docentes y alumnos no se quejen de la excesiva cantidad de horas destinadas a asignaturas “no artísticas” y, en contrapartida, el escaso desarrollo de las materias específicas. Por otro, en la segunda mitad del siglo XX, se expandió un enfoque ciertamente endógeno en el que el ideal consistía en promover las capacidades afectivas, el trabajo interdisciplinar con consignas del tipo expresión libre, tradición que llega hasta nuestros días y que analizaremos en profundidad. Combinado con la natural introspección que propicia la extrema dificultad técnica y el esfuerzo que insume la resolución de los aspectos instrumentales, el sentimiento extendido de rechazo a la denominada “formación general” halla una posible justificación, agudizado por la soberbia con que determinadas líneas de la pedagogía encararon la cuestión desde el 76 hasta la actualidad. La carga horaria prevista para estos asuntos es exagerada. A veces es absurda.

Estas inquietudes se confunden con planteos que encuentran apoyo en visiones retrógradas. En mi opinión, no hay disciplina capaz de sostenerse en un plan de estudios o en un proyecto profesional por sí misma, sin sufrir los avatares de una desconexión con el medio del que todo conocimiento es emergente. Incluso nuestras mejores instituciones pare-

cen sumergidas en el pasado, sin registrar la frustración de egresados sin rumbo frente a un circuito inexistente, que carecen de elementos para convertir esa falta en propuestas operatorias. Partimos de que una formación adecuadamente integrada potencia los saberes específicos, los resig-nifica. Producir y reflexionar críticamente no son opuestos. La capacidad de interpretar, argumentar, investigar, procesar y ordenar información es inherente a la tarea del compositor y del científico. Las dictaduras más crueles en Latinoamérica han contado con artistas y diseñadores poseedores de una destreza técnica seguramente eficaz.

Las lecturas literales de la semiótica y de las ciencias del lenguaje, los intentos de legitimación a través de los axiomas de la ciencia tradicional y la subestimación del arte han sembrado en los docentes apatía ante los aportes pedagógicos. Los sucesivos métodos que penetraron la educación artística los indujeron a pasar del solfeo a los instrumentos didácticos, de estos al juego, luego a medir colores y sonidos, más tarde a la ecología. Vendría la jerga de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, la lingüística y últimamente la explicación neurocientífica. Exagerando, dijimos que los docentes pasaron de las colchonetas y los almohadones al laboratorio. Del esmero para conseguir un clima cálido en los que el alumno pudiera “exteriorizarse libremente” a los planes modulares que establecen rígidas recetas y prescripciones. Los cursos interdisciplinarios sumaron al desconcierto general, ignorando un pequeño escollo: no es igual pintar que bailar. Padeциmos la situación que se da en varias provincias en las que hay músicos a cargo de clases de plástica, o de teatro, y viceversa. El dislate es la asignación indistinta de cargos y funciones de educación física y danza (para la indignación de nuestros amigos bailarines). En cualquier momento durante una coreografía alguien va a anotar un gol.

Otro problema es que la formación en las carreras de instrumento –Fagot, Corno, Cello– de estricta línea clásica, no brinda elementos para afrontar una clase con 35 niños de tercer grado. El docente toca el fagot, no encuentra empleo en las orquestas que a menudo tienen los cargos cubiertos por décadas y, entonces, se anota en una escuela para enseñar música mientras da cursos particulares. Y fracasa porque no cuenta con las herramientas que le deje crecer en esa tarea fundamental y compleja. Esto horada su compromiso y descalifica su rol.

Por supuesto, hay casos innumerables de maestros que buscan su camino y lo hallan en la escuela. Estudian, se comprometen y alcanzan resultados y logros encomiables en condiciones precarias. No es habitual. El descontento de los maestros de arte es crónico.

El arte en la escuela

¿Qué se aprende en las escuelas? ¿Por qué un alumno luego de doce años de clases de música no sabe acompañarse una canción con dos tonos y no la puede explicar? ¿Cuáles son los contenidos de las clases de arte? ¿Qué enseña el arte? ¿Qué aporta a la educación de un alumno?

La recurrencia a estereotipos –el señor sol, la señora luna–; los constantes diminutivos en el Jardín; la clase teórica sobre los grandes autores; la organización de programas basados en el calendario escolar que no especifican contenidos del área –*Mi familia, Llegó el otoño, El 25 de mayo*, etc.–; evaluaciones del tipo *muy lindo, hermoso* o consignas que rezan *Ilustra esta poesía*; la tendencia a reforzar los hábitos perceptuales y la obiedad son trabas que afrontamos los docentes de arte en las escuelas y en el nivel superior. Traducciones mediante, la pretensión de saldar contradicciones entre la discursividad y la presencia de lo inexplicable ataca un aspecto intrínseco del arte: los elementos valiosos de una obra son aquellos que permanecen ocultos. A esto se suma la ausencia de un debate profundo con respecto a los alcances de los contenidos a tratar en el nivel básico. Si la secuenciación de disciplinas no depende de criterios estéticos o pedagógicos sino de la oferta y la demanda, ¿qué contenidos comparten danza, música, teatro y artes visuales?

Supongamos que un maestro de música enseña a los alumnos esta canción:

A la sombra del manzano
Se le perdió una manzana
Y nadie sabe nada de nada
Nadie sabe nada de nada
Una sombrita chiquita
Vino rodando del monte
Será de la manzanita
O será de no sé donde
Una manzana sin sombra
Se me aparece
Cada vez que me acuerdo del cuento ese...

En la canción *A la sombra del manzano* de María Teresa Corral se hace presente el componente poético, ambiguo e improbable. La línea melódica es cercana, surge de una especie de chacarera con detalles que la alejan del género. La organización textural establece una figura que subordina al fondo. La forma, acotada, es regular en la extensión de los versos y asimétrica en la estructura general. Un estribillo que se repite y estrofas que cambian en melodía y texto. El cambio y la repetición se alternan. Rítmi-

camente la fórmula 6/8 $3/4$ se interrumpe con una brusca desaceleración del tiempo que coincide con los versos *Una manzana sin sombra se me aparece, cada vez que me acuerdo del tiempo ese*, que no podemos traducir con fidelidad por limitaciones de la notación. El discurrir se detiene, se ausenta el fondo, y un ruido, una percusión iterada a cargo de un instrumento de agite, suplanta momentáneamente al sostén armónico. Podríamos profundizar en el análisis anclando en ese movimiento retenido y la referencia del texto al recuerdo *del tiempo ese*.

Es un desarrollo que pude presenciar a cargo de una docente de Tierra del Fuego. En este caso, hay mucho para rescatar. En principio, que se trata de una clase de música. La profesora emplea los recursos que adquirió en su carrera. Canta, afina y se acompaña austera y fluidamente. Eligió una canción entrañable, poética y clara. No presenta grandes obstáculos ni para su aprendizaje por vía de la repetición ni para su examen posterior. Sin embargo, la propuesta de elaborar dos planos texturales con elementos cercanos a los alumnos estableció de entrada su participación compositiva. Los sucesivos ensayos aportan ajuste y el resultado final es confrontado con otras opciones que se escucharon en clase. Los alumnos cantaron, compusieron y escucharon, realizaron una aproximación, aun sin el vocabulario técnico para referirse por ejemplo a la textura, y tomaron decisiones interpretativas. La profesora planteaba dudas frente a la claridad y sencillez de su propia propuesta. Los alumnos no se habían expresado libremente, sino a partir de una consigna que tuvieron que reelaborar y desarrollar. No habían medido nada, ni agudo, ni medio, ni grave. No memorizaron la biografía del autor, ni se los sometió a un diagnóstico de capacidades a priori. No se habló de emisor, receptor, o de las funciones lingüísticas. Fue apenas una clase de música.

Ahora, imaginemos que la docente de música de la escuela primaria, de una de las 55.000 escuelas del país, de tercer grado, tiene en claro que los contenidos no se restringen al armado grupal del canto. Conjeturemos que, sin explicitarlo a sus alumnos, está abordando contenidos cruciales para el arte. En este caso, tiempo regular y tiempo no medible, figura simple y fondo complejo, forma asimétrica, el tono metafórico presente aquí en esa manzana que perdió su sombra, y seguramente también en alguna clase universitaria que estudie la poética de Gelman (*el viento movía la sombra de los árboles*).¹ El recurso es similar. El tratamiento pedagógico o teórico de una clase de escuela primaria y otra de tercer año en la Facultad es, naturalmente, distinto. Distinto en hondura, no en esencia. Un aprendizaje, la frecuentación de la poética y la paulatina internalización de las posibilidades que ofrecen los elementos compositivos, decíamos, un aprendizaje es requisito para el otro.

¹ Juan Gelman, "La Manzana", en *Mundar*, Buenos Aires, Seix Barral, 2007.

Seguimos con el caso. La escuela no dispone de un maestro de música para cuarto grado. Porque no hay cargos o graduados suficientes de los institutos superiores. La vacante es cubierta por un profesor de danza, o de artes visuales. ¿Cómo sigue el derrotero, la unidad de criterio para que los aprendizajes se integren? El nuevo docente sabrá que, por encima de las diferencias entre cantar y bailar, los temas aludidos deberían ser retomados en la clase de danza. Porque es en esos conceptos clave y en su poetización donde las disciplinas del arte se conjugan y articulan. Si cambia la materialización, y por ende las condiciones de configuración, cambiarán también las técnicas para concretarlos. El ensayo de instalar un docente generalista ignorando la especificidad de los lenguajes artísticos en su faz técnica fue uno de los fracasos de la política neoliberal. Además, de ese modo, se ahorran cargos. Un plástico no puede dar clases de danza, ni un músico clases de teatro, salvo que esté calificado profesionalmente para ello. El universo común es el compositivo.

Pretendemos ser modestos en el análisis. Podríamos enumerar procedimientos: juntar, separar, repetir, variar, superponer, desfasar; rasgos de la organización del espacio –lo que está detrás y lo que está delante, lo visible y lo oculto. Incluso aspectos contextuales, lo cercano y conocido, lo contemporáneo y el pasado, o emocionales, discursivos, estéticos. Así se juega la coherencia de la educación básica del arte, decisiva, si la metáfora y sus evoluciones constitutivas, las conductas de desplazamiento y la capacidad de tomar distancia del objeto a representar en la interioridad inciden en la elaboración de los procesos cognitivos superiores. Esta agenda respecto de lo que el arte enseña es apenas incipiente.

La baja estima que recoge su enseñanza en las escuelas es rastreable en el equívoco frecuente por abordar técnicas extremadamente arduas para esos niveles, o contenidos estéticos distantes de los intereses juveniles o inadecuados (por ejemplo la notación y la lectoescritura en música o la realización de círculos cromáticos y tablas de isovalencia en plástica). Esta suerte de ajenidad se acentúa en los programas que carecen de propuestas operatorias o desmembran la unidad orientándose de “lo particular a lo general”, partiendo de la unidad mínima (en música: *de la nota a la célula, de la célula a la frase*; en plástica: *del punto a la línea, de la línea al plano*, etc.) sin reconstruir nunca la totalidad de la obra de manera de asignar sentido a esa fragmentación.

El arte se mueve en una dimensión metafórica. La abstracción como disociación abre la posibilidad de considerar un elemento de un objeto prescindiendo de otros del mismo orden. Cuando un niño es capaz de conceder sentido de pelota o cabeza a un pedazo de plastilina cumple una condición del arte: promueve operaciones que también aíslan o separan una parte del todo en las antípodas de los postulados tecnicistas. La abs-

tracción consiste en la capacidad de canjear ese todo por un todo cuyos bordes son menos tangibles, renovando el circuito. Es decir, el arte promueve la interpretación.

El aporte de la educación artística es cardinal en un momento plagado de lecturas literales, cuyo emergente tangible es curiosamente la imagen, en el que los proyectos colectivos se han aplanado. Nuestra intención no es enredarnos en una discusión estética, sino reparar en las consecuencias de ese debilitamiento, incluso en textos de autores calificados, responsables de obras musicales bellas y originales pero imbuidos de un afán por la traducción innecesario. En un borrador del diseño curricular de arte para el Nivel Inicial se podía leer:

Cada canción expresa algo: el cansancio del burrito Pepe, con su carga pesada, y luego su alegría, cuando logra deshacerse de ella; la tristeza “porque mi muñeca se enfermó”; el apuro creciente del tren que va corriendo por la vía; el juego de las gotitas que “pican” y el susto que provocan los truenos cuando llueve “fuerte, fuerte”. Al cantar se pueden caracterizar personajes, juguetones, remolones, perezosos, traviosos, dormilones, tiernos, etc., y también movidos y ágiles, pesados y lentos, marciales y enérgicos, etcétera. Estas interpretaciones que incluyen la imaginación y la fantasía determinan referencias evidentes en el canto expresivo...

Esta compulsión por explicar es casi lo contrario al arte. La tendencia a anidar la niñez, que por cierto ya es un peso arduo de sobrellevar, convirtiendo imágenes ambiguas en nociones concretas, despoja al arte de su sentido intrínseco. El *señor sol*, la *señora luna* o estereotipos como el *burrito Pepe* obturan la capacidad de liberación sensitiva o perceptual. No hace falta que las gotitas piquen. Alcanza con que caigan, o mojen o se muevan o se escuchen o se agrupen o disipen. Esas imágenes sonoras abren caminos poéticos. No es imprescindible convertirlas en mosquitos.

En los siguientes apartados procuraremos dar cuenta de las condiciones históricas de esta situación que hemos calificado crítica. Decidimos comenzar por la colonización americana a riesgo de nuestra impericia. Sería más aventurado lanzarse al presente sin hurgar en ese pasado trágico de nuestros pueblos. No es lo único que comparten. Con gamas, esta crisis se extiende por todo el continente.

Marta Zátonyi suele decir que la historia del arte es blanca, católica, machista y occidental. Y que el mote *precolombino* es peyorativo y proclive a una lectura sin matices que por el momento no encontró sustituto. Azaroso es ahondar sobre aquellas producciones porque poco ha sobrevivido.

Isabel Aretz afirma que los cimientos de la música americana prehispánica se encuentran en el Asia.² Las similitudes de los tubos de bambú con las flautas de pan andina, los mitos de este continente, por caso, el jaguar mitificado, provienen de ese lugar. Los agricultores que llegaron del Pacífico a lo que conocemos como Colombia y Ecuador dejaron su legado: los instrumentos. Flautas que fabricaron con piedras o cañas, con huesos de llama y pelícano, ocarinas, silbatos, trompetas de caracol, zampoñas y flautas traveseras, sonajas corporales de frutos, pezuñas y caparazones de tortuga se han encontrado por toda América y corresponden a varios períodos. A fines del siglo XIV, el imperio Inca dominó las culturas aymará y chanca, y su expansión al norte y al sur explica la supervivencia de las lenguas kechua y aymará en Argentina.

Para la llegada de los colonizadores españoles, los comechingones vivían en las sierras que hoy ocupan las provincias de Córdoba y San Luis. Formaban pequeños pueblos independientes, regidos por caciques. El río, la caza, la crianza de los hijos, la planificación social y la práctica política alimentaban la composición de cerámicas, cuyas figuras geométricas presentaban un alto grado de abstracción. Los hombres eran altos y espigados y se vestían con ponchos, y las mujeres teñían sus faldas con láminas de caracol. Hablaban en su mayoría la lengua sanavirona. Adoraban la luna y el sol. Practicaban la agricultura, erigían sus chozas en cuevas subterráneas, eran grandes *artistas* –dejaron su huella plasmada en cerca de mil pinturas rupestres– y feroces guerreros. Se pintaban la cara de rojo y de negro para enfrentar a los españoles al grito de *muere, muere*. Ese es uno de los posibles significados de comechingón: “muere”. Combatieron a los invasores incas y más tarde a los españoles. Un siglo después de la llegada de Colón, muchos de los que quedaban vivos profesaban en público la religión monoteísta y eran instruidos en el evangelio y la lengua española. La historia de los comechingones es la de todos los pueblos originarios de este continente.

² Isabel Aretz, *Música prehispánica de las altas culturas andinas*, Buenos Aires, Lumen, 2003, p. 14.

En realidad, aunque habitaban las sierras, representaban un sector secundario para la colonia española que estaba basada en la minería y, por lo tanto, como señala Oporto,³ debía adentrarse en los territorios, diferenciándose así del comercio ultramarino del Pacífico que caracterizaría a Brasil. La extensión más importante de aquel imperio, a cargo de un país atrasado en su economía, iba desde Jamaica hasta la Colonia de Sacramento, con su centro en Potosí. Pese a su precariedad, se mantuvo enhiesto tres siglos, cumpliendo el cometido de obtener metal, hombres y tierras, para sostener así, al costo más bajo posible, la estructura arcaica de la economía española. Tal el análisis de Halperín Donghi:

Lo que hizo del área de mesetas y montañas de México a Potosí el núcleo de las Indias Españolas no sólo fue su riqueza minera sino también la presencia de poblaciones indígenas, a las que su organización anterior a la conquista hacía utilizables para la económica surgida de esta.⁴

Durante la colonización de América –entre 1500 y 1800– los invasores fueron implacables. Estaban convencidos de otorgarles a los potenciales súbditos la redención y el acceso al saber universal a través del exterminio. La producción simbólica se instituyó en herramienta de ese proceso, aspecto raramente abordado en los estudios históricos que básicamente se ocupan de Europa. Españoles y portugueses impusieron su idioma, organización política y religión porque contaban con un mayor avance tecnológico que, como el actual, emana del espíritu colonizador. Hablar de arte para referirse a los modos de representación nativos es parte de la aculturación latinoamericana; significa de hecho emplear el vocabulario del imperio. Por lo tanto, de aquí en adelante, cuando apelemos a los términos arte, artista, obra de arte, etc., evitaremos el entrecomillado por razones prácticas, a sabiendas de que la instalación de estos conceptos tiene un origen histórico preciso: la Europa moderna.

Expertos arquitectos, cazadores, astrónomos, los nativos de ese lugar que aún no se llamaba América contaban con su música y sus imágenes visuales. Pero desconocían el hierro y la pólvora. La facilidad con que sucumbieron los nativos se explica parcialmente en esa asimetría. El desembarco de Hernán Cortez, varias veces relatado en la historiografía latinoamericana, fue de apenas un centenar de marineros, alrededor de quinientos soldados, algunos caballos y armas escasas: arcabuces, ballestas, mosquetes y pistolones que no alcanzaban para pertrechar al diez por ciento de los

■ ³ Mario Oporto, *Seminario de Pensamiento Argentino sobre la Unidad Latinoamericana*, Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de La Plata, 2009.

■ ⁴ Tulio Halperín Donghi, (1967) *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza, Madrid/Buenos Aires, 2008, p. 19.

soldados. Eso bastó para conquistar Tenochtitlan, una ciudad inmensa. Según Galeano, “los indígenas fueron al principio derrotados por el asombro. El emperador Moctezuma recibió, en su palacio, las primeras noticias: un cerro grande andaba moviéndose por el mar”.⁵ Es un comentario poético, pero también ingenuo. Fundamentalmente, eran torturados.

El movimiento humanista se expandía entre la realeza española que, no obstante, aunaba el país expulsando fuera de sus fronteras a moros y judíos. La homogeneización ideológica estaba inscrita en el proyecto de unificación cristiana.

En el cono sur americano la vida cultural era intensa. Las diferentes etnias guaraníes se expandían por el Amazonas hasta el Río de la Plata, y eran ya agricultores. Habían alcanzado una educación sistemática, no al nivel de los aztecas, pero garantizando la tradición con los ancianos. Se comunicaban con el mismo idioma.

Los diaguitas eran sometidos en el noroeste por el imperio inca que, dijimos, impuso el quechua como lengua común para los pueblos conquistados. Un gran despliegue colonizador que implantó una pedagogía de unificación y urbanización funcional a los intereses del imperio, que luego sería dominado. Los pobladores de las sierras centrales del país y los grupos dispersos por el territorio del sur, tehuelches y tobas, presentaban dispares grados de desarrollo educativo.

Incas y aztecas desanudaron paulatinamente la enseñanza de la religión y la política, aunque aquella no era el sustento del andamiaje estratégico para la penetración de la conquista. En los otros grupos no existían las instituciones educativas. La transmisión del conocimiento quedaba en manos de los viejos, los sabios.

Esto ocurría en América mientras el arte renacentista empezaba a parecerse a aquello que Occidente así denominó en los últimos siglos. Junto al arte moderno occidental, toman cuerpo las nociones de artista y de obra y se ensambla el circuito que llegará hasta nuestros días: academias, galerías, marchands, crítica, salones. La obra se separa de los muros. El cuadro, libre de ataduras, se convierte en mercancía, en objeto de valor. La música asume la lengua cortesana e incorpora el cuerpo que el Medioevo le había arrebatado con el retorno de las danzas instrumentales. Chansones, romances picarescos y madrigales retratan la vida palaciega.

En la Antigüedad clásica, las artes plásticas no ocupaban un lugar de privilegio. Estaban a cargo de esclavos y no se diferenciaban respecto de las artesanías. Era un saber orientado a la manufactura y destrutado debido a la baja estima del trabajo manual. Se admiraba la obra, no a su productor. Música, danza y poesía, inspiradas por las musas y con sentido

⁵ Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, 1971, p. 23.

religioso y sagrado, procedían de la alucinación. Tras la Edad Media (que tomó algunas de estas categorías), y en los albores del capitalismo, el arte adquirió un status que no abandonaría hasta el presente. Su razón era la belleza. A partir de esta etapa, ésta dejará de ser un asunto de la ciencia o de Dios. La experiencia sensible de lo bello ocupará un lugar de privilegio en la obra individual, desplazando a las tradiciones esencialistas o idealistas. Será una cuestión exclusiva de la esfera del arte. Luego, la Estética, convertida en disciplina autónoma, estudiará estos temas. Los cambios operados desde el Renacimiento en adelante en la conformación de los conceptos de arte y ciencia modernos son inseparables del aporte de las materias primas de nuestro continente. El saqueo proporcionó la acumulación de capitales y dio paso a nuevo orden de la economía mundial. En consonancia, el oro y la plata de América funcionaron como condición del progreso científico-tecnológico de Europa. Curiosidades del Humanismo. La aparición de la orquesta en el siglo XVII, por ejemplo, determinada por el avance en la construcción de los instrumentos, tendrá lugar gracias al empleo de la plata, el oro y el bronce americanos.



La matanza fue brutal. Se estima que, de los ochenta millones de habitantes que poblaban América con la llegada de los españoles a fines del siglo XV, quedaban menos de diez millones a mediados del XVI. A pesar de ello, la cultura de los pueblos originarios, con diversos grados de avance, encontró mecanismos y estrategias de resistencia que perduran en el presente. En el orden simbólico, las aspiraciones de Colón iban a ser combatidas acaso más que las transformaciones económicas, políticas e ideológicas operadas por la Iglesia católica.

En su mayoría marineros, soldados, presidiarios que aceptaban ese destino incierto en favor de la conmutación de sus penas, los invasores eran pocos y no provenían de las clases dominantes de la incipiente Modernidad.

El arte y la arquitectura americanos alcanzaron una importante adaptación tecnológica. Su estructura productiva y niveles de socialización

superaban en varios aspectos a los europeos. El viejo continente no incorporó el arte, las costumbres ni los conocimientos científicos de los americanos. Los españoles se instalaron a sí mismos como educadores y esto significaba evangelización. Los evangelizados eran bárbaros inhumanos o salvajes ignorantes y en todos los casos la relación pedagógica respondía a las pautas de la dominación. Y mientras los soldados hacían su trabajo, la escolarización a cargo de órdenes religiosas perseguía dos propósitos: la mencionada evangelización y la enseñanza del idioma español.

La intervención de la conquista no resultó uniforme. En términos educativos, Adriana Puiggrós establece tres etapas para caracterizar esos matices: de los primeros desembarcos hasta el concilio de Trento de 1545; desde entonces hasta la expulsión de los jesuitas en 1767 y a partir de ese punto hasta las guerras de la independencia de 1810.⁶

Las órdenes jesuitas propusieron un intento fundacional de educación masiva abortada con su expulsión, retratada en la versión filmica norteamericana con Robert de Niro y actores que terminan abrazados a la cruz con los indios entonando en la selva improbables misas y haciendo play back sobre una grabación que emula al coro de Viena.

Durante esos tres siglos de despojo, se impuso a gran escala la doctrina cristiana y la domesticación de los indios subsumidos a mano de obra. Colón había advertido tempranamente las ventajas del saqueo y el aporte potencial que podía reeditar a las ambiciones expansionistas de España un proyecto de “reconversión” de los pobladores originarios.

Yo, porque nos tuviesen mucha amistad, porque conocí que era gente que mejor se libraría y convertiría a Nuestra Santa Fe con Amor que no por fuerza, les di a algunos de ellos unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponían al pescuezo, y otras cosas muchas de poco valor, con que tuvieron mucho placer y quedaron tanto nuestros que era maravilla. Los cuales después venían a las barcas de los navíos a donde nos estábamos, nadando. Y nos traían papagayos y hilo de algodón en ovillos y azagayas y otras cosas muchas, y nos las trocaban por otras cosas que nos les dábamos, como cuentecillas de vidrio y cascabeles. En fin, todo tomaban y daban de aquello que tenían de buena voluntad. Ellos no traen armas ni las conocen, porque les mostré espadas y las tomaban por el filo, y se cortaban con ignorancia. No tienen algún hierro. Sus azagayas son unas varas sin hierro, y algunas de ellas tienen al cabo un diente de pece, y otras de otras cosas. Ellos todos a una mano son de buena estatura de grandeza y buenos gestos, bien hechos. Yo vi algunos que tenían señales de heridas en sus cuer-

⁶ Adriana Puiggrós, *Que pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 2003, p. 28.

pos, y les hice señas que era aquello, y ellos me mostraron como allí venían gente de otras islas que estaban cerca y los querían tomar y se defendían. Y yo creí y creo que aquí vienen de tierra firme a tomarlos por cautivos. Ellos deben ser buenos servidores y de buen ingenio, que veo que muy presto dicen todo lo que les decía. Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían. Yo, placiendo a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestra Alteza para que aprendan a hablar.

Señor, porque sé que habréis placer de la gran victoria que Nuestro Señor me ha dado en mi viage, vos escribo esta, por la cual sabréis como en 33 días pasé a las Indias, con la armada que los Ilustrísimos Rey e Reina nuestros señores me dieron donde yo fallé muy muchas Islas pobladas con gente sin número, y dellas todas he tomado posesión por sus altezas con pregón y bandera real extendida, y no me fue contradicho. (...)

En las tierras hay muchas minas de metales é hay gente inestimable número. La Española es maravilla: las sierras y las montañas y las vegas y las campiñas, y las tierras tan fermosas y gruesas para plantar y sembrar, para criar ganados de todas suertes, para edificios de villas y lugares. (...)

En conclusión, a fablar desto solamente que se ha fecho este viage que fué así de corrida, que pueden ver Sus Altezas que yo les daré oro cuanto hobieren menester, con muy poquita ayuda que sus altezas me darán: agora especería y algodón cuanto Sus Altezas mandaran cargar, y almastiga cuanto mandaran cargar; é de la cual fasta hoy no se ha fallado salvo en Grecia y en la isla de Xio, y el Señorío la vendo como quiere, y lignaloe cuanto mandaran cargar, y esclavos cuantos mandaran cargar.⁷

Europa no contaba con un sistema educativo integrado, ni con una perspectiva de la enseñanza del arte. A partir del siglo XVI ya se inauguraban las primeras universidades en América, estableciendo una diferenciación que perdura.⁸ En los claustros se transmitían los saberes superiores, y según su orientación surgían los dirigentes políticos o religiosos. En los otros niveles se realizaban los saberes básicos: el aprendizaje de las letras y la evangelización. Excepcionalmente, las misiones jesuíticas formaban artesanos.

Tras los cambios producidos por la catástrofe demográfica del siglo XVII, el paulatino reemplazo de la agricultura por la ganadería y la sustitución de la comunidad agraria indígena por la hacienda, que necesitaba mercados para expandir el consumo, la fundación del Virreinato del Río de

■ ⁷ Diarios de Colón, libro de la primera navegación. Jueves 11 de octubre de 1492 [12-10-1492].

■ ⁸ En Argentina se funda la Universidad de Córdoba en 1676.

La Plata y la expulsión de los jesuitas en 1776, inauguraría una etapa de mayor convulsión y de rechazo a los aires ilustrados. El desarrollo económico y social en toda América hispana era desigual. Existían varios tipos de escuelas en ayuntamientos y conventos y estaba relativamente propagada la enseñanza particular para hijos de los sectores acomodados de los centros urbanos. Ante la salida de los jesuitas, varias instituciones quedaron a cargo de dominicos y franciscanos y, conforme se extendían las escuelas, la Iglesia se oponía con la misma vehemencia a los levantamientos de Tupac Amaru y a las corrientes liberales que azotaban a Europa.

Los recorridos culturales y políticos de los pueblos americanos que disputaban espacios territoriales impregnaban sus sistemas de representación. Ni la música era exclusivamente pentafónica, ni la arquitectura, monumental. La vida cotidiana y el arte se desplegaban en un territorio de contrastes. Junto a la pentafonía musical existían la tetrafonía y otros modos de mayor cantidad de sonidos. Predominaba la reiteración, y ésta era asumida en infinitas variaciones. En el campo visual convivían pirámides y avenidas, complejos trazados urbanos, sobrios contornos y detalladas ornamentaciones, esculturas colosales y estatuillas de pequeño formato. La contradicción, la ambigüedad, parecen haber sido signos comunes de estas manifestaciones, refutando la lectura homogeneizadora de la teoría europea.

América era heterogénea, y era invadida por la heterogeneidad. Ya se ha dicho que los ejecutores de la conquista, salvo excepciones, no pertenecían a las clases dominantes. Y, a su vez, Europa era en sí misma un escenario de batallas, conflictos de clase y disputa estética. Desde las invasiones bárbaras hasta la migración árabe, se caracterizó por la constante yuxtaposición y las mutuas penetraciones. Ese continuo produjo grandes masacres, dominadores y dominados, y también originales síntesis estéticas. Basta reparar en la distancia de la música andaluza con la castellana. Una, sensual y exuberante, modal y monofónica; otra, austera, ascética y polifónica.⁹ El resultado del contacto de ambas fue el canto flamenco.

Durante siglos la enseñanza del arte adoptó una estrategia idéntica que tiñó a la educación colonial. Donde fracasaba la persuasión, se acudía por toda didáctica al sometimiento. Los castigos corporales o las posiciones degradantes simbolizaban la disciplina férrea que sostenía el andamiaje del colonialismo. Únicamente así se explica la imposición de la liturgia monoteísta a pueblos que adoraban varios dioses. Y si el arte no participaba en esa formación, las profundas modificaciones que se daban conforme a las mutaciones que el Barroco y el Clasicismo imprimieron a sus obras se garantizaron en América con balas. El pasaje sin escalas a la perspectiva

■ ⁹ Ver Coriún Aharonián, "Factores de identidad musical latino americana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje", en *VI Encontro Nacional da Anppon* Universidad de Rio, 1993.

albertina o a la tonalidad son marcas. Así el imperio introdujo el piano de cola, la división escalar en doce semitonos y la armonía funcional.

Diversas posiciones teóricas en torno a este proceso refieren al “encuentro entre dos culturas”. No se trata de un contacto equivalente. Nuestra opinión puede resultar maniquea y sin matices: en rigor, el genocidio y la conquista de América constituyeron uno de los episodios más cruentos de la historia moderna.

Con tanta presencia litúrgica, el arte profano de la Europa burguesa capitalista triunfante se exportó de manera aislada. Por lo tanto, el análisis de las culturas que incidieron en la configuración de los factores de identidad en América Latina –la europea, la indígena y la africana– debe estar a la altura de esos contrastes alimentados por resistencias tangibles y ocultas.

El evangelio y el idioma estaban a cargo de la Iglesia. El arte europeo profano llegó a América con los sectores pobres portadores de una historia que no se gestaba ni en Madrid ni en Lisboa, expresando el eclecticismo de los marginales. El arte culto europeo era un arte de clase, y la clase a la que respondía no se trasladaba al nuevo continente. Por lo tanto, Da Vinci, Miguel Ángel, Juan del Encina, Copérnico, eran figuras ausentes en esos veleros, en esos grandes cerros que se movían en el mar. Recién desembarcaron con la creación de las academias y los conservatorios a fines del siglo XIX.

Entrevista a Daniel Sánchez



Daniel Sánchez es Licenciado en Historia del Arte, egresado de la Universidad de La Plata. En la Facultad de Bellas Artes es Profesor de Historia de las Artes Visuales y fue Jefe del Departamento de Estudios Históricos y Sociales.

Gran ornamento, Museo Nacional de Sicán, Lambayeque, Perú.

Daniel Belinche : ¿Qué era el arte en América antes de la colonización?

Daniel Sánchez: El concepto de arte era obviamente distinto al que estableció Occidente. Lo que hoy entendemos por arte estaba inserto en un mundo cuyo pensamiento era mítico. En una cosmovisión vinculada a lo sagrado, eso sagrado se hacía presente sólo en las ceremonias y estaba incluido en lo cotidiano. En producciones que no eran excepcionales, grandes ceremonias, lo que hablábamos recién fuera de micrófono, una producción textil, un objeto diario.

DB: *¿Eso no responde al debate sobre si los diseñadores son artistas? Porque la separación entre el objeto de uso y el objeto estético es una novedad que introdujo el capitalismo.*

DS: Es cierto. Todo productor, hábil en alguna cosa, estaba inserto en esa corporización de lo sagrado, que hoy vemos como arte. Lo recuperamos a partir de una lectura desde el presente.

DB: *¿Qué cambia y qué permanece?*

DS: Occidente trató de mostrar ese pasado como un pasado arqueológico, y si vos recorrés el país, acá nomás en el Gran Buenos Aires, hay mucha cultura latente del norte argentino, Bolivia, Perú, eso que de alguna manera está vivo y presente. Lo que cambió en el siglo XVIII es que la mundanada ilustrada, el positivismo, estableció esa gran diferencia entre arte y artesanía, entre artes mayores y menores, con lo cual muchas de estas actividades quedaron subsumidas a lo artesanal sin alcanzar la categoría de arte. Hoy en día van mostrando que no están muertas, y no sólo como oficio. En ese hacer sobrevive la cosmovisión. Yo te hablaba del tejido. Uno va al Norte y lo que está presente, lo que para nosotros resulta forma abstracta, es la historia de una guaca o la identidad de una persona, que vive en un determinado lugar y trabaja para ese determina-

do lugar con rasgos que se ven, por caso, en las cerámicas. Sin descartar el impacto de la conquista, esta identidad no está muerta. Vive y está presente en muchos aspectos.

DB: *¿Cómo registra un profesional de la historia del arte esa supervivencia? Aquí señalamos que la pedagogía con la que se sustituyó esa cultura americana por la europea fue el castigo corporal y la matanza, y derivó en la teoría expositiva hasta muy entrado en el siglo XX, hasta que apareció la escuela nueva. El mecanismo se sujetaba a entrar al aula y discurrir tres horas o a transmitir la técnica del dibujo para copiar el modelo. Por otro lado la estética clásica –por lo menos ocurre en la música– ignora por igual el arte campesino y el urbano, que es donde esas corrientes se fusionan.*

DS: La educación artística recién comenzó a mostrar signos de cambio pedagógico en los sesenta. De todas maneras el recurso de copiar el modelo sigue vigente en las universidades más contemporáneas. Ni te digo en las clases de historia del arte, que en muchos casos consisten como vos decís en hablar tres horas sin parar e ilustrar con imágenes. Hay debates pendientes acerca de lo rural y de lo urbano que la universidad desatiende y que serían estratégicos para reconsiderar los asuntos que estudia la historia del arte. Una historia inclusiva y más democrática.

DB: *¿Cómo interviene la enseñanza de la historia del arte en un proyecto cultural hoy en la Argentina, en Latinoamérica?*

DS: Es una elección ideológica, depende de dónde estás parado. Muchos colegas siguen analizando la producción de los países periféricos desde el arte clásico occidental, incluso de vanguardia. Las dos orientaciones, a partir de ese modelo urbano central y jerárquico, afirman que hay un arte mayor que está en los grandes museos o en las galerías de Buenos Aires y, en esa perspectiva, lo que toman de los antecedentes americanos es simplemente el formato. Se puede hacer un buen cuadro imitando una figura americana antigua, pero el objeto de consumo es el mismo. Yo creo que la enseñanza artística tendría que contemplar ese proceso, que no sólo es la imagen o la obra, sino todo el mecanismo de circulación y consumo. No se trata de ir a lo suburbano, semi-urbano y al folklore o al arte de galería o de los grandes museos. Es necesario trabajar en esa hibridación que puede estar a veces en lo que vulgarmente se denomina kitsch o en lo que tiene que ver con el uso de lo artístico-estético y que está a medio camino entre lo funcional y lo simbólico puro. En eso hay que tener en cuenta el objeto y también ese encadenamiento de vinculación y consumo. ¿Cuándo se crea? ¿De qué manera, en qué contexto? ¿Cómo se consume? En la enseñanza hay que romper con esa jerarquía. Adecuarse, se me ocurre. Eso me trae a colación algo que decía una alumna: a un chico de una zona pongámosle, que sé yo, Lamadrid o José C. Paz, mostrarle

la historia del arte a través de las grandes obras de museo es generarle un deseo que lo frustra, porque o no hay museos o no hay obras, o esas obras están lejos de sus intereses. En cambio, descubrir que en su entorno su padre, su abuelo, seguramente tenían en lo cotidiano una historia velada en sus propias cosas permite cimentar una visión de lo artístico desjerarquizada de ese sentido tradicional. Seguramente ese chico va a encontrar más respuestas, que tendrán que ver con la obra en sí, y también con su entorno. Hablábamos con gente del campo, la cuestión del arnés del caballo que tiene un valor estético. Yo me acuerdo que con un platero que era mi padrino íbamos a vender a Pipinas, a un ranchito. Los tipos compraban facones de plata, no porque eran asesinos, sino por el valor que ellos le daban a la estética del facón. Era un objeto de arte y un objeto de uso. Bueno, en esos lugares la ecuación de la enseñanza de lo artístico en función de esas cosas cambia y se resignifica.

DB: Hubo un abuso del término latinoamericano por parte de la derecha más conservadora. Pese a esto te pregunto: ¿qué es hoy ser americano? ¿Es argumentable una impronta que el historiador o el sociólogo del arte puedan reconocer como un lazo común en Latinoamérica?

DS: Buscar por el lado del ser en un sentido metafísico puede resultar muy abstracto o es incorporarse a las discusiones reservadas a los especialistas. Lo que pienso es que la respuesta hay que hallarla en esa historia. Tenemos un destino común, seguramente nos va a influenciar mucho más lo que pase en Bolivia que lo que le pase a Francia. Tenemos un pasado en común, sufrimos las mismas penas, transitamos juntos en esto de la circulación, fuiste a algún carnaval, sabés lo que pasa en Brasil, etcétera. En eso hay una identidad, un ser americano, no en el abstracto ideal a cumplir en un formato rígido, sino en el cotidiano, en ese día a día. En este destino común que compartimos, no en el sentido de Borges y Laprida, no el destino común por descarte. Hay un destino común, y lo estético es muy importante en esta perspectiva. En la construcción de identidad. Porque hay muchos lazos con el pasado. Huellas en lo americano antiguo, en lo colonial, y eso abona el presente de América y por lo tanto el futuro.

Octubre de 2007

El arte a contraturno

Seamos libres y lo demás no importa nada

José de San Martín

Durante el siglo XVIII, la burguesía criolla adoptaría gradualmente los ideales de la Ilustración y de la Revolución Industrial. El racionalismo francés y en menor medida el empirismo de Inglaterra eran la referencia de la intelectualidad de Buenos Aires. Se había desencadenado ya la guerra de independencia en Estados Unidos y, aunque el siglo XIX traería renovados impulsos al espiritualismo, la ruptura con el viejo orden era inevitable.

El arte era excluido de los principios fundantes de la ciencia. El movimiento ilustrado poscartesiano privilegiaba un acceso al conocimiento de orden racional, así como los empiristas buscaban en los hechos el acceso a una verdad que ya no se hallaría en las sagradas escrituras. La física newtoniana y posteriormente el positivismo de Comte y John Stuart Mill indagaban a base de laboratorio y demostraciones. Más cerca de los mecenas que de los teatros, el arte ni siquiera alcanzaba definitivamente la categoría de mercancía. Y mucho menos esas extrañas canciones de mulatos, gauchos, indios y criollos. La nueva ciencia no tenía reservado un lugar para la barbarie. Apenas las obras neoclásicas, retratos de la burguesía, acompañaban la promesa de un futuro que iba a ser conquistado mediante la observación y la experiencia, resignando el erotismo y el misterio del campo sensible.

Belgrano, anticipatorio, imaginaba un país en el que los establecimientos educativos estuvieran bajo la responsabilidad del Estado, dejando atrás las escuelas del Rey y la tradición parroquial. Pese a la presencia determinante de la religión católica, la enseñanza se orientó a la agronomía, la ingeniería, la técnica y los oficios. Se limitaba el autoritarismo colonial con la introducción de los principios del positivismo. Hubo que esperar hasta el fin del siglo XVIII, en 1799, para que, por iniciativa del incansable Belgrano, comenzara a funcionar sin la autorización de la corona, en el Río de La Plata, la Escuela de Dibujo del Consulado, destinada a la enseñanza de geometría, arquitectura, perspectiva y dibujo. En este primer bosquejo, las clases se inauguraron con 54 alumnos que reproducían ojos, nariz, boca y figuras de cuerpo entero. El método se circunscribía a la copia de la figura humana obtenida de los grabados de la época. Duraría poco.

Existían por entonces varias corrientes pedagógicas. Y fueran liberales progresistas, moderadas, oligárquicas, federalistas populares o ancladas en la tradición de la colonia, clerical y pro-hispánica, la educación artística era irrelevante. Las clases altas aprendían piano o dibujo con profesores particulares. Los pobres asumían las prácticas transmitidas oralmente. Comenzaban a convivir el arte ancestral, preservado por generaciones, y

un incipiente arte rural que expresaba el mestizaje de los criollos. A partir de las luchas por la emancipación, se trató una y otra vez de expandir la escolaridad pública. La Asamblea Constituyente de 1813 abolió los castigos corporales. En el período que va de las guerras por la independencia hasta el final de las guerras civiles, se dirime también el proyecto de unidad americana en el cual anidaban además vestigios de unidad cultural.¹⁰ Luego de la derrota de este proyecto, la generación del 80 se propuso unificar el país a través de la universalización de la escuela primaria. Esta empresa no fue propiedad exclusiva del liberalismo incipiente. En algunas provincias del interior, se dictaron normas más progresistas que en el centro. La visión de la sofisticación moderna confrontando con los caudillos brutos y atrasados se inscribe en la historiografía pedagógica oficial, plasmada en la oposición civilización o barbarie. Estanislao López creó en Santa Fe un instituto literario, una escuela para varones que incluía artes y oficios y una escuela de pintura. Luego veremos que la “barbarie” no integraba las Bellas Artes del centro.

El cierre de la Escuela por falta de recursos significó una frustración para Belgrano, quien acaso vislumbrara los innumerables avances y retrocesos de las instituciones de arte con relación a las políticas de Estado. En su autobiografía escribía Belgrano: “Se decía que todos estos establecimientos eran de lujo y que Buenos Aires no se hallaba en estado de sostenerlos”. El diario del prócer es un testimonio lleno de matices.

El presupuesto se elevó a la suma de 281 pesos fuertes, con 4 reales, costo de las mesas y bancos para unos cincuenta alumnos, papel, alfileres, tachuelas, candeleros, tinajas, etcétera. El costo mensual de la escuela sería de 20 pesos, discriminados de este modo: Alquiler de una sala, 12 pesos; velas, 4 pesos; Por un criado que barra, limpie los candeleros y cuide espabilar las velas, en las horas de escuela, 4 pesos, sumando en total: 20 pesos. El Reglamento de la escuela, firmado por Belgrano, establecía las siguientes disposiciones

1° Que sólo se haya de admitir en esta escuela a españoles e indios netos, sin que por ningún motivo entre más negro o mulato, que aquel que se destinase al aseo de la sala, limpiado de candeleros y tener cuidado de espabilar las luces mientras dure la Escuela.

2° El individuo que entre a aprender deberá dar su nombre y apellido y los de sus padres y Patria, al maestro Director y éste lo pasará a la secretaría del Consulado.

3° Luego que se le señale lugar continuará en él, hasta que por el mismo maestro se lo pase a otro puesto.

4° Cada uno llevará su cartera de tamaño de menos de medio pliego

¹⁰ Tema desarrollado por Mario Oporto en el *Seminario de Pensamiento Argentino sobre la Unidad Latinoamericana*, Doctorado en Artes de la Universidad Nacional de la Plata, 2009.

de papel; también llevará éste, que bastará sea del común ordinario y del más grueso: asimismo llevará lápiz de piedra, lapiceros o carbones.

5° Se entrará a la Escuela y se saldrá con la mayor moderación y en ella se guardará un profundo silencio: las horas que se permanecerá serán dos: desde el 1° de noviembre a fines de marzo, excepto la canícula, de 7 a 9: y desde abril hasta fines de octubre, de 6 a 8.

6° A nadie se le permitirá que entre con sombrero ni fume en la sala de enseñanza.

7° Ningún individuo sacará las lecciones que ejecute, ni aun con el pretexto de enseñarlo a sus padres, hasta que, cada tres meses, se presenten a esta junta de Gobierno por el maestro Director, el que informará quien mereciere premio, para que se le adjudique el que se le señale, que por corto que sea, siempre servirá de estímulo a la aplicación. Dios guarde a V.S. muchos años. Buenos Aires, 14 de marzo de 1799. Manuel Belgrano.

Después, en el período revolucionario, un cura, Francisco de Paula Castañeda realizó el segundo intento. En 1814, destinó dos aulas del convento de los recoletos franciscanos a una escuela de dibujo. Se propuso –son sus palabras– “infundir en la masa del pueblo el hábito de las artes gráficas”. Ponderaba que la “grafidia” (el dibujo) era “la madre y maestra de todas las artes” y que nadie debía ignorar su valor. El lugar estaba lejos del centro de la ciudad. Esto no impidió que unos 18 alumnos asistieran a las lecciones dictadas por un improvisado maestro, el platero madrileño Ibáñez de Alaba. Detrás de una masividad que legitimara sus anhelos, Castañeda consiguió que el consulado le cediera un local céntrico. Un salón amplio, mesas, bancos y caballetes posibilitaron la reapertura de la Escuela de Dibujo en 1815 con clases dictadas en forma honoraria. En su homilía inaugural Castañeda dijo:

No basta que los niños aprendan los rudimentos de la religión católica que por dicha nuestra profesamos, no basta que sepan leer, escribir y contar, pues todas estas habilidades pueden aprenderlas de día, preciso es también que la noche se emplee en la instrucción y enseñanza del dibujo o grafidia.

Por fin se pudo disponer de un espacio adecuado y bien iluminado. Señala al respecto Castañeda:

Tres hermosas ventanas que le suministran la luz necesaria para los que quieran dibujar y para la noche están preparadas las arañas correspondientes. La sala está cubierta de cuadros que contienen entre cristales no sólo la multitud de láminas grabadas en Francia, sino

también las que en estos tres meses han dibujado los candidatos y cedido generosamente para el adorno de la escuela.¹¹

Este discurso deja ver la contradicción de aquellos pioneros que promovían una educación artística estatal. Por un lado, eran concientes de que un país que se estaba homogeneizando con su educación requería más que lengua y matemáticas. Simultáneamente, la atmósfera positivista de la época le adosaba a la educación artística un rol extracurricular del que no ha sabido librarse. Los docentes trabajaban ad honorem, igual que tantos ayudantes de cátedra que en estos días dan clases en la universidad. Dibujar de noche, a contraturno, era la consigna.

Aquel sesgo de actividad poco relevante, complementaria, marcó el derrotero durante un siglo. Cuando se fundó la Universidad de Buenos Aires, la Escuela de Dibujo dependía del Departamento de Ciencias Exactas, con un plan de estudios muy ambicioso para aquella época. La currícula incluía arquitectura civil y militar, perspectiva, geometría, topografía, ornato y paisaje. El programa educativo revolucionario tenía un problema estructural: no había suficientes maestros formados para una integración territorial sostenida en la escolarización. Por ese motivo se implementó el tan discutido sistema lancasteriano (que contaba con alumnos monitores), impulsado en el Río de la Plata por Artigas y apoyado por San Martín.

El arte participó lateralmente. Su incidencia era mínima. Ya era el Arte europeo. Los resabios de lo americano habían desaparecido casi por completo en la enseñanza pública. En las ciudades no existía una identidad transmisible. A pesar de las revoluciones y luchas de federales y unitarios, invasiones y contra-invasiones se iba consolidando una tradición de música criolla/rural, con el uso de la guitarra. Se comenzaba a delinear una escisión que iba a atravesar la vida de la Argentina: el abismo entre el campo y la ciudad. En Buenos Aires, por encima de las contradicciones de los sectores nacionales y la aristocracia, un claro sentimiento de sesgo iluminista, se opone al pensamiento homogéneo de la iglesia católica recuperando el marco jurídico, la organización política y la estética de la Revolución Francesa. La creación de universidades, colegios nacionales y escuelas normales manifestaba esa adhesión.

La estratificación del conocimiento en una gran variedad de disciplinas autónomas se volvió común a principios del siglo XIX. Comte ya había establecido la superación de los estadios mitológicos/teológicos y posteriormente la inconsistencia de la metafísica. La humanidad entraba a la conquista de la naturaleza en el estadio positivo que garantizaría el progreso a partir de la observación y el control del mundo empírico. Las disciplinas incipientes tenían que cumplir tres requisitos: la determina-

¹¹ Para mayor información, ver Rodolfo Trostiné, *La Enseñanza del Dibujo en Buenos Aires*, Universidad de Buenos Aires, 1950.

ción de un cuerpo de objetos observables y/o formalizados manipulados metódicamente; la presencia de fenómenos que materialicen la relación entre esos objetos y la formulación de leyes cuyos términos devengan de un conjunto de axiomas que den cuenta de aquellos y vuelvan predecible su operación. Los elementos de este conjunto se revelaban en la captación de fenómenos que a posteriori pudieran confirmar o anular los axiomas y las leyes. Es un modelo que excluye a las artes, la ética, la política, la historia, asumido con fervor por los intelectuales de la época que estudiaban en Europa y luego volvían a Buenos Aires. Pero ocurre que América y Argentina, entrenadas en el latín, la liturgia y el monoteísmo, en los intersticios de la matanza, conservaba sus mitos.

Civilización y barbarie

Europa era, por supuesto, Francia y el espíritu de su Revolución, que impregnaría la emancipación latinoamericana dos décadas más tarde con el tono jacobino de sus revueltas militares y las lecturas de Voltaire y Diderot. También era Inglaterra y el industrialismo liberal y Alemania y el iluminismo romántico y literario. Sarmiento publica *Facundo, entre la civilización y la barbarie* en 1845.¹² En ese texto desarrolla su idea de civilización. Lo hace en torno a un personaje que dista de ser un gaucho sumiso y derrotado como el que elige Hernández en el *Martín Fierro*. Sugiero ampliar este concepto escuchando el programa de Feinmann en Canal Encuentro cuando refiere a la existencia o no de una filosofía americana o latinoamericana y rescata a Sarmiento a despecho de sus posiciones ideológicas y de su adhesión al modelo civilizatorio europeo, cuya prosa, temática y lenguaje estético, dice Feinmann, es americano.

¿Qué era América sino un proyecto inacabado que postergaba su unidad? Para comprender el siglo XX y revisar las condiciones que permitieron la omisión de casi la totalidad de la producción estética urbana y campesina en sus academias, es necesario reconsiderar el siglo XIX. Su civilización y su barbarie. Oporto describe, en lo que denomina la historia de un fracaso, que

El panorama de 1850 era desolador, lo que se pensó que se había logrado en la batalla de Ayacucho, se había perdido en guerras civiles, y aquellos ejércitos que luchaban juntos para independizarse del imperio, caían en la órbita de otros imperios y peleaban entre sí por las fronteras ficticias en las que se había transformado este continente. Esas guerras interestatales tienen las características de guerras civiles inconclusas. El final de esta historia es la existencia o creación de dos docenas de países, independientes entre sí, más relacionados con Europa que entre ellos, donde van a crecer ciertos sectores cuya economía pudo vincularse al mercado global y donde van a quedar atrasados otros sectores con economías excluidas de ese mercado.¹³

En la vida rural, heredera de la tradición monárquica, existía una autoridad “ilegal” hincada en el latifundio y la fuerza. Y la figura bárbara, el gaucho, es retratada y caricaturizada en las obras de Esteban Echeverría, *El matadero* y de Hilario Ascasubi, *La refalosa*. Hay estudios profundos so-

¹² Domingo Faustino Sarmiento publicó *Facundo* en Santiago de Chile durante el gobierno de Rosas.

¹³ Mario Oporto, “Los 200 años y la emancipación americana”, en *El cronista del Bicentenario*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010, p. 2.

bre estos textos paradigmáticos –de uno y otro lado– con los que el liberalismo unitario justifica la animalidad –la analogía entre el animal carneado y el gaucho carnicero, con cuchillo en mano, pelo revuelto, camisa, chiripá y rostro embadurnado de sangre según las palabras de Echeverría. Entre ellos es particularmente profundo el que realizó Ana María Zubieta de *El matadero*, donde se narra el contacto entre un unitario de clase alta, y “una multitud de negras rebuscotas de achuras, como los caranchos de presa (...) que reunía todo lo horriblemente feo, inmundo y deforme de una pequeña clase proletaria”. Analiza Ana María:

En *El matadero* la literatura empezó a encaminarse, a elaborar estéticamente los límites mismos de la experiencia estética, lo siniestro y lo repugnante, lo vomitivo y excremental, lo macabro y lo demoníaco; todo el surtido de teclas del horror. El asco unido a estas sensaciones se da en este caso junto al desprecio: ante lo asqueroso, el unitario parece no ver. Quizás por eso mismo revienta de ira cuando se da cuenta de que su desprecio tiene un correlato en la burla y la violencia de los otros, que al final dirán que sólo lo hicieron para divertirse. Así aparecen cuerpo, violencia y diversión tan unidos como después los veremos en “La fiesta del monstruo”, el cuento de Borges y Bioy Casares; el desprecio, pues, no es únicamente prerrogativa del unitario y su reacción no es sólo emocional, es sobre todo política.¹⁴

La asimilación entre el gaucho (carnicero) federal y las bestias en términos de incapacidad es tanto cognitiva como simbólica. Las bestias, los animales, es decir, para Echeverría, los gauchos, no poseen la facultad de distinguir la figura del fondo. Nada añaden de sí mismos a la percepción. El que mira y elabora es en realidad el joven unitario. Por lo tanto, no pueden construir barreras ontológicas a su propia barbarie. Así matan y así deben morir. Deben morir porque constituyen una escala inferior a lo humano. Y si constituyen una escala inferior a lo humano y el arte es una cualidad superior de lo humano, por ende, esa manifestación precaria, gutural, escasa, acompañada con la guitarra, ese instrumento pobre con el que los sarnosos desprendían las costras de sus manos a través de los rasgueos, y el cuchillo, el cuchillo de plata que era apenas una artesanía, un aparejo para matar, por consiguiente, decíamos, no estamos frente al arte. Las bestias no acceden al arte. Pero ¿puede ser violenta la belleza? ¿Puede la violencia ser bella?¹⁵

Si la lírica y la música orquestal formaban parte de los hábitos de la burguesía criolla –el 27 de abril de 1857 el Teatro Colón estrenó su primera

■ 14 Ana María Zubieta, *La belleza y la violencia. El cuerpo en la literatura argentina*, Colección *La mirada*. La Plata, Dirección de Publicaciones y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, 2009, p. 12.

■ 15 *Ibid.*, Editorial, p. 7.

ópera, *La Traviata*— las payadas, el poema gauchesco, la referencia al indio y a la pampa comenzaban a expresar emergentes culturales poscoloniales rurales que darían paso al *Martín Fierro*.¹⁶ Los intentos de unidad americana en torno a una restauración de las colonias españolas latan en la poesía de Hernández. El segundo verso de su poema nombra a la vigüela y en los siguientes menciona al mismo instrumento como la guitarra. El canto es el medio para suturar su pena, es reparatorio. Semejante a la pena andaluza u otras penas del cancionero popular. La música suspende a la muerte.

Aquí me pongo a cantar
Al compás de la vigüela
Que al hombre que lo desvela
Una pena extraordinaria
Como el ave solitaria
Con el cantar se consuela

Martín Fierro narra cantando. Su verso es *el verso que se canta* en una suerte de improvisación, de payada.

Y dende que todos cantan
Yo también quiero cantar
Cantando me he de morir
Cantando me he de enterrar
Y cantando he de llegar
Al pie del Eterno Padre
Dende el vientre de mi madre
Vine a este mundo a cantar

Que no se trabe mi lengua
Ni me falte la palabra
El cantar mi gloria labra
Y poniéndome a cantar
Cantando me han de encontrar
aunque la tierra se abra.

Yo no soy cantor letrao
Más si me pongo a cantar
No tengo cuando acabar
Y me envejezco cantando
Las coplas me van brotando
Como agua de manantial

¹⁶ El *Martín Fierro* fue escrito por José Hernández en 1872 y la segunda parte, *La vuelta de Martín Fierro*, en 1891. Su popularidad fue tal que, en el campo, grupos de recitadores decían los versos en círculos y competían para ver quiénes los recordaban mejor.

Con la guitarra en la mano
ni las moscas se me arriman
Naidés me pone el pie encima
Y cuando el pecho se entona
Hago gemir a la prima
y llorar a la bordona

Yo soy toro en mi rodeo
Y torazo en rodeo ajeno
Siempre me tuve por güeno
Y si me quieren probar
Salgan otros a cantar
y veremos quien es menos.

En pocos versos Hernández maniobra con sustituciones simultáneas: la vigüela (que no tiene primas ni bordonas ya que posee cuerdas dobles) por la guitarra, contar por cantar, y cantar por pagar, es decir, improvisar las letras con una música de base en las que “las coplas me van brotando como agua de manantial”. También es notable que Martín Fierro, un gaucho perseguido y fracasado, sin patria ni lugar en el mundo se convierte, con la guitarra en la mano, en alguien al que “naidés le pone el pie encima”. Estas peculiaridades en el lenguaje gauchesco tienen precedentes.

Antes de 1800 ya existían datos de la payada, que alcanzaría gran popularidad durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX. Su protagonista era el peón rural cuya vida dura se retrataba en una especie de duelo verbal, en el que los adversarios no combatían con facones sino con poesía. Acompañados por un esquema armónico sencillo en la guitarra, las letras estaban circunscriptas a las penas de amor o al paisaje, y a poco de andar comenzaron a incorporar reivindicaciones políticas y acotadas reflexiones filosóficas. Es un género masculino y marginal. La cifra, una de las estructuras que asumió la payada, posibilitaba cierta libertad rítmica y le daba pausas al cantor para respirar en esos ambientes de vino y madrugada. Las referencias a la casa de adobe, la china, el indio, el mate y el asado establecerían patrones de identidad que se incorporarán a la vida en las ciudades. José Betinotti y Gabino Ezeiza, admirados por Gardel, se mencionan en las letras de varios tangos.¹⁷ El payador ilustre fue Santos Vega. La leyenda cuenta que, tras vencer al diablo en una payada que duró tres días, murió esa misma noche de a caballo.

■ ¹⁷ En la Argentina se conmemora el Día del Payador que evoca una épica payada entre el uruguayo Juan Nava y el argentino Gabino Ezeiza el 23 de julio de 1884, en Paysandú. En la actualidad, existen payadores que transitan los circuitos de la cultura rural y realizan giras al exterior.

Finalizada la Guerra del Paraguay, que tuvo lugar entre 1865 y 1870, y que motivó, entre otras consecuencias, la inusual merma de la población paraguaya de 1.300.000 a 200.000 personas y las grandes matanzas en las regiones en las que se asentaban los núcleos indígenas originarios con la campaña del desierto consolidan al gobierno liberal. Los territorios serán ocupados por latifundios laneros. Tras el triunfo unitario y el asesinato de los últimos caudillos, y en medio de las políticas civilizatorias que van de Mitre a Roca, tienen lugar en los barrios los sainetes y el circo criollo. Parientes lejanos de algunos de los artistas maravillosos que vemos por estos días en las esquinas de cualquier ciudad Argentina.¹⁸ Se habían gestado bajo la influencia del teatro callejero español, a su vez hijo de una crisis económica. Algo similar ocurría con las producciones plásticas locales: cerámica, cestería, platería, tejido, etc. no alcanzaban el estatuto de las Bellas Artes. Eran manualidades o, en el mejor de los casos, explicaba Daniel Sánchez, artes menores.

Los escasos centros dedicados a la educación artística se distribuían en escuelas laicas o religiosas. Mientras tanto, la mediana y alta burguesía tomaba clases particulares, que aún hoy constituyen la mayor fuente de ocupación para los graduados terciarios o universitarios. Que las niñas aprendieran las posiciones del ballet clásico o tocaran el piano respondía a lo esperable en una familia acomodada.

■ ¹⁸ Hace unos años iba a bordo de un taxi en el Distrito Federal de México. En una esquina, un chico limpiavidrios le pidió al chofer una moneda que éste negó. A las pocas cuerdas un pibito con la cara pintada de blanco imitó con un gesto circular el frotado de un trapo imaginario contra el parabrisas. Este siguió sucio pero, para mi sorpresa, el taxista accedió a entregar al pequeño mimo su moneda. El arte.

¡Al Colón, al Colón!

El Teatro Colón se reinauguró en 1908 con su nueva sala. En 1922 se habilitó la escuela de bailarines y de cantantes y en 1960 se transformó en el Instituto Nacional de Arte bajo la órbita del Teatro. La Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón se originó en los talleres de Dibujo, Pintura y Escultura que había creado en 1878 la Sociedad Estímulo de Bellas Artes. Apremiada por problemas económicos, solicitó ayuda al Gobierno Nacional y así se nacionalizaron esos talleres. Su Director fue Ernesto de la Cárcova. En 1924 se abre el Conservatorio Nacional de Música y Declamación, que luego llevará el nombre de Carlos López Buchardo y, en 1927, el Conservatorio Municipal Manuel de Falla.

En 1906 surge la incipiente Escuela de Dibujo en el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad de la Plata. Dependía del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. El 12 de agosto de 1905 la Universidad, aún provincial, se transfería a la Nación y en ese convenio varias instituciones pasaron a conformar la Universidad Nacional, entre ellas el Instituto de Artes. Un año después adquirió condición de Academia de Dibujo y Bellas Artes y fue considerada parte de los organismos del Museo, funcionando en el edificio del Paseo del Bosque, en la sala de Paleontología. Tardó 18 años en alcanzar el rango de Escuela Superior y 68, el de Facultad de Artes y Medios Audiovisuales. El golpe militar clausuró carreras, secuestró docentes, estudiantes y no docentes y le reimpuso el título de Bellas Artes. El asunto del arte volvería a ser la belleza.

Regresemos por un instante a los primeros pasos vacilantes del arte en Argentina. El nacionalismo de un país en ciernes tiñó la música académica. Las figuras representativas de ese movimiento se formaban en Europa. Su estilo era neoromántico y mantendrían una disputa con los adherentes a la denominada *Nueva Música*, que negaba las raíces indígenas o hispano-criollas y abogaban por un sesgo cosmopolita de la mano de Juan Carlos Paz. Del otro lado, Arturo Beruti, Héctor Paniza (creador del aria *Aurora*) y luego Luis Gianneo y Gilardo Gilardi asumieron elementos que provenían de la música rural y de las temáticas indígenas o gauchescas con diversa fortuna. De todos modos, este movimiento alumbrará la composición de Alberto Ginastera, maestro de Astor Piazzola. A la luz del desarrollo de la lírica y del remozado teatro Colón, varias óperas y obras de cámara alcanzarán rápida difusión, impactando en la enseñanza de la música, lo que significaba una novedad con respecto al pasado inmediato. La polémica literaria de Boedo y Florida, la calle pobre y la aristocrática, los temas locales y los universales, se inscribe en esa trama que signó a las disciplinas del arte.

La disputa ideológica. Espabila las velas Sam

La imposición a través del sometimiento de la etapa colonial y los intentos de institucionalización de la enseñanza artística desde el siglo XVIII en adelante coincidían en dos cosas. Lo que se enseñaba era el arte europeo y el método consistía básicamente en la repetición. El largo periplo que arrancó con las invasiones había conseguido mantener lejos de las aulas las manifestaciones que portaban algún origen nativo o mestizo. He aquí una de las causas de la crisis actual: la ruptura del arte oficial con la vida cotidiana de la mayor parte de la población del país. A las aulas, era esperable, no ingresaban las creaciones originales de diaguitas, puelches y querandíes. Ni las bagualas y tonadas ancestrales del noroeste. Tampoco la milonga campera, la música del Río de la Plata, las payadas, el circo o el poema gauchesco. La zamba, el huaino o la vidala. El uso de tambores, la pentafonía. La platería, los textiles. Todo quedó afuera porque no calificaba bajo la noción de arte.

Una porción de las dificultades para reconquistar el lugar de la educación artística reside en que esta escisión, con variantes, ha perseverado y se niega a sucumbir. Lo que ocurrió en los siglos pasados se trasladó en el siglo XX al tango, el cine, la fotografía, el rock, el diseño. Las grandes artes se parapetaron detrás de la belleza.

Pensemos aquellas escuelas. Uno imagina un clima severo, a la luz de las velas que, de acuerdo al reglamento, debían ser espabiladas por los negros esclavos. En las clases de lengua se memorizaban normas ortográficas por medio de la repetición. En las de dibujo se copiaban modelos. El arquetipo estaba sostenido en los opuestos expositor/reproductor. Prescindiendo de su carácter burgués y de la adhesión de la ilustración urbana a los ideales de Rousseau, las reglas no se alejaban mayormente de la pedagogía eclesiástica de Loyola en el siglo XVI. Una disciplina férrea e inquebrantable custodiaba el planteo teórico expositivo tradicional, cercano al enciclopedismo que tiende a establecer una secuencia de aprendizajes. Los alumnos internalizan determinados conocimientos como un saber verdadero por medio de la transmisión verbal o de la repetición instrumental. Recordemos que una de las publicaciones clave de la Ilustración había sido la *Enciclopedia o diccionario razonado de las ciencias, de las artes y de los oficios*.¹⁹ El enciclopedismo se había caracterizado por su esfuerzo por alcanzar una sistematización general, de tipo baconiano que distinguía tres facultades: la memoria, la razón y la imaginación. El valor otorgado a la cultura y a su difusión era un avance respecto del mecenazgo o las escuelas reales. En el arte, el en-

¹⁹ La *Enciclopedia o diccionario razonado de las ciencias, de las artes y de los oficios* se publicó en varios tomos en los que colaboró la mayoría de los ilustrados franceses, pero los más comprometidos con su difusión fueron Denis Diderot y Jean d'Alembert, representantes del movimiento que se autodenominó *enciclopedismo*.

trecruzamiento de la inquebrantable disciplina monástica con el papel secundario, de divulgación, que la ciencia le asignó, tomo carnadura en una práctica muy extendida en las clases. Extensas disertaciones acerca de géneros, estilos y creadores centroeuropeos clásicos matizadas con la contemplación de obras capaces de ilustrar el relato. La reproducción se unía en su faz teórica y en su realización práctica. Copiar el modelo, emular al maestro. Retomando la tradición de las escuelas monárquicas y jesuíticas, el aprendizaje era valorado de acuerdo a la cantidad de datos captados en forma de imágenes, habilidad que comúnmente se denomina “capacidad de abstracción”. Las temibles clases de teoría y solfeo provienen de ese esquema.



La inclusión de las escuelas de arte en un país que estaba fundando su identidad fue una conquista política. Narrar con tono irónico ese pasado no significa despreciar su valor. Se enseñaba de acuerdo a las normas que establecía la academia. Todavía, estos esquemas de aprendizaje siguen vigentes. El relato con soporte visual ha mutado del pizarrón y la tiza al grabador y las diapositivas, hasta llegar al power point y el cañón de video, sin perturbar su estrategia. Sea el contenido la biografía de los “grandes autores” o una pretendida neosemiótica artística, el dispositivo de intervención en clase es similar. Un disertante totalmente desvinculado de los intereses de los alumnos y un grupo de jóvenes que antes ridiculizaban con dibujos en papel a sus maestros y ahora envían mensajes de texto con sus celulares.

El sesgo político ideológico del liberalismo había sido confrontado en la Europa romántica que, espiritualista o empírica, reclamó durante el siglo XIX por la promesa incumplida de la Ilustración. A principios del XX, en la urbe de Buenos Aires se percibía aún el aroma aristocrático-burgués. Pero la irrupción de inesperados salvajes que llegaban de las fábricas que la misma burguesía había erigido contaminaban la pureza de ese aroma. Persisten, como hemos visto por estos días de Bicentenario en el contraste del arte público multitudinario que juntó el teatro de alto riesgo de Fuerza Bruta con rockeros y folcloristas, frente a la velada de gala

del reciclado coliseo que agrupó en cambio a Mirtha, Susana, Ricardo Fort y otros personajes de la farándula albergados por una *Traviata* a salvo, vallas mediante, de las hordas, las gentes, como las cataloga el inefable Pepe Eliashev.

En Argentina surgieron sectores fundantes de la democracia popular. Pese a las divisiones y la creciente polarización, en ellos se fusionaban elementos criollos subordinados y factores migratorios que aspiraban a terciar en la vida social y a ocupar ámbitos de protagonismo que el gobierno liberal conservador no les tenía reservados. Aquel glamour que emanaban las clases altas en los centros urbanos durante el pináculo de la generación del 80 estalla en 1930. Las contradicciones se agudizan con la aparición de actores emergentes de los órdenes políticos internacionales y de los acontecimientos económicos. La disputa en las artes plásticas y la literatura, la escuela de Florida y la de Boedo, los Artistas del Pueblo, el Grupo de París, el tango y la cartelería, marcan una huella indescifrada. Lo universal y lo nacional, la experimentación formal y el arte de “contenido”, lo abstracto y lo figurativo. Asuntos que incidieron en los estudios estéticos.

El normalismo del siglo XIX untaba la enseñanza con su impronta positivista. Se asimilaba la institución escolar con un laboratorio. Su formulación idealista y experimental situaba al niño en el centro del aprendizaje, y en él había poco lugar para el arte. Imbuido del higienismo biológico de la época, postulaba el desarrollo de las funciones intelectuales y morales y el interés profundo por el contenido del aprendizaje. Fue un modelo expulsivo y discriminatorio. El temor al contagio, a la tosquedad, marginó a las oleadas de inmigrantes por varias generaciones.

El positivismo influyó sobre la Escuela Nueva,²⁰ también llamada escuela activa, vinculada al nacimiento del sindicalismo docente socialista y anarquista. Sin superar los postulados empíricos, horada los principios reproductivos y los propósitos puramente memorísticos de la enseñanza tradicional. Desafiando el temor y la sanción, los docentes más osados consultaban los textos, a veces en secreto. Aun así, el pasaje del modelo academicista centrado en el contenido al pragmático experimental preocupado por el método, continuaba relegando al alumno a un segundo plano.

Vendrían años de ardiente lucha ideológica entre sectores de la vieja oligarquía liberal, las prácticas tradicionales de la clase memorística auspiciada en general por la derecha nacionalista conservadora que rechazaba cualquier innovación, el reflujo de posiciones espiritualistas y la introducción del pragmatismo de Dewey que propiciaban talleres y la-

■ ²⁰ El *movimiento de Escuelas Nuevas* surge a fines del siglo XIX. Pone en cuestión la eficacia de las metodologías y las técnicas aplicadas en la escuela. Tiene antecedentes en Rousseau. Sus máximos exponentes fueron María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey y Johann Pestalozzi.

boratorios. No obstante, la visión sobre el arte sigue descansando en la concepción de un mundo de fantasía. Paul Natorp (1854-1924), filósofo y pedagogo alemán adscrito a la escuela neokantiana de Marburgo, heredero del pensamiento idealista, es uno de los primeros en formular las cuestiones del aprendizaje desde una perspectiva científica. En su distinción de la estética, se refiere al arte de esta manera:

La estética es, ante todo, subjetivamente cosa de la libre fantasía (...) No es un mero entender sino un entender sentimental. El fundamento sensible forma el juego natural del niño. El alma del niño vive todavía en actividad creadora completamente espontánea, está todavía completamente llena de aquel sentimiento de formación libre que constituye el germen de la estética; pero no tiene conciencia de él, precisamente porque vive completamente dentro de él y porque todavía no ha aparecido un mundo de la realidad y un mundo del deber que se han separado resueltamente de la libre formación de la fantasía. Esta escisión debe cumplirse precisamente en el grado medio, en la edad escolar; en esto consiste el desmedramiento del impulso estético. Para eso debe trabajar frente a él la instrucción escolar.²¹

Como se advierte, la asociación entre arte y espontaneidad estaba presente en los continuadores del idealismo alemán, impregnada de la noción de progreso. La clara separación entre experiencia estética y conocimiento va a influir en la concepción del arte hasta nuestros días.

La Reforma Universitaria de 1918, la gremialización creciente y la represión posterior al golpe de estado que derrocó a Yrigoyen, dieron marco a la creación de algunas escuelas de artes y oficios.

Pese a la expansión de la matrícula, la educación argentina no escapó a la hecatombe económica de la década del 30. El nivel de escolarización era muy reducido. Recién a mediados de los años 40, nació la mayor parte de las instituciones públicas de enseñanza artística y, poco después, comienzan a introducirse música y plástica en la escuela primaria. Hasta ese momento las chicas hacían manualidades o actividades prácticas y los varones, carpintería y aeromodelismo. Las clases de música y plástica eran dictadas por docentes que habían estudiado en institutos privados o barriales y que acreditaban antecedentes de cursos de manualidades en escuelas femeninas, tradición común y reivindicatoria del primer peronismo.

■ ²¹ Paul Natorp, "Curso de pedagogía Primera parte, fundamentación", en *Teoría de la educación y sociedad*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977, p. 41.

El arte, entonces, miró el debate pedagógico detrás del vidrio. Su enseñanza, en los talleres particulares, fue influida por esas corrientes en disputa. La educación artística poscolonial nació pobre e ilustrada, copiando el modelo europeo. Nació en las ciudades, en Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Santa Fe. Ignoraba por igual la masacre de los indios americanos y los fenómenos urbanos que estaban rediseñando el país. Fue fruto de iniciativas personales externas a la planificación estratégica del Estado. Nació escindida del conocimiento, en el patio trasero de la ciencia. Se mantuvo a fuerza de subsidios, con el escaso presupuesto que ya había padecido Belgrano. Sin lugar propio, en las aulas ociosas, en conventos o edificios de Ciencias Exactas o Naturales. Nació extracurricular, lo decía Fray Castañeda. En el turno noche. Tardó setenta años en alcanzar el grado universitario. La dictadura militar persiguió implacablemente a la

Maestro de Capilla			
Asignaturas			
Órgano	1°	Anual	6
Armonía moderna	1°	Anual	3
Fuga vocal	1°	Anual	3
Conj. Inst. y Práct. de Dirección	1°	Anual	2
Polifonía y Técnica vocal	1°	Anual	4
Liturgia	1°	Anual	2
Latín	1°	Anual	2
			Total de Horas: 22
Órgano	2°	Anual	6
Fuga Instrumental	2°	Anual	3
Conjunto Instrumental	2°	Anual	2
Conjunto Vocal	2°	Anual	4
Canto Gregoriano	2°	Anual	2
Latín	2°	Anual	2
Improvisación	2°	Anual	4
			Total horas: 23
Órgano	3°	Anual	6
Improvisación	3°	Anual	4
Canto gregoriano	3°	Anual	2
Liturgia y Práct. del ser. Relig.	3°	Anual	4
Latín	3°	Anual	2
Dirección de Conjunto	3°	Anual	4
Organog. Del instrumento	3°	Anual	2
Práct. de la Ens. con el titular de la cátedra			2
			Total de horas: 26

Programa de 1948 de la Carrera de Maestro de Capilla de la Escuela Superior de Bellas Artes de La Plata

educación artística cerrando carreras que no volvieron a abrirse. Recién en la última década se arraigó un cuerpo teórico resultante de la investigación sistemática, aún dispersa e incipiente. Las investigaciones de arte corresponden a los rubros “varios” y los evaluadores suelen ser arquitectos o pedagogos. La distribución geográfica de las instituciones mantiene aquella vieja organización del país liberal, del granero del mundo: alrededor de 120 terciarias y universitarias en la Capital y el Gran Buenos Aires y escasísimas opciones hacia el norte o hacia el sur.

Las instituciones oficiales de arte surgieron bajo el manto de la Modernidad y los valores de las Bellas Artes. Su crisis actual hereda aquella marca. El divorcio entre lo que ocurre en las aulas y la dinámica social ha llegado a un extremo que suscita expectativas de cambios profundos.

Los programas de las escuelas de arte abonaban en la entidad ideológica de la generación del 80. Este modelo fue casi hegemónico hasta fines de los 40 cuando se refundan las políticas de Estado. Órgano, liturgia, copia de modelos, contrapunto y armonía tonal. Un perfil estético que sublimaba la simetría y en el que había cabida sólo para aquellos que nacieran con talentos naturales. Se estudiaba todavía Canto Gregoriano, aunque ya las vanguardias habían envejecido y el tango estaba en su esplendor.

Analizaremos en los próximos capítulos hechos determinantes en la gestación de la industria urbana a principios del siglo pasado y el modo en que en ese lapso comenzaron a aparecer las instituciones para la instrucción de artistas profesionales, de espaldas a esos cambios. Mientras se llevaba a cabo una de las transformaciones clave del Renacimiento a esta parte, los conservatorios y las escuelas de artes plásticas se erigían en custodios de la espiritualidad y la genialidad que esa industrialización creciente y las vanguardias refutaban. La primacía de las artes plásticas y la música clásica explica que las escuelas de danza contemporánea, cine, teatro y diseño asomaran con gran demora y su marginación de la enseñanza básica y su nimia presencia en el nivel terciario.

La crisis del arte. Éxitos del 1900 ¿Qué son esos ruidos?

Es curioso ver cómo los republicanos son reaccionarios cuando hablan de arte

Édouard Manet, 1867

*He vivido: al deber juré mis armas
Y ni una vez el Sol dobló las cuestas
Sin que mi lidia y mi victoria viere:
—Ni hablar, ni ver, ni pensar yo quisiera!
Cruzando los brazos como en nube
Parda, en mortal sosiego me hundiría.
De noche, cuando al sueño a sus soldados
En el negro cuartel llama la vida,
La espalda vuelco a cuanto vive: al muro
La frente doy, y como jugo y copia
De mis batallas en la tierra miro—
La rubia cabellera de una niña
Y la cabeza blanca de un anciano!
“He vivido: me he muerto”, José Martí*

En el mundo de fines del siglo XIX y comienzos del XX, la crisis sin precedentes del academicismo en el arte concebido en el Renacimiento alcanzó a conmover sus bases profundas. La extenuación de las formas clásicas dio lugar a una búsqueda que se canalizó por distintas vías. Los hábitos que escoltaron la irrupción del proletariado industrial tuvieron su correlato en la especulación teórica y en la producción. La estética teorizó este temblor. El espiritualismo que signó al arte occidental de Platón en adelante mostraba ya síntomas de decadencia y vacío de sentido. Se cuestiona su función y su elitismo. El cubismo, el fauvismo, el expresionismo alemán son ejemplos. Erik Satie había compuesto *Tres Obras en forma de pera en 1898*, mofándose de las academias. En el 95 y ante cuarenta espectadores, los hermanos Lumière exhibían *La salida de la fábrica*.



Schoenberg estrenaba *Noche Transfigurada* en 1899. *Juegos* de Debussy y *La Consagración de la primavera* de Stravinsky, compuestas para ballet, se montaron el mismo año, 1913. Picasso pintaba *Las señoritas de Avignón* en 1907. Las vanguardias y el modernismo rompían con el sistema tonal y la representación realista. Reaccionando al positivismo, estas renovaciones iban a influir en todas las esferas del arte y de la ciencia. En 1895, Martí moría peleando por la independencia de Cuba. En ese momento confrontaban en Europa las corrientes socialdemócratas –que planteaban la superación del capitalismo– con los sectores nacionalistas liberales –que buscaban su consolidación. Freud publicó *La interpretación de los sueños* en 1900 y Einstein formuló la Teoría de la Relatividad en 1905, mientras Le Corbusier ya diseñaba edificios. Nacían la lingüística moderna con Saussure y la semiótica con Pierce. Stanislavsky impulsaba su método actoral de las acciones físicas e Isadora Duncan, entre amantes y bambalinas, daba pasos de la danza contemporánea; Lucien Febvre y Marc Bloch eran jóvenes que acaso ya pensaban en los *Annales*; escribían Gabriela Mistral y Oliverio Girondo. La Gestalt, las telecomunicaciones, el crecimiento de los sindicatos configuraban el clima de época.²² Claudia Kozac incorpora un elemento interesante que resignifica la simultaneidad de estudios y producciones que revolucionan, más allá de los personajes, el universo estético: la conquista del presente.

Lo que equivale a la conquista del presente (es) por un lado, la anulación de la distancia espacial, por reducción de tiempo. Por el otro, la anulación de la línea temporal –la sucesión– por superposición de planos espaciales. (...) frente al tiempo abstracto de los relojes, frente al tiempo seriado de la producción o frente al tiempo serial de las concepciones técnicas del progreso surgen a comienzos del siglo XX aspiraciones a un tiempo presente “en simultáneo” que pudieran soportar el peso de la captación/producción intensiva de la época.²³

Este atributo del espacio, *estar al mismo tiempo* en todas partes, que alcanza en la actualidad dimensiones impensadas pocos años atrás y desafía la frontera misma entre espacio y tiempo, parece metaforizarse en la inusual coexistencia de protagonistas decisivos para la historia contemporánea. Como si fueran componentes parciales de un todo indisoluble. Las fotografías que presentamos a continuación responden a una selección arbitraria. Los hay mercedores del bronce o del olvido. Fueron contemporáneos. Extrañamente solemos relacionarlos. En 1900, el año del nacimiento de Roberto Arlt, Leopoldo Marechal y Luis Buñuel, todos vivían.

■ ²² La idea de trazar un paralelo temporal entre los pensadores de Europa y América está ampliamente desarrollada en el libro *Los silencios y las voces en América Latina* de Alcira Argumedo (op. cit.).

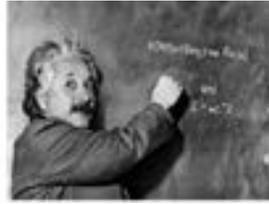
■ ²³ Claudia Kosak, “El tiempo y el arte”, en Guido Indij (comp.), *Sobre el tiempo*, Buenos Aires, La marca, 2008, p. 187-188.



José Martí
(1853-1895)



Sigmund Freud
1856-1939



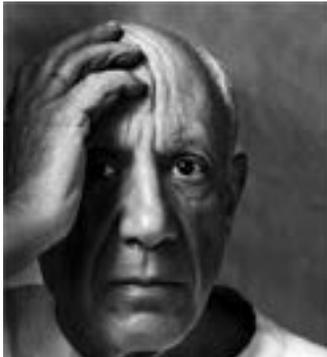
Albert Einstein
1879-1955



Claude Debussy
1862-1918



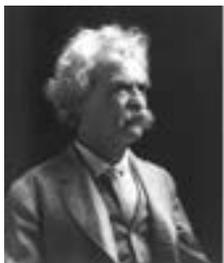
Auguste y Louis Lumière
(1862-1954) (1864-1948)



Pablo Picasso
1881-1973



Arnold Schoenberg
1874-1971



Mark Twain
1835-1910



Charles Pierce
1839-1914



Emiliano Zapata
1879-1919



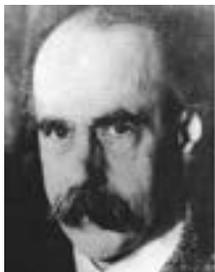
Ferdinand de Saussure
1857-1907



Isadora Duncan
1878-1927



Antón Chejov
1860-1904



Max Wertheimer
1880-1943



Wassily Kandinsky
1866-1944



Rosa Luxemburgo
1871-1919



Hipólito Yrigoyen
1852-1933



Constantín Stanislavsky
1863-1938



Ruth Saint Denis
1879-1968



Oliverio Girondo
1891-1967



Gabriela Mistral
1889-1957



Martha Graham
1894-1991



Bela Bartok
1881-1945



Lucien Febvre
1878-1956



Georg Lukács
1885-1971



Victor Shklovsky
1893-1984



Manuel Ugarte
1875-1951



José Mariátegui
1894-1930



Le Corbusier
1887-1965



Walter Benjamin
1892-1940



Thomas Edison
1847-1931



Otto Wagner
1841-1918



Vladimir Ilich Ulianov- Lenin
1870-1924



Gustav Klimt
1862-1918



Charles Chaplin
1889-1977



Rubén Darío
1870-1919



Edgar Varèse
1883-1965



León Tolstoi
1828-1910



Mary Wigman
1886-1973



Carlos Gardel
1890-1935



Antonio Gaudí
1852-1926



Diego Rivera
1886-1957
Junto a Frida Khlo



Agustín Bardi
1884-1941



Quinquela Martín
1890-1977



Macedonio Fernández
1874-1952

El país se refunda a caballo de una ideología positivista, civilizatoria y moderna. Aparece el radicalismo de Alem, que aspira a algo más que a crear un partido político. En Europa era el preludio de la Revolución Rusa y de la Primera Guerra. Según Perry Anderson en su polémica con Marshal Berman, el modernismo es un campo cultural demarcado por tres coordenadas:

(...) la codificación de un academicismo sumamente formalizado en las artes visuales (...) institucionalizado dentro de los regímenes oficiales de estados masivamente influidos por las clases aristocráticas o terratenientes; por la aparición todavía incipiente (...) de las tecnologías o invenciones clave de la segunda revolución industrial: el teléfono, la radio, el automóvil, la aviación y en tercer lugar la proximidad imaginativa de la revolución social.²⁴

El modernismo cobijó corrientes decisivas. El expresionismo, el futurismo, el cubismo, el surrealismo, el diseño industrial, el atonalismo musical y el abandono parcial de la rima literaria, la arquitectura despojada de ornamentos, el constructivismo soviético. Sentó las cimientos del estructuralismo y de la reconceptualización del universo simbólico, y en ellos se reflejarían prácticamente todos los movimientos artísticos posteriores. También tuvo su impacto en la Argentina, en canon y con menos vigor que en Europa. Señala Jiménez:

A fines del siglo XIX el academicismo y el agotamiento expresivo de las formas y de los lenguajes artísticos culmina con una crisis sin precedentes, que sacude hasta sus cimientos todo el edificio del arte, tal y como se había venido configurando desde el Renacimiento. La búsqueda de una nueva y absoluta libertad expresiva produce la ruptura con todo canon o criterio normativo en el lenguaje del arte. (...) la hegemonía del espiritualismo como rasgo fundamental de las producciones estéticas era inseparable de la escisión entre el arte y la vida en el terreno práctico.²⁵

Las vanguardias optaron por una ruptura radical con las formas tradicionales sin llegar a modificar los canales de circulación, más bien complementándolos. Abandonar el pasado estaba en consonancia con el sentimiento revolucionario de los vanguardistas que, sin embargo, fue completamente ajeno a las preocupaciones y los intereses de las grandes masas. Es interesante el planteo de Sylvia Valdés cuando sostiene que gran parte de las innovaciones de la vanguardia europea encuentran antecedentes en la vanguardia americana, y no al revés.

El arte popular agrietó la elite institucionalizando modos de producción y comunicación inexplorados hasta ese momento. Su carácter mercantil, una constante de las sucesivas capas del capitalismo, alcanzó en esta etapa una expansión notable. El siglo nuevo iba a ser el de la gente común y “estaba dominado por el arte producido por y para ella.”²⁶ Para-

²⁴ El debate entre P. Anderson y M. Berman fue editado en Argentina por Puntosur en una compilación de Nicolás Casullo bajo el título *El debate modernidad/postmodernidad*.

²⁵ José Jiménez, *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*, Madrid, Tecnos, 1986, pp. 205- 211.

²⁶ Eric Hobsbawm: (1994) *Historia del Siglo XX*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 195.

dóxicamente, mientras los medios de registro y reproducción a comienzos del siglo XX establecen una bisagra con respecto al arte de la burguesía europea del XIX, la obra única e irrepetible aumenta ininterrumpidamente su valor de mercado.

En América Latina, en un tempo más lento, el fenómeno de la manifestación cultural del capitalismo industrial tuvo su desarrollo a la par de las estructuras sociales y los desplazamientos del campo a la ciudad. En plena migración se daba a conocer *El choclo*, de Ángel Villoldo, característico del período denominado *La guardia vieja*. El tango instrumental, bailado entre hombres en las calles de Buenos Aires con acompañamiento de organito, pasaba de los prostíbulos a los bailes de carnaval y de ahí a las obras de teatro y al salón. La música, devenida en mercancía, en tono con la oferta y la demanda, tomaba nota de un público inédito y misterioso.



Allá por 1900 el modelo de las Bellas Artes se bamboleó al compás de los tambores. Lo que ocurría en sus fronteras desafiaba. El desconcierto ante ese mapa amenazante fue notable. Era necesario replegarse y elaborar prédicas que se adaptaran a una realidad inesperada capaz de enfrentar la barbarie.

El alegato esencial, el de la propia ideología dominante, consideró lo popular una degradación de lo “culto”, y lo contemporáneo una distorsión de lo clásico. Aporías de las que no ha podido redimirse. En este sentido, las obras musicales populares serían “sencillas”, breves y elementales, y una formación tradicional garantizaría, por su superioridad intrínseca, su abordaje sin mayores dificultades. La fotografía, apenas una copia de la realidad, y la televisión, difusora de una masividad de trazos vulgares e idiotizantes. Las bailarinas que no respondían a los dictados de la danza clásica eran gordas, o demasiado altas; los actores, locos.

La experiencia parece indicar lo contrario. En un reportaje, le preguntaban a Félix Grande de qué manera se las arreglaban los cantantes flamencos para emitir sin técnica, con la voz rota. Su respuesta, severa, más poética que nuestra referencia, afirma que la voz flamenca tiene exigencias, y la técnica requiere justamente cantar con la voz rota. La voz flamenca, decía, no es culta para cantar arias de ópera, pero es cultísima para cantar flamenco, y su técnica e interpretación son tan arduas como

las que provienen de los conservatorios.²⁷ Esto es aplicable a innumerables obras populares.

Las normas de la Modernidad fijaban también los hábitos perceptivos. Las quintas paralelas estaban prohibidas porque eran “muy duras para el oído”. Los colores se clasificaban en armonías rígidas. Sentencias independientes de las cualidades del objeto, de los marcos en los que se produjera el acto perceptivo e incluso de la misma organización del lenguaje. Reparemos en las variaciones perceptuales entre el rojo del terciopelo o de una montaña del norte argentino, el blanco de una paloma o del mármol, en la figura o en el fondo. En música cualquier intervalo establece estadios cualitativos de acuerdo a su ejecución, timbre o localización registral. Y esa época se llenó de ruidos, la poesía de palabras sospechosas y el espacio visual se tornó audiovisual.

La hecatombe financiera del 30 y, con posterioridad, los hechos que algunos historiadores calificaron como un proceso revolucionario sin precedentes en el Tercer Mundo pusieron en jaque las categorías del arte clásico con el que se identificaron la burguesía y la aristocracia criollas en una suerte de reconstrucción simbólica del país liberal. La enseñanza privada fue sustituida parcialmente por la pública y se popularizaron nuevos métodos de enseñanza.

La enseñanza del período colonial estaba en manos de curas que inculcaban la liturgia, el idioma y los sistemas de representación europeos a “esos buenos servidores y de buen genio que ligeramente se harían cristianos” según Colón, a través del castigo corporal y la disciplina. En la última etapa del Virreinato, durante el período revolucionario y hasta muy entrado el siglo XX, las clases de arte —que seguían vedadas a los indios, los negros y las mujeres— mantenían estas estrategias básicas: la transmisión de las obras de la Modernidad con los hábitos rígidos de copiado y repetición.

Nada era igual. La muy transitada frase de Henry Adams en la Exposición Internacional de París en 1900 “Este es un nuevo siglo... su dios es la electricidad” se potencia en estos días en los que un breve corte de luz nos sumerge en un laberinto de angustias. La adoración del dínamo no estaba sola. Ya durante el siglo XIX los ecos de la Revolución Francesa y las mutaciones de la burguesía europea ante la aparición de los obreros habían arribado a América. La lucha contra los invasores ingleses, la emancipación americana, antiabsolutista y antiimperialista, la posterior integración territorial y los principios del positivismo y el iluminismo, enfrentaban la primacía de la iglesia católica. Durante el siglo XIX, España había perdido su rol de potencia mundial y el país transfirió paulatinamente su dependencia a Inglaterra. El avance en las comunicaciones y el transporte y la capacidad tecnológica permitieron tomar contacto con otros emer-

²⁷ Félix Grande, reportaje realizado por Laura Falcoff, s/e.

gentes, y así surgieron hábitos y costumbres ignotos. Existían expresiones rurales y urbanas que tematizaban la pobreza, la vida del indio y del gaucho, la confrontación con la milicia. Un camino extenso y de continuos vaivenes. Los albores del siglo XX determinan un segmento temporal de grandes síntesis que agitarían el país.

Varios factores confluyen. Uno es el adelanto de las comunicaciones, el periodismo gráfico y las redes eléctricas, que para el arte implicarían la grabación y la multiplicación en serie en radios, gramófonos y salas de cine que habilitaron el acceso de los sectores relativamente aislados a una mayor movilidad social.

Hobsbawm describe que

(...) la radio transformaba la vida de los pobres y sobre todo la de las amas de casa pobres, como no lo había hecho hasta entonces ningún otro ingenio. Introducía el mundo en sus casas. A partir de entonces, los solitarios nunca volvieron a estar completamente solos, pues tenían a su alcance todo lo que se podía decir, cantar o expresar por medio del sonido.²⁸

Otro aspecto fue el fenómeno migratorio interno y el de los pobres europeos al puerto de Buenos Aires. El arte campesino se urbanizó. La imprevista de las clases excluidas de Europa que venían con la inmigración se mezcló con las vertientes afro, criollas e indígenas y dio lugar a síntesis renovadas. Un tercer factor fue la propagación de movimientos populares que cuestionaban el capitalismo y el modelo de Estado. Socialistas, anarquistas, comunistas y en Argentina sectores nacionales se enfrentaban con el liberalismo y pronto comenzaban a sellar su identidad al unísono de los avances de la tecnología y de los estudios humanísticos. Si el positivismo y el iluminismo ya habían socavado las creencias tantos siglos sostenidas por la Iglesia, los principios anclados en la autoridad y el castigo eran ahora desmentidos por la filosofía existencial, el psicoanálisis, el marxismo, la teoría crítica, las corrientes perceptualistas, lingüísticas y comunicacionales y la misma ciencia revisaba sus paradigmas. En todos los casos, la autoconciencia individual y las condiciones de producción de conocimiento en un contexto determinable signaron el clima de época. El sujeto ya no es sólo racional o perceptual. En la línea de Vico, es histórico.

Finalmente, los planteos que introdujeron las vanguardias y el modernismo y la exploración de los umbrales perceptivos que desafiaban el arte clásico determinarían cambios profundos en su enseñanza. En el plano estético, el pasaje del sonido al ruido y de éste al silencio, al silenciamiento de lo armónico –no sujeto únicamente a la música– abre otra vez una

²⁸ Eric Hobsbawm, *op. cit.*, p. 199.

puerta a posibilidades de poetización de lo oculto, lo no dicho, lo callado. Y si bien estos cambios alcanzarían más tarde estatus institucional, se estaban gestando desde mucho antes.



Calle Rivadavia de Buenos Aires, 1900.

En treinta años la industrialización perfiló un mapa inédito del país. A fines del siglo XIX existían alrededor de 1.000 fábricas. En 1910 sumaban 31.000. Los frigoríficos abrieron en la última década del XIX y su máximo desarrollo se produjo diez años después. Cientos de miles de hombres y mujeres, artesanos y campesinos excluidos de la Revolución Industrial europea e inservibles para ese nuevo paradigma llegaban a Buenos Aires. La mayor parte, italiana. También los había rusos, españoles, polacos, alemanes, que se mezclaban con los inmigrantes que provenían del interior. La cantidad de habitantes se duplicó. En 1870 los inmigrantes eran 211.000, en 1895 pasaban el millón. La política del gobierno liberal para favorecer la radicación de extranjeros tuvo especial recepción en Europa. Y aunque la crisis de 1890 redujo la llegada de extranjeros, el éxodo continuó. Crecieron La Plata, Córdoba, Rosario, Entre Ríos, Santa Fe.²⁹



Un grupo de inmigrantes llega al puerto de Buenos Aires, 1911.

La confianza en el progreso se extendió a la vida intelectual. Se respiraba la ilusión del ascenso social. Los obreros y las capas medias convivían en los centros urbanos. La Gran Guerra generó un realineamiento geopolítico

■ ²⁹ Ezequiel Gallo, "La generación del 80", en *La fotografía en el siglo XX*, Buenos Aires, Diario *Clarín*, Tomo I, Capítulo 2, 2005.

significativo en Europa. La Revolución Rusa y la alta popularidad del marxismo en otros países del continente, junto a los levantamientos obreros, configuraban la antesala de un inevitable levantamiento de alcance mundial. Esto no pasó. La muerte de Lenin, el asesinato de Rosa Luxemburgo, el ascenso del fascismo en Italia y del nazismo en Alemania impusieron al marxismo de la época problemas impensados. En ese contexto de desencanto, en la Escuela de Frankfurt, se concretará la reformulación de líneas teóricas clave de las ciencias sociales. El cuestionamiento al iluminismo racionalista y su idea mecánica de progreso y el costo de la modernización fueron abordados por Adorno, Horkheimer, Marcuse y Benjamin.

La esperada emancipación europea y las fantasías de libertad sufren en la primera mitad del siglo un duro golpe asestado a fuerza de cámaras de gas. El recorrido de la escuela de Frankfurt no puede escindirse de estas circunstancias.

La teoría crítica acomete contra el racionalismo con similar enjundia con la que enfrenta a *la industria cultural*. Señala Alicia Entel:

(...) lo equivalente gobierna a la sociedad burguesa. Esa equivalencia consiste precisamente en la reducción de la heterogeneidad para establecer –de modo comparativo– igualdades abstractas. Y en el mismo procedimiento en que se abstrae se liquida.³⁰

La noción de repetición ampliada sigue constituyéndose en un eje estratégico de discusión al interior del marxismo.

El “engaño” y la “estafa” que produce la industria cultural no reside en la diversión preparada sino en que arruina el placer al plegarse a los “clichés ideológicos” de la cultura en curso de liquidación. La uniformidad de la industria cultural tiene como procedimiento al esquematismo que, a su vez, permite conservar la apariencia de competitividad y libre elección (...) Adorno reconocía que los arquetipos de la televisión y la industria cultural contemporánea tenían matrices de relativo alcance a partir de los gestados –a fines del siglo XVIII y principios del XIX– en torno a la literatura asociada a un mercado. Quizá en alguna medida se trataba de una “estética” de la repetición en la que tanto la estructura y el final del relato televisivo eran ya conocidos.³¹

Vista a la distancia, la advertencia de la teoría crítica sobre la estandarización y los clichés (destinados a identificar al sujeto con el sistema que lo castigaba) parece haberse confirmado si atendemos al grado de

³⁰ Alicia Entel, *Escuela de Frankfurt, Razón, arte y libertad*, Buenos Aires, Eudeba, 1999, p.118.

³¹ *Ibid*, p. 123.

expansión que alcanzaron estas características en el presente. La matriz frankfurtiana, aplicada al análisis del control de las relaciones humanas en sus delicadas facetas y el rol del entretenimiento en la organización capitalista (que regía el vínculo entre trabajo y tiempo libre), les hubiera ofrecido en estos días a Adorno y Horkheimer argumentos para escribir varios tomos. La idea de que el descanso se asemeja al trabajo, de que la risa opera “como un instrumento de estafa con respecto a la felicidad” y que “el llamado entretenimiento no es otra cosa que un medio de entrenamiento”³² encuentra en nuestros días infinitud de ratificaciones.

Las afirmaciones formuladas en *Dialéctica del Iluminismo*, el *aura* tan controversial en Benjamin, frases del tipo “el estilo de la industria cultural es al mismo tiempo la negación del estilo” han sido asumidas por una porción del progresismo en Europa y en América Latina de manera tan lineal que se asemeja a aquel mecanicismo que Adorno y Horkheimer atacaron. Adorno, quien con aguda lucidez advirtió los peligros de la racionalidad instrumental, propició también una asimilación indiferenciada de medios y productos desde una postura que presenta la industria mercantil convertida en un bloque homogéneo sin fisuras. La resistencia a los mecanismos de la repetición ampliada a partir de la defensa de la obra individual y única merecería un tratamiento que repare en su complejidad y es una ausencia lamentable en la enseñanza pública.

Mientras en Europa los seguidores de Marx se oponían al nacionalismo fascista, en Argentina y en América surgían espacios en los que se instalaba un concepto de nación que poco tenía que ver con ese nacionalsocialismo que persiguió a Horkheimer y sus colegas y devino en campos de concentración. Será un rasgo muy singular de lo que eruditos progresistas luego denominarían despectivamente con el término populismo. La gestación de aquellos movimientos se daría en América junto a una redimensión de lo nacional y de la reivindicación de la identidad sin pretensiones imperiales. El estudio pormenorizado de las conquistas que alumbraron la Reforma Universitaria del 18,³³ la Revolución Mexicana, FORJA o el Perú de Mariátegui exceden nuestro ámbito de estudio. Pero nos permitimos una mención dado que también en el terreno del arte la disputa entre lo central y lo periférico sigue abierta. El reduccionismo académico en lo que refiere a la posibilidad de existencia de principios comunes en la producción intelectual de América Latina no es un asunto menor para la educación artística.³⁴

■ ³² Mark Horkheimer, (1947) *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur, 1973, p.136.

■ ³³ Se conoce como Reforma Universitaria el levantamiento estudiantil de la Universidad de Córdoba que luego se extendió por todo el continente. Allí se sentaron las bases de la autonomía, el cogobierno, la libertad de cátedra y la gratuidad de la enseñanza.

³⁴ Sobre estos temas sigue teniendo vigencia el ya clásico texto de Alcira Argumedo *Los silencios y las voces en América Latina*, *op. cit.*

Burgueses

La industria cultural

Abstracción por generalización

Kohlhaas, revolucionario a pesar suyo

Michael Kohlhaas es una nouvelle de Heinrich von Kleist³⁵ escrita y publicada en 1810 en Frankfurt. La narración se sitúa en la Alemania de mediados del siglo XVI y cuenta el ascenso y la caída como líder revolucionario de un comerciante, un incipiente burgués: Michael Kohlhaas. A partir de un incidente menor (un conflicto local de intereses comerciales) el relato sugiere la narración paralela centrada en la lucha de clases. El episodio particular de un protagonista obstinado alumbrará los conflictos sociales. El modo en que Alemania y la sociedad contemporánea posterior resolvieron esas tensiones culminará en el siglo XX en Auschwitz.

En el texto, el tratante de caballos (Kohlhaas) conduce su manada por el Elba hasta Sajonia con la intención de hacer negocios. En el límite de las ciudades es detenido por el alcalde (un aristócrata), quien retiene dos de los corceles arguyendo la ausencia de autorización escrita para comerciar. Kohlhaas continúa su travesía, deja a un criado en el palacio a cargo de sus caballos y se va a vender el resto de su mercancía y a conseguir los papeles exigidos por el noble.

En resumen, al retornar a Sajonia, Kohlhaas nota que los caballos habían sido utilizados por el alcalde para faenas de campo y estaban convertidos, según las palabras de Von Kleist, en “dos jamelgos esqueléticos y esquilmados con las crines deshilachadas y heridas en sus patas”.³⁶ Su criado había sido arrojado del palacio y ni el noble ni sus voces entraban en razones.

Con este episodio empieza la metamorfosis del personaje. Hasta ese momento, Kohlhaas representaba al burgués comerciante, padre de familia aplicado, buen esposo, desinteresado del dilema colectivo y absorto en su trabajo. Cuando el Estado que debía protegerlo vulnera su derecho a comerciar, a disponer de los caballos de su propiedad (privada), decide pelear. Tímidamente. Esgrime argumentos legales y es asesorado por juristas. Luego, mediante la arenga política. Más tarde, invocando al cristianismo en una Alemania protestante. Así, comienza a ser escoltado por

³⁵ Heinrich von Kleist nació en Frankfurt en 1777. Su obra coincide con los años convulsionados de la Revolución Francesa y las posteriores guerras con Alemania. Von Kleist era hijo de un militar y, tras vivir brevemente en París, se enroló en las milicias. Aunque fue uno de los principales integrantes del romanticismo alemán, tomó cierta distancia con esa estética, en lo que puede considerarse una anticipación del realismo posterior. Escribió en 1810 una nouvelle concisa: *Michael Kohlhaas*. Un año después se suicidó junto con su amante, dando forma en esta doble tragedia (la ficcional y la de su propia vida) a una versión moderna de la figura del héroe revolucionario.

³⁶ Heinrich von Kleist, *Michael Kohlhaas*, Barcelona, Pomaire, 1977, p. 16.

vecinos, criados, extranjeros pobres y deudores. El pueblo se organiza y Kohlhaas lo conduce. Los acontecimientos se precipitan y escapan de su cauce. Las masas pasan a la acción directa, asaltan y queman el palacio de Tronka. Casi sin proponérselo, Kohlhaas acumula victoria tras victoria. La ambigüedad de la burguesía moderna –su movimiento pendular entre la aristocracia y el pueblo– penetra la narración y construye un relato superpuesto. Tras un extenso peregrinaje, que incluye la toma de ciudades y su saqueo, los nobles, notando que podían perder algo más que dos caballos, buscan negociar. El héroe, hasta ahí inmovible, vacila y se debilita. Su capital había sido la intransigencia. Con la conciliación sus fuerzas se disipan. Aislado por el régimen, derrotado en la palabra y en los campos de batalla, expulsado del orden estatal, decide aceptar el trato (una compensación de la nobleza y la restitución de lo que quedaba de los caballos), pero ya su rebelión había tocado al emperador. Finalmente es juzgado, arrojado a la cárcel y condenado a muerte. Con su decapitación arribamos al epílogo de la novela. Los caballos, en la última escena, recuperados y relucientes, retornan y asisten, sórdidos espectadores, al último acto de ese líder popular devenido en traidor.

Me detendré en tres aspectos de esta historia que servirán para abordar algunos tópicos en torno a la separación de los campos sensible e inteligible en la perspectiva de la poética. El primero habla del contexto de la Alemania semifeudal de principios del XVI, germen de la explotación clasista que Marx desnudaba doscientos cincuenta años después y del papel de la burguesía emergente en esa dinámica. Kohlhaas representa al prototipo de un estrato social que no terminaría de configurarse en Alemania y, en consecuencia, tampoco ocasionaría transformaciones semejantes a las impulsadas por la clase media en Francia o en Inglaterra. Obligado a una confrontación con la nobleza por el valor de cambio y, en este caso, por el uso de su mercancía, se encuentra, como buena parte de los burgueses, con una disyuntiva anticipatoria que teñiría la vida europea del siglo XIX y que todavía azota al mundo contemporáneo. O la burguesía enfrentaba a la aristocracia en alianza con el pueblo (aquí, la muchedumbre) o negociaba con aquella poniéndose de espaldas al mismo. En esa contradicción Kohlhaas invoca la imagen de Dios y del Estado. De un Estado capitalista. Martín Lutero,³⁷ personaje ficticio y real de la narración, escribe una proclama dirigida a Kohlhaas.

A ti, Michael Kohlhaas, que te dices enviado para empuñar la espada de la justicia, ¿cómo te atreves, arrogante, a hablar de ello, tú que de la cabeza a los pies eres la imagen de la misma injusticia?

■ ³⁷ Martín Lutero nació en Turingia, donde murió en 1546. Fue el promotor de los embates contra lo que consideraba un período de corrupción de la Iglesia Católica Romana. Dio comienzo a la reforma protestante en Alemania. Fue excomulgado en 1520.

Porque el soberano del país de quien tú eres súbdito, te ha negado tu derecho en una cuestión insignificante, te lanzas tú, hombre dejado de la mano de Dios, contra la comunidad que él protege asolándola a sangre y fuego. Tú que engañas a las gentes con este pretexto lleno de mentira y argucia, ¿crees que podrás valerte con ello ante Dios el día en que el Señor de todo lo creado lea hasta en lo más profundo de los corazones? ¿Cómo puedes decir que te ha sido negado tu derecho, cuando renuncias a conseguirlo al primer fracaso con que tropiezas en tu camino? ¿Es el soberano la chusma de criados o esbirros que retienen una carta que deben entregar o que ocultan unos datos que están obligados a comunicar? Y más he de decirte, hombre dejado de la mano de Dios: el soberano, puedo asegurarte, nada sabe de tu asunto y ni siquiera conoce tu asunto de suerte que si tú un día crees poder acusarlo ante el trono de Dios, él podrá responder que nunca ha cometido injusticia contra ti, pues ni tu existencia le era conocida. La espada que tú esgrimes es la espada del robo y del asesinato; tú eres un rebelde y no un paladín de la causa de Dios y tu fin aquí en la tierra es la rueda y la horca, y en el más allá la condenación que le corresponde a todos los malhechores y ateos.³⁸

Se desprende que, según Lutero, sólo el sistema instituido vigente posee la representación del Estado. El pueblo es una chusma heterogénea, y el héroe, un ateo malhechor. Más allá de los elementos simbólicos puestos en boca del jefe reformista, el verdadero propósito del manifiesto refiere a la necesidad de retorno a los límites y las fronteras del orden. Amenazar con la horca para negociar la capitulación. Recordemos que Kohlhaas había armado un ejército que asediaba las huestes de la nobleza en Dresde y ya acreditaba éxitos impensados. Lo que había comenzado con una disputa comercial deriva hacia un conflicto de clase. ¿Hasta dónde un comerciante puede desafiar, en la lógica del capitalismo en ciernes, a la aristocracia que gobierna? ¿De qué manera conviven una organización semifeudal y una clase que va mutando del campesinado a la burguesía? ¿Cómo se protegen los derechos individuales y en paralelo se garantiza la estabilidad del gobierno? Tensiones que alumbraron el ascenso de la burguesía y la desilusión posterior por la expectativa traicionada. El fin de Lutero no es que Kohlhaas capitule, sino que, al igual que Ulises, se traicione a sí mismo.

El segundo aspecto es la naturaleza del conflicto. Kohlhaas comercia con caballos. El noble le confisca dos de ellos. No todos los caballos, los suficientes para que esta confiscación sea aceptada. El tratante da pleito. Quiere *sus* caballos. Con perspectiva comercial clama: “Estos no son mis

³⁸ Heinrich von Kleist, *op. cit.*, pp. 60-61.

caballos, los que valían treinta florines”. Los rocines famélicos y esmirriados no se parecen ni representan a sus corceles. Y, lo que es esencial, en la dirección contraria a lo que la ciencia positivista impondrá como instrumento de sustitución por generalización, esos caballos, que pudieron haber sido aquellos, los de Kohlhaas, nunca serán los mismos. Kohlhaas rechaza la desmaterialización de los caballos, no acepta cualquier caballo, quiere los que él crió, concretos, alimentados y vigorosos. A lo largo del relato le son ofrecidas alternativas, incluso superiores a las originales. El hombre, empujado por una muchedumbre que ya no controla, acaso preso de sus mismas contradicciones de clase, resiste. Alicia Entel diría, no quiere H₂O, no quiere una abstracción, quiere su lágrima, su río. Y, preludiando lo que consagraría la ciencia posteriormente, toda voluntad por romper con el cautiverio al que la razón sometería al campo sensible sería catalogado de barbarie, de retorno al pensamiento salvaje, de acientífico.

El tercer punto intenta recuperar ideas de Frankfurt en el presente. Durante el transcurso de la obra, la nobleza procura demostrar que los caballos estaban enfermos, se habían esfumado, *nunca nadie supo de tales caballos negros*. Corrían rumores. Alguien los había visto tan agotados que no podían seguir su camino. Otro aseguraba que estaban enterrados en algún lugar secreto. Las indagaciones eran infructuosas.

En el nudo de la trama, el Estado pretende compensar a Kohlhaas frente a la mirada de Von Trota, el alcalde usurpador, con los menguados equinos. Kohlhaas, ya asumido en su descalabro, toma como propios a los caballos temblorosos que habían sido vendidos a un desollador, frente a una multitud que señalaba a las bestias ironizando acerca de su escaso valor, las que, no obstante, *habían hecho vacilar al régimen*. La devolución se frustró. Al noble ya no le interesaba negociar con un derrotado y, mediante argucias, optó por conservar la custodia de los ejemplares. El pueblo, cansado de idas y vueltas arremetió contra él y también contra Kohlhaas y sus animales. El héroe los había defraudado a partir del momento en que reconoció a las irreconocibles bestias.

Durante la última dictadura Argentina, alrededor del año 79, se instalaba un conflicto en el interior de los organismos de derechos humanos. Muchos familiares convivían con la sospecha, luego trágicamente confirmada, de que los casos de detenidos desaparecidos sobrevivientes eran a esa altura aislados e improbables. Los meses sin respuestas y el efecto de operaciones programadas promovían una salida por medio del *esclarecimiento*, aceptando por omisión dichas hipótesis. Los secuestrados habían muerto y la tarea central radicaba en averiguar de qué manera. La firmeza de madres, abuelas y familiares propuso la consigna convertida en metáfora: *aparición con vida*. Se trataba de demandarle al régimen aquello que no podía satisfacer. Ni una abstracción, ni un resarcimiento.

Las organizaciones de derechos humanos que enfrentaron a la dictadura estaban integradas por sectores ideológicamente heterogéneos

que provenían de la clase media. Sus reclamos se eludían con artilugios y excusas, unas simbólicas y otras literales. De las más significativas recordamos la respuesta de Videla ante la Comisión de Derechos Humanos de la ONU: “¿Qué es un desaparecido? En cuanto éste como tal, es una incógnita el desaparecido. Si reapareciera tendría un tratamiento X, y si la desaparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento, tendría un tratamiento Z. Pero mientras sea desaparecido no puede tener ningún tratamiento especial. Es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está, ni muerto ni vivo, está desaparecido.”³⁹ Son palabras del dictador.

La búsqueda de jóvenes nacidos en cautiverio articula doblemente un posicionamiento común de los movimientos sociales en los países dependientes. Es una conquista individual y colectiva: los hijos y nietos se recuperan de a uno, y cada quien rehace su identidad. Madres, familiares, abuelas, aunque en su mayoría miembros de la burguesía, si aceptamos la vigencia del término, no abandonaron.

En la perspectiva de Adorno, el proceso de negatividad es decisivo para la elaboración del conocimiento. Se puede coincidir en que la dialéctica negativa, que abre constantemente a nuevas elaboraciones, fue confundida con la necesidad de denuncia permanente y una dosis de maniqueísmo que asumía de manera mecánica las premisas de la teoría crítica, en particular en lo que refiere al análisis de la industria cultural y la reproductibilidad técnica.

En los 80, la derecha conservadora reinstaló en el imaginario académico una versión “positiva”, encriptada de sus postulados con lecturas impregnadas del dogmatismo que Frankfurt combatió. Así se dio lugar a simplificaciones que trocaron preguntas en sentencias inapelables. El rasgo que señaló en el campo de las ciencias sociales el apogeo de las políticas neoliberales consistió en restaurar en la práctica el empirismo arcaico con base teórico-iluminista que, ante su fracaso por negar la subjetividad y el cariz histórico del conocimiento, fue capaz de construir una subjetividad “objetiva”,⁴⁰ nuevamente dispuesta a especular sobre las leyes naturales e inexorables que rigen el mundo físico.

Sostuvimos antes que tamaña redención positiva del modelo hipotético deductivo encontró cobijo en el arte. Todavía circulan los métodos tecnicistas aplicados a la notación musical o los estudios perceptuales. Los maestros de arte pasaron del candor que los llevaba a sentarse en el suelo y responder edulcoradamente a los deseos de los alumnos, a la rigurosidad de la medida y las clasificaciones modulares. Esto explica que tras su paso por la escuela, los adultos no puedan ni siquiera entonar una melodía sencilla o acompañarse con dos acordes una canción. Estuvieron ocupados quin-

³⁹ Declaraciones transcritas por el diario *Clarín* el 14 de diciembre de 1979.

⁴⁰ Para ampliar, ver Daniel Belinche, María E. Larrégle, *Apuntes sobre apreciación musical*, La Plata, Edulp, 2007, p. 18.

ce años en fichar intervalos. Es por eso que es necesario repensar el legado de Frankfurt. El afán de Marcuse, fundacional en varios aspectos por hacer visibles las cataduras autoritarias de la burguesía, plasmado en su ensayo *Acerca del carácter afirmativo de la cultura*, perdura.

En textos de Adorno es palmaria su insistencia acerca de la importancia de los materiales en la elaboración compositiva. Escribe que el progreso del arte se verifica en esa dialéctica cuya conquista no tiene vuelta atrás. El retorno a la tonalidad tendría la carga de un anclaje tardío y residual en un pasado burgués que las vanguardias con su ruptura del modelo funcional armónico ya habían dejado tras de sí. La propuesta de que “tanto más libre será el autor cuanto más estrecho sea el contacto con el material”⁴¹ podría continuarse con una formulación complementaria: cuanto más contacto tenga un compositor con las fórmulas ya estratificadas en la historia y, correlativamente, con su degradación a través de la mercancía, menos libre será. En consecuencia, sólo la autonomía del arte y, en este caso de la música, podrá atenuar los efectos nocivos de ese entorno que se negaba a morir.

Nos preguntábamos en otro apartado por qué algunas obras se dejan escuchar cada vez con fulgor renovado mientras otras se petrifican y perecen. La respuesta de Adorno, hemos visto, surge de la valoración de los materiales, que alcanzan (en tanto productos primarios potenciales) al conjunto del universo sonoro, excediendo esquemas prefijados o recetas estilísticas. Las convenciones, que Adorno ejemplifica examinando las obras tardías de los autores románticos, el último Beethoven, se convierten, en su razonamiento, en expresión. Por el contrario, una forma liberada del sentido de la organización a priori que los materiales puedan asumir requeriría de una tangibilidad mayor—Monjeau usa el término “físico”—,⁴² finalmente una noción más cercana a una restitución de la naturaleza que de la cultura.

Esa lógica impermeable presenta en mi opinión dos resquicios que acaso compartan con el malogrado Michael Kohlhaas: su inocencia y su reduccionismo. La autonomía de la música respecto de la sociedad no fue un invento adorniano. Lo intentó la Iglesia con la aristocracia, luego ésta con la burguesía, la burguesía frente a la barbarie de la inmigración y los obreros. Aprendimos que la quimera que edifica cada vez una torre de Babel es una de las tesis discutibles de la filosofía de Adorno. Los claroscuros de su vasta obra se manifiestan al trasladar estas categorías tan herméticas al análisis del cine y de la música popular urbana. En *Disonancias*, la sobreargumentación en torno al fetichismo atribuido a la práctica del radioaficionado desnuda una desorientación frente a fenómenos que

■ ⁴¹ Theodor Adorno, (1964) *Reacción y progreso*, Barcelona, Cuadernos marginales, 1970, p. 15.

■ ⁴² Federico Monjeau, *La invención musical*, Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 95.

le resultaban inaceptables en las condiciones históricas que rodearon su escritura. En *Teoría Estética* se referirá crudamente al arte “de entretenimiento” como “un fracaso de la cultura” convertido en “voluntad propia”.⁴³ Adorno atacó con dureza al jazz, ponderando que las improvisaciones constituían “siempre gestos de veloz subordinación a aquello que el aparato exige de la música en cada momento”.⁴⁴ En una defensa carnal de Schoenberg y Webern, calificó toda opción por la tonalidad como reaccionaria.

Marchamos junto a Adorno cuando alerta sobre las miserias del fetiche mercantil. No estamos a su altura para polemizar con él. Como dijimos, la reproducibilidad técnica permitió en paralelo el acceso a las grabaciones e imágenes a sectores que nunca hubieran podido escuchar música relativizando la importancia de la obra única e individual. Aquí se evidencia la fragilidad de la estética de Adorno, típica de la burguesía a la que tanto denostó: los prejuicios ante lo popular. La degradación de géneros y manifestaciones urbanas tan complejas como el tango, el cante flamenco o el tropicalismo brasileño a una mera emergencia del mercado es, a esta altura, extraña a su aguda inteligencia. Es estéril buscar una música que no se convierta en mercancía. En todo caso, la mayor o menor sujeción a los dictados del capitalismo transita carriles más éticos que técnicos.

La horizontalidad y el desprejuicio, la apertura y la criticidad que es legado de Frankfurt, a pesar de cierto elitismo diluido en tantos aportes, admitirán una revisión de los alcances de los fenómenos urbanos y la posibilidad de arrebatarle a los sectores conservadores la apropiación de la música rural, la que habitualmente se liga a la tierra, la naturaleza, la Iglesia y los valores ancestrales, y no a su poética. El acervo que nos han dejado Adorno, Marcuse y Benjamin es teórico y, decíamos, ético. La denuncia que desnudó las plagas del capitalismo creciente y los límites de la profecía burguesa no cumplida mantiene la vigencia de toda dialéctica negativa que no da por concluida una fórmula en tanto que la misma realidad es mutable.

Estas premisas parecen lejanas a los caballos de Kohlhaas. Con todo, podemos forzar dos relaciones. Una reside en el hecho de que el progreso significa el empleo del material en el estadio más avanzado de la dialéctica histórica. Hay también entonces un material ideológico. Esa dialéctica propone un nivel de análisis que alcanza a la estética y roza la pedagogía del arte y la filosofía política. Si la realización del progreso histórico debe partir del estudio de los estilos o si aquel proviene de la exploración de los materiales (entendidos estos como el conjunto de la realidad al que la cultura haya podido acceder sin otros límites previos que los que imponga la práctica política) es parte de un debate inacabado y de un grado de

⁴³ Theodor Adorno, (1969) *Teoría estética*, Barcelona, Orbis, 1984.

⁴⁴ Theodor Adorno, (1963) *Disonancias*, Madrid, Ediciones Rialp, 1966, p. 53.

organización social y del estado que se supone supera al anterior. El material es algo socialmente preformado, aunque no necesariamente aniquila o sustituye el pasado inmediato. Lo sobrepasa y lo contiene, lo engloba y lo proyecta. La tonalidad ya no es hegemónica, participa de innumerables géneros y puede constituirse en punto de partida. Incluso como ruptura. En el rock, la organización formal no deviene del desarrollo, sino de la yuxtaposición. En ese universo plegado y desplegado, el detalle capaz de contener la totalidad no es rémora o atavismo, sino corporeidad también conquistada y condición para la diversidad de los propósitos colectivos.

La otra cuestión es la persistencia del poder por anular el conflicto, por ocultar las huellas del desbarranco iluminista en la Alemania nazi y en El Olimpo –el campo clandestino, no el refugio en el que moraban los dioses griegos. No es la falta de racionalidad o la locura lo que explica las atrocidades de la Escuela de Mecánica de la Armada. Es la racionalidad arrancada del campo sensible y el inconsciente. El problema, enseña Feinmann, no consistía en matar 10.000 judíos en una noche o secuestrar adolescentes. El problema era qué hacer con los cadáveres.

Los aristócratas esconden los caballos de Kohlhaas. Los militares argentinos esconden los cuerpos o los tiran al mar, los entierran en fosas comunes y niegan su existencia. La racionalidad puramente instrumental de la industria cultural busca anular el conflicto entre lo que podríamos denominar lo “real” y la representación de sus miserias. El arte se exhibe no como presentación en acto de la vida, en “el mundo por segunda vez”⁴⁵ según reparó Schopenhauer, sino como una versión de la sociedad capitalista que ha extirpado sus contradicciones. El camino elegido por Adorno, contiene, en su análisis, residuos de esa tendencia a eliminar el opuesto. Por momentos, su antagonismo al mercado sugiere una vuelta al mecenazgo.

Su obra es un esfuerzo permanente por agrandar y develar esas fisuras, que resquebrajan el fetiche mercantil y lo desnudan. Aquí es vinculable aquella corporeidad del origen poético con la idea de conflicto planteada por Ricoeur para que se produzca una metáfora. Podríamos incorporar un elemento, en clave psicoanalítica, el conflicto a partir del indicio, de lo que brota en las obras sin el control de la conciencia, pequeñas marcas.

El fallido de atribuirle valor de axiomas universales a líneas teóricas que se propusieron inacabadas tiende a congelar un pensamiento que aún sigue abriéndose y transformándose. Una batalla tardía y constante en la que será necesaria una caracterización del poder a la que Kohlhaas no tuvo acceso. Lo afirmó Adorno: en la historia del arte las obras tardías representan las catástrofes. “Pero, ¿qué sería el arte en cuanto forma de escribir la historia, si borrarse el recuerdo del sufrimiento acumulado?”⁴⁶

■ ⁴⁵ Arthur Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación*, México, Porrúa, 1992.

■ ⁴⁶ Theodor Adorno, (1969) *Teoría estética*, Barcelona, Orbis, 1984, p. 339.

La nueva educación artística en la “edad de oro”

*El último organito irá de puerta en puerta
hasta encontrar la casa de la vecina muerta,
de la vecina aquella que se cansó de amar;
y allí molerá tangos para que lllore el ciego,
el ciego inconsolable del verso de Carriego,
que fuma, fuma y fuma sentado en el umbral.*

El último organito, de Homero Manzi.

Eric Hobsbawm llamó “Edad de oro” al tramo que va de 1945 a 1990, caracterizado por un avance colectivo a escala global al finalizar la Segunda Guerra. En Argentina parece un lapso arbitrario de acuerdo a la asimetría con las economías centrales y las continuas alternancias de dictaduras y gobiernos democráticos débiles. Pero, en general, el crecimiento económico y la expansión industrial en los países capitalistas, comunistas y periféricos fueron relativamente constantes. El campesinado disminuyó respecto de la población urbana en paralelo al desarrollo de los sistemas educativos que incorporaban sectores antes excluidos, contribuyendo a su autoconciencia. El rol de la mujer y la definición de la juventud como estrato independiente terminaron de socavar el rol de la familia tradicional. En el mercado, esta autonomía de los jóvenes resultó clave para la instalación de circuitos ampliados que garantizaban la hegemonía de Estados Unidos y también de lo que el autor llama “el giro populista de los gustos de la juventud de la clase media y alta en Occidente, que tuvo incluso algunos paralelismos en el tercer mundo, con la conversión de los intelectuales brasileños en adalides de *la samba*”.⁴⁷ Así se refiere Hobsbawm –la cursiva es nuestra– a lo que presumimos es *el samba*.

Alcira Argumedo propone la siguiente secuencia:

El ciclo de la Edad Contemporánea comienza a cerrarse al finalizar la Segunda Guerra Mundial. En la etapa comprendida entre 1945 y 1973 (...) se produce la Revolución del Tercer Mundo. Por primera vez en más de cuatro siglos, dos tercios de la humanidad, considerados seres inferiores por la supremacía euroamericana – que hasta entonces habían resistido a través de luchas aisladas–, hostigan a las potencias coloniales y neocoloniales, impulsan procesos de liberación nacional y social e imponen gobiernos de corte popular en gran parte de las regiones asiáticas, africanas y de América Latina.⁴⁸

⁴⁷ Eric Hobsbawm, *op. cit.*, p. 333.

⁴⁸ Alcira Argumedo, Conferencia editada en *Crisis de las Ciencias Sociales de la Argentina en Crisis*, Buenos Aires, Prometeo, 2005, p.73.

Fue un momento de grandes contradicciones. Convivieron el pop, la instalación definitiva de la televisión en el escenario virtual de las intercomunicaciones y la estrategia global del mercado con el auge de los movimientos nacionales y regionales. La televisión llegó al país en la década del 50 y se consolidó en la del 60. En el primer peronismo y hasta los 70, se fundó la mayoría de las instituciones de arte estatales.

Al tango orquestal y al folclore urbano, se sumaron, en sus inicios, obras de extraordinaria originalidad compuestas y ejecutadas por los conjuntos de rock nacional que abrevan de los movimientos internacionales y folclore nativo. El rock fue la marca. La manifestación musical concebida y producida por y para los jóvenes que registra la música contemporánea. Frente a un nivel de masividad inédito se tuvieron que reubicar el resto de las músicas populares nacionales y la música académica.

Los procesos que describimos someramente hasta aquí afloraron en el siglo XIX y explotaron a principios del XX. Su impacto en la enseñanza del arte demoraría bastante. Hasta mediados del siglo, el método de enseñanza era teórico expositivo, y su tema, el arte europeo de la Modernidad. Las instituciones públicas de enseñanza artística se expandieron recién a partir de 1940. La paulatina creación de conservatorios, escuelas de dibujo y pintura introdujo planteos que estaban a tono con la época. En las instituciones conservadoras, la distancia del arte aristocrático con la vida en las ciudades se amplió. Con la industrialización creciente se instala la necesidad de educar con la mirada puesta en el trabajo. Pero no fue la vanguardia esclarecida la que produjo esa apertura atemorizante a los cabecitas negras, sino un movimiento masivo cuya base de sustentación eran los trabajadores y los pobres encabezados por un general y una actriz. Las universidades abrieron sus ingresos, cuadruplicaron su presupuesto y por esa hendidura proliferaron las escuelas de arte y fundamentalmente el diseño gráfico como expresión de las producciones urbanas. El rechazo de los sectores tradicionalmente propietarios de la “Cultura” y la reinstalación del debate internacionalismo/nacionalismo son reflejados en este artículo de Yanina Leonardi, investigadora del CONICET:

Espectáculos como *El patio de la Morocha* generaron el rechazo por parte de los agentes de mayor centralidad dentro del campo intelectual y del teatro dominante. El crítico e historiador Luis Ordaz consideró a esta política cultural como un “empeño por ‘populacharizarlo’ todo”, y a esta pieza como su claro ejemplo. Dice al respecto: “Se hizo todo a lo grande. (...) Fue, en verdad, un despilfarro de los dineros del pueblo, que a esa altura, ahora lo sabemos, carecían ya de control. Pero lo malo, y ya en el terreno específicamente teatral, y apenas si Troilo salvaba en parte el espectáculo con su simpatía, su música y la maestría de su ejecución. Pero lo cierto es que todo eso nada tenía que ver con el teatro.” (1956; 262) Es decir, la alta

cultura en clara disidencia con el gobierno, era incapaz de reconocer la calidad de una cultura popular, que contaba con una gran aceptación en el público, y experimentaba una etapa de expansión e industrialización. Uno de los componentes de esa cultura popular que el peronismo retomaba y que está representado en esta pieza por uno de sus mayores exponentes –Aníbal Troilo–, es el tango. Aunque la evocación nostálgica del tango durante el peronismo ya no funciona como una práctica cultural que definía la identidad de los sectores populares, si cabe destacar que muchas de sus figuras más representativas –como Hugo del Carril, Enrique Santos Discépolo, Cátulo Castillo, entre otros– se vincularon estrechamente con éste, llevando adelante en algunos casos una militancia política. El último de los espectáculos que abordaremos –*El conventillo de la Paloma* de Alberto Vaccarezza dirigida por Román Vignoly Barreto, con la intervención de la orquesta de Troilo y los Hermanos Abalos– se representó en uno de los espacios oficiales usados con mayor asiduidad por el peronismo, el Teatro Colón. Si nos detenemos en la programación de este teatro en estos años, observamos que se realizaron funciones del Coro de Obreros de la CGT, festivales de federaciones obreras y gremiales, que incluían músicos populares y artistas de radio y teatro, espectáculos de danzas folklóricas, la “Fiesta de la Argentinidad” organizada por estudiantes secundarios, representaciones del teatro Obrero de la GCT –con un repertorio afín al ideario peronista–, y en forma simultánea a los actos políticos de la CGT y las reuniones de diversos sindicatos.⁴⁹

Si antes las meritorias escuelas que transmitían la estética europea clásica y romántica excluyeron al tango o la experimentación de las vanguardias, ya en el período de posguerra, con el acceso masivo a la educación que generó el gobierno peronista, esa grieta se transformó en abismo.

El imaginario visual de los años 40 giraba en torno de la figura del trabajador en sus versiones de descamisado, de trabajador industrial y de trabajador rural. El obrero suburbano inculto, ahora sonriente, señalaba las transformaciones sociales promovidas por el peronismo en contraste con la gráfica anarquista de los años 30 que expresaban el pesimismo ante la crisis. Marcela Gené desmonta en su trabajo el esfuerzo del antiperonismo por asociar mecánicamente la iconografía de esos años al nacionalsocialismo alemán y el fascismo italiano.⁵⁰ En realidad, la propa-

⁴⁹ Yanina Andrea Leonardi, “Espectáculos y figuras populares en el circuito teatral oficial durante los años peronistas”, en <http://www.unsam.edu.ar/home/material/Leonardi.pdf>

⁵⁰ Marcela Gené, *Un Mundo Feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo, 1946-1955*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

ganda de Hitler y Mussolini optó por enfatizar el mundo rural conservador de una sociedad agraria en armonía, en un tiempo inmóvil con peones rurales manipulando herramientas rudimentarias. La gráfica soviética y la del peronismo, en cambio, exaltaban los logros del presente y la transformación de una sociedad que dejaba atrás un pasado injusto en el que estaban excluidos los obreros urbanos y las mujeres. La gráfica peronista encumbra las figuras de Perón y Evita junto al obrero industrial en un contexto de felicidad, y la asociación con otras estéticas de propaganda es posible en la forma más que en el contenido.



Dice Gené:

El gesto aguerrido lo emparenta con el proletario soviético de los años '30, pero la concepción plástica de la figura, de cuerpo atlético y rostro anguloso, parece apropiar los modelos publicitarios de ropa de confección en boga en los cuarenta o acaso aquellos de las historietas de superhéroes, que por entonces se difundían en el país.⁵¹



⁵¹ Marcela Gené, "El descamisado. Representaciones gráficas en el primer peronismo", en <http://www.unsam.edu.ar/home/material/gene.pdf>

Después de la guerra

La correspondencia de la estética espiritual hegemónica con la separación del arte y la vida en el terreno fáctico que enunciaba Jiménez⁵² fue producto de pasos lentos y traumáticos que atravesaron la Modernidad capitalista. La contrastación con la realidad del proyecto de la burguesía y sus pretensiones universales dejó huella en el siglo XX. Este desafío a Occidente será el marco de una revisión del conocimiento y de las ciencias humanas y tendrá consecuencias en la educación con el acceso de sectores antes marginados. En ese tren, se vincularon matrices de pensamiento que abonaban en la psicología, la pedagogía crítica y operatoria, la lingüística, la sociología. En el arte, la gran apertura a la experimentación de las vanguardias y las manifestaciones urbanas, asuntos que ya se han tratado, ensanchó durante la primera mitad del siglo pasado la grieta de la que hablaba Jiménez.

Luego de la Gran Guerra todo cambió. El hecho fundamental en la cultura del siglo XX es la expansión de una industria gigantesca del ocio que desplazó al arte tradicional –incluidas las avejentadas vanguardias– a rincones marginales y elitistas. Éstas se transmutan en la expresión de una minoría que dejó atrás la utopía revolucionaria de conducir estéticamente el ascenso de las masas y metaforizar el declive inevitable del orden tradicional, y sus exponentes más bien se regodean en tal exclusividad. Discutir si *Terminator* es más determinante como expresión de su época (los 80) que los 4,33 de Cage de la suya (los 50) es una discusión fútil. Igual que *Cantando bajo la lluvia*, con Gene Kelly, la obra de Cage se estrenó en 1952, un año después que Robert Auschenberg exhibiera sus cuadros blancos, una serie de paneles despojados de líneas o colores, donde la única configuración posible es la reflejada por el público. Ante un auditorio reducido, el pianista David Tudor levantó y bajó tres veces la tapa de su piano sin emitir nota alguna. Sólo se escuchaba el murmullo de un público desorientado. En la película de James Cameron, Arnold Schwarzenegger, un Ciborg asesino T-800 modelo Cyber Dyne 101, es enviado al pasado con la misión de eliminar a Sarah Connor, madre de John, antes de que éste sea concebido, para evitar así que el futuro se realice. El Terminator es una eficiente máquina de matar que carece de emociones y parece humana. En la ficción, la rubia sobrevive y, según supimos en la segunda entrega de la saga, consigue engendrar al líder de la resistencia a las máquinas.

En su intento sigiloso y budista de retorno a la naturaleza sacralizada, Cage no consiguió extirpar el permanente chillido del mercado. El exterminador, que tampoco pudo con esa joven mujer común que poco a poco

⁵² Para ampliar ver José Jiménez, *op. cit.*, pp. 205- 211.

fue mutando en heroína, fracasó únicamente en la ficción. La tecnología trastocó al mundo de manera más radical que las llamadas artes mayores, entronando al cine y sus derivados en una dimensión dominante e incidiendo en el modo de percibir la realidad. *Terminator* fue un éxito de taquilla que, no obstante, ni se aproxima a los 1835 millones de dólares recaudados, sólo en salas, por *Titanic*.



A simple vista Adorno y Cage no hacen buena pareja. A su pesar, la *Filosofía de la nueva música* y *Silencio*, obras clave de ambos autores, se tocan en un punto: el rechazo a la industria cultural. Lo que en Adorno es la búsqueda de autorreferencialidad de la música y el arte para ponerse a salvo de las masas, en Cage será el pasaje de una retórica del ruido a una retórica del silencio, y ese silencio, convertido en su opuesto, devenido en sonido, imposible de alcanzar física y acústicamente, sólo puede ser conquistado a partir del silenciamiento de lo social.⁵³ Adorno no puede ser sospechado de posmoderno, pero el desinterés como antecedente de la indeterminación que caracteriza al experimentalismo norteamericano prelude la posmodernidad estética que se volverá conservadora y contiene en su estética frutos de la ideología formalista. La sensibilidad pop se inclina por la suspensión del juicio, abiertamente enfrentada a la hermenéutica. Y el Cage de los 50 andaba por ahí mientras Presley comenzaba a bambolear su pelvis.

El incipiente posmodernismo de los 60 presentaba, fundamentalmente en Estados Unidos, comportamientos que presuponen un modernismo tardío más que la versión neoconservadora que caracterizaría a este movimiento. Sus antecedentes se remontan a la arquitectura y a la reacción de un grupo de artistas frente a una versión domesticada del modernismo. El pop, el arte psicodélico y el happening,⁵⁴ el rock, el teatro callejero (po-

■ ⁵³ La idea del silenciamiento de lo social en Cage es desarrollada brillantemente por Norberto Cambiasso en su curso sobre la Escuela de Frankfurt en la Universidad de La Plata.

■ ⁵⁴ El Instituto Torcuato Di Tella funcionó en Buenos Aires entre 1963 y 1970. Abogado a la difusión de las vanguardias y la posvanguardias, realizó muestras y conciertos y cursos para becarios de toda Latinoamérica centrados en la experimentación en línea con las tendencias del experimentalismo norteamericano y el happening.

drían admitirse algunas obras de la literatura latinoamericana),⁵⁵ la danza teatro, conservaban el espíritu contracultural que había signado los albores de las vanguardias. Aquellas, con Adorno a la cabeza, ejercieron una crítica implacable. El posmodernismo estuvo atento a los canales de circulación de lo popular. Y, aunque el pop fue rápidamente absorbido por el mercado, su proximidad con la atmósfera de confrontación de los 60 formó parte de la ofensiva contra las instituciones hegemónicas, incluyendo al arte moderno entre ellas.⁵⁶ Ya se había instalado la cultura juvenil como la matriz más dinámica del consumo.

Estas contradicciones se expresaron palmariamente en el Mayo francés, en su germen rechazado por el partido comunista y posteriormente arrasado por el capitalismo. La movilización popular que llegó a convocar 200.000 trabajadores en las calles de París, junto a la toma de la Universidad, dejó consecuencias ambiguas. Los partidos comunistas europeos, principalmente los de Italia y España, se alejaron de la Unión Soviética aceptando el marco democrático y la revolución científico-técnica. El perfil de la movilización fue igualmente confuso, una suerte de anarquismo situacionista con consignas del tipo *Olvida todo lo aprendido, prepárate a soñar o Tomo mis deseos por realidades porque creo en la realidad de mis deseos*, explica tal vez la razón por la que es reivindicada en la Argentina por grupos trotskistas de elite universitaria, completamente aislados de cualquier proceso colectivo, que actúan como la izquierda de la derecha, más que llevando *la imaginación al poder* pretendiendo forzar un mundo alucinado y funcional a los intereses reaccionarios.



■ ⁵⁵ Carlos Fuentes publicó *La muerte de Artemio Cruz* en 1962. *Rayuela* de Cortázar y *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa se dieron a conocer en 1963. *Cien años de soledad* de García Márquez es del 67.

■ ⁵⁶ Para ampliar ver Andreas Huyssen, "Guía del posmodernismo", en revista *Punto de vista*, N° 29, Buenos Aires, abril de 1987.

Los graffittis y la cartelería integran, sin embargo, la iconografía más pregnante del siglo XX y constituyen por sí mismos una muestra del nuevo arte.



En América Latina, y en el caso argentino con una reinstalación del folclore, ahora urbano, ejemplos de ello son la danza/teatro, el experimentalismo y el minimalismo musical y la aparición del rock nacional, que sigue identificando a los jóvenes actuales. En formatos diferentes y herederos de tradiciones opuestas –es el caso del rock y la música urbana no académica–, la apertura a manifestaciones que desafiaban los límites estandarizados en el arte clásico tuvo de todo. Teatro marginal, grupos vocales que interpretaban el jazz o el tango de Piazzolla, usando sus voces como instrumentos sin palabras y más tarde el florecimiento de talleres privados de corte progresista que reivindicaban la estética del Renacimiento. Y grandes hallazgos en Europa. Pina Bausch trabajó con improvisaciones de free-jazz, con canciones de moda o montando coreografías sobre música de Kurt Weill. Desde la dirección del *Estudio de Danza Folkwang*, influyó e inspiró a la danza contemporánea en la Argentina.



La consagración de la primavera, Coreografía de Pina Bausch.

La nueva educación artística

Con semejante revulsión estética, a mitad del siglo XX dos grandes líneas parecían instalarse en el subconsciente de la educación artística: una, de fuerte predicamento racionalista derivada de la escuela activa experimental y del formalismo. Otra, centrada en el sensorialismo y la práctica. Los marcos teóricos y las influencias sobre esta última son muy dispersos.

Ya hemos hablado de la Escuela Nueva. Pasados los años 50 se expandió una tendencia de gran predicamento en las instituciones del Estado, que puso el acento en las capacidades de creatividad y expresión, y que ubicó el fin del aprendizaje en el sujeto pretendiendo dejar atrás contenidos y objetivos.

Herbert Read, poeta y crítico británico, anarquista y soldado durante la Primera Guerra Mundial, publicó *Educación por el arte* en 1943 y *Filosofía del arte moderno* en 1952. En dos conferencias generales de las Naciones Unidas se adoptan resoluciones para investigar la educación artística. El comité de expertos, presidido por Read, sostenía que ésta era una herramienta clave para el aprendizaje. Es de los primeros en reclamar un lugar para el arte en la educación pública:

El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.⁵⁷

Read, a tono con los vaivenes de su época, atribuía al “entrenamiento visual” condiciones de prerequisite para la percepción inteligente y la comprensión. Junto a los avances que suponía el afán de incluir al arte en el sistema educativo, otra vez arte y artista eran categorías especiales de las que se infería el aislamiento ante el entramado colectivo. El término expresión –Read argumentaba que la naturaleza de la experiencia artística de los niños era de raíz expresiva– tuvo en su poco feliz contacto con la didáctica operatoria una traducción opuesta a las intenciones que el autor dejaba entrever en sus escritos. El artista debía elevarse por encima de la sociedad que lo incomprendía.

⁵⁷ Herbert Read: (1945) *Arte y sociedad*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1982.

Resulta muy difícil para el artista aceptar en el seno de la sociedad esta tarea, que no le comporta agradecimiento alguno: mantenerse aparte y, sin embargo, actuar como intermediario; comunicar a la sociedad algo que le es tan esencial como el pan y el agua y, sin embargo, poder hacerlo sólo desde una posición de aislamiento y desapego. La sociedad nunca llegará a comprender y amar al artista, porque nunca llegará a estimar su indiferencia, su así llamada objetividad. Mas el artista debe aprender a amar y comprender a la sociedad que lo rechaza. Debe aceptar tan dura experiencia y apurar, como Sócrates, la copa mortal.⁵⁸

Esta contradicción entre el arquetipo aislado e impermeable al mundo cotidiano y la necesidad de otorgar entidad a la educación artística impregna a otros autores. Responsable de una de las interpretaciones más curiosas de la teoría genética y la psicopedagogía difundidas en el campo del arte, Edgar Willems, referencia obligada para los educadores musicales en los 60 y los 70, señalaba:

Muchos errores que se cometen en la educación y en la enseñanza musicales provienen del desconocimiento de la naturaleza de elementos constitutivos, tales como el sonido, el ritmo, el oído musical, la melodía, la armonía y la inspiración (...).⁵⁹

En la introducción de *El valor humano de la educación musical*, Willems dejaba muy en claro cuáles eran las ideas principales que trataría de defender en dicho libro:

La unión entre los elementos fundamentales de la música y los elementos de la *naturaleza humana*;
la unión de estos elementos con los *reinos de la naturaleza*;
el *orden* inmutable que reina en la música así como en toda la naturaleza;
las *jerarquías* naturales, materiales y espirituales;
la unión espiritual de *lo bello, lo bueno y lo verdadero*, presentes de una manera sincrética en el niño y sintética en los grandes creadores;
la *constitución de la escala* como un conjunto de intervalos a partir de un sonido inicial, y no como una sucesión de tonos y de semitonos, o bien de dos tetracordios;
el valor de la sucesión por grados conjuntos en el orden de los sonidos, de los nombres y de las notas;
la posibilidad de *suprimir el analfabetismo musical*, preparando a los

⁵⁸ Herbert Read, "Al diablo con la cultura", en <http://www.kclibertaria.comyr.com/html/l164.html>

⁵⁹ Edgar Willems: (1956) *Las bases psicológicas de la educación musical*, Buenos Aires, EUDEBA, 1965, p.9.

niños mediante una enseñanza adecuada con naturalidad, a la edad de seis a siete años, para leer y escribir música;
la *primacía de la melodía* y no del ritmo en la educación musical por ser la música, ante todo, el arte del sonido y no del ritmo y, por lo tanto, el arte del canto y no del movimiento;
combatir el *exceso de intelectualismo* que entorpece el camino al arte y a la educación humana;
rechazar los *medios extra musicales* como base de la enseñanza musical;
comprender la importancia de los *primeros pasos* en la educación musical;
admitir el *aporte de los grandes* de este mundo en lo que se refiere al valor educativo de la música y de la educación musical;
la posible convergencia entre la educación musical y la *musicoterapia*.⁶⁰

Leer hoy a Willems puede resultar pintoresco. Pero es bueno recordar que esta extraña fusión de máximas neoplatónicas y racistas del tipo “el orden inmutable”, “las jerarquías naturales, materiales y espirituales”, “la primacía de la melodía y no del ritmo”, “la necesidad de combatir el exceso de intelectualismo que entorpece el camino al arte” y “el rechazo a los medios extramusicales” venían mezcladas con citas de Decroly, Piaget, Rousseau y se englobaban bajo los títulos *El valor humano de la educación musical* y *Las bases psicológicas de la educación musical*. Willems es uno de los exponentes de la Nueva Escuela pese a que sus obras se difundieron en América Latina en la segunda mitad del siglo.

Si uno de los aportes decisivos del psicoanálisis fue demostrar que la constitución de la subjetividad se produce en una dialéctica de relación al otro de la que dependerá toda posibilidad de historización, podemos arriesgar que la lectura que llegaba a los docentes de arte de estas premisas resultó errática. En las artes visuales, Lowenfeld estudió las etapas evolutivas del niño en torno a la construcción de la imagen. El recorrido que propone va del garabato a la plena abstracción y se apoya en los trabajos de la Escuela de Ginebra. Igual que Read, en su vocabulario se reitera el término *esquema*, junto a *expresión* y *creación*. Apela al juego en tanto dispositivo, cuestionando la excesiva intervención del docente en la tarea áulica. Así, la formación se asimila a una suerte de deformación. La estratificación de estos estadios psíquicos de la niñez y la adolescencia responde a un diseño fijo improbable en los países pobres.

Los textos de Lowenfeld y de Read llegan al país varios años más tarde de su primera edición. *El desarrollo de la capacidad creadora*⁶¹ es de

⁶⁰ Edgar Willems, (1975) *El valor humano de la educación musical*, Buenos Aires, Paidós, 1981, p.14.

⁶¹ Viktor Lowenfeld y Lambert Britain, (1947) *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelus, 1972.

1961 y Kapelusz lo edita en Buenos Aires en 1972. Read escribe *Educación por el arte*⁶² en 1943 y Paidós lo edita en 1959. Aunque no proponen estas premisas en un tono fundamentalista, el juego devenido en actividad cártica, reparatoria, capaz de manifestar deseos y conflictos es asumido acríticamente por la educación artística en el país. Los docentes, ante la pregunta *qué es el arte, o qué es lo que el arte enseña* suelen apelar a ese vocabulario. *Vivencia, creatividad*, y en los ya obsoletos CBC categorías del tipo *valorar la experiencia artística* y otras por el estilo constituyen una especie de folclore de enorme imprecisión conceptual que ha contribuido a la descalificación de la educación artística.

Violeta de Gainza, precursora de la difusión de diversas corrientes de educación musical, publica a partir de 1964 trabajos centrados en la educación del niño en su edad temprana y la vinculación del inconsciente con el aprendizaje. La flauta dulce y los instrumentos didácticos convertidos en las herramientas para un acercamiento a la música, el empleo de la improvisación en las clases de instrumento y una vocación casi terapéutica por la concertación grupal instaron a valorar la subjetividad. Sus postulados se expandieron rápidamente en el país en talleres que dieron cabida a la música popular y la experimentación. En paralelo, hay una crítica sobre el Romanticismo y resurgen los movimientos que rescatan la diversificación no especializada del Renacimiento y la música campesina europea. Era el pleno auge de los coros vocacionales que armaban su repertorio con criterios eclécticos. Algún *spiritual*, unos cuantos villancicos, un motete en latín, y para levantar al público, arreglos de canciones populares latinoamericanas.

El título más significativo de Gainza *Ocho estudios de psicopedagogía musical* es elocuente.

Dice Violeta:

También encontramos problemas que afectan a la mente musical. Si alguien que escucha una melodía, que tiene buen oído y a quien se le enseña una técnica correcta y eficaz para decodificar melodías o ritmos (cualquier melodía tonal o atonal es un sistema o estructura a cuya comprensión se puede acceder de manera metódica) no aprende, no entiende, es porque allí existe un bloqueo mental. (...) Otro tipo de bloqueo afecta la parte creativa, la libertad expresiva del individuo (...) A ese tipo de personas no podemos sacarlas de allí porque no tienen autonomía, porque hay algo adentro suyo que está alterado o que no se ha desarrollado todavía. Su falta de libertad nos muestra serios problemas internos. Ciertas afecciones de la creatividad, como ésta, llegaron pues a interesarnos muy especial-

⁶² Herbert Read, (1943) *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós, 1959.

mente. (...) La comprensión musical consiste en la decodificación de una estructura; supone la existencia y el manejo de un código. Se trata por lo tanto de un trabajo mental y no meramente auditivo. (...) bastaría, en teoría, que existiera un resto auditivo para poder incorporar o internalizar materiales que luego deberían ser observados y posteriormente analizados. En ello reside por ejemplo, la esencia de lo que se conoce con el nombre de *dictado musical*.⁶³

Y más adelante

Sugerimos asimismo el tratamiento psicoterapéutico a una alumna muy musical y muy inteligente, que no podía encontrar la manera de expresarse o descargarse afectivamente al tocar en su instrumento. Existía un evidente bloqueo afectivo que hacía que todo lo que tocaba sonara mecánico. Cuando se habla de expresión, por lo general no se integra todo lo que el concepto involucra. En realidad expresión es todo: un ser humano se muestra físicamente, se muestra a través de sus sentimientos, a través de su actividad mental y a través de su actividad de comunicación.⁶⁴

En lo que denomina “Ficha orientativa para la observación de la conducta musical”, avanza en una tipificación de esta conducta musical dividida en recepción, expresión, aprendizaje, relación personal y personalidad (que incluye índices del tipo *prestigio en el grupo o vocación*).

Publicado en 1982, con resonancias previas, Gainza despliega su postura acerca de la educación musical con premisas contradictorias. Es apenas una muestra de la fragilidad con que los diferentes marcos teóricos de la psicología y la pedagogía desembarcaron en la educación artística. De acuerdo a una visión psicoterapéutica que resultará en un vínculo directo con la eutonía, la música es *expresión individual*, las dificultades de aprendizaje de los alumnos responden a una suerte de bloqueo mental, y, a partir de la reivindicación del contacto directo con el instrumento, lo que ella denomina “la etapa moderna de la educación musical” recupera a pensadores opuestos en su posición política e ideológicamente. Piaget, Orff y Willems sin el menor gesto de análisis crítico, participan de una lista improbable.

Entre la pedagogía operatoria y lo que posteriormente se denominaría pedagogía crítica existen puntos en común. Ambas se perfilan desde principios teóricos generales, no de generalizaciones empíricas. Valoran el error como condición de ese mismo aprendizaje y no lo sancionan, con-

■ ⁶³ Violeta de Gainza, *Ocho estudios de psicopedagogía musical*, Buenos Aires, Paidós, 1981, p. 65.

■ ⁶⁴ *Ibid.*

siderando los interrogantes y no sólo las certezas que brinda la pedagogía tradicional. En su versión estética, ese conflicto se encuentra adormecido. La búsqueda de placer continuo soslaya la posibilidad de aprovechar aquel conflicto. Es una estrategia bombardeada con un vocabulario técnico que no consigue escapar a la tendencia clasificatoria que tiñó paradójicamente aquellos aires de apertura. En ese panorama se entrecruzan arbitrariamente lecturas parciales de las escuelas formalistas, los estudios perceptuales y lingüísticos, el psicoanálisis, la teoría crítica y el organicismo, sin llegar a construir una síntesis o a explicitar sus aportes. Esto llevó a que los inconvenientes en el aprendizaje no se resolvieran en una didáctica que considere los aspectos compositivos de las obras. A despecho de tanta flauta dulce y en el mejor estilo del Romanticismo, el arte testimoniaba el mundo interior. Y si ese interior no se manifestaba libremente había que recurrir al analista.

Entrevista a Graciana Pérez Lus



Graciana Pérez Lus es profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Titular de la cátedra de Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación para las carreras de Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial de dicha Universidad. Fue Asesora de la Dirección de Educación Primaria, Miembro del equipo de Transformacio-

nes Curriculares y actualmente Asesora General de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Daniel Belinche: ¿Qué orientaciones pedagógicas influyen en la educación argentina?

Graciana Pérez Lus: En una línea histórica, la primera es la corriente tradicional, que se remonta a la formación del Estado-nación. En la idea de ese Estado es muy fuerte la impronta de la formación de la ciudadanía. Se programaba la inclusión educativa para la mayor cantidad posible de habitantes en edad escolar. La ley 1420 es una muestra clara de esta voluntad. Promulga la instrucción obligatoria, gratuita y laica, revolucionaria en su momento, teniendo en cuenta el antecedente de la educación religiosa. Ahora, en cambio, el Estado buscaba homogeneizar a través de una única lengua acompañada de la valoración de los símbolos patrios. Si pensamos en las olas migratorias que llegaban desde distintos países de Europa, una lengua nacional, la lengua española, era fundamental. Así se integraba esa masa de trabajadores con distintas culturas e idiomas: italianos, españoles, rusos, polacos. También incide, hablando de la pedagogía tradicional y su influencia en la educación argentina, la experiencia de la tradición jesuita en Latinoamérica y Europa occidental...

DB: Y las clases se llevaban a cabo mediante el método expositivo.

GPL: Mediante el método expositivo, la repetición, la centralidad de la figura del docente. El método de la repetición viene de la escuela jesuita. En ese momento la educación obligatoria estaba destinada al nivel primario. Una primaria muy elemental, que pretendía incorporar, como dijimos, la iconografía nacional en la escuela: el himno, la bandera, el escudo, la flor del ceibo. Todo esto tuvo un peso muy grande en la Argentina de entonces y lo sigue teniendo.

DB: *En esos comienzos la educación artística era ajena a ese proyecto. Sus vestigios tenían que ver justamente con cantar el himno.*

GPL: O dibujar la bandera nacional.

DB: *Claro. ¿Y después que pasó?*

GPL: A principios del siglo, como crítica a la pedagogía tradicional, aparece la Escuela Nueva en Occidente e influye en Sudamérica y Argentina, en particular años más tarde. La Escuela Nueva no se llega a consolidar en una tradición. Resultaba muy costosa, con laboratorios, salas de dibujo y escultura, huertas, talleres. Planteaba el equilibrio de la teoría, la retórica, la repetición en la lectura y la escritura decenas de veces, con la práctica, la experiencia que se establece con lo cognoscible: la observación de la naturaleza, por ejemplo. Son relevantes los intereses de los alumnos. Pero fue una escuela elitista pensada para pocos, nunca imaginada como una política pública. Salvo Dewey en Estados Unidos. En Europa, se trataba de escuelas experienciales, generalmente, del propio pedagogo, Decroly, Montessori y... Rousseau. Los escolanovistas se remontan a Rousseau en la idea de que el niño cuanto más vinculado a su naturaleza se encuentre y más realice lo que le gusta mejor va aprender. En este sentido, la educación artística tuvo relevancia. Por ejemplo, en el dibujo y la música. Esto que está tan instalado en la escuela, de dibujar *la parte del cuento que más te gusta* deriva en gran medida de la Escuela Nueva. Lo que el niño desea y lo cercano a su experiencia serán la puerta de entrada a los aprendizajes.

DB: *Y va a tener impacto doble, porque en los años 50 llega a la UNESCO Herbert Read. En él se resume la contradicción. Por un lado el experimentalismo científico y, por otro, la idea de que el alumno va a aprender si se siente bien y se divierte. El niño va a aprender lo que quiera, va a seguir su deseo, y no lo que el docente le proponga. La Educación por el Arte.*

GPL: Está relacionada, porque también tiene un viso negativo hacia la racionalidad imperante. A todo aquello que el Estado impone, tal el objetivo del progreso positivista. Estas escuelas se rebelan, considerando que ese ejercicio de la razón positiva le quita al ser humano el goce de lo natural y su expansión subjetiva. De todos modos, es importante advertir su eclecticismo. Los pedagogos de la Escuela Nueva se aglutinan en torno a un objetivo: cambiar la educación tradicional. En sus orígenes conviven los fundadores de la escuela hitleriana con los anarquistas del siglo XIX europeo, entre otros. Entonces es muy difícil definir a este movimiento en un único cuerpo teórico que los identifique, porque sus axiomas son diversos y a menudo opuestos.

DB: *¿Y después?*

GPL: Después, en Occidente, entre los 50 y los 60, irrumpe el tecnicismo. Estas teorías pedagógicas tienen gran influencia de la psicología con-

ductista. La pedagogía en el siglo XX, y ya desde el XIX, se apropia de los principios de la psicología. La Escuela Nueva incluso contaba con algunos pedagogos que provenían de la medicina. En el auge de la ciencia psicológica en la educación se incorpora la medición del coeficiente intelectual. El establecimiento de aquello que es normal y, por ende, de lo que no lo es. El objetivo era detectar a quienes salían de la media. En mi opinión tiene un impacto decididamente negativo. Trajo aparejado una noción que se aleja de lo pedagógico al perderse el horizonte filosófico-humanista de la educación y comienza a pensar a la escuela como una empresa, hecho que más adelante se plasma en el tecnicismo. Una escuela que funcione eficientemente, que reproduzca los rasgos de la empresa capitalista, que optimice el tiempo sobre una base establecida por la cientificidad objetiva, traducido a cifras. Allí se desvalorizan otras teorías pedagógicas más o menos instaladas que desde Comenio⁶⁵ hasta los representantes de la Escuela Nueva, estaban presentes coincidiendo en la idea de que todos pueden aprender todo y que, más allá de las limitaciones, contemplaban la diversidad e igualdad ante los aprendizajes. Comenio decía en su *Didáctica Magna* que salvo algunos casos muy particulares el género humano aprende. El conductismo y su versión tecnicista incorporaron la pedagogía por objetivos. La eficacia del método se traduce en su implementación. Lo que fracase, eventualmente, nunca va a ser el método sino los alumnos. Es aquel el que determina quiénes son los que pueden y quiénes no. La figura del docente deja de ser el foco del aula, como en la escuela tradicional, el poseedor del conocimiento, para ceder su lugar al método. El maestro es un replicador de un procedimiento creado por los que saben, por los especialistas, los científicos. Van a abrirse las escuelas diferenciadas, las escuelas especiales, y podemos ver cómo comienza a confundirse la discapacidad con la pobreza. Sobre todo en los países periféricos. A las escuelas especiales van a ir los discapacitados y también aquellos chicos pobres que medidos en su coeficiente, en términos de retardo mental, empiezan a engrosar esas filas. Aparecen los Centros Complementarios para atender a los chicos que no pueden con lo pautado y necesitan un refuerzo. Las políticas públicas provenientes del tecnicismo tienden a trazar circuitos diferenciados para los que no alcancen el estándar.

DB: *En la educación artística pareciera tener vigencia aún la tensión entre las dos concepciones que describiste.*

GPL: Sí, una conductista y otra nutrida en la historia de los talleres no formales, en las corrientes psicológicas del desarrollo y en las teorías de Piaget y Vigotsky. El conductismo analiza el vínculo que se genera entre las técnicas y las respuestas, prescindiendo de las particularidades de los

⁶⁵ Juan Amos Comenius (1592-1670), pedagogo checo, es reconocido como el fundador de la pedagogía moderna.

sujetos y el contexto. La valoración del contexto se presenta con la psicogénesis, y en sus bifurcaciones en los estudios del aprendizaje de la lectura y escritura, y del universo simbólico matemático en los niños. Es en este sentido que podemos advertir su impronta en las posturas expresivistas del arte, es decir, en la aprehensión de los universos simbólicos, aunque su traducción en el arte se haya efectuado de manera no muy rigurosa. Se repara más en el contexto, en el medio y en las condiciones del aprendizaje y afloran, por ejemplo, rasgos de la cultura popular en el arte.

Su emergencia en las escuelas fue tardía. Yo hice la primaria en los 70 y no había plástica, había manualidades. Por lo general, los productos debían tener alguna utilidad para la casa, un señalador, un servilletero, sin reparar en su estética. Esto puede tener su génesis en una práctica tecnicista de la educación artística que buscaba relacionar al niño con aquellas cosas que fueran útiles y en donde todos trabajaran con los mismos materiales, las mismas medidas.

DB: El tecnicismo también tuvo su momento en el desarrollismo de los 60 en las escuelas técnicas.

GPL: Es posible que en la actualidad la corriente pedagógica más instalada sea la tecnicista, que, como vimos está atravesada por el conductivismo. Piaget, y en menor medida Vigotsky, han influenciado más en la educación inicial y primaria, por esta ponderación del desarrollo, pero no en el resto de los niveles. Piaget no impactó en la educación media ni en la educación técnica donde predomina una clara idea tecnicista. Los aprendizajes por objetivos, en función de la eficacia y la eficiencia.

DB: ¿Qué pasa con las demás, las que surgen de la sociología o la filosofía contemporánea? ¿Entran al aula?

GPL: Su función es esencialmente analítico/crítica. Para aquellos que se dedican a la educación, psicólogos, sociólogos, docentes, profesores de Ciencias de la Educación estas líneas teóricas son fundamentales cuando indagan acerca del hecho educativo. La pedagogía crítica, por ejemplo, tiene una gran influencia de las teorías sociológicas desde Escuela de Frankfurt y Gramsci en adelante. Pero es claro que esa influencia analítica no pudo transformar el modo en el que se dan las clases. Muchos especialistas y docentes están intentando establecer un puente entre estas posturas y las situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas. En las clases, a pesar de un gran esfuerzo en la elaboración de documentos y de políticas públicas, estamos parados casi en el mismo lugar desde hace cuarenta años. Los docentes están al tanto de los planteos de las teorías *críticas reproductivistas*, de lo que la escuela replica en cuanto a las diferencias sociales. En su formación y en las capacitaciones, estudian estos temas, sin alcanzar todavía una instancia tal de reflexión que produzca cambios sustantivos. A su vez, la sociología de la educación y los estudios culturales tampoco han puesto

a disposición del docente herramientas para dar clases, porque éste no es su campo de estudio. Se reflexiona sobre el poder y la realización social del aprendizaje, pero no sobre el aprendizaje en sí mismo. En definitiva, el tecnicismo sigue teniendo su lugar de privilegio en las prácticas educativas. Por lo general el maestro consulta algún menú.

DB: *Si yo entiendo, vos decís que en el modelo tradicional, aquel de los jesuitas, el interés está puesto en el contenido y en el docente como dueño del saber. Que en la Escuela Nueva y la teoría genética este interés se desplaza al alumno y que en el tecnicismo lo que predomina es el método. La sociología de la educación analiza críticamente el sistema, pero interviene poco en el aula.*

GPL: ... en las clases

DB: *En lo que pasa en el aula. Este sistema que tenemos hoy, ¿sintetiza? ¿Qué tomó de cada época después del fracaso de los 90?*

GPL: En la escuela actual, aquel docente poseedor del saber, por distintas razones, se ha debilitado. Ni el docente ni los alumnos están muy seguros de adónde fue a parar el saber.

DB: *Y esto en el arte es decisivo. No está claro que es lo que tienen que aprender los chicos en las escuelas. Nadie aprende en la educación obligatoria a cantar una canción sencilla con dos tonos.*

GPL: El docente tampoco está seguro de lo que tiene que hacer. Es más claro el mandato de que tiene que enseñar que de qué es lo que tiene que enseñar. En esta tendencia a privilegiar al alumno como centro del aprendizaje se ha desdibujado al mismo tiempo el saber genuino del docente y lo que tiene que enseñar. El alumno por otro lado descrece de los conocimientos que le puede brindar la escuela. Esto es muy común en la secundaria. Estamos ante una escuela que no ha logrado estar a la altura de los cambios en la sociedad, congelada en el tiempo más allá de las experiencias buenas y transformadoras.

DB: *Es bueno aclarar que los métodos y enfoques comentados son más complejos en su extensión que nuestro análisis y que muchas veces se presentan solapados o yuxtapuestos. Vos decís que los docentes pasaron del analista al psiquiatra, o de sentarse en el suelo a medir y clasificar. Y, en ocasiones, a hacer las dos cosas al mismo tiempo. Clasificar sentados en el suelo ¿Y entonces? ¿Qué hacer frente a esa escuela que, además, en la educación artística ha perdido su objeto de conocimiento? ¿Cómo impactaron el estructuralismo, la semiótica, la neuro-ciencia? ¿Hacia dónde estamos yendo?*

GPL: Por eso ante tanta asepsia es clave retomar el amor por el conocimiento, por los conocimientos disciplinares, y en este volver a ena-

morarse es relevante la recuperación que hace el docente de su rol, de la confianza en su rol y en los aprendizajes de sus alumnos. La confianza es un componente fundamental, confianza y amor sobre el conocimiento y sobre el éxito del acto educativo. Los últimos cambios de las políticas educativas en la Argentina tienen que ver con esto, resistiendo al dictamen del mercado que está directamente relacionado con la fragmentación de los campos disciplinares en función de la búsqueda de eficacia y eficiencia y de la educación como producto. Las nuevas leyes afianzan los lazos democráticos, retoman la finalidad filosófica de la educación, la socialización del saber, más allá de la venta y la compra del conocimiento y de la utilidad de éste en el mercado.

DB: En la Facultad de Bellas Artes de La Plata estás a cargo de una materia con alumnos de Diseño que recién incorporan el profesorado. ¿Cómo reciben esta posibilidad de contacto con un campo de conocimiento que hasta hace poco tiempo era rechazado en una carrera que aún discute si está integrado al arte o es independiente?

GPL: En la cátedra hicimos una encuesta con los estudiantes, muy sencilla, que indagaba los motivos por los que habían elegido el profesorado. En su mayoría la respuesta tiene que ver con la salida laboral. Trabajamos las teorías de la educación como herramientas, no como algo dado e inmodificable, sino como un conjunto de conocimientos que puedan relacionar con sus vidas. Cuando reparamos en el tecnicismo y su penetración en la educación técnica, muestran gran interés por este tema, porque lo refieren al dibujo técnico, a una salida laboral. Estas lecturas han servido para reformular el objetivo mismo de su estudio. Todavía no están problematizados acerca de si el diseño es arte o no. Tal vez por esta impronta tecnicista y funcional. Tratamos que los trabajos tengan que ver con el diseño, y lo que asombra es ese ímpetu que ponen en su quehacer. Y por otro lado se interrogan sobre su incumbencia. Porque un diseñador, ¿a dónde daría clases? No son profesores de plástica. De hecho algunos ya dan clases en escuelas de la Provincia. El objetivo es promover una reflexión filosófica respecto de la educación, para poder resignificar esa tensión tan primaria que se produce cuando se la concibe únicamente como una salida laboral. Los estudiantes eligen la salida laboral, pero su contacto con las teorías educativas devela hábitos que parecen naturalizados en la práctica educativa. En el acto educativo uno puede cambiar ese momento de encuentro entre docentes, alumnos y el conocimiento sin perder esa pasión que los jóvenes traen por aquello que eligieron. La pasión y la confianza son dos condimentos esenciales en la educación.

Marzo de 2010

Expresión libre

Cada individuo viene al mundo y, modesta o ilustremente, cumple su misión en la vida. Algunos nacen con ciertos dones superiores, raros, en los que parece florecer la estirpe. Son seres destinados a la gloria. Una impetuosa obcecación los lleva, a veces instintivamente, a cumplir su destino. ¿No contraría usted las "rarezas" de sus hijos? ¿Ha pensado en la responsabilidad que implica una vocación frustrada? La moderna psicología y la propia historia del arte pueden advertirle. El arte posee la grandeza que resulta de cavar en el ideal hasta alcanzar la verdad inasible. Por eso es tortura y misión. Por eso también es tan necesario como el pan: el verso cae al alma como al pasto el rocío. Ninguna sociedad puede prescindir del goce que proporciona la obra artística. ¿Ha pensado usted que sus hijos pueden ser los llamados, tal vez los elegidos?
Nota de la Escuela Superior de Bellas Artes a los padres (1948)

Es difícil estimar en qué grado incidieron las corrientes señaladas en su versión artística. A nivel de estrategias didácticas, ni la Educación por el arte, la lingüística, la pedagogía operatoria o la pedagogía crítica ofrecen modelos. Esto sí ocurriría en la pedagogía norteamericana. Existen fisuras y parte de ellas alumbraron mucho antes de este corte arbitrario que trazamos para organizar el análisis. Otras líneas de investigación cercanas a esos principios no han dado todo de sí. Incluso la elección de los textos es parcial y opinable. Se excluyen campos teóricos inapreciables, el psicoanálisis o las escuelas estéticas interpretativas, entre ellos. Mencionar algunas tendencias de las ciencias sociales no significa que los docentes de arte acudieran a ellas sistemáticamente. A menudo se extraían recursos contradictorios en su base teórica o como receta. El trabajo individual del docente estaba limitado a las pautas que le habilitaba la institución. A decir verdad, en la mayoría de los casos la clase de música consistía en los ensayos de las canciones patrias y la preparación de los actos de fin de año.

Con esas prevenciones, lo cierto es que a fines de la década del 50 y hasta mediados de los 70 se produjo una gran innovación en la pedagogía del arte. La entonces Capital Federal y La Plata fueron pioneras y epicentros. Los jóvenes tomaban contacto con el arte en los márgenes de la rígida formación de los conservatorios en los que estaba vedada la música popular y la improvisación. Se crearon conjuntos de jazz, tango o folclore. Tienen su momento la flauta dulce, en rechazo a aquello que provenía del Romanticismo, los grupos vocales, los talleres interdisciplinarios.

Ideológicamente se cuestionaba al capitalismo extremo, a veces defendiendo una paradójica vuelta al Medioevo. Los talleres aparecieron en las grandes ciudades. Se aprendía escuchando, tocando, lejos de la teoría y el solfeo, y se experimentaba con música atonal en trabajos colectivos.

El Collegium Musicum en la Capital, el Pro Música de Rosario y Juglerías en La Plata fueron pioneros de ese movimiento. Los discos de Judith Akoschky, *Ruidos y ruiditos*, y María Teresa Corral, *El rondó de la Gallina*, daban cuerpo a un espacio que hizo su aporte. Encubriendo el elitismo (ya hicimos referencia a la experimentación del Instituto Di Tella, más cercano al happening y las posvanguardias) cantar disfrazado de monje medieval era una marca progresista que en algún punto se tocaba con el pacifismo universalista que influyó en la gestación del rock y su identificación con los jóvenes.

Incorporemos también el inusitado impulso de la industria cultural y de los mecanismos de repetición ampliada. La seriación, el hippismo, la TV, los comerciales, enmascaran agudos conflictos de clase: el arte progresista, de manufactura artesanal, para un público iniciado, austero, crudo, frente a la exacerbación popular caricaturizada por los poseedores de los medios de comunicación.

En la “educación por el arte”, el aprendizaje por descubrimiento, la actividad como principio de la enseñanza y una marcada apertura a lo contemporáneo y lo popular colocaron en el lugar preferencial los intereses de los alumnos. Con el profesor en un rol de orientador, la planificación fue juzgada nociva. La sobrevaloración de la “expresión libre”, la generación de climas cálidos y contenedores en los que el alumno pudiera manifestarse sin ataduras, crearon las condiciones para la descalificación del docente y la enunciación de contenidos vagos y confusos. La exteriorización de los sentimientos sustituyó a la enseñanza de contenidos característicos de las disciplinas. Y aquí no se puede culpar a Piaget ni a Read. *Ser creativos, sensibles, vivenciar el arte* y estereotipos por el estilo invadieron el vocabulario de los docentes durante años, sin poder precisar qué aprendizajes concretos resultan de estos postulados. La fantasía del artista indisciplinado, nocturno y bohemio, sensible e inestable, más cercano a la inspiración que al trabajo, encontró en este marco teórico su morada. Las consignas de la libre expresión han resultado no menos paralizantes que las rígidas recetas del conductivismo. La descalificación de la clase de arte en las escuelas, más una hora libre que un ámbito de enseñanza, es consecuencia de estas metodologías.⁶⁶ Nuestro breve recorrido no pretende afirmar que la educación por el arte determine una intervención pedagógica homogénea, ni siquiera en las numerosísimas instituciones que en Argentina y en el resto de Latinoamérica adoptaron esa denominación. Los factores que incidieron en la gran dificultad que tienen hoy los docentes de arte para establecer qué es lo que deberían enseñar a los alumnos en la escuela provienen de diferentes marcos teóricos. Ya insistimos en que tal vez el aporte decisivo del psicoanálisis es haber demostrado que la

■ ■ ⁶⁶ Ver Daniel Belinche, María Elena Larrégle y Marcela Mardones, “Apreciación musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción”, en *Arte e Investigación. Revistas Científica* de la Facultad de Bellas Artes, Año 3, Nº 3, La Plata, 1999.

construcción de la subjetividad se fabrica en una relación con el otro. Pero esto no significa necesariamente que la totalidad de los trabajos de elaboración artística deban ser grupales si no está claro para qué. Las innovaciones de las ciencias sociales –la valorización del contexto, la importancia de climas favorables para el aprendizaje, los intereses de los alumnos, la caracterización de constantes en el lenguaje– se entremezclaron con la herencia de ese artista taciturno atento a su sentir, un hacedor de su interioridad, vehículo de la “libertad” que brota de su profundidad intrínseca. El clima de repudio a intervenciones pedagógicas que pudieran ser sospechadas de represivas conspiró contra el rigor académico.

Finalmente, las tendencias más comprometidas con las causas populares, proclives a tematizar los padecimientos de los humildes, a dibujar obreros y marchas revolucionarias, siguen resistiendo con la simetría, el cuadro de caballete, la tonalidad impoluta. Como si la utilización de nuevos soportes o la renovación formal no sumara a ese intento liberador.

Entrevista a Ricardo Cohen



Ricardo Cohen, *Rocamble*, es artista plástico, dibujante, diseñador y docente universitario en la enseñanza de Dibujo. Es autor de las primeras ilustraciones para promover las presentaciones de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota. Ha realizado portadas de discos, afiches, eskenografías, videos y exposiciones de su obra en el país y en el exterior. Fue Vicedecano de la Facultad de Bellas Artes de La Plata y actualmente es Director General de Arte y Cultura de la UNLP.

Fue Vicedecano de la Facultad de Bellas Artes de La Plata y actualmente es Director General de Arte y Cultura de la UNLP.

Daniel Belinche: ¿De qué manera te acercaste al campo de la plástica y del arte?

Ricardo Cohen: Como ya habrás escuchado, cuando hablo de la plástica digo casi siempre que uno se inicia en esto a la edad en la que empieza a caminar y a hablar. Las cosas esenciales que realiza el niño a los dos años y medio o tres son: hablar, caminar y dibujar. Un poquito más tarde, o quizás en el mismo momento, hace música con los golpes y los sonidos. Si caminar y hablar son actividades decisivas para la conquista de la abstracción futura, dibujar y hacer música deberían situarse en la misma escala. Es posible que después no se le otorgue este valor, quizás por el contexto en que tiene que habitar el hombre, por el mundo caníbal en el que tiene que vivir. A lo mejor tiene que asimilar otras habilidades y no ésas, por eso se las subestima. Yo empecé así a hacer mis garabatos.

DB: ¿Y profesionalmente?

RC: Profesionalmente empecé en la escuela primaria, porque las maestras me mandaban, como a todo chico que dibuja en la escuela, a hacer los pizarrones los días de feriados patrios, y después empezaron a encargarme los frisos; en aquella época se usaban los frisos, esa germinación de porotos o San Martín cruzando Los Andes.

Yo no sabía jugar al fútbol y no sabía pelear. Viste que el mundo de los chicos es una selva siniestra, si vos no sabés pelear estás condenado a la humillación constante y si no sabés jugar al fútbol peor. Apenas descubrí

que podía desarrollar algunas cosas que interesaran a los otros chicos – que era justamente hacer caricaturas de los demás–, encontré un lugar. Y bueno, las maestras me encargaban los frisos y de tanto encargarme me empezaron a pagar, porque ya era demasiado. Salí del colegio y me puse a pintar carteles. Mi viejo me dijo que no podía bancarme. Si quería estudiar tenía que laburar.

DB: *¿Trabajar para vos era dibujar?*

RC: Claro, porque ya para ese entonces había empezado a hacer siluetas para los cumpleaños, dibujos de Walt Disney, cosas con cartulinas que vendía.

DB: *¿Cómo se vivía, durante los 60 y los 70, el movimiento vinculado al hippismo y a las tribus que renovaban las formas de las artes? ¿Cómo recordás hoy este fenómeno? Te lo pregunto porque lo habitual es establecer ese momento como el inicio de lo que sería luego el posmodernismo. Marshal Berman le atribuye a ese movimiento alcances de vanguardia tardía, una especie de respuesta a la parálisis y al anquilosamiento del modernismo anterior. John Cage, Marshall MacLuhan, Susan Sontag conformaron su visión afirmativa. Andreas Huyssen cataloga al posmodernismo de los 60 como “la nueva vanguardia americana”. El pop, el rock, el psicoanálisis, la bohemia, el estructuralismo, todo mezclado pero con una mirada más compasiva y abierta. Lo que algunos consideran el comienzo de la revolución cultural, la apertura a lo popular y lo urbano, fue, sobre todo para el marxismo, la contratara de los procesos revolucionarios de principios del 20. El debate modernidad/posmodernidad. ¿Qué repercusiones tuvo en Argentina? Vos participaste de ese movimiento que derivó en Los Redonditos de Ricota ¿Cómo fue eso? ¿Qué pasaba en la universidad?*

RC: Yo nunca fui un artista universitario. Recién lo fui cuando ingresé a la Facultad de Bellas Artes. Antes estuve cursando dos o tres años psicología. Y finalmente dije: “qué voy a estar haciendo acá si a mí lo que me gusta es el arte”, y ahí me pulí en lo que tenía que ver con el discurso artístico. Me acuerdo que lo que quería hacer era dibujar historietas, soñaba con que una revista tenga la tapa con un dibujo mío, ese era mi sueño. Pienso que justo me tocó vivir una época interesante, con la caída del peronismo. Tenía 12 años. Ví la Resistencia, eso me tocó de adolescente. Si recorro la historia de mis estudios, veo que tiene que ver con la historia del país. Yo entré a Bellas Artes en el 64, una pseudo democracia que duró hasta el 66. En ese momento me tuve que ir porque habíamos ganado el centro de estudiantes y vino la dictadura de Onganía. Había un director que se llamaba Maisonave, un arquitecto refacho, que nos quería hacer marcar el paso. Por eso nos fuimos en masa. Y los del centro, en ese momento,

eran unos anarcos totales. Nuestra postura para ganar el centro, en esa época, estaba muy firme acá en la Facultad. Estaban el PC y el peronismo, pero nosotros ganamos con una agrupación independiente, rara. Nuestra propuesta era disolver el centro, ir por delegados, teníamos el centro y la cooperativa. Pero vino el director y nos sacó la cooperativa, entonces nos fuimos y decidimos armar otra Facultad. A la vez habían cerrado el comedor universitario, así que se nos ocurrió armar uno nuevo. Íbamos al mercado y juntábamos las verduras machucadas, las llevábamos al Sindicato de Correo que quedaba en 5 y 57. Nos habían dado caballetes con tablas y cocinábamos empanadas, guisos. Le dábamos de comer a gente de acá, de la Facultad, que de otro modo no podía estudiar, porque en esa época la gente se venía solamente con la guita del pasaje a La Plata.

DB: *¿Cómo recibían ustedes lo del Di Tella y el movimiento Pop?*

RC: Y bueno, con el rock and roll el país pasa de un provincialismo absoluto a abrirse como una puerta para que ingrese lo de afuera. Entran desde el rock al maoísmo, la Revolución Cubana, el pop art, el informalismo, el peronismo de la Resistencia. Era un momento de mucha discusión, de la cultura de los bares, había muchos bares. Vos ibas allí y lo que hacías era discutir y discutir. En lo cines daban *Morir en Madrid*, terminaba la película y se generaba una discusión, la gente discutía, se armaba una asamblea en el cine.

DB: *Te acaban de premiar la tapa de Octubre. ¿Cómo definís tu obra? ¿Es un dibujo?*

RC: Está contenido por el dibujo. Creo y tengo la idea de que todo es diseño, que detrás de cada cosa que hace el hombre está el diseño, hay un proyecto, donde vos te proponés reunir una serie de cosas en pos de algo. La música es diseño también. Si ese dibujo no hubiera contenido arte, no hubiera sido la tapa elegida. Debe haber sustancia detrás del diseño, porque si no es un dibujo con muy pocos colores.

DB: *Es un lugar común que los diseñadores se reivindicquen como productores y no como artistas. ¿Qué reflexión te promueve ese asunto?*

RC: Pienso que todo es diseño. Aquello que contiene un diseño produce algo que salta por encima de los decorados. Es la esencia misma de la cosa que hacés. Podés hacer mucha música también, incluso hacer música sin hacer arte, hay música de todo tipo, pero no todo es arte. El concepto de arte es más abarcativo en cuanto a la manera de hacer que es, como se definiría lingüísticamente, el arte “de”. La manera de hacer una cosa es lo que la define.

DB: *Considerando los años transcurridos y la función mercantil que, como estandarte de lo que se consideró la primera música pensada*

para los jóvenes, el rock desempeño desde la posguerra, ¿qué diferencias se pueden establecer entre esos primeros agrupamientos y la situación actual?

RC: Creo que el rock dio lo que tenía que dar, dio posibilidades creativas a grandes sectores de los jóvenes que no hubieran tenido acceso a eso de lo que estamos hablando, el arte. Trajo muchísimas cosas en cuanto a la creatividad, igual me parece que ya se agotó y se le quiere expresar más de lo que le queda. Hoy en día hay una suerte de estatus en el rock nacional, es una cosa que tiene que ver con las productoras, con los negocios, no todo, porque hay muchísimos pibes que hacen arte en algún garaje, pero lo que hoy es el rock nacional, lo que está en las radios y en la TV, no se distingue en nada de aquello contra lo cual nosotros reaccionábamos en la época de la aparición del rock nacional. Reaccionábamos contra Palito Ortega. Bueno, ahora el rock nacional es Palito Ortega.

DB: ¿Cómo ves la reproductibilidad técnica? La escuela de Frankfurt, Benjamin, la pedagogía crítica, la cuestionaron. Pero tu obra se reproduce hasta en las remeras.

RC: No puedo más que agradecer a la reproductibilidad técnica la difusión de mi obra. Si no hubiera sido por eso, seguiría dibujando como siempre, pero vos no me estarías haciendo este reportaje.

23 de abril de 2007

Contraofensiva

Para 1975 las instituciones de arte se habían diseminado en toda la Argentina. La catástrofe económica y social que arrasó el país con la interrupción de la débil democracia, la represión y desaparición de militantes populares a manos del Estado y la restauración conservadora impulsada por Estados Unidos, tuvo su correlato educativo. Las burguesías y las burocracias de los respectivos Estados-nación llamaron “alternativa científica para la educación” o “Tecnología Educativa” a esta corriente, debido a su adscripción filosófica positivista y sus emergentes: la administración científica del trabajo, el conductismo, las teorías psicológicas cognoscitivas de procesamiento de información y el tecnicismo pedagógico. Todas se sostienen en el principio naturalista de que el conocimiento proviene de la experiencia sensible. Su índole científica se funda en la observación, la experimentación y la comprobación, y atribuye especial importancia a aquello que es incorporado externamente por la mente humana y modela su conducta. El aprendizaje es el efecto de un encadenamiento sucesivo de estímulos y respuestas, controlado por acciones externas más que por la intervención de adecuaciones internas. El nudo estructural prescinde de la conciencia en favor de limitar su estudio a las correspondencias directas entre estímulo y reacción, partiendo del postulado de que a igual entorno todos los experimentos debieran arrojar igual resultado, ya que el sujeto no construye a priori. Método y objetivo guían las estrategias de aprendizaje: la cuestión se restringe a seleccionar el modelo adecuado para garantizar la empatía entre el mundo circundante y las “impresiones” mentales.

Este análisis aporta pocas novedades. Ya hablamos de la percepción y de las pretensiones universalistas que devienen del viejo empirismo. Es un cuerpo teórico que Hume había expuesto en su *Tratado de la naturaleza humana*. Si lo que puede afirmarse es lo que emerge de lo real, y de allí emanan únicamente las impresiones sensoriales, si la mente dispone de la capacidad de realizar meras asociaciones entre los datos que proporcionan los sentidos, por lo tanto, el aprendizaje consistirá en una clasificación y sistematización de esas impresiones y en la secuenciación progresiva de sus asociaciones.

El conductismo había sido el único intento coherente de fundar una ciencia sobre principios exclusivamente metodológicos. Su núcleo es asociacionista. Y, por lo tanto, la hipótesis de Hume –el conocimiento está constituido únicamente de impresiones e ideas– será básica para esta postura. Las impresiones serían datos preliminares obtenidos a través de los sentidos, las ideas copias mentales de esas impresiones y el conocimiento se alcanzaría por asociación. Estos principios, junto a la noción de equipotencialidad, que plantea que las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos, terminan de dibujar un programa que lejos

estamos de examinar de manera exhaustiva y que ha sido largamente refutado. En la segunda mitad de la década del 70 los esquemas procedidos de estos principios parecen tener una segunda oportunidad tras su frustrante ensayo por instalar un único programa de fuerte perfil instrumental.

Las mismas contradicciones plausibles en la primavera sesentista (en las que por supuesto no todo era psicoanálisis) se siguieron manifestando tras la crisis del petróleo. Las corrientes expresivas continuaron su recorrido e incluso se expandieron. Ya no estaban solas. Al menos en la educación artística. La última dictadura militar fue un punto de inflexión. La vuelta al clasicismo, a los enfoques elitistas del arte, la ausencia de discusión en las aulas, la desaparición de militantes políticos y el cierre de carreras socavaron los imaginarios posteriores, en democracia.

La confianza ciega en la técnica es un rasgo reciclado, más allá de que se trate de un clásico entre las concepciones positivistas que predominan en algunos campos de la ciencia y los enfoques históricos o críticos. La escisión de los saberes instrumentales y los “teóricos” encontró su lugar en diseños curriculares que eliminaron casi por completo las asignaturas de anclaje analítico, interpretativo o humanístico. Eran una pérdida de tiempo. El artista debía ceñirse a su instrumento y lo que “perturbara” la concentración en el aprendizaje de las destrezas técnicas resultaba innecesario al mejor estilo de las posiciones del conductismo radicalizado. El qué por encima del cómo y el para qué. El fracaso de estos enfoques, que provienen, con sus variables, de la política que entiende el progreso técnico como soporte para imponer una cultura a otra, fue rotundo. Es el caso ya mencionado de la estrategia a escala global de Estados Unidos a partir de mediados de los 70, cuando instala con Japón una revolución tecnológica que fija reglas de juego hegemónicas funcionales a sus intereses y presupone un sistema educativo alineado a esas reglas.⁶⁷ Alcira Argumedo sostiene que los procesos históricos que derivan en la etapa neoliberal reciente se pueden generalizar, comenzando por la invasión ibérica en el siglo XV, al resto de América Latina:

la consolidación de los imperios coloniales hispano y portugués, las luchas independentistas, las guerras civiles entre federales y unitarios, la consolidación de los gobiernos oligárquicos; los movimientos de oposición a esos dominios en la primera mitad del siglo XX, los nacionalismos populares de los cuarenta y los cincuenta, las dictaduras y los gobiernos desarrollistas de los sesenta, el resurgimiento de los movimientos populares hasta mediados de los setenta, las dictaduras neomonetaristas, la reimplantación de las democracias y los modelos de ajuste neoliberal de los ochenta.⁶⁸

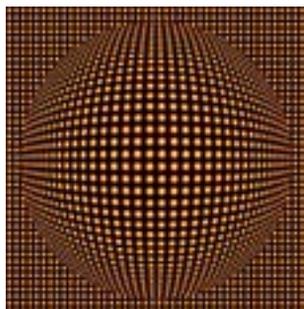
⁶⁷ Ver Alcira Argumedo, *Los silencios y las voces en América latina* y González, Argumedo y otros en *Crisis de las Ciencias Sociales en una Argentina en crisis*.

⁶⁸ Alcira Argumedo, (1992) *Los silencios y las voces de América Latina*, Ediciones del pensamiento nacional, Buenos Aires, Coligüe, 2004, p.159.

Y en los 80 entonces, en una suerte de neotaylorismo se promovió el entrenamiento de especialistas a quienes no sólo no les molesta su total ignorancia de aspectos generales de la realidad, marcos políticos, contextos, sino que se jactan de ello. Se propiciaban aprendizajes simples, rápidamente aplicables. Varias carreras de grado se acortaron asumiendo un perfil técnico y proliferaron los posgrados hiperespecializados.

Veamos algunos casos. Grupos de investigación ya universitarios, de raíz democrática, capaces de promover concursos y de enfrentar al autoritarismo en su faz institucional adscribieron, sin embargo, a esta renovada versión del conductivismo, el tecnicismo y los métodos dirigidos.

Aquella equipotencialidad de la que hablamos al examinar el programa conductista encuentra su versión visual. En plástica, los trabajos teóricos abrazan la idea de que es la obra la que controla el recorrido de la mirada. Abundán, en las aulas, trabajos de análisis del campo plástico mediante la aplicación del mapa estructural a obras de cualquier tiempo y de cualquier espacio. La obra se desvanece luego de ser cubierta con una gran cantidad de papeles vegetales en los que se han señalado direcciones principales y secundarias, tensiones, posición de las figuras. Semejante maraña de líneas hace olvidar, la mayoría de las veces, aquello que fue su punto de partida y empobrece la interpretación. La presunción que moviliza este tipo de actividades es que existen esquemas previos posibles de ser develados por un análisis también previo, soslayando el hecho de que esas estructuras son ajenas a muchos períodos y producciones. Se atribuyen así alcances universales a lo que en verdad ha surgido como fruto de condiciones concretas. El poder del centro, los pesos de los cuadrantes, la asignación de cualidades fijas a los elementos de las obras pueden (y no siempre) ser útiles para obras de períodos fuertemente canonizados y, en contrapartida, perjudiciales en la interpretación de las tradiciones no occidentales y de prácticamente toda la producción visual contemporánea. Por ejemplo, el principio de que la simetría conduce necesariamente al equilibrio es violentado por las obras del Optical Art en las que se verifica una simetría absoluta y, a pesar de ello, resultan altamente inestables.



Vasarely II, 1992.

Otro tanto puede decirse de las estrategias de aula que insisten con la realización de la tabla de valores, los círculos cromáticos y las tablas de isovalencias para enseñar el valor y el color. Sin ser puestas en obra, estas ejercitaciones terminan contraídas en pericia técnica.

En los años 80 florece la Audioperceptiva en la educación musical. Venía a reemplazar al solfeo leído y cantado. Un conjunto de ejercicios encadenados debían garantizar la audición “consciente”. Se da una ruptura en el campo perceptual que obliga al estudiante a internalizar sofisticados enlaces armónicos y melódicos apuntando a un oído virtuoso. La estrategia de difusión de estos métodos, su estilo de escritura comercial y la frustración de los docentes de música respecto de los resultados de las corrientes sensualistas crean un campo propicio para la pretensión empresarial de estas escuelas, cuyo núcleo se sitúa en la Universidad de La Plata a partir de su hegemonía en los programas de investigación del Estado. Las conclusiones se destinaban al campo privado.

El *Audilibro*, muy promocionado, difundido y consultado por los maestros de música se editó en 1994. Consta de cinco capítulos y dispone actividades de dificultad progresiva. En el capítulo 1, apartado “Recepción musical”, las autoras proponen:

Trasladar a la escritura un fragmento musical escuchado implica realizar inicialmente una discriminación. Discriminar es seleccionar entre un cúmulo de señales aquella que resulta de particular interés. (...) Un audioperceptor debe ser capaz de aislar de un conjunto de información (melódica, armónica, rítmica) la porción que es objeto de análisis. El desafío para nosotros, los maestros, es enseñar a separar los elementos constitutivos y a quedarse con la parte que interesa para analizar su “construcción”, componerla en la mente y finalmente recomponerla en el todo.⁶⁹

En el apartado “Interpretación musical” se afirma:

Convertir en música un código escrito supone traducir ese sistema de signos a sonidos. La interpretación consiste en este pasaje de un sistema a otro y puede ser manifiesta, susceptible de ser escuchada por otros o silenciosa, para sí mismo en audición interior. (...) Interpretar no es sólo traducir –pasar de una forma de lenguaje a otra– sino que es también reconstruir el sentido de la obra como unidad de pensamiento musical. Al convertir en música una partitura se pone en evidencia el grado de significación que han adquirido esos signos para

⁶⁹ Silvia Malbrán y otros, *Audilibro 1 para el maestro*, Buenos Aires, Las musas Ediciones, 1994, p. 13.

el decodificador. (...) Igual que en la lengua materna, la lectura de la música puede ser concebida como un continuum desde el nivel más bajo –deletrear– hasta el más alto –la lectura expresiva.⁷⁰

Y en otro párrafo en “Del papel a la música” agregan:

Leer música es leer cantando a primera vista. Cuando el lector necesita un instrumento para saber como suena una partitura, en realidad no está leyendo música; en todo caso asocia una nota que lee en el pentagrama, a la tecla, cuerda o llave que corresponde en su instrumento.⁷¹

Hemos tratado estos temas en los capítulos precedentes. Cualquier lector de los enfoques críticos más elementales puede reparar en la similitud entre las máximas audioperceptivas y los postulados empiristas y asociacionistas en los que el signo precede a la materialidad de la obra, la lectura va del deletreo a la expresividad, es decir de la parte al todo, y el repaso interior y silencioso se escinde del cuerpo. La estrategia depende de la empatía entre las alturas y duraciones y sus imágenes mentales, premisa que hizo estragos en la educación artística. Ya comenté que los docentes pasaron de sentarse en el piso a medir colores y sonidos en grillas en ocasiones absurdas para la edad del destinatario.

El adormecimiento de los mecanismos sociales que relacionan la vida contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores es uno de los fenómenos característicos de posguerra. Los relatos colectivos del presente se conciben en el marco de una experiencia de la temporalidad compleja, en manos de seres con un alto grado de a-socialización. Los modelos educativos determinaron la arquitectura del imaginario social. La competitividad en un rol estratégico, la creación de castas dentro de las universidades y las restricciones al ingreso –sea por vía del arancelamiento, por las pruebas de aptitud o a través de los cursos filtro– cooperaron en gran medida al trazado de este mapa.

En la yuxtaposición que describimos, siguen presentes los atisbos del antiguo naturalismo que no necesariamente se circunscribe a un recetario aplicado por el docente en el aula. Es un modelo que puede definirse ampliándose hacia “el entorno”. Buscan en ese entorno un referente factible de ser replicado. Los caminos para llegar a la concreción de una obra partirían siempre de un fenómeno empírico, visible y no de la imaginación. Lo cercano al alumno, lo familiar, no serían su mundo subjetivo metaforizado sino las cosas, las percepciones directas.

La eliminación de las contradicciones, aspecto nodal de las teorías tradicionales y de la lógica clásica y la exigencia permanente de confron-

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 14.

⁷¹ *Ibíd.*, p.15.

tar con los “hechos” llevan una pérdida de sentido. Esta sumisión de los procesos racionales a sus fines instrumentales renuncia a la razón como dispositivo de capacidad crítica y vuelve sospechoso lo que no es cuantificable. El entrenamiento, en esta lógica una conducta generalmente motora, no requiere un alto grado de intervención de los encadenamientos mentales superiores, y se apoya en la repetición de ejercicios. Tales conductas, con una explicación *aggiornada* de acuerdo a la atmósfera de época, responden a un mecanismo de aprendizaje basado en movimientos determinados por asociación de una respuesta a un estímulo. Se busca promover la formación de actitudes y hábitos, con el propósito de desarrollar destrezas.

Aquello que no se sometiera al universo del cálculo y la utilidad había sido inaceptable para la Ilustración, que identificaba el pensamiento con las matemáticas. Con similar energía, los grupos entusiasmados con la contraofensiva liberal conservadora en los 80 pretendieron reinstalar un modelo de ciencia de corte neopositivista que pusiera a los sistemas educativos a salvo de la influencia de lo colectivo. Al no estimar la ciencia integrada a procesos sociales, se relativizaron sus funciones dentro de la división del trabajo. De ahí la tendencia a clasificar casos en categorías, registrar datos, calcular medidas, disponer los objetos para su control y modificación cuyos ecos alcanzaron a la educación artística. Una fría tarea mensural, de disección, sin influencias de otras dimensiones. Los maestros de arte utilizaron tablas y procedimientos “objetivos” que rápidamente les otorgaron gran confianza ante la fragilidad de la *educación por el arte* que venían padeciendo.

En ese período se inyectaron a la jerga educativa las palabras eficacia –razón entre objetivos y acciones pertinentes–, y eficiencia en tanto capacidad de obtener el máximo de resultados con el mínimo esfuerzo. El conductismo pedagógico-artístico recurrió a los reflejos innatos para justificar lo inexplicable, su eslabón más débil, esto es, que los alumnos ofrecen diversas respuestas frente a un único estímulo. Acaso el arte, que no precisa enmascararse detrás de la neutralidad, haya contribuido a poner en jaque esta concepción que, sin transponer los límites del funcionalismo, acabó legitimando los equilibrios del mercado. La teoría crítica había desnudado el modo en que la teoría tradicional disfrazaba su atadura al aparato social a partir de la negación de la interdependencia entre validación social y validación científica.⁷² Las limitaciones del planteo de la educación liberal se acentúan cuando sus postulados son transferidos literalmente a la educación artística. Por detrás de los métodos, el intento por ceñir estos lenguajes a sus aspectos cuantificables deviene en inter-

72 Ver Max Horkheimer y Theodor Adorno, (1944) *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sur, 1971.

venciones pedagógicas que soslayan matices intuitivos, inconscientes y anulan la singularidad. En los dos casos –estudiantes y trabajadores– el papel reservado a la subjetividad y la cultura es mínimo.

A este proyecto tecnócrata se opusieron varias posiciones teóricas. En unos pocos ámbitos académicos, el modelo instrumental fue refutado con argumentos inéditos. Una orientación es la pedagogía crítica que profundizó el análisis de los circuitos de poder, ideología y producción con la formulación de las contradicciones entre currículum explícito y currículum oculto. La pedagogía crítica fue democratizante en la educación en América Latina. Tomó elementos de la psicología social “clandestina”, el psicoanálisis con influencia marxista o freudomarxista y los principios de la educación para la liberación de Paulo Freire. Claramente determinado por el movimiento psicoanalítico de la Argentina en los años 60, dio lugar a reflexiones colectivas acerca de las condiciones socioeconómicas y políticas y sus correlatos culturales. Buscó desentrañar el vínculo entre educación e ideología y cuestionó a los aparatos del Estado. En la línea de Bourdieu y Apple, la pedagogía crítica aportó la reconsideración de las relaciones sociales en la escuela y sus mecanismos de dominación y confrontó con la idea de que los conflictos de la educación se subsumen en la eficiencia de su instrumentación para transmitir contenidos. En la práctica educativa y docente, de esta corriente proceden la propuesta de investigación acción participativa, relanzada a partir de Freire, y la estrategia de grupos operativos, de Enrique Pichón Riviere y José Bleger, en la perspectiva de la teoría constructivista. A pesar de que su llegada a la escuela es muy relativa, sus contribuciones mantienen vigencia porque revelan el paralelismo entre el rol asignado a los trabajadores en el esquema de producción en serie y el papel de los alumnos en la educación. A ambos les está vedada la intervención sobre la realidad.

El arte también fue un escenario de disputa política e ideológica. Frente a la simplificación instrumental, las operaciones que el arte promueve actuaron en muchos casos como un foco de resistencia abriendo a una mayor autonomía de la subjetividad y fortaleciendo los lazos vinculares y la igualdad de oportunidades. La experiencia estética no es una mera asociación, sino una secuencia de eslabones mentales de carácter simbólico que parten de un problema –la ruptura con los hábitos perceptuales– y, mediante un conjunto de enlaces, arriban a una conclusión. Y en el arte, la naturaleza polisémica de cualquier signo o discurso se potencia por su alto grado de ambigüedad.

Contra el arte y los artistas

La dictadura militar secuestró, asesinó y persiguió a los representantes de cualquier línea teórica que desafiara el nuevo orden.⁷³ Ese desafío merece ser rescatado. Las acusaciones de ideologizar la enseñanza del arte le costaron la vida a muchos docentes e intelectuales. La diferencia de la educación plena con el entrenamiento que sólo persigue fines instrumentales es la cultura.



Foto del espectáculo de Fuerza Bruta en el festejo del Bicentenario. Fuente: Diario Perfil

La reconstrucción teórica de estos espacios vitales se vuelve indispensable sin los componentes que refieren a sus posibilidades futuras, a lo no verificable en términos fácticos. El tenor de los interrogantes es inabordable desde un perfil lógico-técnico que constituye una suerte de generalización de lo inmediato, una articulación entre operaciones lógicas y reglas. Asumir tareas educativas en un contexto de indeterminación es bastante más que un simple registro y sistematización de los hechos. Si hay un aporte de la teoría crítica es el de concebir que cuando la verdad no es realizable dentro del orden social, adquiere tono de utopía. Y esta utopía –palabra que carga con cierta fatiga– no dibuja un horizonte infinito de alternativas, no es una fantasía. El sentido de la educación, el camino hacia la adultez, no habla tanto de la libertad de la imaginación como de la libertad real.

⁷³ El informe de la CONADEP revela que los estudiantes desaparecidos constituyen un 21%, los docentes 5,7% y los actores y artistas 1,3 % de la totalidad de las víctimas de la Dictadura militar. La CONADEP funcionó durante siete meses. Según los organismos de Derechos Humanos, la cifra alcanza a 30000. Doscientos adolescentes y 606 docentes fueron asesinados, detenidos/desaparecidos. Sólo en La Plata se cerraron 17 carreras, entre ellas cine, fotografía, canto, guitarra, violín y pintura mural. La Facultad de Bellas Artes de la UNLP fue intervenida, y su primer Decano fue un abogado. Luego lo sucedió Jorge López Anaya. En ese período desaparecieron 60 docentes y tuvo lugar, en el Bachillerato, el secuestro de adolescentes en lo que se dio en llamar *La noche de los Lápicos*.

Las corrientes “objetivas” se implantaron con los militares y se expandieron en democracia. Luego de veinte años de hegemonía la educación artística del país no parece haber mejorado mucho. El tecnicismo avanzó gracias a las contradicciones axiomáticas de la “educación por el arte” que, a su vez, mantuvo su influencia. El panorama es en algunos casos desolador. Al margen de adecuaciones en las estrategias de venta –recordemos los encuentros con la naturaleza de los 80 y la reciente irrupción mediática de la neurociencia– el eje conceptual sigue inmutable. Ahora, con la tentación latente de las teorías que explican la condición de artista, sus talentos naturales o sus disfunciones operatorias por vía genética y neurológica.

El estado actual de crisis de la educación artística nos induce a rever el modo en que interactuaron escuelas aparentemente incompatibles: los límites difusos de un modelo centrado en el juego y el placer, junto a la áspera tradición empírica y tecnicista. La ruta del arte en las escuelas pasó del analista al quirófano.

Capítulo 3

Los marginales

Aprender por tonos

Cuando era chico, mis padres me mandaron a estudiar música. Música a cierta edad abría a dos opciones: una, aprender a cantar y acompañarse con la profesora del barrio zambas, chacareras e incluso algún tema de moda. La otra opción, el conservatorio, o, en su defecto, alguien recomendado que enseñara por música y no por tonos. Leer las duraciones y las alturas en el solfeo hablado y sumergirse en un repertorio que, como ironiza Leo Maslíah, sólo se tocaba ahí. Recuerdo que los silencios de corchea eran equivalente a una especie de gemido: “Hn”. En la niñez temprana el valor de la palabra del maestro particular es institucional. En secreto, durante años el silencio fue en mi interior un gemido. Las blancas se emitían con un leve descenso de altura en su continuidad que permitía volver audible el paso del primer pulso al segundo y el significado musical de esas extrañas configuraciones que se emitían al hablar permanecía en el misterio. En esa época todo era sencillo. Las blancas duraban igual a dos negras, los compases arrancaban con un tiempo fuerte y uno pasaba del Gazcón al Carulli, del Carulli al Leloup y tocaba las piezas *Mi caballito o Campanellas*, que escuché únicamente en las audiciones que mi profesora preparaba para fin de año y que interpretaba en las fiestas familiares para mostrar mis progresos. La realidad no nos molestaba en absoluto. La siesta era obligatoria. Pero uno siempre tiene un tío. Y el mío tocaba la guitarra. Por tonos. En los cancioneros los tonos se indicaban con puntos en un dibujo de las cuerdas (nunca supe por qué de manera vertical) cruzadas por líneas que indicaban los trastes. Debajo el cifrado: C (do mayor) Am 79. Lo bueno era que los tonos aparecían en las letras de las canciones justo en los lugares en los que había que cambiar. Y si uno se las arreglaba con la afinación, con poca práctica se podía entonar *Sapo Cancionero*, *Yo vendo unos ojos negros*, que era fácil porque tenía La y Mi mayor y *Cuando calienta el sol*. Estos aprendizajes vergonzantes –junto a la no menos repudiable práctica de puntear melodías– jamás fueron conocidos por mi entrañable profesora que, implacable, siguió con su teoría, su solfeo y sus escalas diatónicas y cromáticas. Y lo bien que hizo. Supe después, que en algunas zonas de la Capital ya circulaban otros métodos, con la flauta dulce, se cantaban canciones españolas antiguas y del folclore tradicional. En mi barrio la cosa era así y según pude verificar años después, en el país también. Algún sentido, algún sentido de supervivencia, han tenido para mí esas prácticas ocultas. En los países pobres del cono sur, en momentos de represión extrema, la práctica cultural ha reemplazado habitualmente a la práctica política.

La música popular

*Extraña y vieja juventud, que me ha dejado acobardado
como un pájaro sin luz.*

Homero Expósito, *Naranjo en Flor*

Hemos visto en párrafos anteriores que la música indígena o campesina era aquello que podía denominarse popular hasta la irrupción de las grabaciones y los fenómenos urbanos. La unidad de concepción entre naturaleza y vida, la percepción de una temporalidad circular y la realización, grupal, ritual, anónima, la definían.

La música campesina europea, recuperada y reelaborada por compositores cultos, constituía un fenómeno distinto. No dejaba de ser música de autor que se escuchaba en los conciertos o en las salas de la burguesía. Las grabaciones y ediciones de algunas obras urbanas marcan un antes y un después en la caracterización de la música popular, cuya diseminación indica el mayor protagonismo de los obreros en la vida política y en la edificación de sus propias identidades. Las confrontaciones geopolíticas y el replanteo de los esquemas de poder se traducen en el arte masivo.

En el lapso que abarca las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, la música popular destinada a un público “espectador” inaugura un lenguaje. En el Río de La Plata, influencias africanas y europeas nutren a la milonga y al candombe. El tango, pocos años después, se expande rápidamente con la posibilidad de registro y difusión por medio de radios y gramófonos. Aunque de inicios difusos, su originalidad supera la simple yuxtaposición híbrida de canciones y danzas.

El pueblo estaba mutando en público. Con la posterior reaparición del tango con letra, a partir de 1920, empezaba otra etapa. La referencia muy difundida de Gardel publicitando su gira por los países latinoamericanos desde la RCA Victor da muestra de los resultados de aquel proceso. Es claro que Gardel ya es un cantante profesional, internacional, que asume la difusión de la película *El día que me quieras*, que en realidad no es un tango sino una canción melódica. Él es la marca que vende y se vende.

Rezaba el Zorzal

Queridos amigos de América Latina, de mi tierra y de mi raza. La casa Víctor quiere que les anuncie la firma reciente de mi contrato de exclusividad con ella, y yo lo hago muy gustoso porque sé que nuestras grabaciones serán cada vez más perfectas, y encontrarán en ustedes oyentes cordiales e interesados. Yo acabo de terminar dos nuevas películas Paramount *El día que me quieras* y *Tango bar*, y voy a comenzar una gira que comprenderá Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Cuba y México. Luego visitaré los otros países que hablan nuestra lengua donde espero tener el gusto de saludar-

les personalmente. Estoy ahora en los estudios Víctor de Nueva York registrando las canciones de *El día que me quieras* y la película que quiero de todo corazón y que dedico a los amigos de España y América Latina.¹



Los grandes circuitos interconectados permitieron el acceso a los materiales de la música popular por parte de los compositores académicos y en paralelo la atención de los músicos populares sobre las estrategias compositivas de las obras burguesas de la época. Poco a poco lo popular se escindió de lo folclórico, reservando esa categoría para la música de comunidades cerradas, en las que los niveles de identificación entre el músico y su entorno eran condición de existencia. La música académica también se registraba. Termina de romperse así el hermetismo estamental que signó a Occidente en los siglos pasados. No será análisis de nuestro libro, pero el romanticismo nacionalista tardío, la incorporación en España de la guitarra a la producción académica y la prolífica composición sinfónica y de concierto en los países periféricos de Europa de obras originadas a partir de la reelaboración de ritmos folclóricos, eran contemporáneos de las vanguardias. Todavía, cuando en los exámenes de los conservatorios se prescribe la inclusión de una obra de “autor nacional”, ésta se refiere a Gilardo Gilardi, López Buchardo y a artistas que adaptaban giros o melodías folclóricas “estilizándolas” en versiones para piano o para orquesta, con resultados dispares. “Autor nacional” puede incluir a Ginastera, ocasionalmente a Piazzolla. En ningún caso a Charly García, Aníbal Troilo, Atahualpa Yupanqui o Gerardo Gandini.

De los cantos de trabajo del sur de EEUU a Keith Jarrett. Del tango prosbituario a Piazzolla. De los tablados a Paco de Lucía. En origen y recorrido hacia una estetización creciente, el tango, el jazz y el cante flamenco en-



■ ¹ Gardel Carlos desde la RCA Víctor.

señan el paso de lo folclórico a lo urbano por vía de gradaciones de singular complejización compositiva y confluencia estética. Estos géneros, como las derivaciones del rock o el tropicalismo brasileño, componen en la actualidad junto al folclore, las mixturas e incluso determinados casos de la música de masas, una malla de relaciones intrincadas. Gestados en el XIX, recién en los comienzos del XX se diseminan y exportan.

Félix Grande ilustra este camino en el canto gitano:

Me interesa remarcar la naturaleza esencial, la cantidad de intimidad que subyace en la creación musical flamenca: es la pena. Es una pena resistente, una pena larga, una pena que tiene prehistoria. Y cuando aparece en el flamenco tiene toda su prehistoria puesta. Viene ya vestida, azotada de toda su prehistoria. Entonces la plataforma continental de la que nace el flamenco es la pena. Es la congoja. Es la lágrima. Pero obviamente socorrida con gran capacidad de resistencia. Hay que recordar que Andalucía es la región de España donde más revueltas campesinas han ocurrido a lo largo del s. XIX. También parte de las revueltas o incipientes revoluciones del s. XIX, de la época romántica, suceden en la región. (...)Para resumir, el flamenco hereda una larga pena de vándalos de Andalucía. La pena pasa por la fragua de una sentimentalidad muy urgente, muy a flor de piel que tienen los gitanos (...) Al parecer en el origen del flamenco hay unas cuantas familias gitano-andaluzas que debieron ser los que iniciaron una reconversión de las músicas populares de la época que ya mencioné ayer que eran los romances. Los romances se cantaban. Eran los romances castellanos, de larga tradición en España, los romances moriscos o los romances fronterizos que eran los que se producían en las zonas que hoy estaban en poder de los árabes y otro día en el poder de los visigodos, no? Bien, de esos romances, que están estructurados en octosílabos perfectamente en cuartetos octosilábicos asonantados de rima pobre que se llama de rima asonante. Con esa misma estructura es con la que nacen las tonadas. Es decir, desde el tránsito del romance a la tonada ha pasado algo: los gitanos y los andaluces pobres han puesto al romance antiguo de melodía generalmente amable o por lo menos apacible, han puesto su sensibilidad, su propia desgracia como pueblo, cultura y etnia, y han convertido en forma la música apacible y además susceptible de ser cantada por cualquiera que tuviera una vez una garganta medianamente afinada, la han convertido en un canto terrible. Un canto cargado de emociones oscuras y siniestras, y técnicamente han hecho de los antiguos romances ya unos cantos para los que se requiere una mayor técnica musical o una mayor entrega a la hora de decir y de manifestar y de contagiar ese canto.²

² Laura Falcoff, entrevista a Félix Grande, s/e.



Camarón de la isla

Aun en regiones que contrastan en rituales y desarrollo económico, dos constantes unifican: la pobreza de origen y la mixtura cultural y el mestizaje engendrado en migraciones crueles. Prostibulos, burdeles, conventillos, clubes, cantinas, tablados. Desarraigo. Si el cante es hijo del encuentro entre el romance y el canto mozárabe, si el jazz asume la estructura de la religión protestante y la liturgia, en su tránsito del canto de trabajo hacia el canto espiritual, en el tango hay huellas del romanticismo tardío y la emisión operística de algunos inmigrantes europeos, géneros populares preexistentes, la milonga, los componentes afroamericanos, las danzas de salón y el lunfardo del puerto. Atribuir semejante conjuro sólo a los designios del mercado y a la fase imperialista del capitalismo es, cuanto menos, parcial. El tránsito que va de la conformación de estos géneros urbanos a su distribución y masividad registra marchas y contramarchas, versiones esencialmente comerciales o altamente poéticas.

En Argentina, entre 1900 y 1930, tres condiciones determinan un giro radical en el modo de concebir la música popular. La primera es el avance tecnológico y la masificación de la radio y el gramófono. La segunda responde a que los hábitos culturales de los primeros inmigrantes -incluidos sus instrumentos, canciones y danzas- son procesados por sus hijos y nietos que estaban asentados en busca de su identidad. Interviene la generación que habla español, que en general está agremiada y trabaja en las fábricas. La tercera es el éxodo del campo a la ciudad.

La crisis del 30 es paradójal respecto del tango. En paralelo a las restricciones económicas que limitaban el acceso al trabajo, la radio había alcanzado una gran difusión. El tango fue sustituido por el cine en las salas teatrales y así facilitó su identificación con los pobres y los obreros, afianzándose en los géneros de danza y canción. La ilusión perdida, la idealización del pasado, la mentira, el tono dramático en textos y música representan a esos inmigrantes que habían llegado a hacer la América y se encontraban trabajando en un frigorífico de sol a sol por un pago indigno.

Representante de un anarquismo relativamente extendido en barrios y sindicatos, Dante Linyera habla en sus canciones de ese desencanto, de esa ilusión extraviada que el tango retrata.³

Los macaneos que en el congreso
Largan las lauchas que morfan queso
De la política nacional;
¿qe'es sino eso? Ropa tendida,
trapitos sucios que la engrupida
gente del pueblo sabrá lavar.

(...)

Medias, camisas, sábanas y... esas
Ropas internas que las burquesas
Usan de sedas con rococós
Y las obreras de franeleta
¡Ropa tendida que ni un poeta
jamás cantó!⁴



El empleo del lunfardo, de la ironía que denuncia los contrastes de clase y del escepticismo frente a la política oficial es palpable en las letras de estos escritores (García Jiménez y Discépolo) y en la música instrumental de salón, ilustradas en álbumes con dedicatorias e imágenes.

³ Ver Daniel Belinche, "El tango como metáfora de la ilusión perdida", en *BOA* N° 10,

La Plata, Facultad de Bellas Artes, 1993, p. 114-117.

⁴ Dante Linyera, *Autobiografía rasposa*, Buenos Aires, Torres Agüero Editor, 1979, p. 60.

América latina

*El cantar tiene sentido, entendimiento y razón.
Anónimo, Polo Margariteño venezolano.*

La música académica contemporánea puso en jaque las categorizaciones universales de manera radical hasta romper con las convenciones del sistema tonal. Como expresión de clase, rechazó con igual vehemencia aquello que se asimilara al gusto popular. Si extendemos el vistazo a América Latina, la música popular provocó otro tipo de crisis. En su intrínseca capacidad para constituir formaciones instrumentales originales y ajenas a la estandarización de la música europea, subvirtió reglas interválicas, tímbricas, rítmicas y, por ende, poéticas.

“Los filarmónicos eran cinco: dos violines, un cornetín, una flauta y un arpa.” Esta frase pertenece a la descripción que hace John Reed en la fiesta pueblerina en Puerto Alegre en una de sus páginas inmortales de México insurgente.

Este singular conjunto instrumental –semejante a otros igualmente heterogéneos de Cuba, Panamá, Bolivia o Venezuela– probablemente está integrado por músicos mestizos e interpreta aires que no son españoles ni indígenas aunque tienen de lo uno y de lo otro. Es cierto que los instrumentos son de origen europeo (...) pero la manera de tocarlos es inconfundiblemente distinta, y nadie debe engañarse si un conjunto tal interpreta algo así como una mazurca; porque en realidad se trata de *otra cosa*.⁵

Afirmar que existe un modo común para componer música en Latinoamérica es audaz, aun para demarcar fronteras a los diferentes tipos de obras cuando todas están convertidas en mercancías. La comprensión de las mutuas penetraciones de lo popular y lo comercial requiere superar esquemas ideológicos que explican literalmente el dominio de la burguesía en tanto poseedora de los medios de comunicación, sin advertir que esa misma burguesía necesita volver significativos para el público sus objetos.

Las investigaciones acerca de lo popular y sus implicancias pedagógicas han recorrido un camino plagado de obstáculos y prejuicios. Presentar en el CONICET o en la Secretaría de Ciencia y Técnica un proyecto sobre tango o rock resultaba hasta hace pocos años casi intolerable para la comunidad científica. Paulatinamente estos prejuicios cedieron. Los trabajos de Coriún Aharonián, Sergio Pujol, Diego Fischerman, Gustavo Samela, Leonardo Acosta, Jorge Lazaroff, Iván Pequeño Andrade, Argeliers León,

⁵ Leonardo Acosta, “El acervo popular latinoamericano”, en *Musicología en Latinoamérica*, La Habana, Editorial Arte y Literatura, 1985, p. 31.

abren caminos. Prescindiendo de la aparente superación de los modelos instalados por la etnomusicología y del impulso que el estudio de la música urbana evidencia en algunos países –Francia e Inglaterra en Europa y Venezuela en América Latina–, hay mucho por recorrer. En particular en lo que atañe a las cuestiones específicas de la música popular, la aceptación de los saberes previos de los alumnos adquiridos por vías no sistemáticas, la organización de contenidos, la producción de textos y grabaciones, la creación de ámbitos para su investigación y transferencia.

A pesar de este largo periplo, que se ahondó con el correr del siglo, hasta el final de la última dictadura militar sólo existían dos tipos de contenidos de género en el ámbito de la educación musical superior: el que provenía de la tradición europea de la gran música universal y aquel devenido de las etnias, entendidas con las mismas categorías. Ni las formas ni los músicos, es decir, Gardel, Piazzola, Dave Brubeck, los Beatles, Charly García, Charly Parker, Egberto Gismonti, Caetano Veloso o Elis Regina, parecen haber hecho los méritos suficientes para ser aceptados en el ámbito universitario.

La experimentación y los intercambios llevan a que la música académica contemporánea y la música popular establezcan un vínculo que ha dado lugar a valiosas obras recientes, evolucionadas con relación a prácticas elitistas o reproductivas, en las que los lugares comunes se volatilizan. El primer posmodernismo, el de los 60, fue receptivo con lo popular. En esos años el rock y el pop comenzaron a demarcar una región difícil de calificar en términos de género, estilo y procedencia, en la cual ese intercambio acaece en obras híbridas y originales. América Latina incluida. ¿Se puede concebir una síntesis que vulnere las fronteras de lo popular y lo académico?

La mejor música urbana no académica se sitúa en los filios de estas dos categorías en los que es posible definir abordajes singulares de la composición, la ejecución y la concepción escénica de ambas. En una conversación que mantuve con Paula Cannova,⁶ ella explica este asunto:

El procedimiento en la composición de la música académica –con excepciones particulares en los casos de las obras asociativas– entraña la búsqueda de especulación y abstracción partiendo de algún soporte registral (partitura, grabación, computadora). Aquellos materiales luego son sometidos y manipulados con diversos tratamientos que están distanciados de la realidad en la que luego se convierten en música. Este proceso es poco habitual en la música popular. Aquí, la composición sondea lo especulativo en tiempo real, es decir, dentro del ensayo y/o en la generación de la propia parte a cargo de los instrumentistas. Otra diferencia en la compo-

⁶ Paula Cannova es compositora. Da clases e investiga en la Universidad Nacional de La Plata.

sición académica es que, habitualmente, un compositor escribe, compone música sin imaginar quién la ejecutará en vivo. Se parte por lo tanto de imaginarios universales acerca de lo que un instrumentista tradicionalmente sabe y puede tocar y, en algunos casos, considerando lo que un instrumento es capaz de proporcionar. Esta situación se da en la medida en que el compositor se limite a los tradicionales instrumentos encontrados en las orquestas sinfónicas. En cambio, en el ámbito de la música popular éste trabaja sobre los instrumentos que él mismo toca, sabe que aquello que pudiera crear será ejecutado por personas particulares a quienes probablemente frecuente. Los casos dentro del ámbito de lo popular que no se encuentran en esta caracterización son mayoritariamente los de los arregladores, cercanos a la formación académica tradicional.

Juzgar desde el presente mercantil el rol de ese pasado es inútil. Un eclecticismo a veces voluntario impide hablar de códigos comunes. Pero el sentido de antelación, la percepción rítmica aditiva, una deliberada ronquera que merecería elaborar una estética del grito y ese otro concepto de lo tímbrico están en bambucos, cuecas, zambas, marineras peruanas, sones mexicanos, milongas y luego en tangos, boleros, rumbas, sones cubanos y salsas, golpes y joropos, todas éstas especies mestizas o criollas comercializables. Según Aharonián, la repetición, la austeridad, la sustitución de lo narrativo por regiones expresivas que demarcan tratamientos a-discursivos, el silencio, lo primitivo y una dimensión del tiempo psicológico más breve y concisa por parte de los autores de vanguardia en Latinoamérica concuerdan en un espacio compartido con lo popular.⁷ En la producción visual, lo circular, lo extremo, lo abstracto, lo corporal, lo útil y el empleo de materiales efímeros resultan constantes muy generales, aun por encima de los aspectos formales que caracterizan el arte de cada pueblo.

Buena parte del teatro americano tiene lugar en las calles. En La Plata, cientos de malabaristas, unos profesionales y otros improvisados, realizan pequeñas faenas con naranjas, bolos y antorchas encendidas, para preocupación de los automovilistas que deben decidir en segundos si consienten el tributo reclamado siempre con simpatía.

En cuanto a la educación vocal, el empleo de soportes que no provienen del canto lírico no está teorizado. Los cantantes populares cantan de pecho, sin cobertura en los agudos, con una dicción en la que prevalece la palabra a la altura. Provocan ruidos, escapes de aire, percusiones vocales, son expertos en el uso del micrófono y utilizan al interpretar rasgos de género; arrastres, glissados, desplazamientos métricos. Diluyen deliberadamente la afinación. El reconocimiento de estas técnicas y su frecuen-

■ ⁷ Coriun Aharonián, “Factores de identidad musical latino americana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje”, en *Actas del VI Encointro Nacional da Anppon*, Universidad de Río, 1993, p. 82.

tación evitaría penosas versiones corales o individuales de danzas o canciones populares arruinadas con emisiones líricas y fraseos románticos.



La tradición que rige en conservatorios y universidades concibe además la trama rítmica a partir de combinaciones que emanan de la divisoria de pulsos. Las culturas indígenas parecen haber compartido con otros pueblos conquistados una tradición aditiva del ritmo. En esta continua tensión se explica el fraseo tan “libre” de los músicos populares en el hábito de cantar con un ritmo casi hablado, desafiante ante la regularidad de las acentuaciones. Esta verdadera riqueza choca con la tendencia de la usanza centroeuropea a registrar todo por escrito a sabiendas de que la notación diastemática y proporcional no es apta para registrar las relaciones que se despliegan en el interior de las obras y que la notación no es condicionante para la composición, en particular en la música popular. Aquí, los factores emocionales y el papel de lo corporal adquieren un rol esencial.

La incorporación a los programas académicos de asignaturas que asumen elementos estéticos o técnicos de la música popular es lenta. Y en las instituciones específicamente dedicadas al arte popular los programas replican un modelo fijado por la tradición de la gran música universal incapaz de generar un cuerpo coherente de contenidos que recupere su singularidad.

El manejo de recursos de autoacompañamiento –cuyo conocimiento atenuaría traumáticas experiencias de los docentes de música en la escuela primaria–, el estudio de los géneros que identifican a los jóvenes, las rutinas instrumentales específicas: rasgueos, contra melodías, flexibilidad rítmica, fraseo, percusión, improvisación; la notación o registro en base a cifrados y escalas; los programas informáticos, la instrumentación y los arreglos, la creación de textos poéticos, el uso de la voz por fuera de los patrones clásicos y la opción de elaboraciones innovadoras, alumbran recorridos esperables para la educación musical.

Ideologías

Para la derecha tradicional, lo popular se inscribe en posiciones biológico/telúricas –la verdad que procede de la tierra y la tradición, a la noción de nacionalidad que enmascara los conflictos históricos y de sustratos de clase– y se corporiza en la idea de familia, propiedad, estado, ejército, etcétera. Lo popular es lo simple y puro, aquello que hay que conservar, y lo urbano representa lo contaminante, el ámbito en el cual ese naturalismo impoluto se corrompe. Algunas escuelas de danza folclórica, los músicos disfrazados de gaucho que viven en el centro de la Capital y rechazan cualquier atisbo de renovación compositiva resultan válidos para ejemplificar esta postura.

Frente a reduccionismos que derivan también de la izquierda romántica, que ubica habitualmente lo popular en el sitio de la “lucha”, o de las políticas estatales “progresistas”, que pretenden “llevar cultura a los pobres”, si algo determina en el presente el concepto de popular es la diversidad de vínculos que se establecen entre actores sociales que no deentan el control de los medios de producción y que conviven en una ristra heterogénea.

La relación de lo popular con lo masivo es controversial. Galeano, sostiene que mientras la cultura popular es “un complejo sistema de signos de identidad que el pueblo preserva y crea” a partir de su diversidad, “la producción de masas proviene de una mirada unilateral que se conforma a partir de las necesidades del mercado y su función específica es la acumulación de capital y la manipulación”.⁸ Es, por lo general, obra de un grupo de especialistas; su mira se orienta al consumo y no a la invención. Si el pueblo tiende a reconstituir sus contradicciones en síntesis que se resuelven positivamente, y asume las manifestaciones regionales, campesinas y urbanas, en la cultura de masas se privilegia la uniformidad y el estereotipo que vulgariza y reitera promoviendo obras ad hoc creadas para públicos específicos –los jóvenes, las mujeres, los consumidores de tal o cual corte o estrato– signados por los dictados de la oferta y la demanda.

Los límites que trazan las definiciones teóricas se diluyen en casos que se ubican en los bordes de estas dos categorías. Obras populares genuinas de dudosa poética y productos masivos –resultantes de la misma regulación del mercado– de alta calidad compositiva; incluso híbridos localizables en todas las intersecciones generadas entre clases: lo popular, sus variables y lo académico tradicional, lo popular y lo contemporáneo de elite, lo popular y lo masivo. El sentido comercial que alcanza prácticamente a toda la música actual es un continuo que va de las primeras grabaciones hasta Internet. Por lo tanto, vuelve provisorias las tipificacio-

⁸ Para ampliar, ver Adolfo Colombres, *Sobre la cultura y el arte popular*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1987, p. 57.

nes que empleamos en este texto ¿Qué música escapa hoy a la categoría de comercial? Si restringimos este significado al recorrido que va desde la composición hasta la venta sin dudas que habrá pocas excepciones. El mecanismo descrito difiere en estos días en grado, en escala, respecto de aquellos circuitos comerciales, pero la esencia no varía. La voracidad que los grupos empresariales discográficos promovieron en la sociedad se muerde la cola. Las ventas de CD y DVD descendieron un 40 % a fines de 2006 a consecuencia de la amplia oferta en la red.

Es una versión dilatada de la desarticulación de las fases mercantiles del arte –fundamentalmente producción y distribución– que mencioné en párrafos anteriores. Un estadio autodestructivo. Ya vimos que la reproductibilidad técnica permitió en paralelo el acceso a las grabaciones e imágenes a sectores que nunca hubieran podido hacerlo por fuera de sus grupos de pertenencia. De Adorno en adelante, a determinados teóricos de la izquierda artística les ha costado mucho comprender estas contradicciones, en particular al referirse a Latinoamérica.

Las manifestaciones populares poseen una gran capacidad para absorber y asumir tratamientos compositivos que le son ajenos. Cuando aludimos al arte popular no hacemos referencia ni a las posturas que adscriben a la fantasía de no contaminar las costumbres o los bienes culturales con los hábitos modernos –así pontifican los puristas de la derecha tradicional– ni al empeño de artistas e intelectuales de hablar por el pueblo, de suplir la cultura popular extrayendo de ella aspectos aislados con la enmascarada intención de establecer un colonialismo de sesgo progresista. Colombres propone esta distinción: “(...) para propiciar un diálogo simétrico sin usurpaciones ni manipulaciones”.⁹ El despliegue del arte popular amerita entonces la experimentación y la distribución del ingreso que garanticen procesos transformadores y no conservadores. En todo caso, la relación valor de uso/ valor de cambio es una cuestión a analizar. Si un artista popular vende su obra, si la convierte en mercancía para poder alimentarse, no es esa la condición fundamental que señale una claudicación de su poética. Esto ocurre si el artista resigna la búsqueda de síntesis entre su pertenencia histórica y su experimentación, si reemplaza la libertad compositiva por la aceptación de las imposiciones del mercado, si inhibe la singularidad de su lenguaje y opta por una estandarización destinada únicamente al consumo. Por lo general estas fronteras son muy delgadas y son contados los artistas populares cuyo pasar les conceda principismo en una pelea, la mayoría de las veces, desigual. Un ejemplo es la proliferación de películas que se ofrecen en las salas de video en dos versiones: la que lanzan al mercado las grandes productoras y la versión del director.

■ ■
⁹ *Ibid.*, p. 10.

El artista popular extrañamente quiere distinguirse de su grupo. Ese anhelo de medallas es una tendencia de la elite. La marca del arte popular no es ni la manifestación de la interioridad ni la experimentación gramatical pura, sino la capacidad de sintetizar su deseo con su cultura. El individualismo que hundió sus raíces en el idealismo estético es socavado por las manifestaciones populares. Observa García Canclini que "(...) las nuevas tendencias tratan de reemplazar el individualismo por la creación colectiva y ver a la obra no como el fruto excepcional de un genio sino como el resultado de las condiciones naturales y culturales de cada sociedad".¹⁰

En esa línea se demarcan dos orientaciones: repensar lo indígena y estudiar lo urbano, dando cuenta de mutuas complejidades.

Los grupos que convirtieron el folclore en un bunker capaz de ponerlos a salvo de cualquier pretensión innovadora enarbolan lo popular anclados en una visión conservadora que exhibe objetos indígenas en auditorios de públicos urbanos, hecho que en la opinión de García Canclini " "esconde el proceso social que los engendró" ancló en una suerte de autodefensa, de asepsia que introduce un eje falso: se supone que lo que se debe preservar es la pureza, lo natural que dio origen a estas realizaciones.

Según estas corrientes, la alta especulación, los desarrollos formales y la búsqueda de mayores grados de abstracción constituyen una razón intrínseca de la música culta mientras que el exceso de contenido es marca de las obras menores: canciones y danzas rituales y acotadas, típicas de las clases bajas. Esto daría a entender que la actividad simbólica que se pone en juego en la composición de un tango es una adaptación degradada de aquella propia de la elaboración de una sonata.

■ ¹⁰ Néstor García Canclini, citado por Adolfo Colombres, *op. cit.*, p. 12.

■ ¹¹ *Op. cit.*, p. 67.

Fotografía, cine y televisión



Joseph Nicéphore Niépce, *La cour du domaine du Gras*



Louis Daguerre, *Boulevard du Temple*

La fotografía —en griego foto=luz, grafía=escritura—, como cualquier dispositivo capaz de replicar, fue producto de largos derroteros y ensayos con luces y sombras. Tras algunas pruebas que no pudieron ser volcadas al papel, la primera fotografía de la historia la realizó Joseph Nicéphore Niépce, químico, litógrafo y científico aficionado francés en 1826. Conocida como *La cour du domaine du Gras* es una vista desde la ventana de su estudio, que llevó ocho horas de exposición y fue ignorada hasta que en 1952 Helmut Gernsheim la adquirió y Kodak pudo efectuar una copia.

La naturaleza de estos experimentos no por conocidos deja de promover asombro. El propósito de Niépce era aprovechar la luz para formar placas que pudieran entintarse y grabar para reproducir con fidelidad escenas de la vida real. Es más frecuentado el caso de Louis Daguerre,¹² quien tomó la foto titulada *Boulevard du Temple*, que incluye un ser humano, a fines 1838 o comienzos de 1839. En ella se registra un hombre limpiándose las botas en el cuadrante inferior izquierdo.

A medida que se perfeccionaron las placas fotográficas y se redujo el tiempo necesario para la exposición, el paso siguiente fue encontrar la manera de que la imagen permaneciera. La solución parece escapada de algún rito de barrio: sumergirla en sal. Se le llamó *daguerrotipia*.

La imposibilidad de hacer copias fue un obstáculo recién superado en 1841 por el inglés William Fox Talbot, a través de un proceso denominado *calotipia* con el que se obtenían negativos que luego pasaban a positivos sobre papel. Allí la reproducción se convirtió en mercancía, cuya evolución técnica, como ya comentamos respecto del sonido, nunca se detuvo, hasta llegar a la digitalización actual y al empleo de lentes extremadamente sofisticados que actúan en milésimas de segundo.

■ ¹² El artista francés Louis Jacques Mandé Daguerre (1789-1851) había trabajado durante años en un sistema para lograr que la luz incidiera sobre una suspensión de sales de plata, de modo que la oscureciera selectivamente y produjera un duplicado de alguna escena

La fotografía pudo sobreponerse a su inicial calificación de diabólica, por parte de la Iglesia, que veía amenazada la exclusividad de su Dios para crear una imagen perfecta del hombre. El Papa es retratado incansablemente. Sin embargo, no pasó lo mismo con el arte. Los anuncios de un dispositivo que permitía plasmar una imagen sin el menor conocimiento de dibujo perturbaron enormemente a los pintores.

Cuando ese mismo año, 1839, Arago, un investigador dedicado al estudio de la luz, presentó la fotografía en la Academia de Ciencias, lo hizo con cautela: como una herramienta técnica ligada a la investigación de astrónomos y arqueólogos. Los artistas sospecharon de entrada la competencia que el nuevo instrumento significaría en el mediano plazo. Famosa es la frase del pintor de batallas Delaroche al salir del evento: “A partir de hoy, la pintura ha muerto”. El análisis de Régis Debray es interesante al relativizar el impacto del germen de la industria cultural. Dice Debray:

El captador de sombras va a relanzar en contra suya, la sempiterna oposición de lo mecánico y de lo liberal (...) Un pintor hacía carrera, un fotógrafo ejercía un oficio, no es un creador sino un artesano, y el éxito de la curiosidad suscitada por sus exposiciones no se puede comparar con el prestigio de los grandes salones del siglo XIX. (...) En lo inmediato, el procedimiento fotomecánico cometía el sacrilegio de introducir un automatismo material en el corazón impalpable de lo vital. Lo repetible pasaba por despreciable, pero es siempre por ahí por donde empieza una democratización.¹³

Nuestros padres contaban que, en los hogares humildes, las heladeras se exhibían cerca de la puerta que daba a la calle para que pudiera ser advertida por los vecinos. Era un símbolo de estatus. Lo mismo parece haber ocurrido con la fotografía. En sus orígenes, los pobres exhibían los retratos fotográficos –primer tipo de retrato económicamente accesible– en la entrada de las casas, mientras que las familias ricas los organizaban en álbumes destinados a la intimidad. La fotografía ejercía sus sortilegios sin reparos clasistas.

La línea que separa lo que es arte y lo que no lo es corre por caminos más ideológicos que estéticos. Pensemos en el cine. Como la fotografía, demarcó fronteras. Las ferias y las salas de espectáculos horrorizaban a las clases acomodadas. Prudentes, en el relato de Pierre Sorlin, sus miembros enviaban a las empleadas domésticas a comprar las entradas para asistir (ellos) discretamente a las funciones.¹⁴

■ ¹³ Régis Debray, (1992) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós, 1994, p. 225.

■ ¹⁴ Para ampliar, ver Pierre Sorlin, (1997) *El “siglo” de la imagen analógica. Los hijos de nadar*, Buenos Aires, La marca, 2004, pp. 30-34.



Three Keatons, 1901

Debray afirma que el modo en que la fotografía y el cine han incidido en la pintura (por extensión podríamos incluir a las artes tradicionales) es trasladable a la radical mutación en la conformación de su público. Con respecto a la fotografía, la pintura quedó encriptada en grupos de elites. La pintura es una obra única. Hay un original y por lo tanto este plus de irrepetibilidad le confiere valor de mercado. Con relación al cine vio disputado su prestigio a la vez que éste se transformó en un emergente de alta popularidad.¹⁵

La fotografía es una herramienta de consumo cotidiano. Está integrada a la vida de los diferentes sectores, ya sea para reconocer un rostro amigo en el celular de las clases medias altas urbanas, captar un atardecer en la Bristol, realizar fotomontaje y aparecer con el cuerpo de Pablo Echarrí o para el gran arte. El cine es una de las industrias extendidas en todo el planeta, y el nivel de estatus se evidencia en el elevado precio de las entradas y no en una elección estética. Este signo es reciente. Tres generaciones atrás las familias obreras numerosas tenían la costumbre de asistir una vez por semana al cine del barrio, en el que se podía disfrutar el visionado de hasta tres películas. Al estilo de *Cinema Paradiso*, las copias escaseaban. Un cadete se encargaba de trasladar las cintas de una ciudad a otra para su exhibición (así ocurría entre La Plata y Berisso). Pese a la popularidad del cine, su ingreso a la academia tuvo que esperar. Recién en 1961 se creó el Departamento de Cinematografía con su carrera de Realizador en la Facultad de Bellas Artes de La Plata. Fue cerrado por la dictadura militar y reabierto en 1993. No existe hasta el presente ninguna carrera de fotografía terciaria, universitaria de grado o posgrado en el país.

¹⁵ Ver Régis Debray, *op.cit.*, p. 230.

Nos vamos a un corte

El programa que inauguró la TV se concretó en Londres en 1929. La BBC había conseguido transmitir durante media hora imágenes de tipo electrónico destinadas al público. En 1950 se extienden redes con alcance nacional. La televisión se popularizó inmediatamente. La imagen era pequeña y permitía una focalización rápida. Planos medios y primeros planos conferían una familiaridad “cara a cara” con el personaje ocasional. La repetición y el estímulo constante atendían a las características de un espectador disperso. A fines de la década ya existía la TV color. El entusiasmo por la revolución tecnológica que caracterizó a algunos mojonos de las vanguardias en los años 20 había significado una aceptación del cine y la fotografía. La televisión, el video y la computadora, en escalas asimétricas, ocuparon ese lugar de mentores de una estética tecnológica que se apropió de estos recursos. Pasó en Europa, en Estados Unidos y en América Latina. Así, la tecnología de los medios fue asumida acríticamente por espacios conservadores o izquierdistas, acaso por motivos opuestos.



En la Argentina se había sancionado en 1953 la Ley de Radiodifusión que regulaba la intervención del Estado y prohibía la intromisión de capitales extranjeros. En 1955 existían tres cadenas privadas de orden nacional: Belgrano, que incluía al canal 7 de televisión, Splendid y El Mundo. La transmisión original de canal 7 se había concretado el 17 de octubre de 1951 en el Ministerio de Obras Públicas a cargo de Miguel Tussini, de extensa trayectoria en radio. Su contenido se centró en el festejo del día de la lealtad. Con la caída del gobierno peronista los mecanismos de privatización se aceleraron. Entre 1960 y 1961 salen al aire los canales 13, 11 y 9. El 13 ligado a sectores del radicalismo y agroexportadores, canal 11 con mayor intervención de la Iglesia y empresarios particulares y canal 9 en manos de inversionistas privados y militares. La discusión en torno a la nueva ley de medios y la posición de los grandes grupos empresarios frente a las políticas de Estado en 2010 alimentan la sospecha de que las

mutaciones tecnológicas no fueron acompañadas por las políticas. Más allá de matices y estilos personales, Lula, Kirchner, Chávez, Morales, Lugo, Correa, coinciden en padecer una oposición feroz de las multinacionales de la comunicación. A la realidad le gusta la simetría.

La televisión apenas se insinuaba como un negocio y se requería conseguir capitales extranjeros. En los tres casos estos capitales fueron aportados por las grandes corporaciones norteamericanas CBS, NBC y ABC que de ese modo expandían su mercado. En pocos años toman cuerpo las cadenas en veinte repetidoras del interior. Con ligeras interrupciones en 1973 a través de una breve reestatización, queda armado un sistema en el que participan activamente aquellos capitales y se reproduce una organización con repetidoras que tiene su centro en Buenos Aires e importa series, formatos y programas de Estados Unidos.

¿Por qué reparar en la televisión o cualquier objeto de la cultura contemporánea que no haya alcanzado el estatuto de arte en términos teóricos? Al respecto es interesante el prólogo al libro *La era neobarroca* de Omar Calabrese escrito por Umberto Eco (ambos profesores de la Universidad de Bolonia):

Calabrese analiza algunos fenómenos de los “mass- media” no porque sea un profesor de semiología, sino porque de algún modo perverso (y, sin embargo, muy sano) los ama. Es decir, sabe que vive en una cultura en la que estos existen y determinan también nuestro modo de pensar, aunque nos creamos aislados en la torre de marfil de un campus, impermeables a las fascinaciones de la Coca Cola, más atentos a Platón que a los publicitarios de Madison Avenue. El sabe que no es cierto, que incluso el modo en el que nosotros, o al menos nuestros estudiantes, leen a Platón (si lo leen) está determinado por el hecho de que existe *Dallas*, incluso para quien no lo ve nunca. Y, por tanto, intenta tomar conciencia de lo que sucede.¹⁶

La TV es el gran emergente del avance científico-tecnológico de la posguerra. Las noticias de los campos de batalla, durante la Segunda Guerra, se difundían en salas de cine o por la radio. La expansión masiva de los medios de comunicación y de los aparatos de TV modificará el paisaje visual y sonoro. Con la televisión, van a mutar hábitos de consumo y mecanismos de publicidad. Surgirán modelos estéticos, se crearán fuentes de trabajo y los tiempos se irán acortando, no sólo en la capacidad del medio de transmitir en vivo, sino en las costumbres de un usuario autónomo y solitario.

¹⁶ Umberto Eco, “Prólogo”, en Omar Calabrese, (1987) *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, 1994, p. 7-8.

El cine obligaba a concurrir a un lugar público cuyos ritos correspondían al espectáculo tradicional: vestirse para la ocasión, el acomodador, la sala a la italiana, el esperado momento de la oscuridad y una concentración común en la pantalla mágica y gigantesca. En su origen, con la tele pasaba algo similar. En los barrios, los vecinos se juntaban a ver los programas en la casa de aquel que había tenido la suerte de comprar el aparato. Tener televisión era una señal de progreso.

Es un tema transitado en la teoría pero ausente en la enseñanza básica y media. Durante el último mundial, las noticias de los periódicos acerca de su aporte en el aprendizaje resultaban paradójicas. Según el relato, ante la insistencia de los alumnos para ver los partidos, los establecimientos “progresistas” encontraron acuerdos colectivos para su transmisión y a partir de ello los docentes aprovecharon luego como “disparador” el gran acontecimiento para planificar clases de geografía, historia, etcétera. Los periódicos publicaron acotadas reseñas de los países que competían, banderas, tipos de gobiernos y hasta el modo de pronunciar algunos apellidos de ignotos delanteros de Ucrania o Costa de Marfil. Todo menos el análisis del propio medio, de sus recursos estéticos, técnicos, y del modo de utilización de la imagen.

En los albores del medio, la televisión era en blanco y negro, un rectángulo que devolvía secuencias captadas por una cámara fija y, a lo sumo, se enfocaban los rostros de los espectadores con formato de pantalla. Para cambiar de canal abandonábamos el asiento para pulsar una perilla gigante que se anunciaba con un ruido correspondiente a la era de la industria pesada. Si bien los principios de penetración ideológica se mantienen intactos –los públicos predeterminados ya estaban presentes en plena guerra y uno de ellos fue el de los combatientes en los frentes de batalla–, la distancia entre esos registros y la sofisticación del siglo XXI es sideral. Hoy, es inevitable escrutar las relaciones interpersonales, la pareja y el placer a partir de la posibilidad que ofrece la tecnología de una cotidianidad retraída y autosuficiente. Los jóvenes y adultos plenos de las capas medias altas que deciden vivir solos o mantener encuentros ocasionales montan verdaderos bunker en sus casas. Computadoras, pantallas gigantes planas, celulares, todo en red, amplificada con aparatos de sonido de alta definición, dibujan un horizonte al que es difícil eludir si se dispone de los recursos para ello. Incluso el fútbol, “pasión de multitudes”, una de las industrias que mueve grandes capitales, ha sucumbido a estos encantos. ¿Cómo sustraerse a la tentación de un domingo a la tarde lluvioso, con el teléfono y la computadora cerca, el control remoto en la mano y la seguridad de cobijo frente a las colas tortuosas, frío o calor extremos e incierto destino respecto de la mirada policial que trae consigo la concurrencia a un partido? Esto se ahonda cuando –el caso del escriba– se simpatiza con un equipo local y ni siquiera el resultado nos augura gratificaciones permanentes. Recordemos que los Beatles, primer gran fenómeno de masas,

portadores de los estandartes simbólicos de los 60, dejaron de tocar en público –Yoko Ono mediante– porque ya su música no se escuchaba por el criterio de los fanáticos. Ahora es al revés: el avance tecnológico permite que algunas modelos o actrices de dudosas aptitudes vocales resulten tolerables gracias a los servicios de filtros, cámaras y sistemas digitales.



La televisión es capaz de incursionar en los hogares de diferentes estratos. Puede concentrar la atención de un adolescente escéptico, un niño que está con su tarea y cualquier adulto batiendo crema, simultáneamente. Si el programa no satisface, alcanza con apretar un botón para revisar el interminable menú de opciones que prometen las empresas de cable. Ni siquiera la televisión ha podido fisurar la coraza de la escuela ni de los programas de enseñanza profesional del arte, que no parecen advertir la existencia de este fenómeno, al menos para criticarlo. Fisgoneos de la cultura contemporánea: los programas con mayor medición en Argentina al momento de escribir este apartado –enero de 2007– son *Montecristo*, una adaptación del clásico de Dumas, y *Bailando por un sueño*, un concurso de danza que recorre los géneros urbanos del baile popular. Actores y vedetes prueban con el hip hop, el rock, el tango, el vals y el mambo. No obstante, los expertos insisten en que a los niños y jóvenes –que pasan horas mandándose mensajes de texto– no les interesa la literatura ni la palabra y, hasta donde hemos podido averiguar, en las escuelas la danza brilla por su ausencia.

Para la aristocracia del siglo XVIII o la burguesía del siglo XIX asistir a una ópera, adquirir un cuadro o financiar la composición de una sinfonía eran funcionales a una necesidad de validación acorde a sus suntuosas mansiones. El renovado linaje asume una velada en el Colón como recreo entre la concurrencia a un partido de River, una cena en Las Cañitas o Puerto Madero y la noche hot en algún boliche de moda. Los grandes magnates de la actualidad prefieren comprar un canal, un diario o ambos, o tener acciones en Internet. Esto, y no sólo el anacronismo de insistir con la música alemana del siglo XVIII, que sí representaba los patrones cultu-

rales de la burguesía y la aristocracia europeas, explica en buena medida la crisis del modelo de las Bellas Artes en términos de ocupación laboral. Incluso en los locales de venta de CD, el mismo mercado ha procedido con una selección de lo que podría denominarse “música clásica” que consiste mayoritariamente en compilaciones y breviaturas de los grandes éxitos. El stand se acota año a año.

Si escribimos la palabra “Beatles” en la computadora –para ser precisos, en el programa Windows– ésta aparece subrayada en rojo porque no es reconocida. La tecnología no es neutral. Podríamos inferir que se debe a que el programa ignora los vocablos extranjeros. Para nuestra sorpresa, reconoce palabras foráneas como “Microsoft” o “Windows”.

La publicidad ya no interfiere sólo el devenir de las películas ofreciendo un corte en el que uno aprovechaba para calentar el café o ir al baño. En el momento dramático, dispuesto el malvado asesino a ultimar a su víctima es posible que un ave digital ocupe la pantalla para anunciar que próximamente se emitirá *Harry Potter*. Muchas veces, en lugar de la cara consternada del arquero a punto de recibir el implacable remate de Messi, nos topamos con el logotipo del canal de cable o con un anuncio de Sprayete como muestra del poder para mutilar la continuidad ficcional de ese universo desmaterializado, sin reparos ni aparentes consecuencias. Es una marca de niños, jóvenes y adultos. Con ellos se encuentran los docentes de arte en las escuelas.

Entrevista a Eduardo A. Russo, por Mariel Ciafardo



Eduardo A. Russo es crítico, docente e investigador de cine y artes audiovisuales. Dirige en Doctorado en Arte Contemporáneo Latinoamericano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Es profesor de Teoría, Análisis y Crítica de Artes Audiovisuales en

carreras de grado y posgrado de Argentina, y profesor invitado a seminarios de posgrado en América Latina.

Mariel Ciafardo: *El problema de la definición del arte en el mundo actual parece complejizarse aún más cuando nos detenemos en el universo de lo audiovisual. Cine, televisión, video, nuevos media, multimedia... ¿En qué instancias se encuentra este debate?*

Eduardo Russo: Las preguntas por la definición del arte en el mundo contemporáneo están lejos de ser contemporáneas. Nos acompañan hace ya casi un siglo, si atendemos a su primera formulación en los tiempos de las vanguardias históricas, del ascenso de la cultura de masas y la multiplicación de los medios de comunicación de carácter también masivo. Fue como si la misma definición de los medios en la industria cultural hubiese corroído la definición del arte: un problema a lo largo del siglo XX. Estos interrogantes están mutando otra vez en la apertura del nuevo siglo, cuando se observa que los medios de masas ya son desde hace un par de décadas visualizados como parte de una tradición, abarcados en el rubro de medios tradicionales, *classic media*. Y que los famosos nuevos medios (en los que hay algunos elementos muy novedosos y otros que venían de muy lejos, ahora potenciados) ya son más bien nuestro presente, y no una promesa de futuro. El lugar de lo artístico en el sentido de conjunto de prácticas claramente situadas y consagradas ha cedido ante un territorio más difuso aun que el de aquel que, en pleno auge de la sociedad de masas en su fase expansiva bajo el modo de sociedad de consumo, sancionaba a las puertas del *popcult* la muerte de las bellas artes.

Hace ya casi cincuenta años, cuando Umberto Eco aún radicaba sus estudios en el terreno de la estética –en los tiempos de *Obra abierta*– sugería en un breve ensayo titulado “Dos hipótesis sobre la muerte del arte” que el deterioro progresivo de la noción de obra artística (la hipótesis inicial) se hallaba en relación dialéctica con la segunda: la de la recuperación

de la experiencia estética en un sentido ampliado, más allá de la circunscripción propia de la obra. De todas formas, concluía, ese retorno se instalaba bajo una condición: la de la renovación del pensamiento crítico.

Medio siglo después, estamos en una situación altamente volátil que, en sugestiva expresión, Yves Michaud ha bautizado arte *en estado gaseoso*. Realmente no hay muchos indicios de que esa reflexión crítica que Eco reclamaba haya crecido en las últimas décadas; más bien lo que ha proliferado han sido los discursos –la mayor parte celebratorios, los menos, impugnadores o melancólicos– respecto de este proceso de estetización de la totalidad de la sociedad y la cultura que Michaud (aunque puede ser que este punto sea para discutir largamente) considera girando en torno del imperio de la belleza, una especie de *éter estético*, altamente maleable y expandible, que impregna todo tipo de objetos y experiencias. Las “bellas artes”, es decir, las “anteriormente llamadas bellas artes”, se entremezclan con artes que, como el cine, nunca han sido del todo bellas sino levemente o muy frankensteinianas en origen y composición.

MC: Esta situación volátil, tomando tus palabras, está atravesada además por la discusión sobre el lugar de la técnica en el arte.

ER: El problema de la técnica en las artes pasó de aquella cuestión de la reproducción mecánica que intentó visualizar Benjamin, hacia la era de su ingeniería y clonación digital. Y aquí estamos, tratando de entender un entorno intrincado, donde los matices y pliegues de la experiencia estética sin duda son muy superiores a cualquier discusión suscitada en las últimas décadas, que por otra parte han sido proclives a una desvitalización en los debates, dentro del marco de los fenómenos «post». Así como se presentaron las postvanguardias y durante al menos dos décadas se insistió en la nebulosa discusión acerca de lo postmoderno, en el terreno de las artes audiovisuales comenzó a cobrar forma cierto tipo de experiencias que algunos han designado como propias de un postcine o una post-televisión.

MC: El panorama se profundiza, obviamente, por las tensiones producidas entre lo analógico/lo digital y entre lo ficcional/lo documental.

ER: Tal vez nos hayamos mantenido muy cómodos discutiendo las implicancias y nuestros lugares potenciales en el marco de la dimensión «post». Seguramente venimos después de algo y no pocos sienten que formamos parte de aquellos que llegamos por lo menos un poco tarde. Sin embargo, si de arte se trata, hay un plano temporal que apunta a la creación y se abre desde el presente a la generación de un futuro al cual se contribuye a dar forma. En ese sentido es todavía válida hoy aquella premisa de Paul Klee que afirma que todo arte se dirige a un pueblo que no existe todavía. Y aquí la cuestión se nos desliza, sin descuidar el reco-

nocimiento de los recorridos históricos y el análisis del presente, hacia la problemática de la formación en las artes, que supone una prospectiva, o al menos un grado de orientación en cuanto a los rumbos posibles, de los que debemos asumírnos como corresponsables. Cuál es la parte de acción que nos toca en la creación de las formas del mundo que viene. En lo que refiere a las artes audiovisuales, más allá de las fronteras entre analógico y digital o entre ficción y documental, radica la pregunta sobre las relaciones entre la ciencia, la técnica y las artes, por un lado, y la tensión crítica entre arte y realidad, entre el campo de lo artístico y nuestras vidas concretas, sea como sujetos singulares o en tanto sociedades.

MC: *Ha proliferado bastante bibliografía sobre estas cuestiones en los últimos años. ¿Es un fenómeno que ocurre también en Latinoamérica?*

ER: La discusión es incipiente en el ámbito latinoamericano. Afortunadamente hay indicios, en artistas y en investigadores, incluso en instituciones, de que estas preguntas están comenzando a insistir incómodamente, y esto promete al menos desplazarnos de los sitios de saberes presuntos. Tenemos que aceptar que estamos en un terreno en cierto modo inicial, en el punto de partida de nuevos criterios y experiencias para orientar prácticas que, a la vez, plantean más preguntas.

MC: *¿Repercuten estas reflexiones que se dan en el plano de lo teórico en la enseñanza de las artes audiovisuales en los distintos niveles del sistema educativo? ¿Cuál es el estado actual de la enseñanza del lenguaje audiovisual?*

ER: Lo percibamos conscientemente o no, llevamos con nosotros más de trescientos años de tecnologías y medios audiovisuales, más de un siglo de cine y cincuenta años de televisión. Varias generaciones han crecido bajo entornos audiovisuales que las interpelaron como espectadores. En la actualidad esa lógica espectacular –que igualmente de ninguna manera debería haberse confundido con una posición pasiva, esa que se designa bajo la figura de los receptores– está cediendo paso a una lógica de usuarios, de sujetos que adoptan una actitud transformadora y recreadora de lo disponible. Todos los días nos encontramos frente a prácticas que desafían las cómodas categorías de productor y consumidor, de autores y espectadores, si atendemos a lo que está ocurriendo con los más jóvenes y su relación con las imágenes digitales generadas, registradas o procesadas por los medios más diversos, con la música produciéndose y circulando de modo lateral a la edición comercial o con lo que por ahora es el procesamiento y circulación de video de pequeño formato, en fenómenos como el de *YouTube*.

Es esto lo que está en el trasfondo de las verdaderas multitudes que hoy en la Argentina han decidido estudiar cine, diseño audiovisual o artes audiovisuales. No es un ataque de locura juvenil colectiva, sino cierta per-

cepción difusa de que por medio de ese trabajo con lo audiovisual puede discurrir la vida de muchos, más allá de los insumos reales de una industria cultural que, en el ámbito local, no se eleva a dimensiones significativas. En nuestro medio, sin embargo, la mayor parte de las propuestas educativas en el terreno de las artes audiovisuales tiende a restringirlas a la reproducción de saberes de oficio, bajo el argumento de promover una concepción profesionalista acorde a las demandas de un presunto mercado laboral, a su formato tradicional de cine y TV (o peor, de Cine o TV) o circunscribiéndolas a la destreza técnica, como si se tratara de una cuestión de capacitación, o más elemental aún, del adiestramiento en el manejo de competencias instrumentales. En el campo de los nuevos medios, esto se traduce en una instrucción en el manejo experto de softwares estandarizados en distintos ámbitos de las industrias de la imagen y del sonido.

MC: Este es un problema presente en la educación artística, no sólo en el terreno de las artes audiovisuales, sino en todas las artes: la sobredimensión de los aspectos técnicos por fuera del contexto, la historia y la cultura.

ER: Es hora de preguntarnos, a través de un análisis minucioso del estado y la dinámica actual de las artes en general y las artes audiovisuales en particular, qué es preciso pensar para que la intervención en el terreno de las imágenes de sujetos activos y críticos esté investida de aquello que le exigimos a la labor artística: la renovación y ampliación de nuestra experiencia. Esto implica no la adecuación al formato y proporción de una presunta “industria”, corporación exigua si la hay en países como el nuestro, sino la multiplicación de alternativas bajo diversos entornos, que van desde la posibilidad de intervención en empresas de formato tradicional (la “industria pesada” de lo audiovisual, hoy por hoy más televisiva que cinematográfica) junto a emprendimientos más ligeros en cuanto a producción, de corte independiente, y pequeños estudios de creación audiovisual o iniciativas hasta personales. Trabajo termita, pero no por ello menos viable. Y esto, más allá de la escala, no puede estar desprovisto –si se trata de un profesional universitario– de un fuerte componente crítico y analítico en la formación académica, cultivado a la par de la educación en el terreno de los procedimientos y las técnicas. Remarquemos respecto de esto último: no se trata simplemente de la necesidad de adiestramiento cada vez más sofisticado y actualizado en el manejo de herramientas. Los aparatos generadores o procesadores de imágenes técnicas (comenzando por la fotografía en el siglo XIX, prosiguiendo por los medios de creación y reproducción de la imagen y el sonido durante el siglo XX, hasta llegar a los sistemas ubicados más allá del umbral digital) son mucho más que herramientas –esos útiles relativamente simples, propuestos al uso de la mano y guiados por una acción diestra. Marx lo destacó en un momento temprano: desde la Revolución Industrial esto es asunto de máquinas. Y

las máquinas no son herramientas, ellas crean un entorno nuevo, imponen procedimientos, instalan a los sujetos en distintas relaciones con la producción, articulan de modo diferente tiempo y espacio, y modifican profundamente la realidad que nos toca vivir. Las artes contemporáneas, incluso adoptando prácticas de crítica o combate con ellas, son de uno u otro modo hijas de la máquina, trabajan con su poder y también con sus fantasmas. Y esto debe ser entendido en tanto las imágenes técnicas son parte consustancial de la experiencia estética contemporánea y de prácticas artísticas que cada vez aceptan menos los cánones jerárquicos de los viejos sistemas de las artes y el establecimiento de fronteras fijas, basadas en las ilusiones de autonomía que no encubren más que formas de lucha y negociación jurisdiccional.

MC: *Hoy, varias disciplinas se apropian de estos medios y lo vuelven su objeto de estudio desdibujando, de algún modo, hasta las mismas incumbencias profesionales. ¿Cómo ves esta situación?*

ER: El panorama presente remueve con insistencia toda taxonomía y destruye incluso las relaciones jerárquicas. Hace un buen tiempo lo ha venido insistiendo Paul Virilio: todas las imágenes son consanguíneas. Agregaríamos: además, son altamente promiscuas, propensas a la contaminación y a la fusión en nuevas realidades de lo imaginario. Nuestro afán clasificatorio (una de las últimas influencias fuertes que nos ha quedado del espíritu renacentista) ha promovido hace largo tiempo la compartimentación del mundo de las imágenes, tanto en el campo de la producción del arte, como en su intelección y su enseñanza. Sin embargo, la hibridación no ha dejado de multiplicarse, demostrando –como alguna vez lo expresara Virilio– que esas categorizaciones son más fruto de nuestro impulso de fijar y domesticar lo percibido que de la vida de las imágenes y la experiencia sensible en general. A alguien interesado por el cine o la multimedia no debería dejar de importarle el arte paleolítico, el teatro de sombras javanés, el melodrama del siglo XIX o la arquitectura funcionalista, porque algo de lo que resulta constitutivo de las *screen arts* se vincula íntimamente con manifestaciones de estas formas técnicas, artísticas o del espectáculo. Tampoco debería desestimar la relación con el conocimiento por medio de lo visible que liga a la imagen de la fotografía, el cine y el video con tecnologías de la visión: los rayos X, el *scanning* electrónico o los sistemas de visión expandida de la industria bélica. Todo ello lleva a una percepción ampliada de nuestras cuestiones que desmantela por completo la presunción de educación de meros “especialistas” en una u otra parcela de lo audiovisual. Por su parte, la inscripción de los abordajes desde diversas disciplinas está siendo reemplazada por enfoques postdisciplinarios, como en el caso de los ascendentes estudios visuales, cuya instalación en estas latitudes –que creemos beneficiosa en la situación presente de nuestro campo académico– requiere un riguroso examen, para

que no quede sujeta a una zona especialmente acrítica de los estudios dedicados a la así llamada cultura visual. ¿No contribuiría la incorporación de las preguntas sobre el arte al campo heteróclito designado como cultura visual a la creciente disolución de esas cualidades irreductibles a las categorías preexistentes a las que nos enfrenta el arte, en virtud de su sumisión a una agenda propia de los *cultural studies*? Puede advertirse que son temas de fondo de carácter político: hacen al poder de las normas, y a las normas del poder. Frente a ellas, vale la pena recordar la afirmación de Gilles Deleuze: todo acto de creación es un acto de resistencia. Acto que muchas veces entra en franca colisión con lo que una configuración social determinada entiende por cultura, de acuerdo a lo ya reconocible y al repertorio de sus problemas asumidos, reproduciendo o discutiendo patrones en los que una sociedad se ha aposentado, pero operando sobre lo existente. El arte agrega nuevas presencias, incluso puede hacer presentes las ausencias, ensanchando la misma noción de experiencia de un modo que desborda la norma.

MC: *El universo de las artes audiovisuales está, entonces, no sólo en permanente expansión, sino además con bordes cada vez más porosos, lo cual acrecienta los préstamos o intercambios entre las artes. Esta situación, ¿no debería formar parte esencial de la agenda educativa para los próximos años?*

ER: Aunque en tanto analistas o críticos no nos convenga inclinarnos a la profecía, como docentes no nos queda más expediente que trabajar al menos con determinadas perspectivas: y las más firmes nos dejan sospechar que de aquí a una década, tal vez más de la mitad de las áreas de trabajo disponibles para un artista audiovisual pertenezcan a posibilidades hoy apenas emergentes, o aún desconocidas en términos de medios y tecnologías tanto como de prácticas socioculturales. Tal es la dinámica de estas artes en un contexto de mutación acelerada. Una buena pregunta es qué vale la pena enseñar, qué permanecerá en apenas un lustro, en pleno vértigo de la convergencia y proliferación mediática. De acuerdo al dictamen omnipresente de las fuerzas del mercado, de seguro técnicos no van a faltar. Más aún, la tendencia indica que deberán abundar para satisfacer la demanda de fuerza de trabajo altamente especializada (y crecientemente precarizada). Tampoco van a faltar, en los cuadros directivos de la industria cultural, expertos comunicadores u organizadores rigurosamente entrenados que tiendan, desde el *marketing*, la publicidad o el gerenciamiento, al sostén y reproducción de un sistema que apunta, bajo la apariencia de una diversificación creciente, a una normalización cada vez más pautada de la experiencia. A ello tienden los proyectos educativos –hoy en auge en muchas facultades empresariales– que generan expertos en negocios de las *entertainment industries*.

MC: *En este contexto, pareciera indispensable revisar en profundidad la formación ofrecida por las universidades nacionales, que pueda de alguna manera revisar críticamente esa lógica de mercado.*

ER: El gran desafío para la educación en una facultad de artes consiste en atender a la doble dimensión de conocimiento que se despliega en el trabajo de la formación universitaria. Día a día crecen las evidencias de que el arte actúa en sentido opuesto a lo que entendemos por comunicación, ese aparato sociocultural tendiente a poner en común un sentido que aspira a lo homogéneo, lo consensuado, lo regulado. De igual modo, si el aparato comunicacional potencia los conflictos en torno a las definiciones vigentes de la realidad y la actualidad, su función en todo caso se traslada de ser reforzadora de lo dado a opositora, promotora posible de un cambio planificado. De uno u otro lado, el aparato comunicacional está al servicio de un poder que lo erige en medio para sustentar el andamiaje simbólico e imaginario de un sistema. Detrás de su operación acecha la tiranía de un programa. El arte, por el contrario, permite el surgimiento de una *excepción*, y su poder no es ajeno a la armadura de una compleja dimensión de conocimiento, que es correlativo a una experiencia de la libertad que no puede irrumpir de otra manera. Hace que algo nuevo sea lanzado al mundo, y eso, por su misma experiencia, contribuye a afirmar o replantear una faceta vital de nuestra existencia. Así como hay conocimientos que cobran forma por la palabra oral o escrita, y otros que pueden ser formulados mediante un cálculo o una notación algebraica, están aquellos que pasan por las imágenes o por la experiencia sensible, activados por la escucha, lo táctil o la percepción y acción del cuerpo en el tiempo y el espacio. Es misión de la educación universitaria en el terreno de las artes el promover y vincular esa doble vía: la del conocimiento *de* lo artístico y el conocimiento *por* lo artístico. De esto alumbró la posibilidad de desarrollar esa función del arte que recordaba George Steiner: la de ser no un reflejo, ni un modo de evasión, sino la de ser una *crítica de la realidad*.

MC: *No obstante, en los ámbitos académicos, el arte no ocupa todavía un lugar reconocido como campo del saber.*

ER: Muy a menudo, desde campos tradicionalmente legitimados como sustentadores de saberes consagrados por un ajeo y arraigado positivismo o por proclamadas eficacias en el plano de lo utilitario, se ha desestimado el lugar de las artes en tanto prácticas necesarias para el despliegue de una vida plena. En ese sentido, se las ha minimizado o reducido a un conjunto de actividades curiosas y a cargo de personajes levemente excéntricos, promotores de producciones que no por gratas, dramáticas o conmovedoras dejarían de ser contingentes o suntuarias. Por el contrario, puede verse en las artes una de las manifestaciones más

poderosas y sistemáticamente removedoras de servidumbres y automatismos de los hábitos que degradan a lo cotidiano y anestesian la vida de sujetos y culturas. Si las artes fueran tan poco significativas y accesorias, los más diversos totalitarismos no se habrían ensañado en su regimentación, su silenciamiento y hasta en la más sangrienta supresión de aquellos que no se sometían a la solicitud compulsiva de conversión del arte en propaganda. Y en innumerables oportunidades el arte ha sabido resistir, frente a situaciones límite, como el último bastión que permitió sobrevivir y conservar su dignidad a muchos a los que les faltaba todo lo restante, ante procesos de extrema deshumanización, a lo largo de un siglo que se ha enfrentado a lo inhumano.

Y esta tarea que es de resistencia y de combate, que hoy asume otras formas frente al imperio de un poder mercantil-espectacular que se delinea como el lozano rostro de esa tiranía sólo aparentemente *soft* (mientras no se la contrarie con suficiente energía) típica de la sociedad globalizada, es la que pertenece a todo trabajo de creación. El terreno de una verdadera enseñanza en nuestro campo, en la medida en que resista a la vez el intento de ser reducida a proveedora de cuadros técnicos y gerenciales para el capitalismo electrónico avanzado, y que también renuncie al confort de perseverar como un refugio de practicantes o expertos “elegidos” y reacios a toda contaminación externa –lo que no sería más que otro modo de gueto cultural, aspirante a la fosilización en los claustros– debe abrirse al desafío de promover, en cada movimiento de sus investigaciones, sus áreas de educación específica y la extensión de su acción hacia la sociedad a la que debe su existencia, ese potencial liberador que es propio del arte.

11 de junio 2007

Entrevista a Diana Montequín



Diana Montequín es bailarina, coreógrafa y docente. Es titular de la Cátedra de Trabajo Corporal en la Universidad de la Plata. Dirigió el grupo de Danza Contemporánea

La Marea y actualmente codirige el colectivo *Siempre*. Coordina el equipo de Diseño Curricular para el Nivel Superior de arte de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Daniel Belinche: *La danza, como el resto de las disciplinas, se va transformando en un ámbito que se expande hasta no dejar entrever sus límites. ¿Cuál es su panorama en la educación actual? ¿Esta palabra sigue siendo inclusiva de la danza teatro, la expresión corporal y tantas ramificaciones?*

Diana Montequín: Yo sigo diciendo danza. Hay, por supuesto, distintas técnicas y corrientes en la danza contemporánea y en el ámbito del movimiento en general, pero creo que el término danza engloba esa diversidad. Mi formación es en torno a la Expresión Corporal que es una disciplina que se propone un tipo de abordaje particular del trabajo con el cuerpo y cuya producción podemos seguir denominando danza.

DB: *¿Por qué?*

DM: Porque tampoco vale tanto la pena interrogarse acerca de qué es o no es danza. Reconozco que en algunos ámbitos es una pregunta que está latente, sobre todo en cierto público, que se pregunta si eso que vio es danza, teatro, una mezcla de ambos u otra cosa.

DB: *No me refiero a la necesidad de establecer un estándar clasificatorio o genérico. En la Facultad de Bellas Artes de La Plata –la carrera de música tenía cuatro niveles de senso percepción– las clases estaban orientadas al reconocimiento del cuerpo, su manejo, equilibrio, tonicidad muscular. No bailábamos nunca.*

DM: Sí, hay un tipo de trabajo con músicos que se queda sólo en ese reconocimiento corporal. También uno podría ver en ese enfoque exploraciones, aproximaciones que no terminan de concretarse en lo que sería una coreografía, y que pueden ir en ese camino. Son parte del conocimiento necesario para la danza. En nuestra cátedra de la Facultad, ade-

más de lo relacionado con la conciencia corporal, abordamos cuestiones inherentes al movimiento, como el espacio, el tiempo, la dinámica, la interacción de los cuerpos, y las desarrollamos con diversos procedimientos, fundamentalmente a través de la improvisación. Lo que yo hago desde chiquita está en esa línea; siempre tomé y di clases basadas en la improvisación, la cual reúne una serie de aspectos técnicos que se aprenden y se ponen en juego. No es espontaneidad solamente. Y por otro lado trabajé y trabajo también en la composición coreográfica. Eso, la improvisación y la composición, o mejor dicho el paso de la improvisación a la composición coreográfica define un tipo de abordaje en este amplio campo artístico que muy genéricamente llamamos danza.

DB: ¿Cuál es la perspectiva en los Institutos Superiores de la educación pública?

DM: Existen, en una división básica, las carreras de Danza folklórica, clásica, contemporánea y hace unos años de Expresión Corporal. Hay géneros, estilos o técnicas alternativas que circulan por otro lado.

DB: Por el circuito privado.

DM: Claro. De todos modos, en el universo amplísimo de la enseñanza estatal de la danza contemporánea también conviven enfoques, técnicas, maestros y formadores que testimonian esta pluralidad. El de la danza contemporánea es un campo muy vasto que en este momento está fortalecido en lo que respecta a la cantidad de gente que opta por su estudio. Contiene las carreras con mayor cantidad de alumnos.

DB: No sabía. El imaginario es que es más requerida la danza clásica. Es esperanzador, porque no fue siempre así.

DM: No, no ha sido siempre así.

DB: ¿De qué ideas partís en tus coreografías?

DM: En las últimas obras, *Siempre y Cuerpo de baile*, hay un núcleo claro. Al haber decidido trabajar con un grupo de gente que tomó ese ámbito de creación artística como un espacio de militancia, dicho esto con precaución, y al establecer un interés por relacionar ese producto con lo social y con lo político, se plantea un punto de arranque que está signado por ese rasgo. Y también por la búsqueda de claridad en la enunciación de la idea.

DB: ¿Y no hay una contradicción de base para poetizar ese núcleo? La excesiva explicitación suele ser ardua para el arte.

DM: Es un aspecto que tensiona. Corriendo el riesgo, nos hemos propuesto que lo que generamos, dicho también con cautela, sea fácilmente legible. Que se entienda. O mejor dicho que sea cercano. La danza contemporánea no es popular, no tiene un público masivo. Se dice “no entendí nada, me aburre”.

Y a nosotros no nos ha pasado eso. La gente que no es iniciada, que no frecuenta el ambiente de la danza, se entusiasma, se siente interpelada, no se siente ajena. Se podría decir que tenemos una preocupación en este sentido y que esto marca el modo de elaborar.

DB: Sin embargo no se percibe una obra “testimonial”, no está ausente lo metafórico.

DM: Está claro hacia dónde vamos, pero trabajamos con niveles de simbolismo, que discutimos en el grupo. Cómo ir encontrando vinculaciones entre lo que queremos decir y cómo decirlo poéticamente con el movimiento, cómo eludir el lugar común. Montamos además producciones¹⁷ que yo no calificaría como coreografías ni encasillaría necesariamente en el lenguaje de la danza y en las que el cuerpo mismo, más bien despojado de lenguaje coreográfico, se transforma en la metáfora. En todos los casos buscamos la claridad, no renegamos de ella.

DB: Esa claridad, no enfatiza exageradamente el mensaje, dejándolo demasiado claro?

DM: En este caso la claridad no resigna la poética. Hay momentos en los que se pretende ser deliberadamente explícito.

DB: En estos últimos años diversificaste tus actividades profesionales. Las clases en la Universidad y en los Institutos Superiores, la escritura de documentos y de diseños curriculares, la coreografía. En la danza es escasa la producción teórica. ¿Cómo se llega hasta esa síntesis?

DM: En este momento aumentaron las publicaciones en Argentina con respecto a unos años atrás. En otros países hace tiempo que se investiga en este terreno, pero la mayor parte de lo escrito no está traducido. Mi interés surgió a partir de tomar conciencia, en el contacto con colegas de música, teatro y plástica, de la brecha que había entre el lenguaje que yo transito y los otros, en cuanto a los marcos teóricos que sostienen a cada disciplina. Por eso, uno de los proyectos que propusimos llevar a cabo en la Facultad fue armar una Especialización en la que se pudieran profundizar estas cuestiones y generar reflexiones nutran el cuerpo teórico de la danza. Ahora es habitual que en nuestro país se organicen jornadas, congresos y encuentros que abordan críticamente a la danza y su enseñanza y comienza a ampliarse una bibliografía específica. Hasta hace muy poco los textos se tomaban prestados de la música o de la plástica.

¹⁷ Diana Montequín compuso *Aether, En el cuarto, Cuentos para Bailar, Siempre*, entre otras coreografías. En algunos casos sus obras son acciones performáticas con participación del público. Estas producciones se montaron en distintos escenarios, en calles y plazas. Fue invitada por varias facultades y universidades nacionales.

DB: ¿Qué pasa con la danza en la escuela?

DM: En la provincia de Buenos Aires, que es la que más conozco, hay pocos maestros en la escuela obligatoria, en su mayoría de danza folklórica, que es el estilo más aceptado. Cuando llega un docente formado en otro tipo de danza, no le es nada fácil. Tiene que dar explicaciones, fijar posición. Hay una distancia entre estas miradas y la expectativa de la escuela. Los lenguajes más solicitados siguen siendo música y plástica.

DB: *Es curioso. La explicación de esa ausencia parece situarse más en la tradición que en la necesidad. Pensando lo que se necesita en la escuela para una labor mínimamente digna, pareciera que bailar requiere menos infraestructura que el resto de los lenguajes. Sin embargo, no hay, o al menos no conozco, ningún marco teórico que se proponga establecer una secuenciación de las disciplinas obligatorias en la educación básica. Si un alumno tiene música o danza depende de la oferta y la demanda por fuera de criterios pedagógicos o estéticos. Tampoco está claro qué contenidos comparte la danza con la música y con el resto de los lenguajes. Si un chico baila en los tres primeros años de la escuela primaria, ¿qué aspectos se enseñaron que sean luego continuados en otras ramas del arte? Si los contenidos fueron tiempo, ritmo, organización espacial, equilibrio o rupturas, se debería luego retomar y profundizar esos contenidos en la música, con sus recursos específicos. En general se enseñan técnicas. Es una tarea pendiente.*

DM: Sería muy importante poder avanzar en esta línea. Hoy ese criterio de secuenciación está ausente.

DB: En la Facultad cursan alumnos que no son bailarines. ¿Eso te limita?

DM: No. Cada vez me gusta más esa tarea. En principio hay un dato esencial extraño al mundo de la danza que es mayoritariamente femenino: aquí hay muchos varones. Y esto le otorga a las clases un plus de energía infrecuente.

DB: Según escuché, con ese objetivo, atraer varones, nació la denominación Expresión Corporal.

DM: Al menos eso decía Patricia Stokoe.¹⁸ Es una corriente que viene de Alemania, donde se denominaba danza libre o educativa, orientada a la escuela. Justamente uno de los valiosos aportes de la Expresión Corporal, aunque creo que en la actualidad hay definiciones de Patricia que están superadas, fue el de inaugurar un marco teórico vinculado a la pedagogía y la didáctica del movimiento. Las escuelas de danza después tomaron conceptos, clasificaciones y terminologías que había propuesto la Expresión Corporal. Te decía que lo que me interesa de las clases de la

¹⁸ Patricia Stokoe, creadora de la disciplina Expresión Corporal en Argentina.

Facultad es que los varones aportan al movimiento una energía particular inusual en el universo femenino. Es muy interesante el hecho de que no tienen incorporada una modalidad de movimiento determinada, que es común en aquel que se dedica a la danza y que instala un tipo de lenguaje muy identificable.

DB: Un estereotipo.

DM: Un estereotipo. Y si bien es seductor ver cuerpos muy dúctiles que poseen amplias posibilidades, de alguna manera uno advierte ciertos patrones comunes. Lo que sorprende en estos grupos es que son muy lanzados al movimiento sin tener nada premarcado. Resultan ser bastante originales, se mueven con espontaneidad salvo cuando recurren a estereotipos que han visto en la televisión. Por otro lado, algo que venimos proponiendo es que una porción de la tarea incluya la puesta en escena. La idea es que hagan un trabajo musical con una puesta en escena en la que tienen que dar cuenta de los conceptos que se han tratado en la clase. En esta producción deben aplicar contenidos desarrollados, la disposición espacial, las relaciones entre ellos y conceptos específicos, las dinámicas, el vínculo entre movimiento y música o el manejo de la temporalidad. A partir de las necesidades de las carreras, de música, pusimos el acento justamente en lo musical, en los aspectos en los que los estudiantes tienen mayor dominio y con los que se sienten seguros, para que utilicen lo que la danza puede aportar como soporte de esa presentación.

DB: En la danza clásica uno tiene sensación de homogeneidad. Esos cuerpos iguales, con estatura estandarizada y movimientos pautados. Una explicación posible de la crisis de la educación artística que tratamos de desentrañar hurga en la dificultad que tuvieron el arte popular, el contemporáneo y el urbano para instalarse en las academias. ¿Un gordo o un hombre muy alto pueden dedicarse a la danza?

DM: Sí, al menos en la danza contemporánea. Susana Tambutti¹⁹ afirmaba hace un par de años que el tema de la danza era el cuerpo. Hubo una inclinación de numerosos coreógrafos que se dedicaron al cuerpo como pregunta, como objeto de investigación, y una de las consecuencias fue incluir cuerpos de todo tipo. Justamente la propuesta fue incluir cuerpos no habituales para la danza y ponerlos en escena reelaborando esas singularidades. Las compañías, últimamente, hasta se han preocupado por que sus elencos sean absolutamente disímiles, multirraciales; incorporaron bailarines altos, gordos, bajos, flacos, grandotes, chiquitos, cuerpos no entrenados, hasta ya casi tornarse eso en un requisito. De todas maneras, en los hechos, siguen privilegiándose esos modelos

¹⁹ Susana Tambutti, bailarina, coreógrafa y teórica de la danza contemporánea argentina.

y ponderandose las condiciones naturales. Entonces, esa autoimposición es relativamente creíble. En el fondo siguen gustando los cuerpos de 1,60 que cumplan con todas las simetrías esperables.

No obstante, ahora algunos coreógrafos asumen una concepción que diluyen el lenguaje convencional de la danza. Está formulada la no representación. Los que están en el escenario, se presentan a sí mismos. En Europa, pareciera que, después de dar la vuelta entera, se intenta retornar a algo muy despojado, donde la búsqueda del movimiento sea absolutamente cotidiana. Uno se pregunta para qué estudiamos tanta técnica, para qué se necesitan esos cuerpos sobreentrenados. Vamos a ver hacia dónde se va con eso.

DB: ¿Y aquí? ¿Qué está haciendo Araiz?²⁰

DM: Araiz es un tipo con un sentido coreográfico impresionante. Después de tanto tiempo, algunas de sus obras se ven un tanto convencionales, pero hay que reconocerle un gran oficio. Hay gente que lo copia sin su poeticidad. En Araiz el mecanismo coreográfico se distingue, se identifican los procedimientos que está utilizando. Claro, él los usa con enorme solvencia. En cierto modo, el ballet del San Martín, que dirigió durante años, hoy sigue estando en esta línea y resulta un poco tradicional dentro del panorama de la danza contemporánea.

DB: En su momento fue muy vanguardista.

DM: Sin duda, y siempre se caracterizó por tener bailarines impresionantes, enormes intérpretes.

DB: ¿Y qué es ahora la vanguardia?

DM: Hay coreógrafos jóvenes muy interesantes: Diana Szeinblum, Gabriela Prado, Gerardo Litvak, Luis Garay. Si bien aparecen tendencias, no se podría decir que haya algo que las unifique. Hay gran diversidad, y tal vez lo característico son los gestos que identifican a cada coreógrafo. La tecnología también ha irrumpido en la danza. A nivel local, se puede decir que existe una movida de danza contemporánea en La Plata, hay grupos independientes, festivales locales, faltaría que se impulse desde el Estado. Ahora se abrió la sala experimental Tacec del Teatro Argentino que da lugar a las expresiones vanguardistas.

DB: Sería bueno que esta movida tenga algún impacto respecto del modo de dar las clases, que se proponga entrar en los grandes sectores de la sociedad.

DM: O que se la empiece a considerar. Está claro que la danza contemporánea no es popular. En cambio, la danza clásica sí tiene visos de

²⁰ Oscar Araiz, coreógrafo argentino de danza contemporánea.

popularidad. Artistas o bailarines como Bocca o Guerra han logrado masificarse y, a través de ellos, el lenguaje de la danza llega a grandes sectores. La danza contemporánea necesita un impulso en el ámbito estatal.

DB: Es una de las contradicciones de las vanguardias. El avance en la experimentación formal y su elitismo. Hace falta encontrar una síntesis.

DM: En la Escuela de Danza de La Plata, los que optan por la danza clásica en general son sectores que provienen de la clase media, media baja. No ocurre esto con la danza contemporánea. Cuando les preguntás a los pibes si han visto danza mencionan la danza clásica, que es un emergente del siglo XVIII, el folklore o el tango, pero ignoran por completo lo que se produce en la contemporaneidad. Aun ese lenguaje provoca incertidumbre. ¿Qué es la danza contemporánea? ¿Cómo reconocer que algo es contemporáneo?

Diciembre de 2009

Capítulo 4

El momento del arte

Del arte como discurso al arte como oportunidad Las políticas de Estado

En el discurso que hoy debo pronunciar, y en todos aquellos que, quizás durante años, habré de pronunciar aquí, habría preferido poder deslizarme subrepticamente. Más que tomar la palabra, habría preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible indicio. Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición.

Michel Foucault, *El orden del discurso*. Clase inaugural de la Cátedra de historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de Francia.

El modelo educativo más enraizado en Europa de los años 60 en adelante concibe al arte como un modo de comunicación de tipo no verbal. Comienza a estudiarse y a difundirse lo que se denomina la sintaxis de elementos básicos. El ritmo, la disposición espacial y las nociones de peso, simetría, equilibrio, movimiento y dirección, confluyen en un todo sistemático que permite el análisis formal y la producción conciente de mensajes. Las investigaciones de Saussure¹ estaban relativamente difundidas entre los docentes de arte, y será recién en los 70 cuando las ciencias del lenguaje empiecen a incidir en los programas de su enseñanza.

Pierce ya había pensado una teoría general de los signos cuya particularidad es estar presente para designar o significar otra cosa, ausente o abstracta. Incluso un ente de lo real puede ser signo de otra cosa. La teoría de Pierce establece tres niveles constitutivos del signo. No es bipolar. La parte perceptible o significante, lo que representa, objeto o referente y lo que significa, interpretante o significado. Define el *ícono* como la clase de signos cuyo significante tiene una relación análoga con lo que representa, el *índice* como aquel que mantiene una relación causal con lo que representa; y el *símbolo* como el tipo de signo que establece una relación convencional con su objeto. Estas categorías anclan en la Estética. Recordemos que también las funciones comunicacionales de Jakob-

■ ¹ Saussure concibió la semiología como una ciencia general de los signos. Entre otros aportes decisivos, estableció categorías y conceptos operatorios. Los fonemas (sonidos) y los morfemas (palabras o signos lingüísticos) constituyen la base de sus estudios. Define el signo lingüístico como una entidad psíquica indisoluble que articula un significante (los sonidos) con un significado (el concepto).

son, para quien el mensaje es un punto de contacto entre el emisor y el destinatario en un contexto y a través de un código, circulaban ya entre los estudiantes de arte. En el modelo anterior, en los años 20, el interés por la comunicación había surgido vinculado a la telefonía y su preocupación principal era que el mensaje llegara sin interferencias, sin “ruido” al lugar de destino, al receptor. Hablamos de ruido inicialmente como una cuestión mecánica referida a la aparatología y sólo después ese ruido va a poder entenderse en términos semánticos.² Las funciones comunicacionales a las que el autor ruso hace referencia incluyen la función emotiva o poética. La signología invade los ensayos teóricos sobre el arte y la estética. Más adelante se abren carreras del tipo *Comunicación visual o Audiovisual*, y las asignaturas Lenguaje Visual y Musical tomarán el lugar de las anteriores Morfología o Visión. Se habla de *discursos artísticos* y se apela al significante para establecer la principal categoría ontológica que define al arte. En particular el carácter interpretativo, de sentido, que le confiere Pierce al signo, la diferenciación entre habla y lengua y el impulso que alcanzan estas orientaciones en el campo de la estética determinarán luego la formulación de programas y leyes educativas. La hermenéutica, los trabajos de Luigi Pareyson, Umberto Eco, Emilio Garroni, José Jiménez y Gianni Vátimo son muy difundidos en las carreras universitarias de Historia del Arte y en las disciplinas estético-filosóficas en nuestro país.

Mencionamos antes al estructuralismo. Solapado a veces con la lingüística, abreva de la escuela francesa y tendrá derivaciones en el psicoanálisis lacaniano, en Barthes, Lévi-Strauss, Foucault y, lógicamente, en la estética y el arte. El sistema en el que los elementos se atañen de modo tal que cualquier cambio modifica al conjunto, proporciona la posibilidad de predecir su reacción a estos cambios. La estructura, por ende, no es un fenómeno observable sino un modelo teórico en el que rigen las relaciones y en el cual la totalidad posee más cualidades que la suma de sus partes. Si el concepto de estructura estaba ya en las matemáticas y en la lógica, el estructuralismo, en tanto movimiento teórico, proviene de aquella lingüística de Saussure que demarcó la diferencia entre lengua y habla. La primera es un sistema de signos independiente del empleo que hace de él el individuo. La asimilación entre arte y lenguaje abonará riesgosos abordajes teóricos cuyas secuelas son imponderables. El cruce del posmodernismo incipiente con el estructuralismo francés en su versión norteamericana refutaba la vanguardia artística.

■ ² Conversaciones con Ana Balut, Licenciada en Comunicación Social en la Universidad de La Plata.

La condición posmoderna

La expresión *posmodernismo* asoma a fines de la década del 50 en la crítica literaria. Según Huyssen,³ cuando Irving Howe y Harry Levin la usaron para lamentarse sobre la decadencia del movimiento moderno. El concepto se generalizó en los 70 con Lyotard en Francia y Habermas en Alemania. Susan Sontag⁴ había declamado la erótica del arte en su extraordinario *Contra la interpretación*, embistiendo a la hermenéutica y sus programas, la objetividad y el arte de contenidos, en favor de su sensualidad. Pero a fines de la década siguiente y sobre todo en los 80, aquella rebelión contra el anquilosamiento de las vanguardias parecía agotarse y ser fagocitada por la comercialización y el mercado. En alguna medida el derrotero del rock que contaba Cohen.

Lyotard, desde una posición mucho más definida que sus pares deconstruccionistas, considera en el fondo al posmodernismo como un pliegue estético de la misma modernidad. Su diferencia no es estética, es política. Centra el debate con la idea de totalidad hegeliano/marxista en la experimentación lingüística. En la introducción del libro que da nombre a este apartado, Jean-François Lyotard comienza de este modo:

Este estudio tiene por objeto la condición del saber en las sociedades más desarrolladas. Se ha decidido llamar a esta condición postmoderna (...) al estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia como condición del saber, la condición del saber postmoderna, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos.⁵

¿Qué inaugura Lyotard? En primer lugar, al mencionar a las sociedades más desarrolladas no se está refiriendo a nosotros. Como lúcidamente señala Feinmann, Argentina integraría las sociedades *en vías de desarrollo*. En cambio, a esas sociedades “más desarrolladas” “les cabe la categoría de *condición posmoderna*”. ¿Qué dice Lyotard? Aquí (aquí y ahora) se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos. ¿A qué relatos se refiere? Sigue Lyotard: “se tiene por posmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos”. Lyotard discute con Marx.

El saber, por lo tanto, cambia de estatuto cuando las sociedades entran en la edad postindustrial y la cultura en la edad postmoderna.

■ ³ Andreas Huyssen, “Guía del posmodernismo”, en *Punto de vista*, N° 29, Buenos Aires, abril de 1987, p. 62.

■ ⁴ Susan Sontag, (1961) *Contra la Interpretación*, Buenos Aires, Contemporánea, 2008.

⁵ Jean-François Lyotard, (1987) *La condición postmoderna*, Madrid, Ed. REI, 1995, pp. 9-11.

El saber se encontrará afectado por dos principales funciones: la investigación y la transmisión del conocimiento. El saber científico es una clase de discurso (...) desde hace cuarenta años las ciencias y las técnicas llamadas de punta se apoyan en el lenguaje: la fonología y las teorías lingüísticas, los problemas de la comunicación y la cibernética, las álgebras modernas y la informática, los ordenadores y sus lenguajes, los problemas de traducción de los lenguajes y la búsqueda de compatibilidades entre lenguajes-máquinas, los problemas de la memorización y los bancos de datos, la telemática y la puesta a punto de terminales inteligentes, la paradojología (...). El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su "valor de uso".⁶

Otro autor, Gilles Lipovetsky, enumera los rasgos de la cultura posmoderna:

la cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa (...) es un vector de ampliación del individualismo.; al diversificar las posibilidades de elección, al anular los puntos de referencia, al destruir los sentidos únicos y los valores superiores de la modernidad, pone en marcha una cultura personalizada o hecha a medida, que permite al átomo social emanciparse del balizaje disciplinario-revolucionario.⁷

Partiendo de la hipótesis de que en ese momento de narcisismo y seducción extrema los deseos individualistas resultarían más esclarecedores que los intereses de clase, la privatización que las relaciones de producción, el hedonismo que las acciones colectivas, Lipovetsky formula el marco teórico de la revolución individualista con la caída del muro de Berlín de fondo. La seducción continua, el juego de apariencias, es para Lipovetsky un mecanismo de personalización que consiste en multiplicar y diversificar la oferta para dar lugar a la vida flexible modulada al compás de las opciones continuas que van a aportar a la enseñanza el trabajo independiente, los sistemas opcionales, los programas individuales y la manipulación personal de la información.

Esta mutación necesitaba del lenguaje. De un lenguaje aséptico, universal, objetivo y transparente. La transparencia de los medios apoyados por la puesta en escena de una exteriorización incansable del sonido y

⁶ *Ibid.*, pp. 14-16.

⁷ Gilles Lipovetsky, (1983) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986, p. 11.

la música. Haga usted la prueba de encontrar un bar urbano sin música atronadora.

Lipovetsky le endilga al hombre de la modernidad, al sujeto de la modernidad, el mote de *disciplinario autoritario*. Ese hombre “solo” podía escuchar música circunscribiéndose a sitios o momentos precisos. El individuo posmoderno en cambio oye música de la mañana a la noche. Oye música mientras bebe su yogurt light, mientras está en el gimnasio, mientras toma una clase, mientras tiene sexo ocasional. Oye. No escucha. Es un hombre libre.

Este nuevo ser necesita a su vez un estado igualmente liviano, delimitando una reterritorialización regionalista, el espacio de los vecinos y la gente; la autogestión y la autoevaluación educativa. Se sostuvo en la crítica a la burocracia estatal y la perorata ecologista que objeta la supremacía del hombre sobre la naturaleza. Deberíamos aclarar también que cuando decimos el hombre decimos la mujer, sujeto activo y pregnante. La seducción suprime la revolución y el uso de la fuerza. El metarrelato al que alude Lyotard es el marxismo. El tiempo convertido en puro acontecer, el tiempo de la noticia, el tiempo diseminado, es lo opuesto al proceso histórico dialéctico de Marx y Hegel. Y el individuo post será libre únicamente en el circuito global unipolar triunfante, definitivamente triunfante del capitalismo financiero, del capitalismo de las imágenes que llegaron para reemplazar al mundo real, doloroso y autoritario. Una victoria efímera del individuo sobre la sociedad, rompiendo los hilos del tejido social. Pero el mercado cantó victoria antes del final de la contienda.

Ocurre que el mundo no se volvió *cool*. Que las torres gemelas y la invasión a Irak no fueron *light*. Que los países en vías de desarrollo no desarrollaron. Que el modelo del docente científico-tecnológico parido en las reformas educativas terminó con cientos de miles de jóvenes excluidos, desocupados y pobres.

Por estos días, agosto de 2009, murió Michael Jackson. Parece que lo asesinó su médico personal. Tal vez ese hombre/mujer, niño/adulto, negro/blanco, humano/robot, pedófilo y mutilado, simbolizó la fantasía posmoderna. Fantasía que tuvo su símil en Argentina un poco más tarde, no tanto como otras modas en el pasado, globalización mediante. La fiesta menemista, la privatización extrema, las carreras cortas, la capacitación y las tecnicaturas. La formación de competencias. Había que adquirir competencias que permitieran una gran flexibilidad operatoria ante los cambios continuos de las tecnologías y la informática. Todos a estudiar inglés y computación, a dejar de entretenerse con la historia. Ya no había historia que estudiar porque la historia se había terminado. Y en el arte, apoyado por la indemne cientificidad y los programas internacionales, las políticas compensatorias y las universidades privadas, desaparecían las disciplinas específicas.

Fue, comunicación mediante, el momento de los discursos artísticos. Por lo tanto, un profesor de teatro podía enseñar danza y uno de música, analizar una pintura si manejaba las categorías lingüísticas. Se trataba de adaptar las rígidas disciplinas, el rígido Estado. En esa posmodernidad, plantea Feinmann, el discurso había reemplazado a lo real. Hoy se puede tener una mascota informática. Uno la puede bañar, darle de comer, pasearla por calles informáticas, por calles que sólo existen en la pantalla sin el peligro, claro, que suponen orines y excrementos indeseados.

El afán por encontrar los principios de la estética en las ciencias del lenguaje, las corrientes de la semiología y la lingüística que se han ocupado del arte, dio lugar a categorías algo extravagantes de lo que se denominan los lenguajes artísticos. Lejos estamos aquí de polemizar sobre este tópico estudiado profusamente en el campo de la estética y en el de la lingüística. No obstante, una transposición a veces literal de las teorías del lenguaje al arte ha tenido efectos no deseados en el modo de intervención pedagógica. La primera es la tendencia a subsumir el arte a su función comunicacional. Las reglas de la semiótica se han trasladado con alguna ligereza, según se puede advertir en la obra de Jean Klinkenberg y los teóricos del Grupo μ . Las obras son “textos” o “discursos”. La extrapolación de estos términos puede ser válida para referir a los aspectos comunicacionales del arte, pero no da cuenta de su complejidad.

Las condiciones sociopolíticas que dieron cauce al movimiento que intentó legitimar una teoría general de los signos y los estudios perceptuales que van de la Gestalt al Formalismo fueron contemporáneos de grandes movimientos populares y deudores del marxismo. Los teóricos que ahondaron estos argumentos se ubican en las antípodas del neoliberalismo que gobernó la Argentina. Curiosamente, fue la política educativa menemista la que más abusó del enfoque lingüístico del arte, transformándolo en caricatura. En la formulación de contenidos de la *Educación General Básica* del área, acordados para el país en la década del 90, el capítulo dedicado al arte se denomina *Lenguajes Artísticos*. Los bloques, *Códigos de los lenguajes artísticos o Técnicas y Procedimientos de los Lenguajes Artísticos*. En el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad de La Plata, de gran prestigio, se dictan cursos que *aggiornaron* sus denominaciones de acuerdo a esta ola. Materias del tipo *Códigos Socializados, Discursos Visuales* e incluso *Lingüística* para alumnos de ciclo básico de diez años que, de hecho, aprenden poesías de memoria, sirven de muestra para caracterizar algunas de las derivaciones enunciadas. El estar sometiendo esta tendencia a interrogantes continuos no nos pone a salvo de sus efectos. Anhelamos que estas líneas se lean con un sentido de profunda autocrítica.

El efecto en la Argentina fue retardado. Promovió en las aulas una inclinación a convertir las clases de música y plástica en largas exposiciones

gramaticales desprendidas de una práctica concreta capaz de otorgarle al análisis los fundamentos vívidos y sensuales que le confieran sentido.

La naturaleza del arte difiere de la comunicación verbal en una proporción de grado, en el hecho de que el objeto no es comunicado sino presentado, que esta sustitución produce un nuevo objeto, que en los materiales no es posible reconocer un sistema organizado a la manera de los lenguajes naturales y en la mayoría de los casos ni siquiera un código universalizable en base a signos arbitrarios y convenciones. La unidad de las artes no se da ni en los soportes instrumentales ni en su carácter lingüístico. Se da en la cultura. Es la cultura la que le dispensa unidad de género. Jiménez notó que “el arte es la presencia de las mismas imágenes de esferas institucionalmente diferenciadas de una tradición de cultura determinada que se materializa en diferentes soportes o modos de representación.”⁸

La posmodernidad es motivo de controversia y no imperiosamente sinónimo de liberalismo. El movimiento sesentista fue polémico. Los muchachos del Mayo Francés trocaron luego en prósperos empresarios. Sus banderas son tomadas en la Argentina por la izquierda radicalizada para enfrentar al gobierno que catalogan de populista. Los aportes de los estudios lingüísticos son minimizados, acaso por su afán imperial, manifestación simbólica de la fase extrema del capitalismo financiero invasor de Irak. Una guerra comentada y ficcionalizada en la pantalla, pero nunca transmitida.

Emilio Garroni, en uno de sus últimos textos, antes de morir, lo dejó claro:

la semiótica no puede pretender, a despecho de sus tendencias expansionistas, englobar en sí la estética y las disciplinas conexas a ella, ni tanto menos ofrecerse como sucedánea. Puede pretender, sin embargo, digámoslo así, proporcionarles contribuciones útiles, importantes y en ocasiones indispensables.⁹

■ ⁸ José Jiménez, *op. cit.*

■ ⁹ Emilio Garroni, *Estética e lingüística*, Bologna, Il Mulino, 1983, p. 26.

Postales de principios de siglo (XXI)

Para los que tenemos más de 50 (es el caso del autor) estar en un sitio es por ejemplo estar en Córdoba, o en la cocina de una casa, o en la cancha. Ante mi sorpresa, un ayudante de cátedra me sugirió que armemos un sitio –web, claro. El viejo mercado, que originalmente era un espacio físico destinado a que los vendedores y compradores intercambiaron bienes, no fue relevado por el socialismo, y va dejando lugar a las redes en las que el acceso reemplaza frecuentemente a la propiedad. Hace unos años si usted deseaba tomar contacto epistolar con alguien, con su novia, debía comprar papel, componer una carta y depositarla en el buzón para que tiempo después pudiera llegar a su destino. Afirma De Santis que si uno escribía “te quiero” tenía que hacerse cargo del hecho de que después de varios días aún debía permanecer enamorado.¹⁰ Ahora, algunos luchamos infructuosamente con las pequeñas letras de los telefonitos para emitir fugaces mensajes de texto que son rápidamente eliminados de la memoria –la del celular– una vez leídos. El mercado que antes se ceñía a compradores y vendedores se amplía a un sitio virtual en el que hablan sumministradores y usuarios.¹¹ Así es también para establecer citas amorosas, mandar una lista de notas de examen o una receta. Si estamos mutando hacia una sociedad que ya no se asentará en la industrialización, si, efectivamente, arribamos a una sociedad del conocimiento, de la información, de los servicios, serán asuntos a develar también desde el arte.

Comprender lo contemporáneo es clave para resolver la tensión entre una educación artística concebida para la obra clásica única e irrepetible y la masividad de la industria cultural. La resolución teórica de estos temas determinará el sesgo de los perfiles profesionales. En ese camino, será imprescindible evitar la nostalgia del pasado y la estigmatización del universo audiovisual del presente.

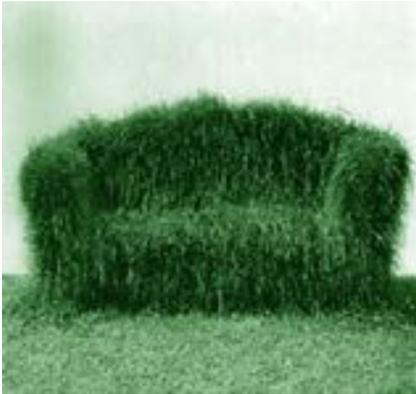
Los procedimientos compositivos se enriquecieron en tal medida que se vuelven inasibles en un enfoque tradicional. El público, los medios, incluso los bordes que hasta hace pocos años demarcaban campos disciplinares, se han desdibujado de la mano de paradigmas que se expresan en multiplicidad de lenguajes. La definición convencional del arte acarrea algunos lastres, como el principio universal de la belleza de la Modernidad y la oposición visceral entre el anhelo racionalista de restringirlo a sus reglas y quienes lo sitúan en la región misteriosa de los talentos innatos y la creación por descubrimiento. Ambos son confrontados por enfoques surgidos de la estética contemporánea y su capacidad para aceptar materiales antes impensados, abriendo así nuevas formas en el mundo.

¹⁰ Pablo De Santis, “Las cartas no mueren”, en diario *Clarín*, p. 23, 23 de julio de 1998.

¹¹ Para ampliar sugerimos la lectura del capítulo 1 de “*La era del acceso*” de Jeremy Rifkin, editado por Paidós.



Joe Rees, *Neón, mesa y silla*, 1975



Daniel Spoerri, *Sin título*, 1988



Tom Friedman, *Sin título*, 1999.



Ciharu Shiota, *En Silencio*, 2008.

Los nuevos soportes y, sobre todo, la naturalidad con la que los niños y los jóvenes se relacionan con ellos, desmoronan prejuicios y axiomas que funcionan como verdades nunca demostradas. Imaginarios que sostienen que la experimentación es elitista y que la identidad es necesariamente conservadora son desmentidos constantemente por la aparición incesante de búsquedas estéticas originales que surgen a menudo de los sectores más pobres. La discusión en torno a los mecanismos de penetración ideológica a través del arte en el sistema educativo puede ayudar a revalorizarlo. Particularmente si se atiende a la deriva de la educación artística y al agotamiento de las condiciones sociopolíticas en las que se fundaron las instituciones oficiales en Argentina. Esta extenuación del modelo de las Bellas Artes se pone en acto en la turbación con la cual los docentes y profesionales encaran su tarea y en sus dificultades para legitimarse.

Hacia dónde vamos

En espejo a la escuela de Belgrano, la educación artística no encuentra su territorio y se despliega en el vacío. Esta errancia impide revisar la práctica docente, plagada de estereotipos. El deterioro señalado se agudizó en las dos últimas décadas y no devino exclusivamente en un programa áulico. Hubo una concepción de Estado privatista que penetró el sistema educativo. Es, junto con los medios de comunicación, el modo en que los grupos de la clase dominante garantizan, o no, el control y la difusión de sus enunciados y la supervivencia de sus intereses, aspecto sobre el que abundan textos que provienen de la sociología y la pedagogía crítica. La separación institucional entre educación y cultura es un emergente de esta disputa.

Doscientos años después algunos vicios se repiten. Cuando las directoras promueven que las entrevistas de los gabinetes psicopedagógicos se lleven a cabo durante la clase de música o cuando los docentes de plástica son destinados a preparar la cartelera escolar las sospechas de Belgrano parecen confirmarse. Y si hay algo medular en los traumas que afronta la educación artística en Argentina es el divorcio entre aquel arte imaginado para completar la ilustración de las clases medias y altas y la vida cotidiana.

La promoción de investigaciones por parte del sistema de Ciencia y Técnica nacional y la articulación con otros países del continente son necesidades impostergables, sin tirar las orquestas por la ventana, ni rechazar la rica tradición clásica o las experiencias de la música académica contemporánea.

La educación artística merece un análisis específico. Hablamos de análisis en el sentido de desligar, de distanciar. Para poder afrontar su madurez es necesario que el arte resuelva desde adentro esta atadura edípica con su marginalidad y reformule su metodología de enseñanza y sus criterios de producción. Publicar, aumentar el volumen y la calidad de sus investigaciones, evaluar periódicamente, articular contenidos, integrarse en el contexto latinoamericano, revisar qué es lo que aprenden del arte los niños en las escuelas. Para ello, es posible vislumbrar por lo menos tres vías de ingreso a esta etapa.

Una es reconocer en el origen de las instituciones de arte de la Argentina la presencia de estos problemas no resueltos. La escuela de Belgrano es aleccionadora en varios sentidos. En las clases de dibujo de muchos centros educativos se continúa utilizando como único recurso pedagógico la copia del modelo vivo: ojos, nariz y boca y figuras de cuerpo entero.

La otra es ser capaces de generar las condiciones que permitan reconfigurar la educación artística de acuerdo a las circunstancias históricas

actuales. Si los artistas y los educadores del arte vamos a contribuir en los grandes debates que se abren, la universalización de políticas sociales y su financiamiento, el paulatino reemplazo del modelo neoliberal de los 90 por otro más justo, es necesario alentar un fuerte cuestionamiento en el interior de nuestras instituciones y disciplinas y liberarnos de un linaje de dudosa procedencia. El arte y el conjunto de las ciencias sociales cuentan con una oportunidad histórica. En la sociedad posindustrial se han modificado los conflictos, los objetivos y los actores. El núcleo del conflicto dejó de ser el derrocamiento de la burguesía y pasó a ser el control de los itinerarios culturales de esa misma sociedad. Si durante la era moderna la libertad era el comportamiento subjetivo que se proponía abrir un espacio cerrado del Estado capitalista, hoy la libertad se manifiesta en la búsqueda de límites capaces de orientar la subjetividad. Por lo tanto, es imperiosa una política nacional que planifique la educación artística con una perspectiva capaz de atender troncos comunes de formación en el nivel profesional y dar cuenta de las realidades regionales, que promueva y regule una oferta demográficamente sostenible, que establezca qué se espera de la educación artística en el nivel de la enseñanza básica y qué cantidad de recursos se dispondrán para esos fines, creando Direcciones Provinciales de manera de garantizar la articulación de la educación general con la específica, aprovechando la existencia de facultades de arte en cada región.

Finalmente, es necesario proyectar alternativas al modelo liberal que intentó separar lo disciplinar de lo crítico. Los nudos estratégicos de la historia y del presente, el devenir de los pueblos de América Latina, las relaciones de dependencia y de soberanía, los circuitos de producción cultural, no están al costado del arte, son parte estructural de su configuración y en ello radica la resolución positiva de la crisis o la profundización de un autismo que pone a la educación artística en riesgo de extinción.

La decisión política a tomar es hacia dónde destinar los mayores recursos. Hay coincidencia en salir del modelo de educación superior que acataba las exigencias de las corporaciones. Lo que no está claro es con qué proyecto se van a resolver las contradicciones históricas: universidad crítica/universidad instrumental; ciencias duras/ciencias sociales; investigación/extensión, educación superior/educación básica, Estado/mercado. En los últimos años, se suponía que si la instrucción de los docentes era insuficiente había que seguir “educándolos” en cursos de capacitación privados. Sería como proponer *formemos mal a los maestros de arte y luego capacitémoslos, facturándoles cursos cortos e intensivos que “otorguen puntaje”*. Es una serpiente que se come la cola. Debería existir coherencia entre la formación que los docentes reciben en las instituciones terciarias y universitarias con los programas de actualización posteriores.

Educación y cultura

El arte no florece en el vacío, no es excepcional. Cultura y educación —o educación y cultura según el caso— nominan la organización administrativa de los ministerios provinciales. En los hechos, el vínculo entre ambas esferas es débil y, a menudo, antagónico. Mientras la escuela demora la revisión de sus intervenciones pedagógicas y algunos sectores de las universidades persisten en lineamientos científico-tecnológicos que se inscriben en la tradición positivista, las políticas públicas se orientan en dos direcciones a priori irreconciliables. Una caracteriza la “cultura popular” como una suerte de asistencialismo que consiste en “llevar la cultura al pueblo”. La cultura que se supone hay que poner al alcance del pueblo es aquella que proviene del arte burgués y aristocrático, a través de la permanencia inalterable de coros, orquestas, cuartetos de cuerda, cameratas y museos que garantizan la difusión de la estética centroeuropea de los siglos pasados. Veladas de gala, inauguraciones de actos oficiales, exposiciones y celebraciones conmemorativas sirven de pretexto para este anacronismo. Los fondos asignados a becas, partidas de funcionamiento y cargos docentes favorecen en proporción cuatro a uno a las ciencias duras. Como indemnización, se financian cuerpos estables que transitan incansablemente el gran repertorio universal. Así se le paga al arte. Su lugar no es el del conocimiento. La resultante de esta asimetría es el escaso número de investigaciones acerca de estos temas.

En el imaginario social, el artista responde a un perfil atormentado y es frecuente que los protagonistas alienten la instalación de este arquetipo. Pero la misma sociedad que idealiza el modelo, en particular cuando es asimilado al éxito económico o la figuración mediática, argumenta que la clase de arte en las escuelas es inútil. Es una paradoja que se explica a partir de una concepción ideológica análoga. Si apenas los elegidos triunfan en una esfera más cercana al innatismo que al esfuerzo, si estos dones son provistos por factores inexplicables, no es pertinente instruir sobre estos asuntos y, por lo tanto, tampoco es imprescindible financiar los aprendizajes correspondientes. No dejamos de asistir a una perpetua actualización de las líneas teóricas que siguen situando al arte en el lugar de la inspiración y lo consideran un intruso en el ámbito académico.

Esta puja entre el arte aristocrático burgués de los siglos XVIII y XIX y el arte de “masas” asomó a principios del siglo pasado y sigue sin resolverse, pese a que ya es una polémica más inercial que vigente. En pleno reinado de una industria financiera en cuyo interior todo se vuelve mercancía, las definiciones acerca de las cuestiones de clase en el arte son volátiles. Entender el arte popular, no como objeto de estudio sino como sujeto de producción cultural, tal vez oriente una posible vinculación de aquello que los seguidores de la pedagogía crítica denominaron *currículum oculto* con la enseñanza de los lenguajes artísticos.

El consumo se concentra en el cine y los espectáculos en vivo. En la industria discográfica, en la música popular. Con la televisión y las salas de alquiler de videos y DVD se diversificaron las mercancías y los circuitos. Además, Internet pone al alcance de los usuarios un infinito banco de imágenes y productos audiovisuales. La cantidad de investigaciones es inversamente proporcional. La obstinación con la que se obtura el acceso de los fenómenos masivos a los circuitos de científicos es funcional a los poseedores de los medios.

Esta presunción no deriva solamente de intereses económicos según los cuales el lugar del arte sería la “Cultura” (asimilable al espectáculo), pero no la investigación o la educación. Dijimos que Argentina cuenta únicamente con una Dirección Educación Artística en la Provincia de Buenos Aires. Recién a partir de 2007 el Ministerio de Educación de la Nación creó una Coordinación Nacional, lo que es muy valorable. En cambio, el sistema científico institucionalizado acepta a regañadientes a la educación artística en sus programas de investigación, cuadro que se agrava con la insignificante cantidad de becas destinadas para estos fines.

Cerca de cuatro millones de alumnos no reciben clases de arte durante el primer ciclo de su escolaridad primaria en el país. Si las ciencias sociales son calificadas como *blandas*, el arte viene a ser algo *blandísimo* o *etéreo*. Quizás su sesgo altamente abstracto y la dificultad para cuantificar o medir sus proporciones conspiren contra la aceptación de la entidad epistemológica de sus lenguajes. Pero en un medio poblado de niños que usan celular y adultos que tratan de parecer adolescentes la educación artística puede entrarle a estas cuestiones –lo apariencial y lo “real”, la naturaleza de la imagen, la literalidad de las lecturas, la estimulación sensorial permanente, la velocidad, las mutaciones del tiempo y el espacio– con más facilidad que otras disciplinas, pues estos son sus núcleos.

De acuerdo al Sistema Nacional de Consumos Culturales editado por la Presidencia de la Nación en agosto de 2005, el 93,6% de los argentinos escucha música. La radio, y en especial la frecuencia modulada, es el medio en el que se concentra la máxima exposición a la música. En la radio y en televisión sobresalen los de menor edad y los pertenecientes a los estratos económicos medios y altos. Entre las preferencias se pueden distinguir la música tropical y la cumbia –incluida la villera–, un fenómeno que crece en el interior, los menores de 34 años y los de clase baja. El otro tipo de preferencia musical recae en el rock, rock nacional y música pop, también impulsado por gente joven residente en todo el país y de clases sociales media y alta. Esto no se traduce en las currículas de universidades y conservatorios, ni siquiera para promover alternativas, y es determinante para explicar una deserción pavorosa y prematura.¹²

■ ¹² De acuerdo a un estudio de la cátedra de Apreciación Musical, sobre 420 inscriptos al curso introductorio de febrero de 2005, rindieron el último parcial 120 alumnos, lo que representa una deserción del 70%.

Un análisis reciente realizado con los ingresantes al Departamento de Música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata señala que más del 80% proviene de la música popular y, de ese porcentaje, la mayor parte del rock. Su experiencia previa es intuitiva, se acompañan por tonos, improvisan y componen su música, no conocen la notación tradicional o la emplean de manera muy elemental. Impávidas, las carreras de grado para esos aspirantes encuadran en la tradición clásica. ¿Cómo se resuelve esta distancia? Con altos índices de abandono.

La educación artística fue durante los 90 un *régimen especial* y, recientemente, una *modalidad*. Una especie de actividad extracurricular re-mozada. Son testigos miles de maestras jardineras esforzadas intentando cantar, pintar y hacer expresión corporal sin la menor formación profesional para esos fines.

La comprensión de ese pasado es requisito para vislumbrar el destino de la educación artística por estos días en Argentina.¹³ Cualquier hipótesis que se elabore acerca del estado del arte en nuestro país estará anclada a esa historia. Este carácter histórico no se da en el sentido que el mismo historicismo intentó otorgarle en la búsqueda de una objetividad que aspiraba a desentrañar el pasado en forma absoluta, ni sustituir a sus propios protagonistas en una línea de continuidad de la Ilustración. En perspectiva hermenéutica, se puede sostener que el verdadero centro de la comprensión histórica no son los acontecimientos sino sus significados. Usar el pasado entraña, por lo tanto, su aplicación a las condiciones actuales del intérprete. Definir el sentido en esta atmósfera de globalización –en la que el mundo funciona en una unidad operativa de relaciones insalvables– es, cuanto menos, un ejercicio que obliga a considerar los alcances de conceptos emergentes de diversas coordenadas históricas.

Ahora que las incertezas que funcionaban como máximas universales fueron contrastadas por los hechos; ahora que la fiesta neoliberal de los 80 y los 90 fue superada en casi todos los países del continente; si la repuesta a las injusticias no resueltas por el capitalismo extremo encuentra paliativo en las democracias progresistas que, con matices, gobiernan en Sudamérica hace casi 10 años, sin dudas que las decisiones políticas acerca del arte están retrasadas respecto de otras áreas. Un Estado justo deberá además promover la distribución de bienes culturales, el acceso a los medios de producción de esos bienes a los sectores excluidos, sin paternalismos de sesgo progresista que pretendan permutar la cultura de esos sectores por la propia. Esto significa revisar la educación artística a partir de sus postulados elementales, construir proyectos nacionales y articular con otros pueblos y países. Significa además revisar críticamente las matrices de un

■ ¹³ Para ampliar, ver Coriún Aharonián, "Música, revolución y dependencia en América Latina", en revista *La lupa*.

arte clásico obsoleto y ajeno que continúa prevaleciendo en programas de teatros, museos, academias y conservatorios. Allí, cuando se avanza en el cuestionamiento de algunos de los postulados que alargan la agonía de los buscadores de talento innato y de la belleza como única e inmutable categoría, se unen la derecha retrógrada con sectores de una izquierda elitista superficial para evitar cambios. Alentar la discusión política de estas cuestiones es determinante para que florezcan obras capaces de reunir la innovación con la identidad simbólica.

Mi acotada experiencia a cargo del decanato de la Facultad de Arte más antigua y grande de América Latina, seguramente llena de errores y con innumerables asignaturas pendientes, me concede, ante mis limitaciones, el optimismo. Con decisión política se pueden cambiar planes, metodologías y contenidos, publicar y promover investigaciones y concursos, sin resignar nuestra pertenencia regional ni de época.

La deuda del arte es muy grande con la educación básica, y saldarla puede ayudar a encontrar el camino ante los fracasos educativos recurrentes que padece la región, especialmente en la enseñanza de la escritura, la lectura, en la continuidad de los aprendizajes, la autonomía para estudiar, la pérdida de valoración de los docentes. Nada como el arte para entender los universos audiovisuales, las nuevas imágenes y los hábitos de los jóvenes que pasan horas frente a una pantalla.

La deuda del Estado con el arte también es inmensa. Más de la mitad de los alumnos escolarizados en el país no tienen clases de arte en su tránsito por el sistema educativo. Las obras contemporáneas han huido prácticamente de los medios y no hay apoyo para grandes innovaciones. Sin embargo, estas aproximaciones no deben llevar a confundir la contradicción fundamental. El clivaje no es arte clásico/arte contemporáneo o arte popular/arte aristocrático. La contradicción fundamental sigue pasando por el modo de superar la pobreza y las desigualdades. Un estado liberal, autorregulado, omnisciente y mercantil, o un estado social, distributivo y diversificado que pondere el consumo interno frente a la tradicional exportación de materias primas. La pregunta es si el arte participa de ese proceso, hoy rezagado respecto de otros avances como la recuperación del salario o las Leyes de Asignación por Hijo, de Protección a la Niñez y la de Medios, entre otras. Asisto con preocupación, en estos días de fines de febrero de 2010, a una avanzada de la derecha más conservadora y al retorno de lo monstruoso encarnado en la pantalla en el periodismo independiente y en su versión vulgar en la figura ignota del hiper millonario Ricardo Fort quien, rodeado de guardaespaldas ostenta sus mansiones y su cuerpo deformado, no por la presencia de mitos y tradiciones tanto como por esteroides y siliconas. Valores alegóricos del pretendido retorno a la fiesta liberal. En eso andamos.

Entrevista a Mariel Ciafardo



Mariel Ciafardo es Profesora en Historia de las Artes Visuales, investigadora y Titular de la asignatura Lenguaje Visual IB. Dirige la revista internacional de arte *La Puerta*. Dicta cursos y conferencias de su especialidad. Actualmente, es Decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Daniel Belinche: La materia a tu cargo en la Universidad tiene en su misma denominación fuertes connotaciones de los estudios sobre el lenguaje. ¿Cómo se llega al concepto de Lenguaje Visual?

Mariel Ciafardo: Lenguaje Visual es una asignatura que se incorpora a los planes de estudio de los niveles terciario y universitario en la formación de las carreras en Artes Plásticas, Diseño en Comunicación Visual e Historia del Arte, en la década del 80, pos-dictadura. Vino a reemplazar, por lo menos en la denominación y no tanto en los contenidos, a aquello que se llamaba Visión y Morfología. Normalmente tiene más de un nivel. Históricamente, evidencia líneas de continuidad y otras de cambio. 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 que pueden verificarse en cualquier universidad y en cualquier terciario. Allí se advierte la influencia de la lingüística en la organización de contenidos –por eso adopta el nombre de lenguaje–, que consiste en una secuenciación que parte de la unidad mínima del lenguaje visual, que aquí es el punto y que sigue en una orden que se supone va creciendo en grado de complejidad: del punto a la línea, de la línea al plano, del plano al valor, al color. Se presume que el alumno a fin de año va a reunir estos saberes que adquirió por separado.

Todos hemos dado clase de esa manera. Así nos formamos y empezamos nuestra práctica docente. Bueno, en esta cátedra tratamos de diseñar una propuesta alternativa. Al llegar a fin de año, cuando se ejecutaron esos pasos que detallé en el modelo tradicional, lo que ocurre es que el alumno no aprendió aquello que se le estaba enseñando, por varios mo-

tivos: hay problemas de contenidos, hay problemas metodológicos y hay problemas didácticos que hacen a la actividad del alumno en el aula.

Hay una confusión que excede los contenidos. Lo que a mi entender no está claro es en qué debe formar lenguaje visual. Y aunque no lo enuncien los programas, en la práctica se evalúa al alumno técnicamente, que es algo que el lenguaje no enseña. Es decir, la formación en las técnicas no está en los objetivos, no está en los contenidos, pero está en la evaluación. Normalmente la práctica es la ejercitación. El estudiante, al comenzar la cursada, elige una imagen que lo acompañará todo el año. Lo primero que tiene que hacer es seleccionar una imagen que puede recoger de un libro, una revista u otra fuente, y dibujarla de modo realista. Es una dificultad inicial: el alumno no tuvo clases de dibujo y muy pocos tienen formación artística previa. Hay una limitación muy importante que es que el modo de representación realista requiere de una técnica que el alumno no trae y que lenguaje visual no le enseña.

DB: Se evalúa algo que no se enseña.

MC: No sólo que no se enseña, sino que es el punto de partida que el alumno arrastra el resto del año. Una mala elección de imágenes es casi una condena segura para el tránsito de ese alumno hasta el final de la cursada. Porque esa misma imagen la va a tener que sintetizar para poder comenzar con el programa, cuyo primer contenido es la línea; es una tarea que requiere gran capacidad de concisión. La consigna es lograr la síntesis de esa imagen en distintos tipos de líneas. Léase con todos los tipos de línea. Luego, la misma imagen se trabaja en valor, con cada una de las claves tonales, también en una operación de síntesis, pero de acuerdo a los valores. Previamente, como dijimos, hizo una traslación de la imagen –que pudo haber tenido color– y que en su versión realista a lápiz ya había sido tratada con valores. Cuando se trabaja estrictamente el tema de valor, el material es la témpera, que el alumno tampoco sabe utilizar porque todavía no sabe pintar. Sobre la misma imagen después se trabaja color, con otro material que se agrega que es el acrílico.

Son propuestas en las que en teoría se abordan contenidos específicos del lenguaje –color, valor y línea–, pero con materiales que requieren una técnica determinada que el alumno no tiene y que la asignatura no le enseña. Entonces, se da mucho la situación de jóvenes que desaprueban lenguaje visual por no tener experiencia específica en dibujo y en pintura. Es un error frecuente: evaluar lo que no se enseña.

DB: Es como en las clases que se dedican a la “audición”, palabra sinuosa. A los estudiantes se les exige reconocer funciones armónicas o intervalos melódicos y ellos tienen que hacerlo de la siguiente manera: cantan una melodía y deben armonizar con la guitarra. Pero no son guitarristas. Desaprueban porque lo que no saben es tocar la guitarra.

MC: Acá pasa lo mismo. El alumno pudo haber adquirido el concepto de plano y ser desaprobada su entrega porque el plano no le quedó pleno. No le quedó un plano pleno por una dificultad técnica que le impone la ténpera, que es un material engañoso. Uno cree que es muy sencillo porque lo usamos desde el jardín de infantes. Lo primero que hace la maestra en la escuela es ofrecer a los chicos unos pomos de ténpera. Lograr un plano pleno, en particular con algunos colores y con los pigmentos actuales, no es sencillo.

DB: *Por eso a mí los trabajos de educación visual me los hacía mi mamá.*

MC: Te quedaban veteados. El concepto del plano el alumno lo tiene, lo que no tiene es destreza técnica que le permita que el plano le quede pleno. Ese es un punto que tendrá que resolver en pintura, no en lenguaje visual que es una asignatura eminentemente conceptual que no enseña técnicas. En lenguaje visual tendrían que trabajarse los principios básicos de cualquier disciplina de las artes visuales, y la técnica integrar las decisiones que toma en este caso el alumno, a posteriori. ¿Se puede trabajar el plano con telas, cerámicos, papeles? Por supuesto. La ténpera es sólo un material más. Ni siquiera es el más interesante y probablemente no vuelva a usarlo en el futuro. Lenguaje Visual debería enseñarle al alumno estrategias para seleccionar adecuadamente el material de acuerdo a su plan operativo de producción de obras.

DB: *¿Qué otras dificultades conlleva esta metodología que calificás como tradicional?*

MC: Una de las carencias que tiene este enfoque es que no incluye el espacio tridimensional. La tridimensión está ausente en todos los niveles de lenguaje visual. Parecería que el espacio real, el espacio tridimensional, no es un contenido enseñable. Cerca de la mitad de los alumnos eligen escenografía, escultura, cerámica. Realizan básicamente en el espacio. Sin embargo, en lenguaje visual están todo el año trabajando en el plano. Es un conflicto. En su profesión van a trabajar en el espacio, pero ensayan las cuestiones compositivas en el plano.

Otro aspecto es que la imagen es, además de bidimensional, fija. Y la imagen se mueve. Se mueve más que nunca en el mundo contemporáneo. Además de dejar afuera el espacio se deja afuera el cuerpo y los rasgos de la cultura contemporánea, que exceden en mucho el plano, el cuadro colgado de una pared. Lo performático, las instalaciones, incluso las instalaciones sonoras muchas veces están producidas por artistas visuales que echan mano de otros lenguajes. Los alumnos traen, porque viven en un universo que es audiovisual, propuestas que incorporan la música, el sonido—que no necesariamente es música—, lo que percibimos a través del olfato, aparece el cuerpo. Los docentes a veces no tenemos elementos necesarios o suficientes del lenguaje corporal o del musical.

DB: Un tema de orden estético que tiene manifestaciones didácticas.

MC: En la academia no penetra no sólo la cultura visual o audiovisual del alumno ingresante. Ese alumno que tiene una cámara digital o un celular con el que filma. La academia repele lo que está ocurriendo no hace 3 o 4 años, sino más de cien años en la producción artística contemporánea. En definitiva es una asignatura que educa para un universo visual que ya no es, que atrasa por lo menos un siglo.

DB: Justamente el momento en el que se da la mayor ruptura en el arte a partir de los formidables cambios políticos y demográficos, la explosión del arte urbano que coincide con el punto en el que éste traspapela la belleza, y excluye de las academias lo que está emergiendo.

MC: Excluye lo que no encaja en la teoría tradicional. Uno sigue en lenguaje visual enseñando color con la antigua teoría, los tres colores primarios, el círculo cromático, etc., cosa que es útil conocer, pero que omite un universo del color, el universo del color del mundo contemporáneo que es tan real como el anterior. Porque los pigmentos son otros, porque la tecnología es otra y el color es alterado por esas innovaciones. Y no hay teoría que lo fundamente o, en todo caso, la teoría del color que entra a la universidad no explica las posibilidades del color con las actuales tecnologías.

Este no es un dato inocente. Para la enseñanza del lenguaje visual tradicional los materiales son accesorios. Hay un solo soporte: la famosa hoja cónqueror con la que todos estudiamos hace décadas. Y hay tres materiales: tinta para línea, ténpera para valor y acrílico para color, es decir, contradiciendo a Adorno, los materiales pareciera que no comunicaran. No importa cuál empleo, ni sobre qué soporte. Es, además, absolutamente secundaria la escala. Si todo el año se trabaja con la misma escala, una hoja de 35 por 50 y eso va a una carpeta de igual tamaño, se puede inferir que en este enfoque la escala no es relevante. No es una decisión del productor, no hace al lenguaje la escala. Es obvio que no es lo mismo hacer una estampilla que una obra de arte público monumental. La escala es esencial. A la hora de concretar una obra una de las decisiones fundamentales que asume el autor es la escala, que va a dimensionar su trabajo de acuerdo al lugar en el que esa obra va a ser emplazada. Escala, emplazamiento, materiales y soportes no son contenidos de la currícula tradicional de lenguaje.

DB: El conductivismo, el tecnicismo, la empiria tradicional, se remontan a una estandarización de clasificaciones que establece pautas universales que inciden en lo que se enseña y en cómo se enseña. Al menos lo es en la educación musical. ¿Es igual en las artes visuales?

MC: Si, particularmente en lenguaje visual y en este nivel, el universitario. No hay en lenguaje visual libre expresión, como en la escuela primaria o en otro tipo de asignaturas. En lenguaje visual reina el tecnicismo. Se

trata de reconocer las fórmulas compositivas y de adiestrar el ojo. No es casualidad que se haya llamado Visión en algún momento. Esta concepción soslaya la enorme distancia entre estas dos acciones: ver y mirar. Ver es algo que, salvo que exista otro tipo de impedimentos, 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. Con todo, los ejercicios que llevan a cabo los alumnos durante el año consisten en un adiestramiento de la vista. De ahí la costumbre de hacer tablas de valores y de isovalencias, círculos cromáticos, identificar el gris cinco, lo que vos aludís en tu pregunta, que son actividades de tipo clasificatorio y que pretenden además comprender el comportamiento del campo plástico, mediante una serie de recetas que Arnheim se ocupó de describir minuciosamente. Uniendo esta dos cosas, habiendo adiestrado el ojo y conociendo el comportamiento del campo plástico es que se puede hacer una obra válida. Son normas que conoce el docente y que el alumno ignora. Aprenderlas le posibilitará crear una obra válida, es decir, que respete las reglas compositivas que están establecidas a priori. Esto no sucede en la producción. Nadie dice “yo voy a hacer una obra en clave menor intermedia”. Este no es un planteo compositivo, o es muy raro e infrecuente. En todo caso será un clima resultante de múltiples operaciones.

DB: ¿Y cuál es la alternativa?

MC: No se trata de suplantar un modelo por otro. En el enfoque que intentamos plasmar en las clases el material es un aspecto central que recorre todos los temas. Un color no es un color en abstracto, en tanto no está materializado.

DB: El azul no es frío por definición.

MC: Bueno, la clasificación entre colores cálidos y fríos puede ayudar a alcanzar el clima general que uno pretende de su obra. Pero, el principio que afirma que los cálidos avanzan y los fríos retroceden no se cumple en todos los casos. Pongamos el ejemplo del valor: la tabla tiene nueve valores, lo cual de por sí es arbitrario porque el ojo humano es capaz de reconocer una cantidad de grises mucho mayor. De allí se desprenden seis claves, que son seis armonías posibles entre valores, que es otra arbitrariedad porque la posibilidad de combinaciones es infinita. En la práctica docente, se traduce en una cuestión matemática: dividir el plano de la obra en tres zonas. Supongamos que estoy en una clave mayor alta: ésta va a tener un 70% de un gris alto, un 5% de negro y un 25% de blanco. No se compone así una obra. Uno no está frente a un plano o a un volumen y lo divide matemáticamente en zonas. El resultado en la percepción de una obra y de sus valores es un clima que no se mide con la regla. Es un clima que se percibe, no el resultado de una operación matemática.

DB: ¿Qué pasa con los alumnos que vienen de la escuela secundaria y que no aprendieron estas recetas, o no las aprendieron con una práctica que las sustente?

MC: Es una suerte. Para nosotros, los docentes, ha sido mayor el esfuerzo por desaprender, por sacarnos de encima un corsé que no te deja ni producir ni pensar lo que producís. La mayoría de los alumnos no trae esto consigo, más bien lo que trae es una enorme experiencia visual y audiovisual; todavía no lo agarró la academia, recién ingresó y carece de los temores y prejuicios con los que nos formamos las generaciones anteriores. Esto es una gran ventaja a la hora de dar clases, porque los estudiantes están llenos de ideas, de imágenes, viven entre imágenes, componen intuitivamente imágenes, todos sacan fotos, filman, usan las computadoras, navegan por Internet. La experiencia la tienen. Lo que no tienen es vocabulario específico, criterios compositivos o analíticos, y eso es lo que les tenemos que enseñar a lo largo de la carrera en todas las materias. Es una ventaja que no vengan con esos esquemas tan rígidos que son muy difíciles de superar.

DB: Hablamos más del enfoque tecnicista o estandarizado que universaliza una serie de verdades. La otra gran influencia es la expresión libre. La clase de arte en las escuelas.

MC: La libre expresión o la educación por el arte trajo cierta apertura, pero su impacto en la enseñanza fue devastador. Cualquier ámbito que establezca un programa en el que no está claro lo que se enseña ni cuáles son los contenidos devalúa la tarea del docente. Aquellos que asumieron esa corriente, tal vez en la búsqueda de respuestas que la escuela tradicional no les proporcionaba, se encuentran con el problema de la enseñanza. Se trata de que el alumno exteriorice y no que aprenda. Una cosa muy difícil de evaluar. ¿Cómo se evalúa el modo en que se expresa un niño? ¿Si es muy expresivo tiene 10 y si es poco expresivo tiene un 1? Es la pura subjetividad del docente. No se sabe qué es lo que se está enseñando ni lo que se debería aprender. Por lo tanto, no se puede evaluar. Esto se da en el jardín y en la escuela primaria. Es lo contrario de la enseñanza tradicional del lenguaje. Es pura exploración de los materiales completamente por fuera del sentido. Pegar la figurita, amasar la plastilina, colorear con témpera sin saber por qué ni para qué, o para enseñar qué.

DB: En los jardines se da la particularidad de que hay docentes de música y no de plástica.

MC: Esto ocurre por otro prejuicio. Es más sencillo encontrar una maestra jardinera que te diga “yo desafino” o no sé tocar un instrumento a que te diga yo no puedo manejar una clase en la que los chicos tengan que dibujar, porque se supone que eso lo puede hacer cualquiera. Si desafinás es obvio, si no tocás la guitarra o el piano no podés dar una clase de

música. En cambio, poner un frasco de ceritas en el medio de una mesa, eso lo hace cualquiera. Pero no es enseñar artes visuales, es otra cosa. En la primaria también pasa cuando la maestra le hace ilustrar a los alumnos los contenidos de otras asignaturas. Si se habla de una casa y de un árbol, dibujamos la casa y el árbol. Llegó la primavera, dibujamos la primavera. Eso no tiene que ver con el arte, con la enseñanza del arte. Eso es otra cosa que hace también daño porque son fábricas de estereotipos.

DB: *Vos hacés fotografía. La fotografía es una marginada de las artes visuales. De hecho no hay carreras universitarias en la Argentina. Mi pregunta va hacia otro carril. El dibujo. Muchos alumnos desaprueban lenguaje visual porque no pueden dibujar.*

MC: Es un tema abierto. Hay quienes dicen que el dibujo es la madre de todas las artes y quienes sostienen que el color es la madre de todas las artes. Entre coloristas y dibujantes hay siglos de debates. Yo creo que no es una condición necesaria hoy, dada la explosión de materiales que existen en el universo visual, que justifique la absoluta necesidad de ser un excelso dibujante. Yo me preguntaría si Cartier Bresson, que es el mejor fotógrafo de la historia, sabe dibujar y la respuesta es que no, que no sabe dibujar. No va esto en detrimento del dibujo. Si vas a ser dibujante tendrás que dibujar, si vas a ser pintor de caballete vas a necesitar el dibujo como una herramienta decisiva. Ahora si tu práctica artística va a recorrer otros caminos como la multimedia, la fotografía, la performance, las instalaciones, el dibujo es necesario en un nivel mucho más introductorio. No define a un artista como en otras épocas donde las grandes artes eran el dibujo y la pintura. Hay incluso muchos estudiantes de diseño que no avanzan en su carrera por no aprobar dibujo, cuando un diseñador lo que hace normalmente es contratar un dibujante, lo mismo que un arquitecto, o lo reemplaza por la máquina. Esto es lo que yo veo. La mayoría de la gente, muchos amigos entrañables, no coinciden. En fin. Tengo amigos que están convencidos de que se piensa con el lápiz. Bueno, se piensa con el lápiz en nuestra generación. Yo no estoy en condiciones de afirmar que los jóvenes actuales no piensan con la computadora. El lápiz es un instrumento. Y antes del lápiz alguien especuló con una pluma o algo. Cuando el lápiz no existía, ¿la gente no pensaba? Pensaba con la tecnología que tenía a su disposición y ahora hay otras. Insisto, es una convicción que no me hace muy popular entre mis amigos dibujantes.

DB: *Vuelvo a la fotografía. ¿Qué es lo que explica su ausencia o su marginalidad académica?*

MC: No sé si no es aceptada. Ya nadie se anima a decir que la fotografía no es arte. En nuestra facultad había fotografía. Imagino que también hay una restricción presupuestaria. Para fotografía se necesitan laboratorios, copadoras. Es difícil de implementar sin esos recursos. Yo creo que

tendría muchísima matrícula. De hecho proliferan los talleres privados que están llenos de gente que paga por ir a estudiar fotografía.

DB: *¿No hay prejuicios con relación al realismo fotográfico desde su origen, de la fotografía como réplica, en ese temor que despiertan los saltos tecnológicos, como hoy con Internet? Por algo, decíamos, no hay carreras de grado en el país y existen otras muchísimo más caras.*

MC: Sí, pero hay carreras de cine, que son costosas y en su modo de representación mucho más realistas porque la fotografía es fija y el cine se mueve como el mundo. Puede ser que todavía persista algo de aquello de la hija menor de la pintura o el dibujo. No sé. Porque a raíz de esto proliferan otras perversiones teóricas. Gente que da cursos de lenguaje fotográfico o esas cosas que no se sabe qué son.

DB: *La conversación giró en torno a la tensión de lo contemporáneo con la tradición y también sobre las consecuencias pedagógicas de determinados modelos. ¿Por dónde se le entra a la inespecificidad de la educación artística, su devaluación, su crisis? En los 90 fuimos también invadidos por la semiótica tardía que lo explica como una categoría más del lenguaje. Los maestros de música enseñan emisor/receptor.*

MC: El arte revela aspectos cruciales de la vida. Que asumen diferentes vocabularios técnicos de acuerdo a cada disciplina específica y que deberíamos rediscutir. En lenguaje visual, además de los contenidos de los que hablamos, debería enseñarse encuadre, punto de vista, iluminación, estereotipos. Son contenidos centrales de lenguaje visual. Nosotros los incluimos en el programa. Es cierto que el arte coincide en algunos contenidos con otras disciplinas. El arte enseña conceptos, y lo hace sin resignar su impronta. El espacio es tanto un contenido de lenguaje visual como de geografía, como el tiempo lo es del cine y de la historia. Son dimensiones de la subjetividad. Y no se trata del mismo espacio ni del mismo tiempo. Cualquiera que frecuenta la docencia o la producción artística sabe de su riqueza simbólica, de cómo alguien que está en contacto con el arte amplía su mirada, de cómo la internalización de aspectos poéticos clave se canaliza a través de una educación continua y perseverante del arte. Tal vez sea necesario un replanteo de estas cuestiones con una perspectiva contemporánea. La ley de Servicios Audiovisuales es un buen ejemplo para analizar. El arte ofrece herramientas indispensables, incluso para la vida cotidiana. Quienes manejan el concepto de encuadre tendrán mejores posibilidades de interpretar el discurso televisivo.

Abril de 2010

Final abierto

La crisis se manifiesta a cada paso y su profundización es una oportunidad para tomar otro rumbo. ¿Cómo sería la educación artística en una sociedad progresivamente más igualitaria? La cultura no estaría separada de la educación, porque la educación es la cultura. Se multiplicaría lo plural. Algo vislumbramos en los festejos del Bicentenario. La prioridad no pasaría por exportar individualidades geniales, inalcanzables y sofisticadas. Quienes destaquen del conjunto lo harían como consecuencia de esa diversidad. Esto permitiría que los que no poseen los medios de producción, ni los canales de comunicación, ni el dinero, ni las condiciones materiales puedan acceder a la posibilidad de realizar su música, su cine, su danza y su teatro sin excluir la historia ni el presente, sin mutilaciones de clase, ni como aderezo de aquello que ocupó el lugar del conocimiento. El arte es un puente al futuro.

Bibliografía

- ACOSTA, LEONARDO:** "El acervo popular latinoamericano", en *Musico-logía en Latinoamérica*, La Habana, Editorial Arte y Literatura, 1985.
- ADORNO THEODOR:** (1963) *Disonancias. Música en el mundo dirigido*, Madrid, Ediciones Rialp, 1966.
- ADORNO, THEODOR:** (1964) *Reacción y progreso*, Barcelona, Tusquets, Cuadernos marginales, 1970.
- ADORNO, THEODOR:** (1953) *Sobre la música*, Barcelona, Paidós, 2000.
- ADORNO THEODOR:** (1969) *Teoría estética*, Barcelona, Ediciones Orbis, 1984.
- AHARONIAN, CORIÚN:** "Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje", en *Actas del VI Encointro Nacional da Anppon*, Universidad de Río, 1993.
- ARGUMEDO ALCIRA:** *Crisis de las Ciencias Sociales de la Argentina en Crisis*, Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- ARETZ, ISABEL:** *Música prehispánica de las altas culturas andinas*, Buenos Aires, Lumen, 2003.
- ARISTÓTELES:** *Retórica*, Buenos Aires, Ediciones Libertador, 2004.
- BELINCHE DANIEL; LARRÉGLE, MARÍA ELENA:** *Apuntes sobre apreciación musical*, La Plata, Edulp, 2007.
- BELINCHE, DANIEL:** "El tango como metáfora de la ilusión perdida", en *BOA N° 10*, La Plata, 1993.
- BELINCHE, DANIEL; LARRÉGLE, MARÍA ELENA Y MARDONES, MARCELA:** "Apreciación musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción", en *Arte e Investigación. Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes*, Año 3, N° 3, La Plata, 1997.
- BENJAMIN, WALTER:** *Ensayos escogidos*, México, Ediciones Coyoacán, 1999.
- BORGES, JORGE LUIS:** *Arte poética. Seis conferencias*, Barcelona, Crítica, 2001.
- BRIK, OSSIP:** "Ritmo y sintaxis (Materiales para el estudio del discurso del verso)", en *Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Vol. II: Semiótica del discurso y posformalismo bajtiniano*, Madrid, Ed. Emil Volek, 1995.
- BUCK-MORSS, SUSAN:** *Dreamworld and Catastrophe. The Passing of Mass Utopia in East and West*, Cambridge, The MIT Presss, Massachussets, 2000.
- BURKE, PETER:** (2001) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005.
- CALABRESE, OMAR:** (1987) *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, 1994.
- CANNOVA, PAULA:** Conversaciones sobre la música popular, Facultad de Bellas Artes de La Plata. Diciembre de 2008. Inédito.

- CASULLO, NICOLÁS:** *El debate modernidad post modernidad*, Buenos Aires, Puntosur, 1989.
- CHATEAU, JEAN:** (1972) *Las fuentes del imaginario*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- CIAFARDO, MARIEL:** "La Teoría de la Gestalt en el marco del Lenguaje Visual", en www.fba.unlp.edu.ar/lenguajevisual1b, Buenos Aires, 2007.
- COLOMBRES, ADOLFO:** *Sobre la cultura y el arte popular*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1987.
- COLON, CRISTÓBAL:** *Diarios del libro de la primera navegación*. Jueves 11 de octubre de 1492, [12-10-1492].
- CORRAL, MARÍA TERESA:** *A la sombra del manzano*, Buenos Aires, Odeón, grabado en 1982.
- CORTÁZAR, JULIO:** "El perseguidor", en *Las armas secretas*, Sudamericana, Buenos Aires, 1968.
- CORTÁZAR, JULIO:** *Por el mismo*, Buenos Aires, Editorial Librería Norte, 1970.
- CRUZ, MANUEL:** *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona, Anagrama, 2005.
- DEBRAY, RÉGIS:** (1992) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- DE SANTIS, PABLO:** "Las cartas no mueren", en diario *Clarín*, p. 23, 23 de julio de 1998.
- DIDI-HUBERMAN, GEORGES:** *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2006.
- DONGHI, HALPERIN:** (1967) *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza, Madrid/Buenos Aires, 2008.
- ECO, UMBERTO:** (1990) *Los límites de la interpretación*, Lumen, Barcelona, 1992.
- ENTEL, ALICIA:** *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*, Buenos Aires, EUDEBA, 1999.
- ETKIN, MARIANO:** "Acerca de la composición y su enseñanza", en Revista Científica *Arte e investigación*, N° 3, La Plata, Facultad de Bellas Artes de la UNLP, 2001.
- FALCOFF, LAURA:** Entrevista a Félix Grande, s/e.
- FEINMANN, JOSÉ PABLO:** *La filosofía y el barro de la historia*, Buenos Aires, Planeta, 2008.
- FISCHERMANN, DIEGO:** *La música del siglo XX*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- FREUD, SIGMUND:** (1905) *Tres ensayos para una teoría sexual*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.
- FREUD, SIGMUND:** (1899) *La interpretación de los sueños*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.
- GALEANO, EDUARDO:** *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, México, 1971.

- GALENDE, EMILIANO:** *Historia y repetición, Temporalidad subjetiva y actual modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- GALLO, EZEQUIEL:** "La generación del 80", en *La fotografía en el siglo XX*, diario *Clarín*, Tomo I, Capítulo 2, Buenos Aires. 2005.
- GARRONI, EMILIO:** *Estética e lingüística*, Bologna, Il Mulino, 1983.
- GELMAN JUAN:** "La manzana", en *Mundar*, Buenos Aires, Seix Barral, 2007.
- GENÉ, MARCELA:** *Un Mundo Feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo, 1946-1955*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- GENÉ, MARCELA:** "El descamisado. Representaciones gráficas en el primer peronismo", en <http://www.unsam.edu.ar/home/material/gene.pdf>
- GINZBURG, CARLO:** "Huellas, raíces de un paradigma indiciario", en *Tentativas*, Rosario, Prohistoria Ediciones, 2004.
- HAUSER, ARNOLD:** *Teorías del arte*, Barcelona, Guadarrama, 1981.
- HEIMSY DE GAINZA, VIOLETA:** *Ocho estudios de psicopedagogía musical*, Buenos Aires, Paidós, 1981.
- HORKHEIMER, MARK; ADORNO, THEODOR:** (1944) *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sur, 1971.
- HORKHEIMER, MARK:** (1947) *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Sur, 1973.
- HUYSEN, ANDREAS:** "Guía del posmodernismo", en revista *Punto de vista*, N° 29, Buenos Aires, abril de 1987.
- JAKOBSON, ROMAN:** *La nueva poesía rusa, Primer esbozo: Volemir Klebnikov*, Praga, 1921.
- JAKOBSON, ROMAN:** (1933) "Qué es la poesía", Madrid, FCE, 1977.
- JIMENEZ, JOSÉ:** *Imágenes del hombre*, Madrid, Tecnos, 1986.
- KOZAK, CLAUDIA:** "El tiempo y el arte", en *Sobre el tiempo* Guido Indij (comp.), Buenos Aires, La marca, 2008.
- LAZZARATTO, MAURICIO:** "La máquina", en *Brumaria 7 Arte, máquina, trabajo industrial*, 2006.
- LEONARDI, YANINA ANDREA:** "Espectáculos y figuras populares en el circuito teatral oficial durante los años peronistas", en <http://www.unsam.edu.ar/home/material/Leonardi.pdf>
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE:** (1964) *Mitológicas. Lo crudo y lo cocido*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
- LIGETI, GYÖRGY:** "Quiero una música sucia, una música iridiscente", traducción de Mariano Etkin, en *Arte y Opinión*, Colección *Breviarios*, N° 2, La Plata, Dirección de Publicaciones, Facultad de Bellas Artes de la UNLP, 2006.
- LINYERA, DANTE:** *Autobiografía rasposa*, Buenos Aires, Torres Agüero Editor, 1979.
- LIPOVETSKY, GILLES:** (1983) *La era del vacío. Ensayos sobre el individua-*

- lismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.
- LOWENFELD, VIKTOR; BRITAIN, LAMBERT:** (1947) *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1961.
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS:** (1987) *La condición postmoderna*, Madrid, Ed. REI, 1995.
- MALBRAN, SILVIA Y OTROS:** *Audilibro 1 para el maestro*, Buenos Aires, Las musas Ediciones, 1994.
- MONJEAU, FEDERICO:** *La invención musical*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- MORENO, LILIANA:** "UBA: Pese a la crisis, aumentó la cantidad de inscriptos en el CBC", en diario *Clarín*, miércoles 24 de enero de 2007.
- NAGORE, MARÍA:** "El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica", en *Músicas al Sur*, Nº 1, Madrid, 2004.
- NATORP, PAUL:** (1898) "Curso de pedagogía Primera parte, fundamentación", en *Teoría de la educación y sociedad*, Introducción de Fernando Mateo, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977.
- OPORTO, MARIO:** "Los 200 años y la emancipación americana", en *El cronista del Bicentenario*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2010.
- PAREYSON, LUIGI:** (1966) *Conversaciones de Estética*, Madrid, Ed. Visor, 1987.
- PIGLIA, RICARDO:** *El último lector*, Barcelona, Anagrama, 2005.
- PIGLIA, RICARDO:** "Nueva tesis sobre el cuento", en *Formas Breves*, Buenos Aires, Temas Grupo Editor SRL, 1999.
- PLATON:** *La República*, Libro III, Madrid, Librería Bergua, Tomo Primero, 1972.
- PUIGGRÓS, ADRIANA:** *Que pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 2003.
- RANCIÈRE, JACQUES:** (1998) *La palabra muda*, Buenos Aires, Eterna cadencia, 2009.
- READ, HERBERT:** (1945) *Arte y sociedad*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1982.
- READ, HERBERT:** (1943) *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós, 1955.
- RICOEUR, PAUL:** (1975) *La metáfora viva*, Megalópolis, Buenos Aires, 1977.
- RIFKIN, JEREMY:** *La era del acceso*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- ROA BASTOS, AUGUSTO:** (comp.) *Las culturas condenadas*, México, Siglo XXI, 1978.
- SCHOPENHAUER, ARTHUR:** *El mundo como voluntad y representación*, México, Porrúa, 1992.
- SONTAG, SUSAN:** (1961) *Contra la Interpretación*, Buenos Aires, Contemporánea, 2008.
- SORLIN, PIERRE:** (1997) *El "siglo" de la imagen analógica. Los hijos de nadar*, Buenos Aires, La marca, 2004.
- TODOROV, TZVETAN:** (1984) *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós, 2005.
- TODOROV, TZVETAN:** *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Bue-

nos Aires, Siglo XXI, 1976.

TROTSKY, LEÓN: (1924) "La escuela poética formalista y el marxismo", en *Literatura y revolución*, Buenos Aires, El Yunque, 1974.

TROSTINÉ, RODOLFO: *La Enseñanza del Dibujo en Buenos Aires*, Universidad Buenos Aires, 1950.

VON KLEIST, HEINRICH: *Michael Kohlhaas*, Barcelona, Pomaire, 1977.

WILLEMS, EDGAR: (1975) *El valor humano de la educación musical*, Buenos Aires, Paidós, 1981.

WILLEMS, EDGAR: (1956) *Las bases psicológicas de la educación musical*, Buenos Aires, EUDEBA, 1961.

ZATONYI, MARTA: *Arte y creación. Los caminos de la estética*, Buenos Aires, Claves para todos, 2007.

ZUBIETA, ANA MARÍA: *La belleza y la violencia. El cuerpo en la literatura argentina*, Colección *La mirada*, La Plata, Facultad de Bellas Artes, Dirección de Publicaciones y Posgrado, UNLP, 2009.



Daniel Belinche

Doctor en Arte Contemporáneo Latinoamericano y Licenciado en Música de la UNLP. Investigador y profesor de grado y posgrado en varias universidades nacionales y del exterior. Dirige la Especialización en Lenguajes Artísticos de la UNLP. Dicta Estética y

Lenguaje musical en la Maestría de la Universidad de Cuenca (Ecuador) y Teoría y Crítica cultural en América Latina en el Doctorado de Arte Contemporáneo de la UNLP. Autor del libro *Apuntes sobre apreciación musical* y de numerosos artículos en revistas especializadas. Fue Decano de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP por dos períodos. Compuso, interpretó y grabó música para teatro, coreografías y espectáculos multimediales.

