



M
METAL

MEMORIAS, ESCRITOS Y TRABAJOS
DESDE AMÉRICA LATINA



MEMORIAS, ESCRITOS Y TRABAJOS
DESDE AMÉRICA LATINA

SECRETARÍA DE
ARTE Y CULTURA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Secretaría de
Ciencia y Técnica
IPEAL

facultad de
bellas artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

PRESIDENTE

Lic. Raúl Aníbal Perdomo

VICEPRESIDENTE ÁREA INSTITUCIONAL

Dr. Fernando Alfredo Tauber

VICEPRESIDENTA ÁREA ACADÉMICA

Prof. Ana María Barletta

FACULTAD DE BELLAS ARTES

DECANA

Prof. Mariel Ciafardo

SECRETARIA DE CIENCIA Y TÉCNICA

Lic. Silvia García

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN PRODUCCIÓN

Y ENSEÑANZA DEL ARTE ARGENTINO Y LATINOAMERICANO

Dr. Daniel Belinche

SUBDIRECTORA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN PRODUCCIÓN

Y ENSEÑANZA DEL ARTE ARGENTINO Y LATINOAMERICANO

Lic. Verónica Dillon

DIRECTORA DEL ÁREA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Prof. Graciana Pérez Lus

SECRETARIA DE PUBLICACIONES Y POSGRADO

Prof. María Elena Larrègle

DIRECTORA DE ASESORAMIENTO EDITORIAL

Lic. Florencia Mendoza

EDICIÓN Y CORRECCIÓN

Lic. Florencia Mendoza

TRAD. Mercedes Leaden

Lic. Manuela Belinche

TRADUCCIÓN

TRAD. Mercedes Leaden

REVISIÓN DE ESTILO Y CORRECCIÓN DE PRUEBAS

Lic. Adela Ruiz

GESTIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL

Dirección de Asesoramiento Editorial

DIRECCIÓN DE DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL Y REALIZACIÓN

dcv María Ramos

dcv María de los Angeles Reynaldi

Agustina Fulgueiras

Lucía Pinto

Julio 2016

Cantidad de ejemplares: 500

METAL es propiedad de la Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

Diagonal 78 N.º 680, La Plata, Argentina

CUIT 30-548666670-7

dae@fba.unlp.edu.ar

metal.ipeal@fba.unlp.edu.ar

Año 2 Número 2

ISSN 2451-6384

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Versión digital

<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>

ISSN 2451-6643

METAL

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

DIRECTORA

Prof. Leticia Barbeito Andrés (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

CODIRECTORA

Lic. Guillermina Valent (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Daniel Belinche (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Dr. Gerardo Suter (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS | México)

Dr. Josu Larrañaga Altuna (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID | España)

Dra. Bárbara Sainza Fraga (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID | España)

Prof. Mariel Cifardo (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Dr. Eduardo Russo (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Prof. Santiago Romé (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Dr. João Paulo Queiroz (UNIVERSIDAD DE LISBOA | Portugal)

Lic. José Enrique Mateo León (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID | España)

CONSEJO ACADÉMICO

Prof. Marcela Mardones (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Dr. Edgar De Santo (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Lic. Mónica Caballero (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Lic. Alejandro Polemann (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Lic. Gustavo Basso (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Lic. Verónica Dillon (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Dra. Leticia Muñoz Cobeñas (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Lic. Fabio Benavidez (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Lic. María Beatriz Wagner (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Dr. Martín Unzué (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

Lic. Silvia García (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA | Argentina)

ÍNDICE

8

EDITORIAL

LETICIA BARBEITO ANDRÉS Y GUILLERMINA VALENT

ARTÍCULOS
Y ENSAYOS

12

TRES SOBREVUELOS AL CAMPO ARTÍSTICO

GERARDO SUTER

19

EPISTEMOLOGÍAS DESDE EL SUR

LETICIA MUÑOZ COBEÑAS

29

ENSEÑANDO ACÚSTICA A LOS MÚSICOS

GUSTAVO BASSO, ANDREA FARINA, FEDERICO JAUREGUIBERRY

41

EL MÚSICO PRODUCTOR

JOAQUÍN BLAS PÉREZ

51

PERFORMANCE E INICIACIÓN

FABIOLA DE LA PRECILLA

63

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA EMANCIPACIÓN

PATRICIA LEDESMA

69

UN MUNDO RURAL CIVILIZADO

ANDRÉS MASÁN

79

DISEÑO INDUSTRIAL EN LATINOAMÉRICA

FEDERICO CERVINI

85

CON VOZ DE GIGANTE

MARÍA PAULA CANNOVA

97

CERÁMICA CONTEMPORÁNEA

MARIEL TARELA

104

EL VENDAVAL

ANA CONTURSI, SOL MASSERA

DISEÑAR EL IMAGINARIO COLECTIVO
EDGARDO DALLACHIESA

AUTO-ACOMPañAMIENTO MUSICAL
LUCIANO FERMÍN BONGIORNO

EL DERECHO DESPUÉS, PRIMERO LA POESÍA
LEOPOLDO DAMENO

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO
GRACIANA PEREZ LUZ, PILAR LABAYEN

JULIETA LOMBARDELLI
SILVIA GARCÍA
CARLA WAINSZTOK
MARIO OPORTO

ESA PRESENCIA
VERÓNICA DILLON

ESTRATEGIAS PARA UN PROCESO
GUILLERMINA VALENT

PÁGINA DE ARTISTA

EDGARDO ANTONIO VIGO - LUIS CAMNITZER -
LEO CHIACHIO Y DANIEL GIANNONE - GRACIELA SACCO
VERÓNICA MASTROSIMONE

114

121

ENTREVISTA

134

INSTITUCIONAL

148

OPINIÓN
Y REUNIÓN

154

PRODUCCIÓN

158

163

DOSSIER

EDITORIAL

En el número anterior de *Metal* nos definimos temáticamente en torno a la noción de *zonas liminales*. No obstante, en línea con las inquietudes y con los supuestos básicos del Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), la pregunta que atraviesa todo despliegue conceptual de nuestra parte implica la cuestión latinoamericana.

En esta oportunidad se propone hacer foco en ese asunto implícito que reflexiona en torno a lo latinoamericano, reafirmando la propuesta amplia que constituye la mirada interdisciplinaria y situada del IPEAL. Se trata, entonces, de preguntarnos por este presente convulso, generando, interpretando y compartiendo imágenes, sonidos y escritos que piensen a América Latina en su contemporaneidad. Existen certezas perceptibles acerca de la unidad regional, destellos que alertan acerca de la urgencia por la pregunta. Establecer definiciones al respecto resulta un trabajo complejo y, por momentos, poco claro. Sin embargo, es preciso en este recorrido no sucumbir ante la incerteza.

Alejada de determinismos y de absolutos, fue importante en esta edición incursionar en el análisis y en la producción de prácticas artísticas que den visibilidad a zonas insumisas. En este sentido, nos preguntamos sobre las posibles convergencias y divergencias, sobre los acuerdos y los contrastes que permitan repensar nuestro quehacer como artistas, como investigadores, como educadores y como ciudadanos activos en un contexto que grita la necesidad de repensar los términos de la unidad.

Con este fin, en los ejes propuestos para el segundo número de *Metal* se alojan tensiones que transparentan maneras singulares para el desarrollo del Arte en América Latina. Arte-cultura-masividad, modernidad-contemporaneidad, arte y rol del Estado, forma-contenido, autoría individual-trabajo colectivo, y producción-enseñanza del Arte, fueron los tópicos abordados y puestos en discusión en esta edición. Cabe aclarar que como posibles ejes, estos enunciados no se pretenden como elementos necesariamente dicotómicos, sino como marcos posibles que permitan encarar la diversidad de nuestra región y su sincretismo,

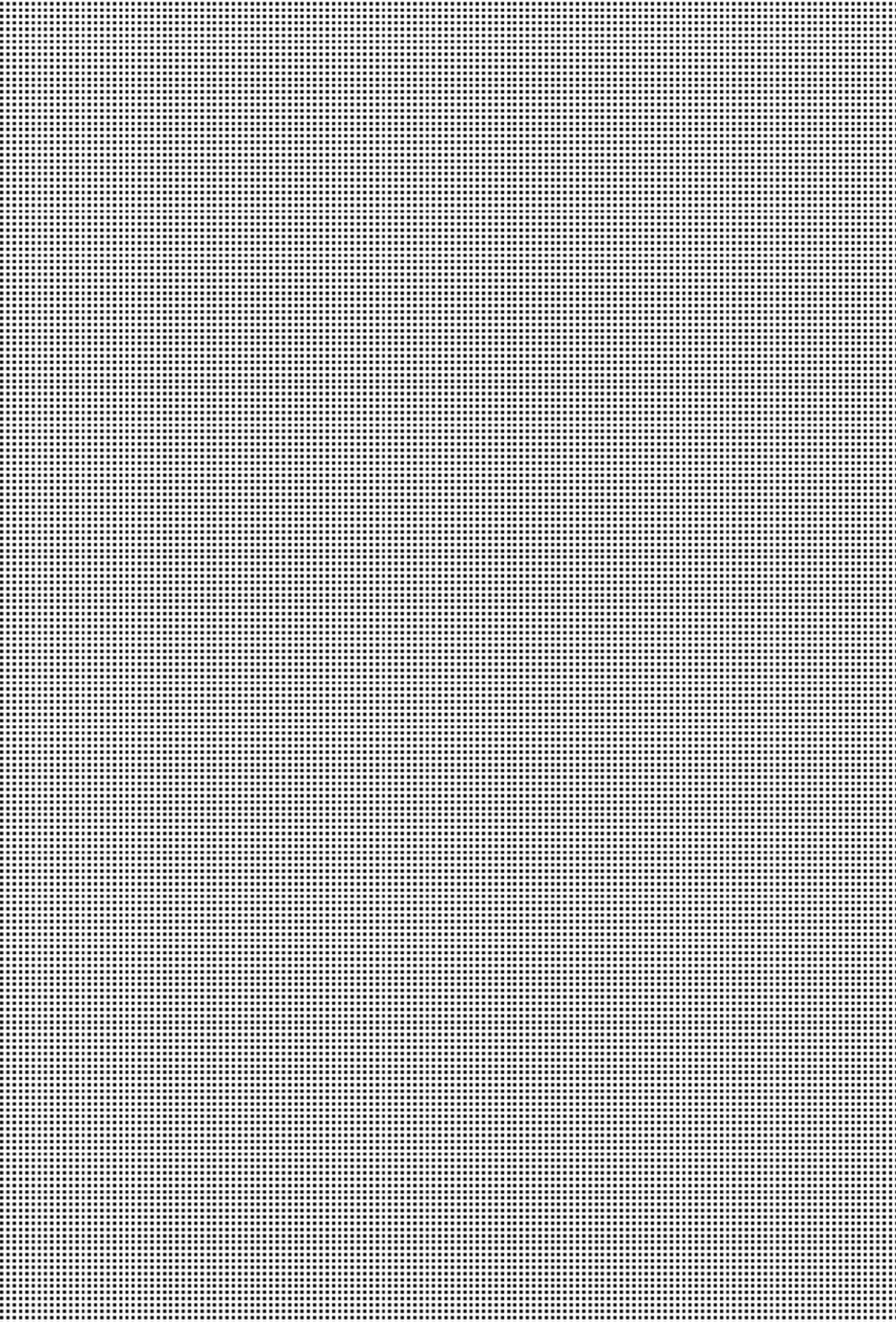
buscando definiciones que admitan la sistematización, pero descentrando la mirada de categorías universales que no contemplen la pluralidad en su interior. Las diferentes secciones brindan un conjunto facetado acerca del tema general y detallan las particularidades de los tópicos propuestos y de sus respectivos enfoques. Apelan a discursos y a análisis de experiencias ejemplificadoras escritas tanto en primera como en tercera persona. Se hace notoria también la reflexión disciplinar: artes plásticas, música, cine y diseño en paralelo a nutridos análisis de experiencias pedagógicas de perfiles variados que las atraviesan transversalmente. En todas sus formas, las partes son aportes que se complementan, conectándose. En la sección institucional se encuentran crónicas que registran el perfil de las actividades que marcan el ritmo del Instituto y las posibles relaciones establecidas al momento de decidir su devenir. Asimismo, las páginas de artista se presentan como aportes estéticos que, en su desarrollo poético, ofrecen una mirada opaca y, por lo tanto, profundamente polisémica sobre lo que se discute en este número: América Latina en su contemporaneidad.

Metal #2 es una nueva invitación a pensarnos *desde* América Latina, en un contexto nacional que nos encuentra cumpliendo los doscientos años de la declaración de la Independencia. Pero contamos, también, con la ambivalencia de estar atravesando el cuarenta aniversario del Golpe cívico militar en la Argentina, que propuso, entre otras cosas, retornar al paradigma estético de las Bellas Artes, inclusive cambiándole el nombre a la Institución que nos aloja y que aún conserva. Revertir estrategias conceptuales y generar nuevos enfoques teóricos y prácticos permitirá encontrarnos en el ámbito del arte en tanto forma específica de conocimiento, tejiendo redes materiales y conceptuales. Esta revista es una apuesta a la reconfiguración de esa trama.

LETICIA BARBEITO ANDRÉS
DIRECTORA DE *METAL*

GUILLERMINA VALENT
CODIRECTORA DE *METAL*





ARTÍCULOS Y ENSAYOS

TRES SOBREVUELOS AL CAMPO ARTÍSTICO

EDUCACIÓN Y PROCESOS CREATIVOS

THREE OVERFLIGHTS OVER THE ARTISTIC FIELD
EDUCATION AND CREATIVE PROCESSES

GERARDO SUTER

suter.uaem@gmail.com

Facultad de Artes. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

Abstract

This article derives from the analysis of the reflections which involved the foundation of the Faculty of Arts of the Universidad Autónoma del Estado de Morelos in 2000. This proposal was outlined as a bet to think about an educational programme that would adjust to the contemporary artistic practices in order to reconsider the existing teaching methodology. When focusing on the relation between Arts and Academia it was necessary to design educational models related to the artistic field. In a context in which the tightening of neoliberal cultural policies implies forcing Art to respond with quantitative indicators to justify its existence .

Keywords

Arts; Academia; arts education; curriculum design

Resumen

El artículo se deriva del análisis de las reflexiones que implicaron la fundación de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en el año 2000. Dicha propuesta constituyó una apuesta a pensar en un sistema de enseñanza que se adecuara a las prácticas artísticas contemporáneas para replantear el modelo de enseñanza existente. Al centrarse en la relación entre arte y academia, fue preciso diseñar modelos educativos relacionados con el campo artístico, en un contexto en el cual el endurecimiento de las políticas culturales neoliberales fuerza al arte a responder con indicadores cuantitativos que justifiquen su existencia.

Palabras clave

Arte; academia; educación artística; diseños curriculares

Hace diez años se cruzó con mis lecturas un texto del artista Victor Burguin (2006). Recuerdo bien que en ese escrito Burguin planteaba la pertinencia (o no) de formar artistas con grado de doctor. Como era de esperar, a la opinión del artista le sucedieron innumerables comentarios de distintos autores a lo largo y a lo ancho del planeta. Recuerdo, también, que poco después se inició el debate en torno a la necesidad y a las modalidades de los posgrados en arte y, por ende, a las particularidades de la enseñanza artística.¹

Seis años antes de aquel texto, me había enrolado en las filas de la educación universitaria como profesor en el área de imagen y de nuevas tecnologías. Cuando fundamos la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en el año 2000, lo hicimos pensando en un sistema de enseñanza que pudiera adecuarse de mejor manera a las prácticas artísticas contemporáneas. Mi experiencia en el campo de la creación indicaba que, si me comprometía con un proyecto educativo, debía ser para replantear el modelo de enseñanza existente.² El texto de Burguin y la sucesión de eventos que este desencadenó, sembraron en mí una nueva inquietud acerca de la relación arte-academia y llevaron a involucrarme, cada vez más, en el diseño de modelos educativos relacionados con el campo artístico.³ A continuación, entonces, retomaré algunas ideas sobre la educación artística que están abiertas a debate.

Primero

Desde distintos lugares y por diversas razones, vemos que la educación artística está siendo cuestionada. Crecimos con la idea de que la universidad albergaba y promovía un conocimiento universal, que en su seno había cabida para las distintas formas del conocimiento y que se cultivaba por igual toda aquella disciplina que ayudara a tener una mejor y más completa interpretación del mundo. Actualmente,

y probablemente por el endurecimiento de las políticas culturales neoliberales, vemos una tendencia a forzar al Arte (una disciplina eminentemente cualitativa) a responder con indicadores cuantitativos a valoraciones que puedan justificar su existencia.

Con el correr de los años, nuestra actividad se ha visto resquebrajada, sacudida por la equívoca idea de que el arte, como objeto de estudio, y la producción artística pueden tratarse de la misma forma. La confusión ha llegado a tal grado que muchas veces el propio medio artístico al interior de las universidades no solo no distingue esta diferencia, sino que, además, se esmera en adaptar y en cambiar la especificidad de la disciplina para que quepa en la institución o, inclusive, en llegar al punto de traicionar el sentido mismo del quehacer artístico. Por ejemplo, la teoría y la historia, por un lado, y la creación, por otro, son formas muy distintas de vincularnos con el campo artístico. No es lo mismo enseñar para interpretar o para entender el arte, que enseñar para producir arte, y como no es lo mismo, tampoco pueden ser tratados como lo mismo. Ante ello, y como ha sucedido en otros momentos de la historia, el artista ha reaccionado y su desacuerdo se ha visto reflejado en una creciente participación en los procesos de enseñanza y ha incidido para que estos se inserten, de mejor manera, en las estructuras educativas de la sociedad contemporánea.

Los problemas derivados de aspectos subjetivos o cualitativos, en parte de las ciencias sociales y en mucho del Arte, no se resuelven objetivándolos o cuantificándolos, ya que precisamente esa subjetividad o cualidad es lo que hace que el Arte sea Arte. Entonces, ¿por qué no diseñar nuevas herramientas y procedimientos para lograr una mejor inserción de la educación artística en el campo universitario? En este sentido, algunos artistas hemos pugnado por una redefinición de la educación artística y hemos hecho del proceso educativo una extensión del proceso creativo, convencidos de que debemos aprovechar la presencia de la educación artística en la Academia y de que ello representa un reto al que debemos responder con la creación de nuevas herramientas para su enseñanza y para su evaluación. En vez de forzar a la educación artística a adaptarse a los lineamientos de otras disciplinas, debemos desplazar el interrogante *qué es o qué no es*, a la pregunta *qué más puede ser*.

Segundo

Con mayor frecuencia, en conversaciones informales, en encuentros y en coloquios, y como si se tratara del agua y del aceite, aparece la palabra *investigación* enfrentada a la palabra *creación*. Tal dicotomía resulta ser un falso dilema que ha llevado a proponer modelos y reglas incuestionables que, en la mayoría de los casos, actúan

de forma negativa sobre los procesos de creación artística. Debemos reflexionar acerca de las particularidades que asume la investigación en el Arte y destacar algunas diferencias con las ciencias exactas y/o con las ciencias sociales para que, a partir de ahí, podamos construir nuevos caminos en el terreno de la educación artística universitaria e incidir tanto en el estudiantado como en el profesorado y en la forma en la que ambos debemos interactuar con los modelos tradicionales. Con la intención de establecer un punto de arranque, quisiéramos poner sobre la mesa dos ideas que nos parecen importantes y que nos pueden ayudar a entender en parte la especificidad de los procesos de creación artística.

Por costumbre, y no sé si en el fondo sea simplemente eso, se habla de procesos teórico-prácticos de investigación. Cuando utilizamos este binomio no lo hacemos simplemente con el afán de combinar dos palabras; por lo general, en esta combinación establecemos también una relación jerárquica y de procedimiento en la investigación. ¿Por qué no hablar, en cambio, de procesos práctico-teóricos? El simple hecho de invertir las palabras nos crea una afinidad *cuasi* natural con el proceso creativo. La producción de cualquier obra artística conlleva un proceso de investigación, pero, normalmente, este no se da en el tránsito de lo teórico hacia lo práctico, sino de lo práctico a lo teórico. Proponemos, por tanto, insistir en este último flujo cuando pensemos en los procesos creativos en el Arte.

Otro punto importante en la producción artística es la metodología que utilizamos cuando desarrollamos una obra. Podríamos decir que esta es otra de las grandes diferencias que se establecen entre el Arte y las ciencias sociales y exactas. Es muy difícil que el artista se sujete a metodologías y a procesos de trabajo que le son ajenos (de hecho, es la metodología lo que define precisamente al artista y es lo que lo diferencia de otros artistas –el mal llamado estilo–); la metodología de un artista es, la mayoría de las veces, personal, individual, propia, única. El interés de un artista no es demostrar, sino mostrar y, a riesgo de ser esquemático, podría decir que mientras las ciencias buscan respuestas universales a problemas específicos, el Arte genera preguntas individuales (la del artista y la de los espectadores) a partir de problemas universales.

La generación de conocimiento a partir de la experiencia artística nos lleva a pensar que el Arte, entendido más como sistema que como estructura, se diferencia de las ciencias por las características que tienen sus procesos y por lo particular de sus metodologías. Habría que puntualizar que los procedimientos para generar conocimiento y el tipo de conocimiento que se genera a partir de la citada experiencia son otros y que es aquel que no puede ser tocado por la ciencia. Estamos interesados en invertir el binomio teoría-práctica, porque hasta estos momentos el simple hecho de hablar de procesos teórico-prácticos ha implicado una relación

jerárquica definida desde la teoría y que, inevitablemente, subordina la *praxis* a las ideas (como si se tratase de una separación de los trabajos manual e intelectual). Creemos que la inversión de estos conceptos, anteponiendo lo práctico a lo teórico, reconstruye el proceso natural que el artista sigue cuando produce una obra. Buscamos, entonces, diseñar las herramientas que permitan fortalecer los procesos práctico-teóricos en la enseñanza artística. Para ello, hemos tratado de incidir positivamente en los programas educativos, ya que resultan ser la caja de herramientas que contiene el instrumental que nos permite trabajar en el sentido propuesto.

Tercero

En este escenario, se busca que los artistas en el papel de docentes desplacen los tópicos de discusión a terrenos que permitan ver el Arte desde el Arte y no desde modelos de pensamiento ajenos a los de la creación artística. Es seguro que en este proceso tendremos que ir definiendo nuevas categorías y construyendo modelos que reflejen adecuadamente la práctica y el pensamiento artísticos. En las universidades nos acercamos al objeto artístico como investigadores y lo ubicamos como el objeto de estudio. Sin embargo, en nuestro papel de artistas, deberíamos aproximarnos a él como creadores y confrontarlo desde la producción. El modelo debe permitir que el estudiante descubra y desarrolle sus propias formas y procesos de trabajo; el docente debe ser un facilitador que le acerque al alumno los ingredientes necesarios para inventar su propia receta. El futuro artista tiene que aprender a construir su propia metodología y reconocerse en el objeto artístico que está moldeando. Para ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe acercarse a ser un símil del proceso creativo y un primer paso sería insistir en modelos de educación que fortalezcan flujos de trabajo práctico-teóricos.

En lo personal, puedo decir que las experiencias que he tenido como artista, como teórico y como docente son totalmente diferentes. Esto no significa que las prácticas se contrapongan; más bien, encuentro entre ellas una estrecha relación, un tejido transversal que permite entender el fenómeno desde distintos ángulos y comprender que, aunque el objeto artístico sea el mismo en todo momento, es diferente para quien lo produce, para quien lo estudia o para quien lo inserta en un proceso educativo. El objeto artístico no se puede definir desde un lado y, como he insistido, no es lo mismo producir el objeto artístico que reflexionar sobre él. Y así como no podemos definirlo unilateralmente, es importante ubicarnos para reconocer desde dónde lo estamos observando.

A partir de las ideas señaladas, con el objetivo de ensayar el modelo educativo basado en un sistema práctico-teórico y apoyándonos en artistas con amplia experiencia en el terreno profesional, comenzamos en el año 2011 con ajustes al programa de Licenciatura en Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Estos cambios concluyeron en 2014 y, recientemente, fueron evaluados externamente con muy buenos resultados. Una vez probado el funcionamiento del modelo en la licenciatura, trabajamos desde 2013 en el mismo sentido, pero ahora en un programa de maestría llamada Maestría en Producción Artística (MAPA). En este posgrado, igualmente desarrollado por el colectivo Investigación Visual Contemporánea, propusimos un modelo práctico-teórico e interdisciplinario que, además de tener a la *praxis* como eje conductor, propone trascender las fronteras disciplinares de lo artístico relacionando las distintas áreas del conocimiento con el Arte.

En otras palabras, MAPA plantea que el proceso creativo no se circunscribe al espacio de la producción, sino que se extiende al de la circulación; que el motor creativo está en la práctica y que la teoría es uno de sus nutrientes; que la investigación es intrínseca al proceso creativo;⁴ que el Arte y las ciencias no se contraponen, sino que son capaces de tocar lo que uno y otras no pueden alcanzar.

Referencias bibliográficas

Elkins, James (ed.) (2009). *Artists with PhDs*. Washington: New Academia Publishing.
Madoff, Steven Henry (ed.) (2009). *ART School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge: The MIT Press.

Referencias electrónicas

Burguin, Victor (2006). «Thoughts on 'research' degrees in visual arts departments» [en línea]. Consultado el 10 de abril de 2016 en <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1386/jmpr.7.2.101_1>.

Suter, Gerardo (2011). «Un fantasma recorre los pasillos de la Academia» [en línea]. Consultado el 10 de abril de 2016 en <<http://unblogtemporal.blogspot.com.ar/p/un-fantasma-recorre-los-pasillos-de.html>>.

Suter, Gerardo (2012). «Objeto, acción y contradicción» [en línea]. Consultado el 10 de abril de 2016 en <http://unblogtemporal.blogspot.com.ar/p/blog-page_1.html>.

Notas

1 Dos libros que tratan el tema son: *Artists with PhDs* (Elkins, 2009) y *ART School / Propositions for the 21st Century* (Madoff, 2009).

2 La problemática de la enseñanza artística no ha sido abordada adecuadamente en México y es indispensable reflexionar sobre ella en momentos en los que el arte



aparece como opción educativa en cada vez más universidades, tanto en programas de licenciatura como de posgrado. Desde el año 2010, con cinco colegas, quienes integramos el grupo Investigación Visual Contemporánea, nos hemos abocado a diseñar programas de estudio concebidos desde la práctica y nos hemos interesado en redefinir el concepto de investigación en el terreno de la creación artística con el propósito de ubicarlo en el espacio de las universidades públicas. El Cuerpo Académico Consolidado Investigación Visual Contemporánea se adhirió, desde entonces, a una discusión que desde hace varios años se da en la arena internacional de las escuelas de arte.

3 Lo anterior se desprende de dos textos, «Un fantasma recorre los pasillos de la Academia» (2011) y «Objeto, acción y contradicción» (2012), que presenté hace unos años en diferentes foros, cuyo tema era la educación artística, donde planteaba algunas ideas abiertas a debate y que, de manera resumida, retomaré a continuación. El primero fue leído en el marco de la Reunión Nacional de Escuelas y Facultades de Arte, realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca; el segundo, en el marco del V Encuentro Internacional de Educación Artística, llevado a cabo en la Universidad de Guanajuato.

4 El hecho de que por lo regular este fenómeno no sea evidente al no manifestarse en la superficie no nos debe llevar a negar su existencia.

EPISTEMOLOGÍAS DESDE EL SUR

APORTES DEL CINE LATINOAMERICANO

EPISTEMOLOGIES FROM THE SOUTH
CONTRIBUTIONS OF LATIN AMERICAN CINEMA

LETICIA MUÑOZ COBEÑAS

leticia4722611@yahoo.com.ar

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza
del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

In this work, we will focus on the innovative contributions of Latin American cinema. We believe that they are –and have been– theoretical and ideological revisions to be reconsidered by the study perspectives in relation to knowledge, arts and social sciences. The filmmakers who took part in the *Festival Internacional de Cine de Viña del Mar* and *Primer Encuentro de Cineastas Latinoamericanos* held in 1967 began to create new paradigms related to cinema, aesthetics and sociological and anthropological aspects that later set up in contributions made to transgress and propose changes regarding visualization and knowledge of the social reality.

Keywords

Cinema; epistemology; politics; rhetoric

Resumen

El trabajo se centra en los aportes innovadores que produjo el cine latinoamericano, considerados revisiones teóricas e ideológicas para ser retomadas por las perspectivas de estudio en relación con el conocimiento, con las artes y con las ciencias sociales. En este marco, los cineastas que formaron parte del *Festival Internacional de Cine de Viña del Mar* y del *Primer Encuentro de Cineastas Latinoamericanos* celebrados en 1967 comienzan a crear nuevos paradigmas vinculados con el cine, con la estética y con aspectos sociológicos y antropológicos que se constituyeron, luego, en aportes para transgredir y para proponer cambios en torno a la visualización y al conocimiento de la realidad social.

Palabras clave

Cine; epistemología; política; retórica

En estas apretadas líneas acercamos algunos diálogos y reflexiones que se produjeron en el equipo de investigación «De Viña del Mar a La Habana: procesos retóricos de intervención política en el cine latinoamericano».¹ En este grupo, focalizamos en los aportes transgresores que produjo el cine latinoamericano porque consideramos que han sido (y que son) revisiones teóricas e ideológicas para ser retomadas por el conjunto de las perspectivas de estudio con relación al conocimiento, a las artes y a las ciencias en Latinoamérica.

En los primeros sondeos hemos observado que algunos cineastas, como Glauber Rocha, de Brasil; Fernando Birri, de Argentina; y Aldo Francia, de Chile, entre otros, revisaron los supuestos básicos que fundó el cine hegemónico de Hollywood atendiendo al clima social de la época desde distintos espacios geográficos y en diferentes naciones latinoamericanas. De esta manera, comenzaron a crear nuevos paradigmas vinculados con el cine, con la estética y con aspectos sociológicos y antropológicos que se constituyeron, luego, en aportes para transgredir y para proponer cambios en torno al estudio de la realidad. Estos ideales toman forma en el Festival Internacional de Cine de Viña del Mar y en el Primer Encuentro de Cineastas Latinoamericanos celebrado en 1967. Aquí particularizamos la mirada en lo que llamamos «epistemologías desde el sur», como aquellas revisiones sobre la construcción del lenguaje cinematográfico y sobre el conocimiento de la realidad social. Cuando hablamos de situar estas producciones aludimos a los condicionamientos políticos, sociales y económicos que dan lugar a que se desarrollen las teorías y las perspectivas, en este caso, cinematográficas. Coincidimos con las afirmaciones de Eduardo Menéndez cuando dice:

Dicho conocimiento debe ser analizado no solo a nivel de expresión objetiva, las teorías y/u opiniones construidas y vertidas, sino a nivel de la cotidianidad grupal y sectorial de los portantes de la misma. No es solo el objeto, sino las condiciones mismas en que el sujeto mismo está produciendo conocimiento. Y no solamente en cuanto a búsqueda referencial de los intereses que las relaciones de producción representan, sino también para establecer el grado en que lo ideológico actúa como inconsciente cultural, como concepción del mundo (Menéndez, 1970: 109).

Una de las primeras preguntas que surgieron fue por qué fue Chile el país que dio la posibilidad a este encuentro de cineastas dispersos por América Latina. Si bien Chile no presentaba una particularidad a nivel de las políticas de Estado desarrolladas en el Cono Sur desde los años sesenta, sí tenía un interesante recorrido al haber podido sostener un club de cine. Este club de aficionados, que desde sus orígenes, en 1964,

proyectaba películas y convocaba a encuentros, logró abrir un intersticio, una *zona liminar*, que dio lugar al Primer Festival de Cine Latinoamericano y al Quinto Festival del Cine Club de Viña del Mar. Con relación a esto, José Román explica:

El Cine Club de Viña del Mar se inicia en torno a proyecciones abiertas de filmes seguidas de debate, incorpora a docentes que imparten cursos sistemáticos, funda una revista especializada *-Cine-Foro-*, llega a construir (probablemente uno de los pocos casos en el mundo) una nueva sala de cine de 35 y 16 mm con proyecciones públicas y organiza los primeros festivales de cine del país, centrándose en una primera etapa en el cine realizado en Chile (Román, 2010: 17).

Otro rasgo interesante de la particularidad que se dio en Chile es que este club, en tanto institución creativa e independiente, reemplazaba a las entidades estatales como universidades e institutos de cine. Fue el propio club el que, en 1966, incorporó el cine experimental de la Universidad de Chile y el que habilitó con ello no solo la organización de los festivales, sino, también, los debates y, luego, los documentos que sistematizaban las diversas problemáticas de la producción, de la distribución y de la exhibición de los filmes. Por su relevancia, obtuvieron una franquicia especial para que las exhibiciones estuvieran exentas de la supervisión y de la censura del Consejo de Censura Cinematográfica.

Esta organización y esta sistematización que promovió el Cine Club de Viña del Mar contrastaba con las esporádicas y las disociadas experiencias que el cine latinoamericano comenzaba a revisar y a implementar en Bolivia, en Paraguay, en Brasil, en Argentina y en Perú. En la Argentina, Juan Carlos Onganía, desde el Golpe de Estado de 1966, paralizó la producción cinematográfica crítica e independiente que se vio forzada a buscar estrategias clandestinas para su producción, su distribución y su exhibición; el cineasta Jorge Sanjinés, uno de los principales cineastas de Bolivia, tuvo que exiliarse durante el gobierno de Barrientos; y Brasil entraba en la larga dictadura de Arturo da Costa e Silva.

Las interrupciones de facto en las democracias latinoamericanas de los años sesenta fueron el antecedente de lo que en la década siguiente se constituiría como el Plan Cóndor para el Cono Sur. Tiempos que hoy se vislumbran como breves, pero de una gran intensidad productiva en cuanto a las búsquedas y a las respuestas que se intentaban dar en cada Estado Nación respecto a la pobreza y a la desigualdad latinoamericana.

Esta coyuntura represiva llevó a los cineastas a revisar y a producir, de manera alternativa, un cine que si bien cuenta con antecedentes en el cine italiano y francés, comenzó a definir problemáticas y estrategias fílmicas particulares. Algunos de los

que formaron parte de este encuentro de 1967 fueron: Aldo Francia, uno de los principales organizadores del Cine Club chileno; el cineasta Alfredo Guevara, de Cuba; y Edgardo Pallero, de Argentina. Participó el Cinema Novo, un nuevo cine brasileño; La Escuela Documental de Santa Fe, con el argentino Fernando Birri a la cabeza; y el Nuevo Cine Cubano, surgido después de la revolución.

En 1969 se realizó el segundo festival que incorporó el largometraje y, en tan dos años, pudieron notarse significativos cambios en el cine de la región. Se daban a conocer autores latinoamericanos con cierto recorrido internacional: los brasileños Glauber Rocha y Nelson Pereira Dos Santos; los argentinos Fernando Solanas y Octavio Getino; los cubanos Tomás Gutiérrez-Alea y Santiago Álvarez; y los chilenos Raúl Ruiz y Miguel Littin. A partir de entonces, se habla del Nuevo Cine Latinoamericano.

Relación entre realidad social, política y cine

Al establecer una conexión entre la situación social y política y el cine recurrimos a Ticio Escobar, quien afirma:

Pensar el conflicto entre centro y periferia no como una disyunción lógica, sino como una tensión histórica contingente permite reivindicar la diferencia de lo latinoamericano no a partir de su oposición abstracta a los modelos del centro, sino desde sus posiciones propias, cambiantes, asumidas pragmáticamente (Escobar, 2012: 48).

Coincidimos con Escobar y entendemos, en relación con la particularidad de este trabajo, que son las trayectorias y los climas sociales los que permiten que los sujetos, en este caso cineastas, se apropien de la historia y que generen producciones novedosas y únicas en su *situacionalidad*. Un antecedente del neorealismo italiano es *Ladrón de bicicleta*, dirigida por Vittorio de Sica, en 1948, o *Los niños nos miran* (1944), del mismo director. Estos filmes son de la industria oficial, pero dan cuenta de la desigualdad, de la angustia y del dolor en la posguerra europea. Aquí, en América Latina, Aldo Francia ha visto y sabe de las producciones de Vittorio de Sica. Francia, un médico chileno que hace sus primeros registros filmando fiestas religiosas, descubre un relato por narrar sensible a las dificultades que observa como profesional de la salud pública. Parece que es Bruno, el niño protagonista de *Ladrón de bicicleta*, quien motiva su necesidad de filmar. Francia percibe que el cine logra hacer visibles aspectos esenciales de su actividad como médico pediatra y le permite contar la realidad chilena con sus desigualdades profundas. Entiende que el cine y la práctica médica no son incompatibles, sino que, de modo ejemplar,

funcionan complementariamente. En palabras de teóricos contemporáneos, como Georges Didi-Huberman, Jacques Rancière y Giorgio Agamben, Francia comprende, desde su práctica cinematográfica, que «la imagen se afirma justamente cuando el lenguaje no encuentra palabras para decir lo que le excede» (Escobar, 2012: 45). En *Valparaíso mi amor* (1969), de producción artesanal [Figura 1], Francia narra como médico y como cineasta y los niños son sus protagonistas: aquellas infancias pobres y excluidas de América morena.

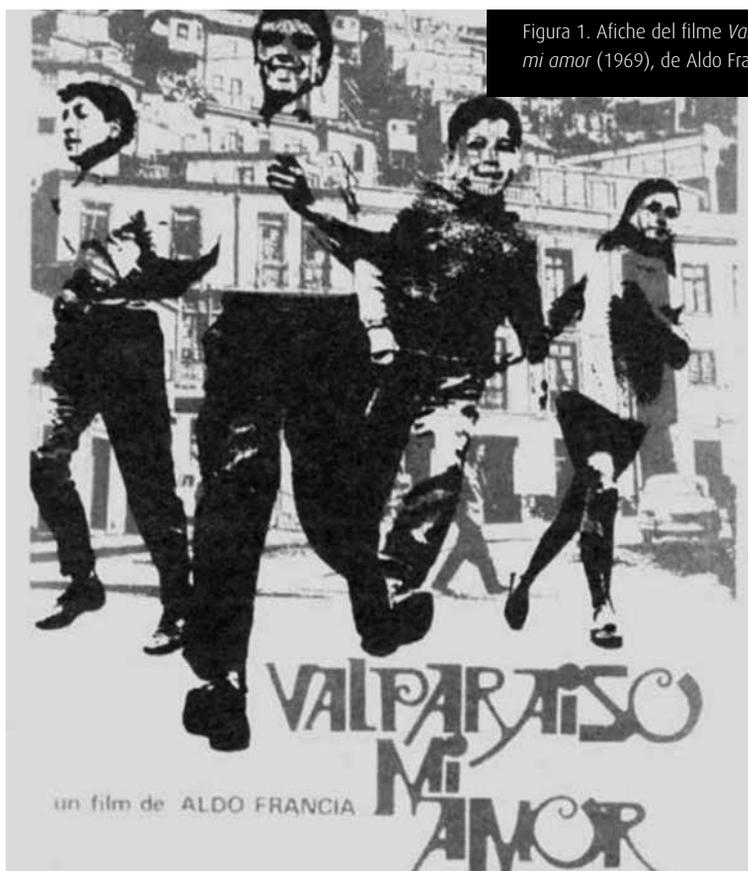


Figura 1. Afiche del filme *Valparaíso mi amor* (1969), de Aldo Francia

Quizás este sea el mayor aporte del cine latinoamericano a las ciencias sociales, a la producción de conocimiento y a la propia producción cinematográfica: el plantearse mostrar porciones de realidades utilizando las herramientas del lenguaje audiovisual que, de manera totalizadora, permitan abordar un recorte de lo que se quiere proyectar y analizar. Patricio Guzmán describe los primeros festivales: «Aldo nos recibió y nos llevaba a unos paseos a Quillota y nos hablaba; aquello era diferente, nos sentíamos cineastas por primera vez, con respecto a la sociedad» (Guzmán en Orell García, 2006: 24).

Nuevos actores y una nueva realidad

El conjunto de cineastas que formaron parte de estos festivales han dado cuenta de la existencia de un cine, por fuera del cine industrial, con producciones diferenciadas, pero cuyo principal objetivo era el de no disociar la realidad empobrecida de las naciones latinoamericanas y sus emergencias. En búsqueda de este nuevo cine, el acercamiento a estas realidades se hace con la identificación y con la inclusión de nuevos actores como sujetos de la representación y, al mismo tiempo, como destinatarios de los filmes.

El rigor con el que hacen un diario de campo o diario de filmación, el debate sobre la experiencia realizada, la reelaboración posterior, el diseño de entrevistas que incluyen los puntos de vista del equipo y de los entrevistados; es el mejor modo de acercamiento a la realidad, al que Birri y su escuela llamaron «documental». Nuestro equipo ha preferido evitar la denominación *documental* partiendo del supuesto de que las subjetividades de los realizadores están siempre presentes y que no actúan como la construcción *objetiva* de un documento.

Las búsquedas estéticas, antropológicas e históricas de estos cineastas estuvieron dirigidas a focalizar en una realidad social que, además, debía ser filmada sin los parámetros que el cine hegemónico, el norteamericano y el europeo, había fundado. Entre otras búsquedas, encontraron en Jean Rouch y en su cine verdad, un antecedente en poner la palabra y en ubicar la mirada del *otro cultural*; cámara en mano interviene la realidad de ese *otro*. Sin embargo, el cine latinoamericano dobló la apuesta; fue pionero en focalizar la realidad aquí-ahora y otorgó la herramienta para registro y narración con una metodología que, también, constituyó un legado para el cruce entre el cine y las ciencias sociales.

Veo en las encuestas documentales un formidable mural adonde puede escribir diariamente su biografía para conocimiento del hombre argentino a través de sus afanes, de sus dolores y de sus esperanzas [...]. Es que cuando se toma estimación verdadera por las personas reales, cuando uno se sumerge en la

peripiecia de sus vidas, surge siempre una historia caliente llena de candor que termina por rebasarnos, por conquistarnos definitivamente para su causa personal, que es la causa de la humanidad (Birri, 1964: 28).

El caso de Birri es el mejor antecedente para relacionar cine y trabajo etnográfico. *Tire Die* (1960) fue la primera experiencia de cine documental/encuesta, en ella los protagonistas son niños que corren junto al tren que une Rosario y Buenos Aires para que los pasajeros les tiren monedas [Figura 2]. En la obra, Birri no busca dar cuenta de *la verdad*, sino darle la palabra y la imagen a ese otro invisibilizado por el cine hegemónico, «mediante este trabajo que podríamos llamar de rastreo del potencial humano, será el pueblo mismo quien tome participación en el hecho cinematográfico» (Birri, 1964: 28); y pone la responsabilidad en el espectador, lo que lo incita a una práctica emotiva y racional.



Figura 2. Imagen de *Tire dié* (1960), de Fernando Birri

Al puntualizar en la cuestión de la estética cinematográfica de estos filmes, entendemos y coincidimos en que «la cuestión sigue siendo problemática porque la belleza no es solo una cuestión estética, sino que su historial arrastra, desde siempre, dimensiones ontológicas (remite al problema del ser) y repercusiones axiológicas (actúa como un valor)» (Escobar, 2012: 52). Así lo han entendido estos cineastas con sus diferentes y sus propias formas de interpretar el espacio fílmico, el montaje y la narración. Nos referimos a las distintas propuestas construidas en las obras cinematográficas mismas, por ejemplo, a las del Grupo Cine Liberación de Argentina, dirigido por Pino Solanas y por Octavio Getino, que exhibieron, en 1968, *La hora de los Hornos* [Figura 3]; o a los diferenciales resultados que encontramos en las propuestas narrativas y estéticas de Glauber Rocha desde Brasil.



Figura 3. Panfleto publicitario de *La hora de los Hornos* (1968), del Grupo Cine Liberación de Argentina

No podemos obviar que los modos sociales de producción de este cine requirieron esfuerzos artesanales, el despliegue de una gran inventiva y un inmenso esfuerzo físico y creativo para su realización, su distribución y su exhibición. Con relación a esto, Birri recuerda:

Las imperfecciones de fotografía y de sonido de *Tire Die* se deben a los medios no profesionales con los cuales se ha trabajado forzados por las circunstancias,

las cuales al obligar una acción y una opción han hecho que se prefiriera un contenido a una técnica, un sentido imperfecto a una perfección sin sentido (Birri, 1964: 51).

Conclusión

Hemos entendido que este Nuevo Cine Latinoamericano ofreció una metodología de trabajo y varias propuestas epistemológicas novedosas en cuanto al acercamiento y al conocimiento de la realidad social. Contribuyeron a profundizar sobre el valor de la encuesta, el valor del debate interdisciplinario, la necesidad de contrastar distintos puntos de vista para la formación de conocimiento, las nociones de reflexibilidad y de extrañamiento, que hoy son centrales para la conformación de una ciencia y para una producción artística comprometida y crítica.

Sus referentes entendieron el cine como producto «moral y técnico», como afirma Birri (1964), caracterizado por un profundo humanismo. Sus filmaciones nos sensibilizan por las fuertes denuncias de una lamentable actualidad: los niños que piden monedas de Birri, los mendigos y las desigualdades del Brasil de Glauber, la América morena invisibilizada de Sanjinés, la mirada socializadora y de denuncia de Aldo Francia. Su mejor tradición no fue haber negado las trayectorias cinematográficas, sino haberlas asumido y transgredido para la realización de un cine latinoamericano que dio cuenta de las necesidades, de las memorias y de los deseos de nuestra América. Fue un cine que debió hacerse en la clandestinidad buscando recursos artesanales y alternativos a la hegemonía del cine industria, el *cine digestivo* del que nos habla Glauber. Una propuesta artística que desafió a la complaciente mirada de las realidades estatales nacionales que se dirigían a profundizar las dictaduras y los terrorismo de Estado como mecanismo de negación de la diversidad y de la desigualdad latinoamericana.

Referencias bibliográficas

- Birri, Fernando (1964). *La Escuela Documental de Santa Fe*. Santa Fe: Documento del Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral.
- Escobar, Ticio (2012). *Palabras y poros en la piel*. Cantabria: Pisuëña Press.
- Menéndez, Eduardo (1970). «Ideología, ciencia y realidad nacional». En Verón, E. (comp.). *Ciencias Sociales y realidad nacional* (pp. 143-165). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Orell García, Marcia (2006). «Aldo Francia: impulsor del Nuevo Cine Chileno y Latinoamericano». En *Las fuentes del Nuevo Cine Latinoamericano* (pp. 17-63). Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Román, José (2010). «Dos tiempos para la Utopía: Festivales de Cine Latinoamericano». Revista *Aisthesis* (N.º 13), pp. 13-48. Santiago: Instituto de Estética. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Nota

1 Colaboraron en la escritura de este texto los integrantes del equipo de investigación «De Viña del Mar a La Habana: procesos retóricos de intervención política en el cine latinoamericano»: Santiago Álvarez, Leonardo Benaglia, Mariano Fernández, Adan Reynaldo Huck, Rocío Huck, Luis Najmias Little, Alejandro Nigri y Ana Clara Tosi.

ENSEÑANDO ACÚSTICA A LOS MÚSICOS

TEACHING ACOUSTICS TO MUSICIANS

GUSTAVO BASSO

gustavobasso2004@yahoo.com.ar

ANDREA FARINA

maria_afar@yahoo.com.ar

FEDERICO JAUREGUIBERRY

jaureguiberryf@gmail.com

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

Abstract

Teaching acoustics to music students shows certain challenges but, at the same time, very interesting possibilities arise. The main difficulty appears from the impracticality of applying the physical and mathematical concepts that exceed the pre-college level. We have developed a methodology that takes advantage of the student well trained musical ear, which lets us teach some hard concepts without losing the core of them. The acoustical chain –generation, propagation and reception/perception– is covered in a spiral fashion that allows students to keep a global vision of the whole process.

Keywords

Teaching; acoustics; musicians

Resumen

La enseñanza de la acústica a estudiantes de música presenta varios desafíos que nacen de la imposibilidad de emplear conocimientos y métodos físico-matemáticos que excedan los propios de los niveles preuniversitarios. Para superar esta dificultad, en este trabajo se propone una metodología que aprovecha el gran entrenamiento auditivo de los alumnos y que cubre las tres etapas centrales de la cadena acústica –generación, propagación y recepción/percepción– en un recorrido en espiral de complejidad creciente. Se logra, de este modo, mantener una perspectiva integral de cada proceso bajo estudio.

Palabras clave

Enseñanza; acústica; músicos

La acústica musical es una auténtica ciencia multidisciplinaria que recibe los aportes, entre otras, de la Física, la Psicología, la Antropología, la Medicina, la Lingüística, la Teoría de la Música y la Teoría de la Comunicación. Vincular en su justa medida tales áreas del saber sin desviarse del objeto último –que es el acercamiento profundo al material sonoro y, a través de este, a la música– es el principal objetivo de un curso de acústica destinado a estudiantes de música. En tanto ciencia multidisciplinaria, abarca un universo epistémico que parte, al menos por razones operativas, del realismo científico –una forma de realismo crítico que incluye a las ciencias humanas– y que llega hasta los dominios de la estética musical.¹

La enseñanza de la ciencia acústica a estudiantes de música o a músicos presenta varios desafíos difíciles de resolver, originados en gran medida por la escasa formación previa de los alumnos en ciencias naturales, en especial en matemáticas y en física. Los conocimientos que traen de la etapa preuniversitaria son fragmentarios, insuficientes y de difícil articulación con los contenidos propios de la disciplina.

Antes de intentar una propuesta que permita resolver este desafío, quizá convenga plantear aquí una pregunta ineludible: ¿es necesario que los estudiantes de música alcancen un conocimiento profundo de las leyes y de los principios acústicos que rigen su arte? Nuestra respuesta ante esta pregunta es decididamente afirmativa. La comprensión y el uso eficaz de los métodos y de las herramientas propios del lenguaje musical requieren de un profundo conocimiento de los principios acústicos fundamentales. De otro modo, se cae inevitablemente en el método de ensayo y error, típico de los procedimientos empíricos, cuyo límite se manifiesta a poco de andar y que, en muchos casos, conduce a respuestas que no resuelven los problemas planteados.² El manejo competente de los elementos que integran el lenguaje musical –por ejemplo, la armonía, el contrapunto o la instrumentación– y de las técnicas específicas de composición –como la mutación tímbrica, el manejo de masas y de objetos sonoros y la conducción de procesos de tensión/distensión, entre otras–, requieren de un conocimiento profundo de los principios acústicos involucrados. El planteo también es válido para las tareas de análisis y de interpretación musical.

Si esta competencia en acústica resulta valiosa para encarar críticamente el estudio de las músicas tradicionales, no está en discusión su necesidad en el ámbito de la música electroacústica y de los procesos, hoy insoslayables, de edición de audio. La situación actual fue predicha por algunos músicos e investigadores en las décadas de 1950 y de 1960, en particular, por Pierre Schaeffer,³ Milton Babbitt, Edgard Varèse, Luciano Berio, Umberto Eco⁴ y Karlheinz Stockhausen. Aunque en un comienzo el fuerte vínculo entre acústica y música se desarrolló en un terreno conceptual y experimental, en los tiempos que corren se extiende a todos los géneros, transitando desde las músicas académicas hasta las populares, desde las fuentes

tradicionales hasta las electroacústicas, y se prolonga a la totalidad de los medios de producción, de difusión y de circulación de música.

Volvamos a la cuestión inicial, que podemos reformular de la siguiente manera: ¿es posible enseñar en profundidad la ciencia acústica a músicos y a estudiantes de música, habida cuenta de su escasa formación previa en ciencias exactas? Durante los últimos cincuenta años se han ensayado diferentes estrategias y métodos que se pueden esquematizar en lo que llamaremos «el método tradicional». En lo que sigue describiremos sintéticamente las características más destacadas de los cursos de acústica tradicionales y, a continuación, describiremos una metodología que propone un recorrido diferente.

La forma tradicional de encarar un curso de acústica para estudiantes de música consiste en desarrollar las diferentes áreas temáticas en forma separada y secuencial. Por ejemplo, se estudia al comienzo la parte correspondiente a la acústica física; una vez terminada esta etapa siguen los contenidos relacionados con la fisiología de la percepción; a continuación, se introducen los temas propios de la psicoacústica y queda para el final del curso la aplicación de todo lo aprendido a la música [Figura 1].

Figura 1. Secuencia tradicional en un curso de acústica musical

Generación → Propagación → Percepción → Aplicaciones a la música

Este método secuencial se muestra eficaz cuando los alumnos ya poseen conocimientos generales del tema. En caso contrario, la falta de relación entre las diferentes áreas y la distancia temporal que las separa a lo largo del curso, les impide comprender con naturalidad la relación causal que existe entre un determinado estímulo físico y la estructura perceptual consiguiente.

En líneas generales, en América Latina los cursos de acústica siguen el esquema anterior, tal como veremos más adelante. Para corregir los inconvenientes, que provocan muchas veces el desinterés y el desaliento de los alumnos, hemos desarrollado una propuesta metodológica diferente.

Metodología propuesta

El programa que se presenta pretende resolver, en parte, los inconvenientes propios del método tradicional y se fundamenta en tres principios: 1) distinguir claramente entre los fenómenos físicos y sus representaciones mentales asociadas; 2) usar el oído como el principal instrumento de análisis y de evaluación acústica; y 3) crear

módulos temáticos completos en los cuales se incluya la cadena de acontecimientos que va desde la generación de las señales acústicas hasta su percepción individual.⁵ Cuando el tema lo admita, el módulo contendrá, también, partes dedicadas a la propagación de ondas y a la audición contextual y cultural/musical.

El objetivo principal de este método es que el alumno adquiera la capacidad de deducir las características físicas de una señal acústica a partir de lo que escucha, invirtiendo la secuencia típica de los cursos de acústica tradicionales.

Diferenciar entre fenómenos físicos y perceptuales

La acústica contemporánea distingue entre la señal física, externa al oyente, y su percepción. Un punto central del curso de acústica para músicos, del que depende el resto de la propuesta, es que el alumno comprenda las diferencias sustanciales que existen entre ambas clases de fenómenos. Al comienzo, se señalan los dos significados que posee la palabra «sonido» en el habla cotidiana, el que remite a una onda física y el que alude a la percepción. Para quebrar la ambigüedad se emplean –y se emplearán a lo largo del curso– los términos *señal acústica* para referirse a los fenómenos físicos y *sonido* para las representaciones mentales asociadas. A partir de esta diferenciación se pueden establecer un conjunto de propiedades (parámetros) de las señales acústicas que corresponden a propiedades (rasgos) del sonido. Uno de los objetivos del curso será llenar y comprender, en un recorrido de complejidad creciente, la relación entre las señales y su percepción. El esquema de la Figura 2 facilita la tarea.

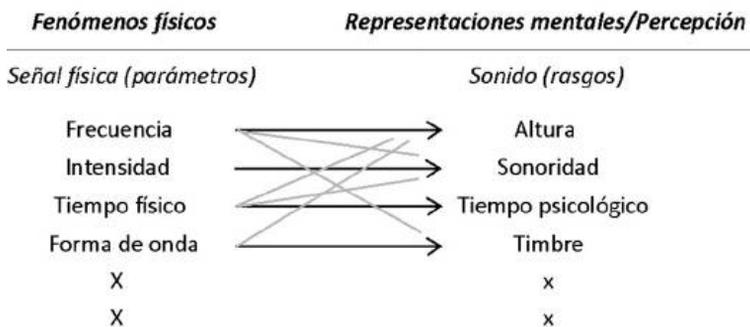


Figura 2. Relaciones entre parámetros físicos y rasgos perceptuales

A lo largo del curso se van completando ambas columnas y se analizan las relaciones entre ellas. Como es de esperar, los sencillos vínculos unívocos del comienzo (flechas horizontales) serán más complejos a medida que avanza el recorrido.

Se manifiesta, aquí, la naturaleza multidisciplinar de la ciencia acústica ya que, al menos, para interpretar este esquema se necesitan competencias en física y en psicología de la percepción. Al promediar el curso, entre estos extremos se va a interponer un bloque que representa la fisiología de la percepción, que incluye el estudio del oído y de la vía neural que llega hasta la corteza cerebral.

Usar el oído como un instrumento de análisis acústico

Es usual que los alumnos de música experimenten cierta aprensión ante temas relacionados con las ciencias exactas, pero que sientan una gran confianza y seguridad acerca de lo que oyen.⁶ Para aprovechar esta situación, cuando resulta posible, cada tema parte desde la música y la percepción auditiva y no, como es tradicional, desde una abstracción físico matemática. Luego de escuchar y de comentar un fragmento musical o un efecto sonoro determinado, el alumno –guiado por el docente– aprende a reconocer las características físicas que causan el efecto bajo estudio.⁷

Este método desarrolla en el alumno la capacidad de usar su oído como un instrumento de análisis y de evaluación acústica. Al finalizar el curso estará en condiciones de deducir las características más importantes de la señal acústica con solo escucharla atentamente. No creemos necesario destacar las ventajas conceptuales y las prácticas que representa esta habilidad a la hora de componer, de interpretar o de procesar cualquier clase de material musical.

En los dos ejemplos que se desarrollan en el próximo apartado se puede ver el modo en el que se usa la audición como disparador de un tema de estudio.

Elaborar módulos temáticos completos y cerrados

Como hemos visto, la forma tradicional de desarrollar un curso de acústica para músicos consiste en presentar las diferentes partes del proceso acústico, que por lo general comprende la generación, la propagación y la percepción de señales acústicas, en forma separada y secuencial. Al comienzo, se estudian los módulos que tratan la física de las señales y de las ondas; una vez concluida esa etapa, se analiza la fisiología de la audición; sigue el estudio de la psicología de la percepción y, al final, se consideran las aplicaciones musicales de lo aprendido en los módulos anteriores. El tiempo que transcurre entre el tratamiento de las diferentes áreas –que puede ser de meses– y la falta de conexión entre los temas incluidos en cada una de ellas hace que resulte difícil seguir la relación de causalidad que existe entre una característica particular del estímulo físico y el rasgo perceptual resultante.

En la actividad musical cotidiana, por el contrario, la secuencia *bajar una tecla del piano con gran velocidad/oir un sonido fuerte* se percibe como inmediata. Y, lo que es aún más importante, la relación causa/efecto se hace evidente. Por el contrario, si entre el estudio de la acción del mecanismo del piano y el análisis de los rasgos asociados del sonido transcurren tres meses, dicha evidencia causal se desdibuja considerablemente.

Para superar esta dificultad –a nuestro entender, el mayor déficit de los cursos tradicionales de acústica para músicos–, empleamos un método sustentado en pequeños módulos cerrados y completos, de unas pocas clases de duración, que abarcan todas las áreas involucradas en cada tema.⁸ Un ejemplo típico es el módulo que comienza con el estudio de la frecuencia de una señal periódica (parte física), continúa con el análisis del comportamiento del sistema auditivo periférico frente a dicho estímulo (parte fisiológica), sigue con la descripción de las estructuras perceptuales emergentes asociadas –altura, sonoridad, brillo, textura, etcétera– (parte psicológica) y concluye con el análisis de los sistemas culturales organizados sobre dichas estructuras perceptuales (parte musical). A este módulo le sigue otro que parte, nuevamente, del área física, y así sucesivamente [Figura 3]. Los módulos se estructuran internamente siguiendo el esquema de una cadena de comunicación, en la que cada disciplina se aplica a uno de los bloques del sistema (la física al estudio de la generación y la propagación de la señal acústica, la fisiología a su codificación biológica, la psicología de percepción al análisis de los rasgos del sonido, el análisis musical a la codificación cultural, etcétera).



Figura 3. Hélice de módulos temáticos (generación, propagación, percepción, aplicación musical)

Esta suerte de aproximación en hélice es adecuada para desarrollar los contenidos en escalones de complejidad creciente. El alumno puede relacionar fácilmente las distintas disciplinas científicas con la actividad musical y no pierde la perspectiva general. Como en cada módulo se hace uso de material musical que se analiza auditivamente, en forma de ejemplos o de ejercicios específicos, la motivación de los alumnos se mantiene constante. Cualquier aprensión sobre las disciplinas científicas, que pudiera haber existido al comienzo del recorrido, se disipa por completo. Cada módulo, que dura por lo general una o dos clases, está compuesto por una exposición teórica, un grupo de trabajos de ejercitación donde el alumno incorpora y comprende por sí mismo lo expuesto, un reconocimiento auditivo del material sonoro resultante y, en la mayoría de los casos, la aplicación de lo aprendido al análisis y a la audición de material musical concreto. El sistema permite completar, promediando el curso, la mayoría de los temas básicos de la Acústica General y nos habilita para aplicar, en la segunda parte del mismo, el conocimiento incorporado a la problemática específica del campo musical.

Este método tiene una ventaja adicional. Si por algún motivo el curso no llegara a completarse –por un retraso en el cronograma de clases o por alguna causa externa–, en el esquema tradicional quedarían sin darse los contenidos específicamente musicales, su razón última de ser. En el esquema en hélice, cada módulo cierra por completo un ciclo temático y una finalización anticipada del curso únicamente dejaría afuera algunos módulos, pero los ya vistos mantendrían su sentido y sus objetivos intactos.

Dos ejemplos

Para llevar adelante esta metodología es necesario que los docentes posean competencia musical, requisito no estrictamente necesario en el método tradicional. Quizá dos ejemplos permitan comprender mejor la metodología propuesta.

Ejemplo 1. Módulo sobre el Teorema de Fourier

Al completarse el primer tercio del curso los alumnos ya están en condiciones de comprender la teoría de Fourier para señales periódicas. Han visto señales sinusoidales simples con sus parámetros y sus correlatos perceptuales y conocen varios sistemas de representación, como gráficos temporales, espectrales y sonogramas. También han visto las consecuencias físicas y auditivas de sumar sinusoides de diferentes frecuencias y el efecto del batido de ondas.

La secuencia, que puede variar de acuerdo al interés de cada grupo en algún aspecto en particular, es por lo general la siguiente:

- Se les hace escuchar a los alumnos varios ejemplos de sonidos y fragmentos musicales que van desde una senoide aislada hasta una señal periódica compleja. El objetivo es que distingan auditivamente entre sonidos simples y complejos y que comiencen a deducir la causa de la altura tonal de un sonido. Se les pide que reconozcan los diferentes armónicos que integran un sonido tónico complejo.
- Se filtra una señal periódica compleja, por ejemplo, una onda diente de sierra, y se analiza la relación entre la señal filtrada y el sonido percibido. Comienza a hacerse evidente que la altura tonal no se correlaciona con una frecuencia cualquiera de la señal, sino con su tasa de repetición.
- Se enuncia el *Teorema de Fourier* y se representan y se comparan tanto en el dominio del tiempo como en el de la frecuencia los análisis de algunas señales típicas (senosoides, ondas diente de sierra, cuadrada y triangular y tren de impulsos).
- Se analizan auditiva y conceptualmente los fenómenos de batido entre armónicos y de reconstrucción de la fundamental. Aparece con claridad el vínculo causal entre la *Fundamental de Fourier* y la altura tonal de un sonido (se supera la sencilla relación inicial frecuencia/altura de la Figura 2) [Figura 4].

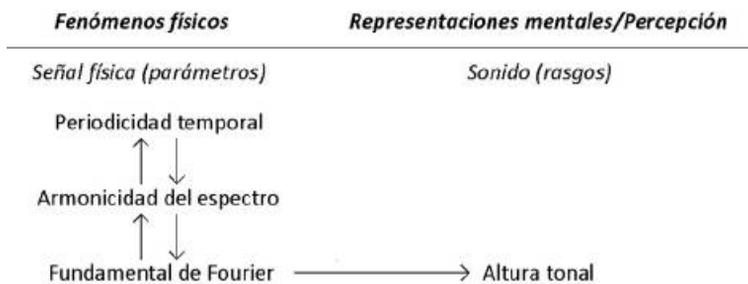


Figura 4. Causa física de la altura tonal

- Sobre la base del esquema anterior, los alumnos oyen gran cantidad de ejemplos musicales y deducen, a partir de lo escuchado, sus características físicas. Se comparan sus respuestas con el resultado del análisis de Fourier realizado con software de edición de audio.

- Se estudian los métodos de síntesis aditiva y sustractiva de señales (los métodos más complejos, como la síntesis de frecuencia modulada de Chowning [Roads, 1985], quedan para un módulo dedicado especialmente al audio digital que aparece cerca del fin del curso).
- Se analizan, a partir de la teoría de Fourier, numerosas técnicas y piezas de música que van desde la instrumentación de algunos pasajes del *Bolero* de Ravel hasta el comienzo de *Parciales* de Grisey.
- Se introduce el concepto de *Altura Espectral* y se analizan obras de música basadas tanto en el material sonoro o en el timbre del sonido (música de sonidos) como en la combinación de parámetros o notas (música de parámetros).

A lo largo de este módulo, los alumnos llegan a descubrir la potencialidad crítica y operativa que posee el análisis auditivo de señales.¹⁰ Durante el proceso realizaron una cantidad de ejercicios prácticos que les permitieron experimentar individualmente con el análisis y la síntesis de señales periódicas.

Ejemplo 2. Módulo sobre el principio acústico de incertidumbre

Al completarse la primera mitad del curso se introducen el principio acústico de incertidumbre y la teoría de Fourier para señales no periódicas. De aquí en adelante se podrán analizar ejemplos concretos de señales de duración finita, las que realmente se aparecen y se usan en música.

Luego de una breve introducción histórica, que incluye el desarrollo del principio cuántico de incertidumbre de Heisemberg (Sánchez-Ruiz, 2001) y su traducción a la acústica (Basso, 1999), se inicia una secuencia similar a la que sigue:

- Se les hacen escuchar a los alumnos varios ejemplos de sonidos que incluyen diferentes duraciones, que comprenden desde unos pocos milisegundos hasta varios segundos. Se recorta, temporalmente, una senoide hasta que su altura tonal resulte imposible de percibir. El objetivo es que comiencen a notar que la duración de la señal tiene profundas consecuencias en casi todos los rasgos del sonido.
- Se introducen los conceptos de espectro denso de frecuencias y de ancho de banda. Se oyen numerosos ejemplos de sonidos de diferentes anchos de banda, desde los generados por un espectro de líneas hasta el ruido blanco.
- Se enuncia el principio acústico de incertidumbre y se representan y se comparan tanto en el dominio del tiempo como en el de la frecuencia algunas señales características (senosoides recortadas, impulsos, señales con ataques suaves y abruptos, etcétera).

- Se comparan conceptualmente los fenómenos de tonicidad fuerte y débil y se analizan auditivamente los sonidos de diferentes instrumentos de percusión. Se los ordena en función de su grado de tonicidad. Aparece con claridad el vínculo causal entre la duración de una transición en la señal y el ancho de banda asociado.
- Se analizan, sobre la base del Principio Acústico de Incertidumbre, numerosas técnicas y piezas de música, que van desde el *morphing* tímbrico al manejo de masas sonoras. Se oyen, entre otras, *Ionización*, de Varèse; *Atmósferas*, de Ligeti; y algunos pasajes de *batea de murga* uruguaya.
- Se profundiza el análisis musical a partir de la noción de *Altura Espectral*. Se preparan los conceptos que permitirán, en el siguiente módulo, comenzar a estudiar el timbre de un sonido.

A lo largo de este módulo los alumnos toman conocimiento de la importancia del factor temporal en la determinación de la totalidad de los rasgos del sonido. A partir de aquí, el resto del curso hará uso intensivo del Principio de Incertidumbre. Como en el caso anterior, también en este módulo los alumnos realizan una cantidad de ejercicios prácticos que les permiten experimentar individualmente con el tema expuesto.

Cursos de acústica para músicos en América Latina

Luego de haber analizado las diferentes formas de encarar esta clase de cursos, resulta de interés observar brevemente cómo se dictan en la actualidad en algunas universidades de América Latina. Existe una gran cantidad y variedad de carreras universitarias de música en América Latina. En los países donde se dicta la materia, entre los que se encuentran, por lo menos, Paraguay, Brasil, Colombia, México, Uruguay y Argentina, se observó que los cursos –llamados, por lo general, Acústica y Psicoacústica o Acústica musical, en ocasiones con más de un nivel–, poseen un desarrollo en unidades temáticas que se suceden linealmente en forma separada y consecutiva, y se los puede considerar representativos del *método tradicional*. En líneas generales, se entiende que el objetivo central de la asignatura es el de aplicar modelos de análisis y de síntesis de sonidos a la composición musical. Se observa que hay temas centrales, como el principio acústico de indeterminación, que no aparecen en los programas. Un análisis de la bibliografía obligatoria muestra la aparición recurrente de algunos textos clásicos.¹¹

En la Argentina, el planteo de las unidades temáticas incluye algunos contenidos que no son de aparición habitual en el resto de América Latina, como el principio acústico de indeterminación. Suponemos que esto es así, en la mayoría de los

casos, porque muchos de los programas han sido elaborados por profesores formados en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La asignatura específica se incluye, habitualmente, en las carreras de arte y de música. En algunos cursos, se incorporan los conceptos fundamentales de acústica como unidades introductorias, para luego tratar las aplicaciones en asignaturas específicas. En estos casos los contenidos incluyen el estudio de las señales acústicas, del sistema auditivo y de la percepción sonora. Aunque en general se aplica el método secuencial clásico, existe un número cada vez mayor de asignaturas en las que se emplea el método en hélice descrito en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Basso, Gustavo (1999). *Análisis espectral. La Transformada de Fourier en la Música*. La Plata: Edulp.
- Basso, Gustavo (2006). *Percepción Auditiva*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Benade, Arthur (1976). *Fundamentals of Musical Acoustics*. New York: Oxford University Press.
- Beranek, Leo (1954). *Acoustics*. Buenos Aires: Hispano Americana S.A.
- Cook, Perry (1999). *Music, Cognition, and Computerized Sound*. Cambridge: MIT Press.
- Deutsch, Diana (1982). *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press.
- Eco, Umberto (1962). *Opera Aperta*. Milan: Bonpiani.
- Eco, Umberto (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, Umberto (1975). *Trattato di Semiotica Generale*. Milan: Bonpiani.
- Hall, Donal (1980). *Musical Acoustics*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Miyara, Federico (2003). *Acústica y sistemas de sonido*. Rosario: Editora UNR.
- Pierce, John (1985). *Los sonidos de la música*. Barcelona: Labor.
- Roads, Curtis (1985). *Composers and the computer*. Los Altos: Kaufman.
- Roederer, Juan (1973). *Introduction to the Physics and Psychophysics of Music*. New York: Springer Verlag.
- Sánchez-Ruiz, Jorge (2001). *Información, incertidumbre y complementariedad*. Madrid: Real Sociedad Española de Física.
- Schaeffer, Pierre (1966). *Traite des Objets Musicaux*. Paris: Edition du Seuil.
- Sigal, Rodrigo (2014). *Estrategias compositivas en la música electroacústica. Generación de materiales y creación de un lenguaje musical eficaz*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Notas

1 Este marco nos permite presuponer sin conflicto la existencia de una realidad exterior y de las otras conciencias, pero nos impide emitir juicios de valor estéticos a partir exclusivamente de la acústica.

2 No es nuestra intención desestimar las posibilidades creativas ni la relevancia artística del músico autodidacta, ya sea instrumentista o autor, sino describir las dificultades y las limitaciones técnicas que encontrará en su desarrollo.

3 En 1949 Pierre Schaeffer y Pierre Henry crearon el Groupe de Recherche de Musique Concrète (GRMC). A partir de los resultados de los trabajos de investigación que desarrollaron en conjunto, Schaeffer escribió el *Traité des objets musicaux* (1966), que fundó las bases de la música concreta.

4 Luciano Berio y Bruno Maderna crearon, en 1955, el Studio di Fonologia de Milán. Allí trabajaron compositores como Henri Pousseur y John Cage. Las investigaciones en acústica musical fueron utilizadas por Umberto Eco para sus libros *Opera Aperta* (1962), *La definición del arte* (1970) y *Trattato di semiotica generale* (1975).

5 Esta propuesta es el fruto de nuestra experiencia docente en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y ha sido aplicada –a nuestro entender– con buenos resultados.

6 Aunque no se les pide conocimientos especiales en matemáticas ni en física, los alumnos deben poseer, necesariamente, ciertas competencias musicales ya adquiridas.

7 Entre el material musical empleado en las clases se suelen encontrar piezas de Bach, Ravel, Ligeti, Berio, Grisey, Varèse, Pink Floyd, los Beatles, Metallica, Laurie Anderson, Troilo, Los Redonditos de Ricota y ejemplos aportados por los alumnos.

8 Un planteo similar aparece en el libro *Musical Acoustics* (1991), de Donald Hall.

9 En el año 2009, a causa de la pandemia de gripe A, en la UNLP se suspendieron las clases durante dos meses. Ese año se vieron en Acústica Musical menos módulos que en un año regular, pero no se resintieron los objetivos centrales de la materia.

10 Los músicos profesionales que se dedican a la composición electroacústica lo usan cotidianamente. El compositor Rodrigo Sigal (2014) comenta que el material musical de su obra *Tolerance* fue analizada espectralmente mediante un proceso auditivo.

11 Entre los libros que aparecen con mayor frecuencia se encuentran: *Acústica* (1954), de Leo Beranek; *Fundamentals of musical acoustics* (1976), de Arthur Benade; *Musical acoustics* (1980), de Donald Hall; *The psychology of music* (1982), de Diana Deutsch; *Los sonidos de la música* (1985), de John Pierce; *Acústica y psicoacústica de la música* (1995), de Juan Roederer; *Music, Cognition and Computerized Sound* (1999), de Perry Cook; *Acústica y sistemas de sonido* (2003), de Federico Miyara; y *Percepción auditiva* (2006), de Gustavo Basso.

EL MÚSICO PRODUCTOR

ENTRE EL HACER FORMAL Y EL MERCADO

THE MUSICIAN-PRODUCER
BETWEEN THE FORMAL PRODUCTION AND THE MARKET

JOAQUÍN BLAS PÉREZ

joaq81@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical

Cuchá! Músicos Platenses Produciendo. Argentina

Abstract

In this essay we reflect on the way in which the popular independent musician is positioned with regard to cultural industries in today's Argentina. Their relationship with the new technologies and the market modifies their production in aesthetic terms. The idea of the composer and musical performer turns into that one of a self-managed music producer. How does this new role affect the music in aesthetic terms? What position should we take as reflective musicians, committed to our social environment?

Keywords

Production; music; independent musician

Resumen

En este ensayo se reflexiona acerca del modo en el que el músico popular independiente se posiciona con respecto a las industrias culturales en la Argentina actual. Su relación con las nuevas tecnologías y con el mercado modifica, incluso, su hacer formal artístico. La idea del compositor y del ejecutante musical muta cada vez más en la de un productor musical autogestivo. ¿Cómo afecta este nuevo rol a la música en términos estéticos? ¿Qué posición adoptamos como músicos reflexivos y comprometidos con nuestro entorno social?

Palabras clave

Producción; música; músico independiente

Al momento de escribir este ensayo atiendo a la acalorada polémica que suscitó, en distintos medios de comunicación, el otorgamiento del premio *Rodolfo Walsh* a la banda argentino de rock La Renga. Dicho premio constituye un reconocimiento que otorga la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) a distintas figuras de nuestra cultura, vinculadas a la comunicación y a la militancia social y, tal como describe la decana de dicha institución, Florencia Saintout, a quienes están comprometidos con una «idea de hacer y de ser “para todos”, pero desde un proyecto político-comunicacional y no solamente desde el capital y desde el mercado» (Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2010). La discusión se desarrolló a partir de las declaraciones ofensivas del periodista Jorge Lanata contra la Decana y contra la banda.

Con relación al premio, Saintout sostuvo: «Es una banda que nunca transó con las lógicas de las discográficas» (*Contexto*, 19/05/15). Por su parte, en un informe del programa *678*, transmitido por la Televisión Pública Argentina, se recogieron las declaraciones que el periodista hizo en la radio: «Qué argumento idiota [...] si vendés un disco ya te convertiste en un artista comercial» (*678*, 23/6/15). Más allá de lo anecdótico de los modos, surge la pregunta: ¿cuál es la discusión de fondo vinculada al hacer musical que existe detrás del cuestionamiento a esta premiación? Puesto que lo que se debate es la premiación y no quién ha sido premiado, este intercambio reaviva, de manera interesante, una vieja disputa acerca del posicionamiento del músico y del artista en general con relación al modo en el que se vincula en su hacer con el mercado y con la industria cultural. ¿Qué decisiones toma el músico frente a los cambios que trae aparejados el desarrollo de la industria musical y que moldean, indefectiblemente, su hacer artístico?

En los próximos apartados reflexionaremos sobre el modo en el que se ha reconfigurado el rol del músico en tanto productor de un objeto o de un contenido artístico que se integra de formas novedosas en la industria cultural en nuestro ámbito nacional y local.

Recientemente, se desarrolló en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la UNLP una jornada de discusión¹ con una pregunta convocante: ¿de qué hablamos cuando hablamos de producción? La necesidad de reflexión sobre la idea de producir en arte deriva en subtemas vinculados al hacer propiamente formal y al hecho de producir un bien cultural vinculado a la economía y a la industria. Ahora bien, ¿qué significa producir en música? ¿Nos referimos a la realización de una obra de arte en el sentido romántico? Pensar la música en términos de producción, formal y/o industrial, en el marco institucional de la FBA es, incluso actualmente, una tarea ardua para la cual deben enfrentarse toda una serie de prejuicios y de preconceptos. Si bien la discusión se dirime en un campo multidisciplinar que incluye a la estética,

a la comunicación, a la política y a la economía, se hace necesario, cada vez más, preguntarnos acerca del problema desde el campo específico de la música.

Producir arte, producir mercancía

Reflexionar sobre la música como producción implica, en principio, preguntarnos qué se produce. El hacer musical estuvo y sigue estando ligado a la idea de una producción estética entendida como obra de arte. Puede pensarse a la producción como el proceso de *hacer formal* a partir del cual un músico materializa una obra musical en términos de sonido, en la *performance* o en una partitura. La idea de la música como obra surge en el contexto socio-institucional de las artes en la modernidad vinculada a la notación musical, es decir, a la partitura. Este tipo de visión sigue instalada en el imaginario del músico, del profesor y del estudiante de música quienes, al no cuestionarla, la reproducen y la perpetúan.

El sistema de notación musical occidental, surgido en el siglo *ix*, representa el primer cambio tecnológico de gran impacto que transforma los modos de hacer y de transmitir la música. Desde lo formal, la notación produjo cambios evidentes en el desarrollo de la polifonía, en la ampliación de la extensión de las obras y en el desarrollo de la tonalidad. La aparición de la imprenta musical en el siglo *xviii* fue la base sobre la cual se constituyó un mercado burgués de lo musical, que fomentó tanto la venta como el consumo de música escrita. Con la aparición de las tecnologías de grabación y de reproducción, la producción musical se convirtió, progresivamente, en un proceso industrial a partir del cual se produjeron fonogramas difundidos a través de la radio, de la televisión y de la industria del disco.

La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt tomó al proceso de industrialización y de mercantilización de lo cultural y de lo artístico, en el siglo *xx*, como objeto de reflexión. Fue en este marco en donde surgió la idea de industrias culturales como algo opuesto al concepto de *arte*. Theodor Adorno y Max Horkheimer (1944) consideraban que la industria conducía a la cultura y al arte a un proceso de estandarización y de banalización derivado de las técnicas de reproducción. Ambos autores, en favor de la autonomía estética y formal del arte, señalaban que cuando este ingresaba al mercado se sometía a las lógicas del capital, perdía su esencia y dejaba de ser arte.

Adorno se refería, específicamente, a la música popular y decía que la misma adoptaba un carácter fetichista, lo que generaba una regresión de la escucha. El receptor de una obra musical se convertía en un consumidor de productos estandarizados, irreflexivo y dominado. Por el contrario, Walter Benjamin (1982) –en el marco de una crítica matizada–, veía al cambio tecnológico de manera positiva y le atribuía el establecimiento de condiciones que posibilitaban el surgimiento de nuevas formas

de hacer y de dar sentido a las obras. Las mismas tecnologías de reproducción técnica que criticaba Adorno daban lugar a nuevas formas de arte, como la fotografía y el cine.

Luego de un siglo de expansión y de desarrollo de la industria cultural, quizás ambas afirmaciones tengan su cuota de verdad. Néstor García Canclini (1991) ha afirmado que el consumidor no puede pensarse como pasivo o como estrictamente dominado, sino que tiene un papel activo en la vida cultural. El consumo, más que una actividad alienante, puede ser un lugar de creatividad en el que quien consume tiene poder de actuación al tomar decisiones que terminan por definir su identidad. Esta idea nos permitiría resituar la oposición obra-mercancía en un proceso de producción y de consumo que no se da de manera lineal. Quizás, en una sociedad de consumidores creativos, como propone García Canclini, el estatus de mercancía no anule o no degrade, necesariamente, el valor estético de lo musical.

Incluso, la idea de «reproducción técnica» podría ser cuestionada si se piensa que la propia notación musical también es un tipo de reproducción técnica. La notación dio lugar al mercado musical burgués de la partitura y, paradójicamente, es parte constitutiva de la noción de obra de arte musical moderna. Quizás el nacimiento de la idea de música como mercancía podría situarse antes de la aparición del fonógrafo y ser simultánea a la gestación del concepto de obra musical.

En la Argentina, la reflexión sobre la modificación de las relaciones entre producción en arte y mercado se hace cada vez más presente en la comunidad académica. Pensar, en la FBA, en una producción artística vinculada a la industria cultural es una tarea ardua, incluso, si se tiene en cuenta que en algunos eventos –como el Festival de Cine de Universidades públicas REC o la Bienal de Arte y Cultura que organiza la UNLP– esta idea es, por lo menos, puesta a prueba. Quizás por razones técnicas y económicas algunas formas de arte como el cine han sido históricamente vinculadas a lo industrial, mientras que el hacer musical no pareciera depender, necesariamente, de esas lógicas. María Claudia Lamacchia propone la idea de una *música bipolar* que, a pesar de su condición estética, representa, además, un bien que genera ganancias vinculado a la economía. La música, a su entender, «siempre estará signada por la tensión entre el negocio y el valor cultural» (2012: 129).

Producir música en la era digital

En las últimas décadas hemos asistido a un nuevo cambio tecnológico vinculado con los formatos digitales que nos obliga a repensar las interacciones entre música, mercado y tecnología. Timothy D. Taylor afirma que la digitalización «marca el comienzo de lo que puede ser el cambio más fundamental en la historia de la música

de occidente desde la invención en la notación en el siglo IX» (2001: 3). Todas las tecnologías anteriores dependían de la utilización de un soporte físico; lo digital, en cambio, posibilita el intercambio a distancia mediante Mp3 y videos digitales que circulan en la *web* casi de manera instantánea. El desarrollo de la tecnología digital ha provocado, además, la disminución sideral de los costos de los sistemas de grabación domésticos y el costo de producción de un disco o de un contenido musical. Los medios de producción industrial que estaban solo a disposición de las discográficas están, actualmente, al alcance de un estudiante de música. El estudio de grabación multipistas doméstico se constituye en un *metainstrumento* para el músico popular que se convierte en su propio productor musical. La figura del productor reemplaza progresivamente a la idea de compositor/ejecutante, la obra original es ahora la grabación antes que la partitura, incluso antes que la *performance* en vivo (Márquez, 2010).

La popularización de los sistemas digitales conlleva infinidad de cambios, pero podría afirmarse que a nivel general produce el acercamiento entre los modos de producción industriales y los modos de producción formales. Se achica, por sobre todas las cosas, la brecha entre el hacer estético y la reproducción técnica. La partitura deja de ser el único lugar donde puede trabajar el compositor y aparecen nuevas formas de oralidad musical.

La irrupción de lo digital modifica, además, las maneras de circulación de lo sonoro y, con esto, el modo en el que se construyen socialmente los géneros musicales. Este proceso también supone un cambio en los modos de producción formal en tanto se modifican profundamente los parámetros estéticos. La etnomusicóloga Ana María Ochoa (2003) describe cómo este proceso lleva a una redefinición del modo en el que pensamos las músicas locales y las fronteras entre los géneros. El concepto de folklore, por ejemplo, fue construido históricamente en torno a la idea de territorialidad y fue ligado a la tradición y a la identidad regional o nacional. Aunque la expansión de los medios masivos de comunicación ya modifica, en parte, el sentido de lo local, la aparición de lo digital altera, aún más profundamente, la relación entre lugar, música y memoria. La masividad en las redes genera nuevos grupos de pertenencia identitaria, nuevos espacios virtuales locales. Los ámbitos de pertenencia y *lo masivo* en el presente ya no se definen solo por lo territorial.

A pesar de esto, el sentido de lo local cobra relevancia cuando el músico intenta insertarse como productor en los circuitos de difusión regionales o nacionales. La circulación de lo musical va más allá de la difusión de una producción grabada en la *web*. Los músicos aprenden y se forman en una comunidad local, comparten espacios físicos (no virtuales) y circuitos musicales, como escuelas de música, salas, teatros, salas de ensayo, de grabación y festivales. Podemos suponer, entonces, que

un músico o un grupo musical se hace en el marco de una comunidad local. En la presentación en vivo el músico se reencuentra con lo local, se integra casi de manera obligada a algún grupo social en su ciudad, en su provincia y en su continente. De este modo, hacer música popular en La Plata, en la Argentina o en Latinoamérica no sería idéntico a hacer música en Europa o en China. Hay ciertos niveles en los que lo local sigue estructurando, formando y creando al músico. Cuando volvemos a pensar a la música y al arte más allá de lo formal, en la sociedad, como producción, como evento social, como parte de aquello que es comunicado, lo local vuelve a cobrar valor.

Músico independiente y autogestión en la Argentina

En el marco de la industria musical, un *productor musical* es, en primer lugar, el productor ejecutivo, la empresa discográfica o el sello dueño del fonograma producido y de los derechos de reproducción, de copia o de los derechos intelectuales a partir de los cuales se recauda dinero. Durante el desarrollo de la industria discográfica surgió en la Argentina del siglo xx la necesidad de proteger y de recaudar una renta para los músicos que vieron afectado su trabajo por la reproducción de música grabada. Esta renta se extendió, rápidamente, a los productores fonográficos por la utilización y la reproducción de las grabaciones. Las asociaciones que hasta el presente manejan la recaudación de derechos vinculados al proceso productivo industrial de *hacer música* son la Sociedad Argentina de Autores y Compositores de Música (*SADAC*), para los compositores; la Asociación Argentina de Intérpretes (*AADI*), para los intérpretes; y la Cámara Argentina de Productores de Fonogramas y Videogramas (*CAPIF*), para los productores fonográficos.

Hasta 1990 no existía otra posibilidad de producir música en un sentido industrial ni de difundirla profesionalmente en otros términos que no fueran los que se desprendían de las lógicas de los circuitos tradicionales. Sin embargo, en ese contexto, músicos populares en diferentes estilos, como el tango, el folklore, el jazz, el rock y el blues, siguieron desarrollando su música creativamente. Toda esa *otra* producción se hizo gracias al esfuerzo de los artistas y al idealismo de ciertos productores musicales, muchas veces músicos y, en raras ocasiones, financiados por el Estado o por alguna fundación o institución privada. Los músicos populares en nuestro país y en nuestro continente tuvieron que adaptarse a los requerimientos de la industria musical o a trabajar de manera independiente y asumir las consecuencias de ello. El concepto de *independencia* se establece, fundamentalmente, con relación al mercado de la industria musical. Según Ramón Zallo es aquella «delimitada por la búsqueda de una eficacia estrictamente estética, ideológica o política [...] más allá de una rentabilidad económica» (1992: 22).

Lo independiente circula en estos términos en la periferia de una cultura dominada por un mercado de medios concentrados y monopólicos a nivel internacional. Con relación a la música, hemos asistido, en las últimas décadas, a cambios profundos vinculados a los procesos de producción. En primer lugar, se aceleró el proceso de concentración de las compañías discográficas que ampliaron su ámbito de injerencia nucleándose en tres grupos multimediales a nivel global: Universal Music Group, Sony Music Entertainment y Warner Music Group. En segundo lugar, como ya hemos descrito, el avance extraordinario de las tecnologías digitales ha hecho posible que sean los propios músicos quienes produzcan y difundan sus productos o sus contenidos musicales. Lamacchia señala que surge, así, otro modo de ser músico, un modo signado por estos cambios que modifican «no la fuente principal de ingresos para la industria discográfica, sino que inciden en el proceso de producción, de circulación y de consumo de música en todo el mundo» (2012: 29). La forma que se potencia es la del músico independiente y autogestivo, productor y gestor de su propio hacer.

Se define al músico independiente como aquel que compone, que toca, que graba y/o que produce sus proyectos musicales sin vincularse en relación de dependencia con una compañía o un sello discográfico comercial *major* (Lamacchia, 2012). En sintonía con los cambios en las condiciones de acceso a los medios de producción y de difusión de lo musical, también se dieron cambios políticos vinculados al surgimiento de asociaciones de músicos independientes que buscaron promover este otro modo de hacer música. En un principio, surgió Músicos Autoconvocados, en 2006, promovido especialmente por la Unión de Músicos Independientes (UMI) formada en 2001. Estas asociaciones, junto con otras, luego de una ardua lucha, consiguieron que se promulgue, en el año 2012, la nueva Ley Nacional de la Música (Ley 26.801). A partir de esta ley se intentó proteger la producción del músico independiente, para lo cual se creó un órgano de fomento, el Instituto Nacional de la Música (INAMU), vinculado, directamente, a las asociaciones de músicos independientes de toda la Argentina a través de la Federación Argentina de Músicos Independientes (FA-MI).²

La difusión de música independiente está enmarcada, además, en las lógicas de descentralización y de diversidad promovidas por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 –actualmente en un limbo judicial entre decretos que la anulan y fallos judiciales que anulan los decretos– y el anteproyecto de la Ley de las Culturas. Ambas leyes –no vigentes en este momento– buscan desarrollar una propuesta que garantice una pluralidad de voces en relación con los medios y la cultura. El lugar de marginalidad que ocupan los músicos independientes, en un ámbito donde lo central es la autoridad del mercado con respecto a la cultura y a



la música, deja de ser tal cuando desde diversas instituciones y desde el Estado se propone reintegrar esas manifestaciones musicales independientes para ser aprovechadas y difundidas en la comunidad en general. El Estado debe garantizar la democracia y la descentralización de las manifestaciones y los canales de circulación de lo musical integrando de diversas formas aquello que circula marginado en un mercado monopólico de la cultura.

Reflexión final

Volvemos a la discusión inicial sobre la premiación a La Renga. Si un grupo vende un disco, según el periodista Lanata, ya es comercial. Ahora bien, ¿lo comercial anula el valor estético? Por otra parte, ¿comercializar un disco significa asumir la lógica de las discográficas?

La tradicional oposición arte-mercancía da cuenta de una posición que prefiere evitar un análisis más profundo. ¿Es la única lógica posible, la de un mercado o la de una industria musical monopólica, estandarizada, que jerarquiza entretenimiento y el rendimiento en términos económicos? Si esta es la lógica que encarnan las discográficas *majors*, entonces, ¿cuál sería el papel de las asociaciones de músicos en su cruzada, pretendiendo que el músico independiente formalice su producción, cobre sus derechos y que, de alguna manera, se posicione en los medios de comunicación e, incluso, en el mercado? ¿Es el mismo mercado al que referimos cuando hablamos de las discográficas?

Quizás la postura de un artista contracultural o alternativo que circula en la marginalidad del mercado, de la economía y, a veces, de la política, pueda no ser la única. Quizás el mercado no sea el del entretenimiento y el de las grandes estrellas. Un artista crítico bien podría participar en los medios, en la política y en la economía. Asumirse como parte de un mercado, hacerse cargo de la difusión de su música y transformar o crear nuevos circuitos de difusión de lo sonoro. Quizás ese ya no sea un músico romántico y, entonces, descubramos múltiples modos de actuar desde lo independiente, fuera de la lógica del monopolio mediático y de las *majors* multimediales.

Si el músico no puede vender un disco porque se vuelve comercial y con esto su música pierde la esencia de lo artístico, ¿cómo debe sustentar su actividad el músico independiente? ¿Cómo puede jerarquizarse al músico como trabajador de la cultura? Tal vez sea hora de tomar nota y de actuar, también, desde las instituciones educativas, desde aquellas en las que formamos músicos. La reflexión y la formación en torno a la producción más allá de lo formal y lo estético debe ser objeto de estudio y de enseñanza en las instituciones de formación musical. Los espacios de acción en esta dirección son múltiples, la necesidad de reflexión y de acción en los ámbitos

donde se enseña, se crea, se produce, se difunde y se promociona la música es urgente. ¿Es posible que desde la autogestión y desde lo independiente se generen nuevas condiciones para propiciar la producción, la circulación y el acceso a *otra música*? Es una pregunta que se resolverá, positivamente, solo a partir de la acción y del compromiso de un músico que trascienda el estereotipo de artista moderno y que pueda pensarse a sí mismo, en este nuevo siglo XXI, en su múltiple rol de creador, de productor, de autogestor y de difusor de su música.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor; Horkheimer, Max (1944). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Benjamin, Walter (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- García Canclini, Néstor (1991). «El consumo sirve para pensar». *Diálogos de la Comunicación* (N.º 30), pp. 6-9. Lima: FELAFACS.
- Lamacchia, María Claudia (2012). *Otro cantar. La música independiente en Argentina*. Buenos Aires: Unísono.
- Márquez, Israel (2010). «Hiper música: la música en la era digital». *Trans. Revista Transcultural de Música* (N.º 14), pp. 1-8. Barcelona: Sociedad de Etnomusicología.
- Ochoa, Ana María (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Norma.
- Taylor, Timothy (2001). *Strange Sounds. Music, Technology and Culture*. Nueva York-Londres: Routledge.
- Zallo, Ramón (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid: Akal.

Referencias electrónicas

- Facultad de Periodismo y Comunicación Social (octubre 2010). «Capusotto, 6-7-8 y Mariotto recibieron el premio Walsh» [en línea]. Consultado el 25 de marzo de 2016 en <<http://perio.unlp.edu.ar/node/498>>.
- Contexto (19 de junio 2015). «Premio Rodolfo Walsh a una banda obsesionada con la libertad» [en línea]. Consultado el 25 de marzo de 2016 en <<http://www.diariocontexto.com.ar/2015/06/19/premio-rodolfo-walsh-a-una-banda-obsesionada-con-la-libertad>>.

Video

- 678 (23 de junio 2015). «678 - Lanata contra La Renga 23-06-15» [en línea]. Consultado el 25 de marzo de 2016 en <<https://www.youtube.com/watch?v=AXS-nRvdajs>>.

Notas

1 Nos referimos a la *V Reunión de Cátedras* (2015) organizada por el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL), en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

2 En este contexto es que surge en la ciudad de La Plata, en 2013, entre otras, Cuchá! Músicos Platenses Produciendo.

PERFORMANCE E INICIACIÓN

RITOS DE PASAJE EN LA OBRA DE JOSEPH BEUYS

PERFORMANCE AND INITIATION RITUALS OF PASSAGES IN JOSEPH BEUYS'S WORK

FABIOLA DE LA PRECILLA

fabidelaprecilla@gmail.com

Departamento de Artes Visuales. Facultad de Artes
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Abstract

This article is about Joseph Beuys's video-performance *How to explain pictures to a dead hare* (1965), exhibited at the Hamburger Bahnhof - Museum for Contemporary Art in Berlin. We conducted a semiotic analysis of the work and the Medial Files, translating these texts from German. We take two axes: the relationship between form and content, and the production - teaching of art in late-modernity. We reconstruct the artist's poetics, the *expanded concept of art* and *social sculpture*.

Keywords

Performance; ritual; poetics; allegory; dialogism

Resumen

Este artículo trata sobre la video-performance *Cómo explicar las pinturas a una liebre muerta* (1965), de Joseph Beuys, expuesta en el Hamburger Bahnhof, Museo de Arte Contemporáneo de Berlín. Realizamos un análisis semiótico de la obra y de los archivos mediales, traduciendo estos textos del alemán. Tomamos dos ejes: la relación forma-contenido y la producción-enseñanza de arte en la tardo-modernidad. Reconstruimos la poética del artista, el concepto de arte ampliado y la escultura social.

Palabras clave

Performance; ritual; poética; dialogismo; alegoría

Establecemos una relación entre las circunstancias originarias de enunciación de la video-performance *Cómo explicar las pinturas a una liebre muerta* (1965), de Joseph Beuys, en el contexto de la neovanguardia, del movimiento Fluxus y de las actuales circunstancias de enunciación. Para ello, realizamos un relevamiento de la colección *Erich Marx*, del Hamburger Bahnhof, Museo Contemporáneo de Berlín, que posee una amplia colección sobre la obra de Beuys y que es uno de los museos con mayor colección de arte moderno y contemporáneo del mundo.

Los montajes están compuestos por áreas temáticas en las que las video-performance conviven con instalaciones y con objetos. En la sala final se encuentran los monitores con video-performance, donde se ve la acción aquí analizada en un montaje que incorpora, además, instalaciones y vitrinas que abordan la iconografía de la liebre. Cada montaje surge de un trabajo de investigación sobre los archivos mediales de Beuys (con aproximadamente treinta mil registros visuales, sonoros y audiovisuales). Los criterios curatoriales se orientan a reconstruir la poética (Eco, 1970) del artista y la tematización de obras, en las que las acciones sintetizan y culminan en producciones previas. Paralelo a los montajes como discurso de reconocimiento y de divulgación de la obra de Beuys, se han publicado, en los últimos diez años, diez volúmenes de archivos mediales. Siguiendo las líneas conceptuales de los montajes, las publicaciones refractan esta reconstrucción poética de las *performance*, todos elementos que confluyen en el presente artículo.

La liebre muerta, las imágenes y el chamán

«Aquí yo he rociado mi cabeza con un gran recipiente de miel y he pegado sobre ella 200 marcos alemanes de láminas de oro auténtico. Con miel en la cabeza, hago algo que naturalmente tiene que ver con el pensamiento.

La capacidad humana no es producir miel sino pensar para producir ideas, se podría establecer entonces un paralelismo. Debido a que la miel es sin dudas una sustancia viva, el pensamiento humano también puede estar vivo. Intelectualizado también puede ser mortal, además permanecer muerto, expresarse (de manera) letal, tanto en el campo político o en la educación.»

Joseph Beuys en Burgbacher-Krupka (1977)¹

Cómo explicar las pinturas a una liebre muerta fue titulada de este modo a posteriori de su realización. Consistió en la performance para la inauguración de su muestra *Irgend ein Strang (Una cuerda cualquiera)* en la galería Schmela, en Düsseldorf (Alemania), el 25 de noviembre de 1965 [Figura 1]. Fue transmitida por televisión y se ha conservado solo un fragmento de la filmación en blanco y negro.

Figura 1. *Una cuerda cualquiera...* (1965), Joseph Beuys. Fotografía de Bernd Becher (Beuys & Beuys, 2010: 21)



Con relación a esto, el doctor Eugen Blume explica:

[...] el objeto, *Apertura, ...Una cuerda cualquiera...* y la acción *Cómo explicar los cuadros a una liebre muerta*, constituyen los tres actos de una pieza inusual [...], aunque el título del primer y del tercer acto con relación al segundo, *Una hebra cualquiera*, no fuera en principio así nombrada (Blume en Beuys & Beuys, 2010: 8).²

Vale decir que la performance forma parte de esta trilogía, que es preciso develar en sí misma y en conjunto.

Ahora bien, tomamos la video-performance que inicia con la escena del galerista abriendo las cortinas interiores de la vidriera de la galería Schmela. Cabe señalar que la galería tiene una ventana vidriada, Beuys lleva a cabo su performance al interior de la galería, mientras que el público observa la acción expectante desde afuera, a través del vidrio [Figura 2]. De este modo, se recrea un espacio escenográfico, teatral. Para Blume allí se reproducen algunos aspectos de la escenificación.

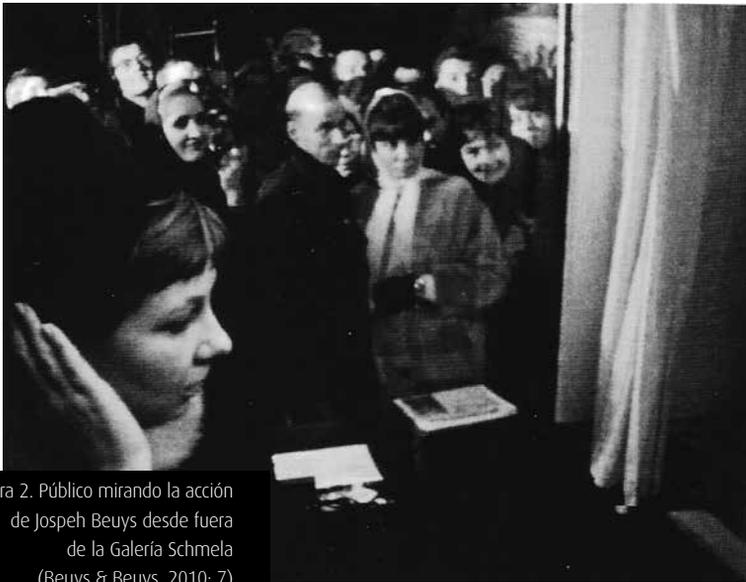


Figura 2. Público mirando la acción de Joseph Beuys desde fuera de la Galería Schmela (Beuys & Beuys, 2010: 7)

Beuys está sentado en un taburete de espaldas al público. El artista se presenta vestido como de costumbre, con pantalones y con chaleco, pero, esta vez, sin sombrero. Su cabeza está embadurnada con miel y con polvo de oro y, en los brazos, tiene una liebre muerta. Durante la performance, Beuys recorre su muestra con la liebre muerta, se detiene ante diversas pinturas y le explica cada obra [Figura 3].

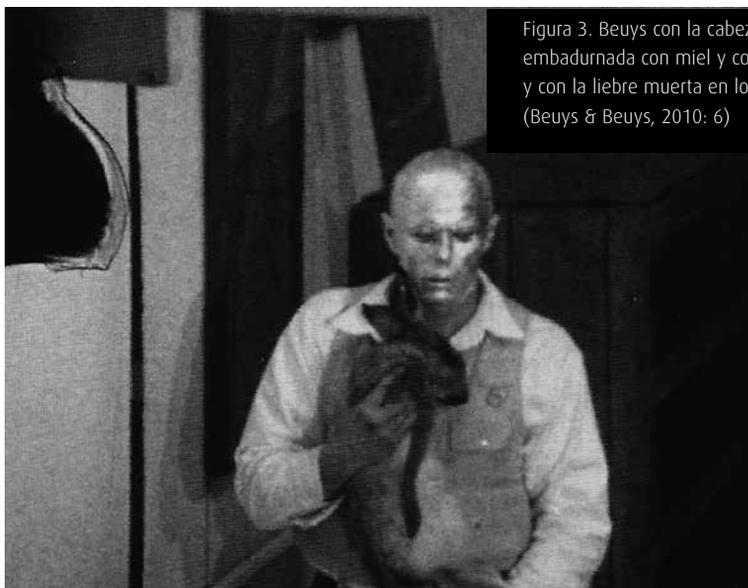


Figura 3. Beuys con la cabeza embadurnada con miel y con oro y con la liebre muerta en los brazos (Beuys & Beuys, 2010: 6)

La obra consta de varios momentos. El artista realiza una serie de acciones con la liebre, entre las cuales, por ejemplo, la acomoda y la moviliza con su cuerpo como si intentara insuflarle vida. De este modo, efectúa múltiples procesos de reanimación. Su relato se amplifica a través de un micrófono, mientras otro dispositivo graba sus explicaciones, indagando sobre múltiples niveles de comunicación con los espectadores. Luego de concluida la performance, el público puede ingresar a la sala de exposición y visitar la muestra [Figura 4].



Figura 4. Final de la performance
y apertura de la exposición.
A la derecha Alfred y Monika Schmela
(Beuys & Beuys, 2010: 6)

La acción con la liebre muerta consistiría en una metáfora y en una metonimia del poder de transformación del pensamiento humano. En esta performance con connotaciones rituales, Beuys actuaría no solo como artista sino también como chamán.

La acción, la iniciación y la producción de sentido

Las performance y las instalaciones de Beuys como artes del acontecimiento, de naturaleza efímera, fueron registradas a través de fotografías y de videos. Para la difusión pública de sus acciones, realizadas generalmente ante audiencias muy reducidas, Beuys recurrió a las fotografías tomadas por Ute Klophaus (Guasch, 2001) y a los registros de videos.³ Parte del material que se analiza fue recolectado con anterioridad en una estancia de investigación que realicé en el museo Hamburger Bahnhof.⁴ En este sentido, las video-performance, como registro de obra y por su carácter indicial, conforman un conjunto de discursos *de producción* indispensables en la divulgación y en el estudio de la historicidad de este género de cruce entre las artes visuales y el teatro, como fuente indispensable para los alegoristas avezados. Ahora bien, Beuys emplea múltiples discursos lingüísticos en esta acción y construye una rigurosa selección de materiales, significados de manera autorreferencial. Pero la performance es mucho más que la suma de materiales y la yuxtaposición

de lenguajes artísticos, ya que escenificación, materiales y acción confluyen en la producción de sentido. Un metadiscurso lo constituyen los relatos de Beuys durante el transcurso de la acción (aun siendo parte constitutiva de la misma). En un acto, Beuys despliega modos enunciativos lingüísticos y metalingüísticos. En este sentido, la obra conlleva la Teoría del Doble Vínculo (Brea, 1991), en cuanto señala al referente externo y al interior del subsistema artístico, articulando una lectura de desplazamiento cronológico-cronotópico (Bajtín, 1986) de los discursos de producción-reconocimiento.⁵

Para Blume, la acción de correr la cortina y la distancia por la que el público está escindido del espacio en donde sucede la acción señalan que el artista se reserva la escena de la acción como un espacio de iniciación, divorciado del mundo, cuyo significado será develado para el gran público en el transcurso de la acción. «Esto evocaría el sentido de los misterios, escindido del mundo corriente» (Blume en Beuys & Beuys, 2010: 8). Con relación a esto, el doctor Blume explica:

El doble sentido de la palabra «apertura», se refiere indiscutiblemente más que a la banal accesibilidad (de la performance), a la apertura de un camino espiritual, por ello, debe entenderse en forma dinámica con respecto a una decisión, conlleva este sentido, mientras el doble significado del uno (*man*) está empleado en el sentido de «hombre» (Blume en Beuys & Beuys, 2010: 8).⁶

Estas aclaraciones de Blume guían nuestra interpretación y desambiguan los significados de los términos que se duplican sucesiva y simultáneamente. Este «hombre, ser humano» (*Man/ Mensch*) remite al hombre destacado, que domina el «cómo explicar» (*o cómo saber*), y corresponde al iniciado, al vidente o a aquel que resuena o que comunica lo inherente al misterio del mundo. Solo esa flexibilidad le permite en realidad el lenguaje, que es entendible para un animal (Blume en Beuys & Beuys, 2010). De este modo, solo el artista en acción, como un chamán, un vidente, un iniciado, puede explicar el misterio del mundo. El artista con la liebre muerta en los brazos propicia la acción como un rito de pasaje y de iniciación, y gracias a su permeabilidad transmite el conocimiento en un lenguaje entendible para animales y para humanos.

Asimismo, que Beuys se presente con la cabeza untada con miel y con polvo de oro lo convierte, según Blume, en un personaje portador de una máscara que cumple y que evoca las funciones primordiales de la máscara antigua (Blume en Beuys & Beuys, 2010). Esta cuestión puede vincularse a la significación que tenían en el teatro griego las máscaras de los personajes del coro, que establecían una comunicación especial con el público.



Asimismo, Beuys emplea la miel como materialidad significativa (producto de una comunidad organizada), debido a que considera a la miel como una sustancia viva (Beuys en Stachelhaus, 1989).⁷ De este modo, el artista combina la imagen de la miel y del oro como sustancia vivificadora y radiante con la liebre muerta. Las láminas de oro real simbolizan la producción del pensamiento ya que, según el artista, la capacidad humana tiene que ver con pensar y con dejar ideas. Este pensamiento se orienta a irradiar en derredor. En ese sentido, Beuys señala: «El pensamiento humano puede estar vivo. También, intelectualizado puede ser mortal y expresarse de manera letal, tal como acontece en la política y en la educación» (Beuys en Burgbacher-Krupka, 1977: 33).⁸ Esta advertencia es la que encarna la liebre muerta. En una entrevista que le realizó Lothar Schirmer, en 1972, el artista explica las razones de la elección de este animal mitológico:

La liebre es similar al ciervo, pero de una especie muy diferente especializada en las fuerzas de la sangre. No tanto como los ciervos, desde la mitad superior (ya mencionada) hasta la cabeza, sino más bien hacia abajo (su parte inferior), tiene ella una fuerte relación con la mujer, con el nacimiento y también con la menstruación, en general con todos los cambios químicos de la sangre (Beuys en Burgbacher-Krupka, 1977: 35).⁹

En términos semióticos, Beuys explicita su elección de la liebre como símbolo (en el sentido de Peirce), ligado a procesos humanos, sobre todo, femeninos, químicos y fisiológicos de renovación de la sangre. Sin embargo, la liebre está muerta como consecuencia de un pensamiento intelectualizado. Esta cruda imagen remite a un sujeto enajenado y se inscribe en la neovanguardia. Lleva implícita la crítica a la racionalidad (instrumental) del capitalismo tardío y a una sociedad que pareciera estar muerta (Beuys en Beuys & Beuys, 2010; Guasch, 2001). Pero Beuys promueve una acción ritual, ligada al chamanismo y a un proceso de revivificación, a partir de la recuperación de ciertas fuerzas instintivas que nos permitan reanimar un pensamiento intelectualizado, paradójicamente, a través del trabajo con la materia.

Lo que la liebre nos hace visible a todos, nos enseña cómo se hace cuando cava su madriguera. Se entierra. Entonces regresa a través del movimiento de la encarnación. Esto hace que la liebre se reencarne fuerte sobre esta tierra, algo que el hombre solo con su pensamiento radical [puede] llevar a cabo: frotarse con la materia (la tierra), empujar, excavar; finalmente (conejito) penetra en sus leyes, en este trabajo exagera su pensamiento y entonces se convierte y será revolucionario (Beuys en Burgbacher-Krupka, 1977: 38).¹⁰

En esta acción Beuys describe una enseñanza que proviene del mundo animal. Lo que la liebre hace instintivamente cuando cava su madriguera es lo que debemos hacer con nuestra capacidad: pensar, dejar ideas. Fuera de todo espejismo y de falsas dicotomías, Beuys nos insta a trabajar con la materia como una estrategia poética, debemos penetrar en sus leyes y este trabajo exacerba el pensamiento, solo entonces el acceso a la profundidad del pensamiento será posible y se transformará en revolucionario.

Los significados que refracta la liebre muerta como símbolo polisémico se proyectan en múltiples sentidos. Además, se erige como paradoja crítica a un arte neovanguardista que es, según Hal Foster (1996), retorno de lo real –en el sentido laciano del término–. Para Beuys el arte neovanguardista es aún incomprendible para un gran público. En una entrevista con Richard Hamilton (1972), Beuys expone el odio que le provoca el modo en el que los hombres comprenden (o no comprenden) el arte: «Pienso que en estos tiempos es mejor explicarle la importancia del arte a los animales que a los seres humanos» (Beuys en Beuys & Beuys, 2010: 15).¹¹ Así define la sociedad del capitalismo tardío, donde el arte ha perdido su lugar primordial en la cultura.

Para Beuys este es, también, un llamado a la conciencia ecológica. Desde una perspectiva evolucionista darwiniana, la liebre ha sobrevivido a muchas especies y solo el arte puede encauzar las fuerzas creativas del hombre para darle sentido y potencial a su existencia (Beuys en Beuys & Beuys, 2010). Según Blume, en este ritual de pasaje, el artista ejecuta las acciones de un chamán que intenta revivir una liebre muerta: «La muerte de la liebre señala el sufrimiento como la condición necesaria de este entendimiento paranormal y proporciona la conexión hasta el infinito» (Blume en Beuys & Beuys, 2010: 8).¹² Asimismo, en una relación interdiscursiva, la imagen de Beuys con la liebre muerta evoca la figura de la *Piedad* (1499), de Miguel Ángel, en la que la Virgen María carga en sus brazos a Jesucristo muerto, con todo el dramatismo que ello implica.

En cuanto a los procedimientos alegóricos (Benjamin, 1973; Brea, 1991), toda la obra de Beuys está formulada en clave alegórica, ya que conlleva una invitación a leerla por fuera del sentido habitual (sintagmático o hermenéutico), proponiendo significaciones menos evidentes, casi no enlazadas por semejanzas y por causalidades (iconicidad e inicialidad). La obra necesita de una apoyatura conceptual para su comprensión y, sin embargo, prevalece la opacidad del discurso con significados que jamás terminan de desambiguarse. En esta acción, Beuys emplea múltiples estrategias alegóricas, tales como estrategias de yuxtaposición por intersección o por condensación de lenguajes: las pinturas, la acción corporal, el relato: la explicación sobre las obras. De este modo, convergen un conjunto de códigos lingüísticos y de

juegos enunciativos, que desvían los significantes. También, constatamos el empleo de estrategias de desplazamiento por metonimia: *ready-mades* del mundo de vida (sin llegar al realismo de Duchamp), empleando materiales como la miel y la liebre como vehículos significantes; cuestión que se enlaza con el concepto de *arte ampliado*. La acción se completa con estrategias de ocupación de contextos artísticos y de medios de comunicación, ya que a través de audios y de videos la obra se difundió al público por televisión en varias oportunidades. En estas y en otras acciones, Beuys se ocupó de difundir sus performance y de problematizar la función del arte y del artista como pensador y como artífice de la escultura social.

A modo de conclusión

Comenzamos este escrito tomando la acción *Cómo explicar los cuadros a una liebre muerta* como parte de una trilogía, como el primer acto de *La apertura* o, simbólicamente, como rito de iniciación (no en el sentido banal de la exposición, sino de una decisión espiritual) ...*Una cuerda cualquiera*... Pues bien, la cuerda a la que se refiere el núcleo de esta trilogía remite a la vida, a cualquier vida humana (Blume en Beuys & Beuys, 2010), como esa cuerda, hilo emocionante y misterioso que va del nacimiento a la muerte. El develamiento de las acciones de estos tres elementos: el nacimiento, la vida como enigma y como aventura impredecible; la iniciación, como una decisión de apertura o de pasaje espiritual; y la muerte, siempre acechante, forman parte de nuestra condición humana. La hebra de la vida, siempre frágil. Beuys prefigura al artista como chamán, a la performance como rito de iniciación espiritual, de pasaje al pensamiento vivificador, como antídoto contra vidas vacías. Devela la estrategia de acceso al pensamiento a través del trabajo con la materia y con sus leyes, en un llamado con vocación utópica a una revolución –existencial y espiritual– del sentido, plenamente vigente en nuestra contemporaneidad.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijaíl (1986). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beuys, Eva; Beuys, Wenzel (2010). *Joseph Beuys. Die Eröffnung. Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt*. Nr. IX der Schriftenreihe des Joseph Beuys Medien-Archivs. Berlin: National Galerie, Staatlichen Museen Berlin.
- Benjamin, Walter (1973). *El arte en la era de su reproductibilidad técnica*. Madrid: Taurus.
- Brea, José Luis (1991). *Nuevas estrategias alegóricas*. Madrid: Tecnos.
- Burgbacher-Krupka, Ingrid (1977). *Prophete rechts. Prophete links Joseph Beuys*. Nürnberg: Belsler Verlag.

- Eco, Umberto (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Foster, Hal (1996). *The return of real: The Avant Garde at the end of the century*. Boston: MIT Press.
- Guasch, Ana María (2001). *El arte último del SXX. Del postminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Forma.
- Stachelhaus, Heiner (1989). *Joseph Beuys*. München: Wilhem Heyne Verlag.
- Verón, Eliseo (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Notas

- 1 «Hier habe ich meinen Kopf mit einem grossen Topf Honig ilbergossen und fiir 200 DM echtes Blattgold draufgeklebt. Das war sehr seholl. Das war echtes Gold. Mit Honig auf dem Kopf tue ich natürlich etwas, was mit Denken zu tun hat. Die menschliche Fähigkeit ist nicht, Honig abzugeben, sondern zu denken, Ideen abzugeben. Das wird jetzt parallel gesetzt. Dadurch wird der Todescharakter des Gedankens wieder lebendig gemacht. Denn Honig istzweifellos eine lebendige Substanz. Der menschliche Gedanke kann auch lebendig sein. Er kann auch inlektualisierend tödlich sein, auch tot bleiben, sich todbringend äussern, etwas im politischen Bereich oder in der Pädagogik» (Beuys en Burgbacher-Krupka, 1977: 32-33). Traducción de la autora del artículo.
- 2 «Das Objekt Die Eröffnung, die Ausstellung irgend ein Strang, und die demonstrati-on Wie kann man dem toten Hasen die Bilder erklärt sind drei Akten ein ungewöhnliches [...] vovej das Tittel der ersten und dritten Aktes ganz im Sinne des mittleren ...irgend ein Strang vorest nicht gennant würde» (Blume en Beuys & Beuys, 2010: 8). Traducción de la autora del artículo.
- 3 Los registros de video recién llegaron a la Argentina en una exposición titulada *Joseph Beuys. Obras 1955-1985*, realizada en la Fundación Proa, en Buenos Aires, en el año 2014. Los curadores fueron Rafael Raddi y Silke Thomas.
- 4 En una estancia de investigación que realicé en el año 2013 con una beca del Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) (Servicio de Intercambio Académico Alemán).
- 5 En el sentido que lo entiende Eliseo Verón (1993).
- 6 «Der Doppelsinn des Wortes "Eröffnung", der zweifellos von der banales Zugänglichkeit auf die Offenbarung, die Eröffnung eines geistiges Weges verweist, also dynamisch im Hinblick auf eine Entscheidung gemeint ist, führt auf das Erklären und auf das man, was ebenfalls doppelsinnig auf "Mensch" gebraucht ist» (Blume en Beuys & Beuys, 2010: 8). Traducción de la autora del artículo.

7 «... la miel, en el contexto mitológico es una sustancia espiritual, en la medida que la abeja es concebida como una deidad» (Beuys en Stachelhaus, 1989: 75). Traducción de la autora del artículo.

8 «Der menschliche Gedanke kann auch lebendig sein. Er kann auch intellektualisierend tödlich sein, auch tot bleiben, sich todbringend äussern, etwas im politischen Bereich oder in der Pädagogik» (Beuys en Burgbacher-Krupka, 1977: 33). Traducción de la autora del artículo.

9 «Der Hase ist ähnlich wie der Hirsch aber auf eine ganz andere Art viel spezialisierter auf die Blutskräfte. Jetzt nicht wie bei dem Hirschen auf diejenigen oberhalb der Mitte zum Kopf hin, sondern mehr nach unten so hat er starke Beziehung zur Frau, zur Geburt auch Monatsregel, überhaupt zu sämtlichen chemischen Umwandlungen des Blutes» (Beuys en Burgbacher-Krupka, 1977: 35). Traducción de la autora del artículo.

10 «Was der Hase uns ja allen sichtbar vormacht wenn er sich seine Mulde macht. Er gräbt sich ein. Da kommt man wieder auf die Inkarnationsbewegung. Das macht der Hase, sich stark in diese Erde hineininkarnieren, was der Mensch nur mit seinem Denken radikal durchführt: sich damit an der Materie (Erde) reiben, stossen, graben; schliesslich eindringt (Kaninchen) in deren Gesetze, in dieser Arbeit sein Denken verschärft dann umwandelt und Revolutionär wird» (Beuys en Burgbacher-Krupka, 1977: 38). Traducción de la autora del artículo.

11 «I think it is better today to explain to the animals the importance of the art than to human being...» (Beuys en Beuys & Beuys, 2010: 15). Traducción de la autora del artículo.

12 «Der Tod des Hasen, der das Leiden als die Notwendige Voraussetzungen dieser Übersinnlichen Verständigung signalisiert, stellt die Verbindung zur Unendlichkeit» (Blume en Beuys & Beuys, 2010: 8). Traducción de la autora del artículo.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA EMANCIPACIÓN

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA PLATA

ARTS EDUCATION FOR EMANCIPATION TEACHING PRACTICES IN LA PLATA

PATRICIA LEDESMA

ammutuy@yahoo.com.ar

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

Latin American teaching methods establish a pedagogical knowledge under construction that links the public and the private in perspective of emancipation. In Latin American contemporaneity, one of the main objectives of the subject Special Didactics and Visual Arts Teaching Practices (Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata) is to form professors capable of contributing to the knowledge and values of democratic education promoted and guaranteed by the Argentine Educational System. In this article, the Latin American teaching perspective will be presented in relation to the teaching practices used in the subject in La Plata.

Keywords

Latin American teaching methods; visual arts

Resumen

Las pedagogías latinoamericanas establecen un saber pedagógico en construcción que vincula lo público y lo popular en perspectiva de emancipación. En la contemporaneidad latinoamericana, la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de las Artes Visuales –Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata– tiene entre sus propósitos la formación de profesores capaces de contribuir a los conocimientos y a los valores de la educación democrática promovida y garantizada por el sistema educativo argentino. En este artículo, se presentará la perspectiva pedagógica latinoamericana en relación con las prácticas de la enseñanza propiciadas por la Cátedra en el distrito de La Plata.

Palabras clave

Pedagogías latinoamericanas; artes visuales

«Del indio tiene El Tunante la tesonera y sufrida naturaleza, la panteísta despreocupación del más allá, el alma dulce y rural, el buen sentido campesino, la imaginación realista y sobria. Del criollo, tiene decir donairoso, la risa zumbona, el juicio agudo y socarrón, el espíritu aventurero y jueguista.»

José Carlos Mariátegui (1971)

El Tunante (personaje creado por Abelardo Gamarra)¹ representa en su espíritu lo complejo, lo diverso y lo mestizo que identifica nuestra latinoamericanidad. Las *pedagogías latinoamericanas*, pensadas en este sentido, reúnen un conjunto de ideas y de acciones educativas acordes a nuestro contexto. Los conceptos centrales que estas proponen pueden resultarnos cercanos, sin embargo, no han ocupado un lugar hegemónico en la educación formal en la que transitamos las propias trayectorias escolares. Estas pedagogías no *son*, sino que *están siendo*, como lo dijo Carla Wainszok (2015), una gramática ética y política de articulación entre el pensar y el sentir, donde los silencios y las voces cobran un peso definitorio. De este modo, relataremos las pugnas reales y simbólicas de tres figuras emblemáticas de estas pedagogías para poder pensar en los signos pedagógicos, de la crueldad y de la ternura, presentes en las prácticas docentes actuales.

Túpac, Sarmiento y Rodríguez: pensar y sentir

En la tarea de educar se conjugan experiencias y conocimientos que se encuentran atravesados por la intervención de factores sociales, económicos y políticos. Es entendible, entonces, que a través del tiempo y del modelo de Estado vigente se generen campos de lucha entre líneas de pensamiento y poderes políticos. En América Latina estas luchas datan de cinco siglos atrás. La conquista española –en su operación de imponer imágenes, dioses, cultura y lengua– aplicó la costumbre de ocultar saberes originarios y de mitigar los rasgos más íntimos de toda cosmovisión nativa. La vida comunitaria y sagrada en torno a la tierra, el agua y el sol resultó empobrecida en favor de un poderoso entramado de conquista cultural y de colonialismo económico.

La revolución iniciada en Perú por José Gabriel Condorcanqui Noguera, conocido como Túpac Amaru II, por la reivindicación de los derechos de los indígenas, no es tan reconocida como sí lo es la imagen del cuerpo tirado por cuatro caballos en la plaza de Cusco. El castigo y la muerte se expusieron como espectáculo público, en tanto que los pedazos de los cuerpos de Túpac y de su familia fueron distribuidos por las ciudades en donde se produjo el levantamiento.

Estas acciones, exageradamente crueles, apuntaron a una matriz educativa centrada en el disciplinamiento del cuerpo y de las ideas. Sin embargo, las luchas por el derecho y la igualdad erigieron las bases de la ternura como convicción educativa. En prisión, Túpac fue atormentado y obligado a delatar a sus compañeros, no los acusó, sino que dijo estas palabras: «Aquí no hay más cómplice que tú y yo; tú por opresor y yo por libertador, merecemos la muerte» (Túpac en Galeano, 1975: 68). Paraguay y Argentina sufrieron actos similares de expoliación. Bajo fundamentos civilizatorios se llevaron a cabo los peores procesos de exterminio tanto hacia el pueblo paraguayo en la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870) como hacia nuestros pueblos originarios por medio de la Conquista del Desierto (1879). Domingo Faustino Sarmiento construyó su pensamiento educador y civilizador en el contexto de las concepciones liberales de su época. Bajo el alegato de la democracia y del progreso, invisibilizó al sujeto social real, consideró a la población indígena y mestiza como irrecuperable, y excluyó, definitivamente, a los sectores populares de su obra educativa. La propuesta sarmientina, además de la selección del *más apto* para *ser educable*, implicaba el control de los cuerpos y el interés hacia los regímenes disciplinarios (Puiggrós, 2002).

Mientras en Chile y en la Argentina Sarmiento buscaba disciplinar al sujeto latinoamericano, con décadas de diferencia, en las escuelas de Simón Rodríguez se propiciaba un pensamiento descolonizador. La denuncia a la crueldad de la conquista fue principio fundamental de las pedagogías latinoamericanas, transmitidas por maestros, por pedagogos y por intelectuales conscientes de la conflictividad del pueblo latinoamericano. Reconocemos a Simón Rodríguez como su precursor, quien fue amigo, consejero, compañero de viajes y maestro de Simón Bolívar. Su *pedagogía de la ternura* consistía en una mirada auténtica hacia los que él llamó «los desarrapados», los negros, los indios, los pobres, los marginados (aquellos que Sarmiento calificaba como *no educables*); también residía en reunir lo que el pensamiento europeizante había separado: razón y cuerpo.

El componente razón se asociaba a una visión civilizada del ciudadano que poseía el conocimiento, mientras que el cuerpo y los sentimientos se relacionaban con un sujeto salvaje que se manejaba por instintos y no por un pensamiento; de este modo, Rodríguez reunió el sentir y el pensar. Su clave didáctica consistió en *enseñar divirtiendo*, esto significaba crear un ambiente favorable para construir pensamiento, mediante un proceso de coaprendizaje, de diálogo y de pregunta, constituyéndose así su noción como antecesora a la de Paulo Freire. Su pedagogía también implicaba generar un sentimiento para producir interés, para configurar un sujeto crítico y para construir una relación pedagógica centrada en la confianza, en el deseo y en la palabra. Las escuelas de Simón Rodríguez eran de carácter popular

e inclusivo, se hablaba el castellano y el quechua, se transmitían saberes socialmente productivos, visualizados como las bases de una sociedad descolonizada. La finalidad de su proyecto era formar ciudadanos en perspectiva de derechos y educar pueblos en perspectiva de identidad y de emancipación. ¿Acaso suenan lejanas estas ideas?

La enseñanza artística como praxis emancipadora

Las prácticas de la enseñanza como experiencias sociales complejas trabajan con el conocimiento y están atravesadas por diversas cuestiones de orden didáctico, epistemológico, ético y político. La conformación del sujeto pedagógico, la perspectiva de autoridad y de libertad, el enfoque disciplinar y las decisiones didácticas de tiempo, de espacio y de recursos posibilitan acciones emancipadoras. Sin embargo, en el escenario escolar, nos encontramos con prácticas que anulan estas acciones: tendencias de corte tradicional y tecnocrático que aluden a un sujeto pedagógico estéril, mediante la enseñanza de contenidos universales apartados de la realidad de los alumnos, a los cuales se somete por medio de estos enfoques. Este tipo de prácticas conducen a una fragmentación de las disciplinas artísticas, a la desintegración de todo discurso visual, a la renuncia de la capacidad transformadora de los estudiantes, a la disolución del estudio de manifestaciones contemporáneas y, en consecuencia, a la paralización de la construcción del conocimiento. A pesar de las políticas educativas vigentes, todavía solemos encontrar en algunas clases de arte la reiteración de ejercicios con el único propósito de completar la carpeta. Esto pone al estudiante en el rol de mero ejecutor de propuestas ajenas y a la evaluación como mecanismo de control burocrático y de disciplinamiento.

Cuando los residentes de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de las Artes Visuales (DEYPE) comienzan sus prácticas de enseñanza en el sistema educativo bonaerense poseen una perspectiva democrática de la educación y de la disciplina artística, además de una mirada esperanzadora que reconoce a los estudiantes como sujetos de derecho. Esto conduce a proyectar propuestas valiosas y potentes para la enseñanza de contenidos de las artes visuales y, en especial, de su posibilidad emancipadora. En este sentido, es válido analizar alguna de las secuencias didácticas llevadas a cabo en el distrito de La Plata.²

La secuencia *Habitantes Invisibles* fue planificada, en 2015, para sexto año de Educación Primaria, en una de las escuelas del distrito. En este curso se palpaba la diversidad en las distintas singularidades de los niños y en la coexistencia de familias argentinas, peruanas y bolivianas. Se encontró una buena posibilidad para trabajar el aula como conjunto de personas diferentes; lo cual constituye un desafío en la actualidad, ya que la diversidad es la regla y no la excepción (Lerner, 2007).

Las residentes³ planificaron una propuesta en la que se le dio importancia a la pertenencia a un lugar y a la potencialidad de la diversidad. Proyectaron una intervención espacial en la escuela –salón de actos, patio y escalera–, mediante la producción y la instalación de figurones que hacían énfasis en la apropiación del entorno propio. Los contenidos de plástica visual que se problematizaron fueron: el espacio (real y simbólico), las texturas, el formato y la escala para el desarrollo de la imagen de un personaje; el espacio diario, para tratarlo como soporte para la construcción artística; las técnicas de collage y de fotomontaje. Las valiosas intervenciones docentes acercaron a los alumnos a un mundo simbólico y los invitaron a la construcción de un discurso poético. Las imágenes que se mostraron eran propias de la naturaleza andina (ríos, selvas, montañas y volcanes) y luego transmutaban en seres mitológicos que adquirirían características del hábitat del cual eran originarios.

Este visionado y la narración de las residentes generaron un intercambio de ideas entre los niños, quienes pudieron contar sobre lugares que conocían personalmente o por relatos de sus familias. De esta manera, se configuró un modo de recuperar las voces y de revalorar los orígenes de cada uno. La construcción metafórica del ser mitológico y su producción plástica se organizó en grupos, para lo cual fue necesario poner en valor el sentido de la palabra y de la escucha, la diversidad de puntos de vista y la responsabilidad compartida en una clara estrategia de coaprendizaje. Durante el transcurso de las clases, a fin de comprender la producción de sentido, a través del collage y del fotomontaje se pusieron en discusión obras de autores argentinos, como Antonio Berni y Pablo Bernasconi. Además, se observaron intervenciones en el espacio urbano de colectivos artísticos y se reflexionó acerca de la intervención *El Siluetazo*.⁴ En esta experiencia pedagógica se profundizó sobre la unión entre el sentir y el pensar que propugnaba Rodríguez, ya que los alumnos tuvieron la posibilidad de hacer un recorrido por su trayectoria, a la vez que lograron apropiarse de un conocimiento artístico y tecnológico. A pesar de que esta escuela aún no cuenta con el programa Aulas Digitales Móviles (ADM),⁵ que valora el conocimiento tecnológico como saber de nuestra época, las practicantes se equiparon de recursos tecnológicos para mostrar imágenes multimediales y fotomontajes digitales.

La propuesta logró ampliar el horizonte cultural, despertar el interés por el conocimiento artístico y reconstruir una historia propia. En las distintas etapas de la secuencia, los alumnos consiguieron decir, reflexionar y compartir sus saberes. La imagen final de este relato es la de los niños saliendo del aula, bajando las escaleras, corriendo por los pasillos, subiendo a las sillas para instalar, con entusiasmo y con un dejo de vanidad, sus figurones por todos los rincones de la escuela.

Construir una *pedagogía latinoamericana* para la enseñanza de artes visuales requiere de potenciar el valor de la palabra y de detenerse en el análisis y en la producción de imágenes que contribuyan a la emancipación. Repensar nuestra identidad latinoamericana en la contemporaneidad, incorporar saberes populares y recuperar culturas originarias son ejes fundamentales en sentido de reconfigurar vínculos amorosos y alegres que promuevan las libertades y las igualdades que soñaron los patriotas latinoamericanos, impulsando a nuestras niñas, niños y jóvenes no como sujetos de derecho, sino también como sujetos de deseos.

Referencias bibliográficas

- Gamarra, Abelardo (1876). *El Tunante en camisa de once varas*. Lima: s/e.
- Puiggrós, Adriana (2002). «Civilización o barbarie». En *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente* (pp. 57-72). Buenos Aires: Galerna.
- Mariátegui, José Carlos (1971). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Galeano, Eduardo (1975). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wainszok, Carla (2015). *Un convite con las pedagogías latinoamericanas* [Conferencia]. La Plata: Secretaría de Arte y Cultura, UNLP / IPEAL, Facultad de Bellas Artes / Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Referencia electrónica

Lerner, Delia (2007). «Enseñar en la diversidad» [en línea]. Consultado el 28 de marzo de 2016 en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lectura-yescritura/recomendados/ensenar_en_la_diversidad.pdf>.

Notas

- 1 Abelardo Gamarra fue escritor, periodista, político y compositor popular peruano, apodado también «El Tunante», nombre del personaje creado por el autor, presente en sus obras costumbristas, como *El Tunante en camisa de once varas* (1876).
- 2 Durante 2015 la cátedra ingresó con prácticas a escuelas, como E.P. 84, E.P. 1, EEE 1, EEE 1, E.S. 55, E.S. 62, entre otras.
- 3 Malen Gorgone Pampin y Milagros Velez, pertenecientes a la comisión a cargo de Graciela Fernández Troiano y de Patricia Ledesma.
- 4 Obra colectiva realizada por primera vez en 1983 que representaba por medio de siluetas a los 30 000 desaparecidos durante la última Dictadura Militar argentina.
- 5 ADM es un equipamiento tecnológico proporcionado por el Ministerio de Educación de la Nación para acompañar el desarrollo pedagógico en las escuelas primarias.

UN MUNDO RURAL CIVILIZADO. RAÍCES DE LA BARBARIE EN PRILIDIANO PUEYRREDÓN
Andrés Masán
Metal (N.º 2), julio 2016, pp. 69-78, ISSN 2451-6643

UN MUNDO RURAL CIVILIZADO

RAÍCES DE LA BARBARIE EN PRILIDIANO PUEYRREDÓN

A CIVILIZED RURAL WORLD
CLUES OF BARBARISM IN PRILIDIANO PUEYRREDÓN

ANDRÉS MASÁN

andresmasan@gmail.com

Instituto del Profesorado de Arte de Tandil

Centro Interdisciplinario de Estudios Políticos, Sociales y Jurídicos
Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

Abstract

In this article will board the possible connections between genre painting of Prilidiano Pueyrredón and the civilizing dilemma proposed by Domingo Faustino Sarmiento. Our approach is located in Argentina during the Organización Nacional period (1852-1880), and we start considering the images as inventions that shape visual horizons and contribute to the imaginary extension through underlying elements. Therefore we will use the clues method looking for such evocations, paying special attention to the naturalistic metaphor embodied in the ombú.

Keywords

Prilidiano Pueyrredón; image; genre painting; clues

Resumen

En este artículo abordaremos las posibles conexiones entre la pintura costumbrista de Prilidiano Pueyrredón y el dilema civilizatorio propuesto por Domingo Faustino Sarmiento. Nos situamos en la Argentina durante el período de Organización Nacional (1852-1880) y partimos de considerar las imágenes como invenciones que configuran horizontes visuales y contribuyen a la extensión de imaginarios a través de elementos subyacentes. Por tal motivo, nos valdremos del método indiciario en busca de tales evocaciones y nos detendremos en la metáfora naturalista encarnada en el ombú.

Palabras clave

Prilidiano Pueyrredón; imagen; costumbrismo; indicios

Recibido: 23/01/2016 | Aceptado: 20/04/2016

METAL
N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6643



«No existe documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie.»

Walter Benjamin (1941)

El período 1852-1980 ha marcado para la historiografía el momento de edificación estatal, más conocido como Organización Nacional.¹ Para Tulio Halperín Donghi (1992), el escenario configurado por la derrota de Juan Manuel de Rosas imprimió un nuevo ordenamiento político. Como refiere Hilda Sabato, una combinatoria de factores –amenaza militar, coacción política y enfrentamientos armados– hizo que el país se «subordine a la dirección de Buenos Aires» (2012: 101). En este entramado de gran complejidad, y tomando la imagen como portadora de «significados encarnados» (Danto, 2013: 51) que al generar ficciones poéticas (Belinche, 2011) trascienden la mera facultad mimética, analizaremos algunas obras costumbristas de Prilidiano Pueyrredón en clave *indiciaria*² (Ginzburg, 2013). Creemos que un abordaje de este tipo puede arrojar valiosas claves explicativas en torno a la edificación del Estado argentino en vínculo con el dilema civilizatorio propuesto por Sarmiento.

Un pintor civilizado

Nacido en el seno de una familia de la elite rioplatense, Prilidiano Pueyrredón (1823-1870) pasó los primeros años de su vida en Buenos Aires. A los diez años de edad, en 1833, emigró junto con sus padres a Europa donde recibió formación como arquitecto, como ingeniero y como pintor. En 1854, luego de la caída de Rosas y de la muerte de su padre, regresó a Buenos Aires para asentarse definitivamente en la Argentina y fue solicitado por los sectores dominantes para llevar a cabo múltiples proyectos.³ De allí que uno de los rasgos que caracterizó al pintor fue su multiplicidad de actividades, muchas de ellas referidas al espacio público, el cual coadyuvaría a delinear lo que Pilar González (2008) denomina una nueva «civilidad rioplatense». Como apunta Paula Bruno, el escenario posterior a Caseros se encuentra atravesado por un clima en el que « la cultura era un espacio donde todo estaba por hacerse, como el país mismo [...]. La vida pública estaba en efervescencia y este hecho favoreció la definición de múltiples perfiles» (2011: 14).

La posición del artista no se encontraba exclusivamente vinculada a su condición social, aunque la misma revestía gran importancia por tratarse de un miembro de lo que Leandro Losada denominó «elite europeizante»: un grupo dirigente caracterizado por la «[...] búsqueda de incorporar las formas de vida de las elites del viejo mundo» a la propia realidad (2009: 175). Además de ello, el pintor poseía una *herencia inmaterial*⁴ vinculada a la emancipación por ser hijo de Juan Martín de Pueyrredón, héroe de la independencia.

Esta combinatoria implicó un entramado de significados que hizo de sus óleos manifiestos políticos, axiológicos y culturales acerca de la mirada que, desde Buenos Aires, se tenía sobre el área rural que se extendía en territorio pampeano. Todo ello en tiempos de Organización Nacional, cuando comenzaba a gestarse un *nuevo orden político* (Bragoni & Míguez, 2010). Tal ordenamiento fue el que, luego, instaló a la Argentina en una perspectiva diferente al período anterior, a partir del cual un nuevo país comenzaba a hacerse.

En este horizonte particularmente dinámico adquiere vital importancia el postulado trazado por Domingo Faustino Sarmiento en su obra *Facundo* (1845). Allí propone el dilema de *civilización y/o barbarie* como operatoria para graficar las luchas facciosas que, según creía, amenazaban estas tierras. No obstante, como afirma María Coelho Prado, este axioma reviste una profunda importancia en la constelación de América Latina:

[...] al proponer la dualidad civilización y barbarie, *Facundo* sobrepasa los límites de Argentina para extenderse por el territorio latinoamericano, suscitando polémicas y contribuyendo a la cristalización de ciertos estereotipos sobre el continente (Coelho Prado, 2011: 136).

No obstante, para comprender el alcance y la profundidad de este postulado, debemos indagar en el mismo y reconocer en la dicotomía civilización-barbarie el argumento nodal para comprender el nuevo escenario: se trata de una *batalla* entre ambos postulados. De allí que Sarmiento (1845) haya impreso al término *civilización* características precisas, como lo europeo, lo urbano, lo progresivo y lo adelantado. En oposición a lo anterior, denunciaba una *barbarie* caracterizada por lo nativo, lo rural, lo regresivo y lo atrasado. Tal premisa representaba el primer paso en la construcción de un horizonte de poder que establecería una *civilización* urbana dominante, legitimada en contrapunto con una *barbarie* rural plausible de ser dominada.

En su obra *Recuerdos de provincia*, Sarmiento afirma: «Me parece ver retratarse a esta pobre América del Sur, agitándose en su nada, haciendo esfuerzos supremos para desplegar las alas y lacerándose a cada tentativa contra los hierros de la jaula que la retiene encadenada» (1850: 91). Aquella jaula está construida con los pesados y con los gruesos barrotes de la *barbarie*. El *Facundo* expresa, así, la abierta oposición conceptual con la siguiente interpelación: «¿Hemos de abandonar un suelo de los más privilegiados de la América a las devastaciones de la barbarie?» (Sarmiento, 1845: 13). Este tópico resulta significativo si se tiene en cuenta que el autor identifica a la *barbarie* con lo telúrico, lo pastoril, lo americano puro.



Dentro de este maridaje, nos preguntamos acerca del papel que desempeñaron las escenas costumbristas de Pueyrredón. Según postulamos a modo de hipótesis, ellas *encarnan* el dilema sarmientino, como un termómetro de un derrotero muy particular: la edificación estatal argentina sobre un proceso civilizatorio de la *barbarie* rural. Abordaremos las producciones de Pueyrredón no como un factor hegemónico y determinante de una época, sino como *impresiones* que cobijaron ideas y concepciones sobre el *civilizado* ordenamiento que se estaba gestando. En este sentido, seleccionamos tres obras costumbristas para realizar un análisis indiciario: *Un alto en el campo* (1861) [Figura 1]; *Un domingo en los suburbios de San Isidro* (1864) [Figura 2] y *San Isidro* (1867) [Figura 3].



Figura 1. *Un alto en el campo* (1861),
Prilidiano Pueyrredón.
Óleo sobre tela, 75,5 x 166,5 cm.
Museo Nacional de Bellas Artes



Figura 2. *Un domingo en los suburbios
de San Isidro* (1864), Prilidiano Pueyrredón.
Óleo sobre tela, 28,5 x 59,5 cm.
Museo Nacional de Bellas Artes



Figura 3. *San Isidro* (1867), Prilidiano Pueyrredón. Óleo sobre tela, 120 x 225 cm. Colección privada

Según apreciamos, existe cierta forma de construir el *thopos* rural en estas obras, el cual se evidencia con similares características en cada una de ellas y con la repetición en las posturas, en los gestos, en la ubicación y en las vestimentas de los personajes. Si bien no resultan exactamente iguales, cabe destacar la presencia recurrente del ombú sobre el cual los personajes descansan, ya sea de un largo viaje (*Un alto en el campo*) o bien de una ajetrejada jornada (*San Isidro*).

El árbol y las huellas

Dentro de este complejo tapiz, quisiéramos detenernos en un elemento: el ombú como metáfora naturalista. En las obras seleccionadas se observa un persistente aumento en las dimensiones del ombú, que pasa de ser una figura cuasi accesoria a dominar la composición y las figuras humanas que ella contiene [Figura 4].



Figura 4. El ombú. Realización propia a partir de detalles de obra

Estos *indicios* revelan que la impronta del árbol gana presencia, al tiempo que la figura humana cede protagonismo o, al menos, superficie pictórica. Si bien el ombú mantiene la función visual nuclear, en torno a la cual se organiza buena parte de la acción que se desarrolla en el campo plástico, su apariencia se ve ligeramente modificada: *va creciendo* al tiempo que se configura bajo otros ropajes.

Creemos que existen posibles puntos de conexión entre estas modificaciones plásticas y el dilema propuesto por Sarmiento. La naturaleza eventualmente caótica del ombú contribuye a identificarlo como parte constitutiva del espíritu rebelde del habitante rural, más precisamente del gaucho. La anárquica configuración del ombú lo hace particularmente semejante a los esquemas con los cuales Sarmiento catalogaba la *barbarie*. El pincel de Pueyrredón parece *civilizar* al ombú y lo dota de un follaje menos contingente y más rígido. La frondosidad de sus ramas nos *indica* un escenario en el cual, conforme avanza la edificación estatal, hasta el ombú ha sido disciplinado y su confusa naturaleza trocada por una densidad que lo hace ver como un árbol hierático y macizo, casi como una pétreo representación. Tal vez allí resida parte del dilema civilizatorio: algunos años antes que proliferen los eucaliptus traídos por Sarmiento desde Australia en la década de 1870, Pueyrredón *avizoraba* un futuro poco promisorio para el *anárquico* ombú.

Quizás el propio Sarmiento haya propuesto, sin saberlo, una respuesta a estos interrogantes al postular que hay imágenes que fueron hechas «para quedar hondamente grabadas» (Sarmiento, 1845: 24). Esa hendidura de la impresión sensorial configura un imaginario que contiene los lineamientos esenciales de su propio dilema. Posiblemente, estos registros iconográficos hayan contribuido a macerar el espíritu de Sarmiento, quien, tiempo después, remarcó la inutilidad del ombú por representar la barbarie y la ociosidad (Sarmiento, 1883). Según Gustavo Vallejo:

Domingo Faustino Sarmiento, que introdujo en el país las semillas del eucaliptus procedentes de Australia, no ocultó en 1883 su anhelo de lograr que en la pampa argentina fuera contrarrestada la incidencia cultural de su principal especie autóctona, el ombú (Vallejo, 2015: 327).

Para Sarmiento (1883) el ombú era no solo inútil, sino también peligroso, pues su sombra cobijaba la *barbarie* que se diluía en la ociosidad y en la disipación. De esta manera, Vallejo explica: «Entre el eucaliptus que favorecía el sedentarismo y el ombú, que daba cobijo a quienes se mantenían en un nomadismo pre-civilizatorio, quedan implícitos los orígenes míticos de la ciudad» (2015: 328). A tal punto llega esta predilección por el árbol foráneo que el propio Sarmiento dijo en 1870 que el eucalipto se erigía como «el marido de la pampa» (Berjman, 2005: 36).

Si bien no esperamos encontrar eucaliptus en las obras de Pueyrredón, nuestras preguntas abrevan, precisamente, en esta modificación del ombú como característica de la pampa húmeda. Si el ombú era *inútil* o *peligroso* por representar la *barbarie*, quizás sus raíces hundidas en el territorio pampeano aludan simbólicamente a la herencia cultural de una sociedad que resiste en silencio ante las profundas transformaciones. Incluso esas mismas raíces se ven trocadas en las obras de Pueyrredón: aquellas que otrora sirvieron de montura para el infante en *Un alto en el campo* (1861) y en *Un domingo en los suburbios de San Isidro* (1864), en *San Isidro* (1867) dejarán de cumplir tal función y se limitarán a ser espacio de descanso, de sociabilidad del campesinado y sitio acogedor para un asado [Figura 5].



Figura 5. Raíces. Realización propia a partir de fragmentos de obra

Tal vez no sea necesario re-tratar la *barbarie* del gaucho, pues ha sido simbólicamente *civilizado* y, en cierto sentido, despojado de su naturaleza combativa. Así, en este breve esquema general, podemos apreciar una muestra de los mecanismos plásticos y simbólicos tendientes a modificar la naturaleza conflictiva del ombú como *méter* de la *barbarie*. Esta modificación implica, según creemos, una *civilización* o una domesticación de la pampa y de sus elementos constitutivos. Como señala Laura Malosetti Costa, *domesticar la pampa* supone

Expulsar a las poblaciones indígenas, medirla, alambrarla, delimitar propiedades y organizar su explotación agropecuaria, fundar en ella ciudades, éste fue el futuro que se imaginó para el desierto en el siglo XIX. Y sin embargo son muy pocas las imágenes que acompañaron ese largo proceso (Malosetti Costa, 2007: 96).

Precisamente, el costumbrismo de Prilidiano Pueyrredón, lejos de inscribirse como un registro *fiel* de los usos y de las costumbres pampeanos, se inserta precisamente como imágenes que dan cuenta –modificando u ocultando– de una domesticación y de una *civilización* de la pampa a mediados del siglo XIX.

Reflexiones finales

Lejos de intentar arribar a respuestas definitivas en torno a la relación entre el Arte y el Estado hacia mediados del siglo XIX, postulamos que las imágenes costumbristas de Pueyrredón se inscriben como metáforas del período y encarnan significados tendientes a reforzar –resignificando, adulterando, mostrando y ocultando– ciertos esquemas culturales como, por ejemplo, el binomio *civilización y barbarie* impulsado por Sarmiento. Si «no existe documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie» (Benjamin, 2007: 69) buscamos, precisamente, relevar indicios de *barbarie* en tales documentos. Ello nos permite postular que la operatoria pictórica que subyace en las escenas costumbristas consiste en una suerte de control discursivo a partir del cual se extienden determinadas *imágenes poéticas y ficcionales* sobre la otredad, entendida esta como aquellos habitantes de la pampa húmeda que no pertenecen al cenáculo de la elite.

Ello encuentra relación con la construcción de topografías o de lugares por parte del artista, pues, si como señaló Georges Didi-Huberman (2009), «el artista es un inventor de lugares», aquí intentamos dar cuenta de esas fábulas tópicas teniendo presente el postulado borgeano según el cual «los ojos ven lo que están habituados a ver» (Borges, 2005: 203). Así, la pintura de Pueyrredón se inserta en una constelación de la cual es testigo y partícipe a la vez y, así, genera y extiende criterios axiológicos que configuraron los resortes de la edificación estatal en la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX. Son imágenes *desde, sobre y para* el poder.

Referencias bibliográficas

- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: El autor.
- Benjamin, Walter (2007). *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- Berjman, Sonia (comp.) (2005). *Diversas maneras de mirar el paisaje*. Buenos Aires: Nobuko.
- Bonaudo, Marta (dir.) (1999). *Nueva Historia Argentina. Tomo IV: Liberalismo, Estado y orden burgués (1852-1880)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Borges, Jorge Luis (2005). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé.
- Bragoni, Beatriz; Míguez, Eduardo (coord.) (2010). *Un nuevo orden político: provincias y Estado Nacional, 1852-1880*. Buenos Aires: Biblos.
- Bruno, Paula (2011). *Pioneros culturales de la Argentina: biografías de una época, 1860-1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coelho Prado, María (2011). *América Latina en el siglo XIX: texturas, cuadros y textos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Danto, Arthur (2013). *Qué es el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Didi-Huberman, Georges (2009). *Ser cráneo. Lugar, contacto, pensamiento, escultura*. Madrid: Cuatro ediciones.

Ginzburg, Carlo (2013). *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*. Buenos Aires: Prometeo.

González, Pilar (2008). *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. Las sociabilidades de Buenos Aires, 1829-1862*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Halperín Donghi, Tulio (1992). *Proyecto y construcción de una nación: Argentina, 1846-1880*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Levi, Giovanni (1990). *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.

Losada, Leandro (2009). *Historia de las elites en la Argentina. De la conquista al surgimiento del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

Malosetti Costa, Laura (2007). *Pampa, ciudad y suburbio*. Buenos Aires: Fundación OSDE.

Oszlak, Oscar (1999). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Planeta.

Sábato, Hilda (2012). *Historia de la Argentina, 1852-1880*. Buenos Aires: Siglo XXI

Sarmiento, Domingo Faustino (1845). *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Santiago: Imprenta del progreso.

Sarmiento, Domingo Faustino (1850). *Recuerdos de provincia*. Santiago: Imprenta de Julio.

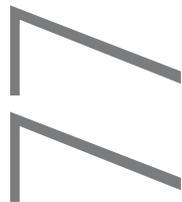
Sarmiento, Domingo Faustino (1883). *Conflicto y armonía de las razas en América*. Buenos Aires: Imprenta Túñez.

Vallejo, Gustavo (2015). «La razón utilitaria. Reflexiones sobre liberalismo y dictadura en Argentina». En Leyton, César; Palacios, Cristian; Sánchez, Marcelo. *El bulevar de los pobres. Racismo científico, higiene y eugenesia* (pp. 318-339). Santiago de Chile: Ocho Libros.

Notas

1 En líneas generales, suele haber un acuerdo entre los historiadores en torno a este punto. Con relación a esto, se sugiere ver: Bragoni, B. y Míguez, E. (2010); Bonaudo, M. (1999); Oszlak, O. (1999) y Sábato, H. (2012).

2 Utilizamos la expresión *análisis indiciario* entendido en términos de Carlo Ginzburg. Según refiere el autor, el conocimiento histórico es «indirecto, indiciario, conjetural», razón por la cual «si la realidad es opaca, existen zonas privilegiadas -indicios- que permiten descifrarla» (Ginzburg, 2013).



3 Tales proyectos incluyeron desde refacciones hasta construcciones de gran envergadura, como el Puente Barracas, el cual, una vez finalizado en 1871, un año después de la muerte del artista, fue bautizado con el nombre de su mentor: Puente Pueyrredón.

4 Utilizamos la expresión *herencia inmaterial* para denominar el fenómeno hormiguente que representa el legado de la familia Pueyrredón sobre el artista, dotándolo de legitimidad social y de un status político determinado. Véase Levi (1990).

DISEÑO INDUSTRIAL EN LATINOAMÉRICA

ALCANCES DE ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL

INDUSTRIAL DESIGN IN LATIN AMERICA
REACH OF THIS PROFESSIONAL PRACTICE

FEDERICO CERVINI

fedecervini@gmail.com

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

This article deals with the situation of Latin American industrial design. For that purpose, the current condition of the discipline and the culture of the native societies are highlighted. The reach of the professional practice is analyzed, as well as the places that it occupies nowadays and the need to go along other paths to get a Latin American identity. From the academic side, it is reflected on the aims of the course and the profile which some institutions expect for their graduates.

Keywords

Industrial design, art, Latin America, professional practice

Resumen

En el presente artículo se aborda la problemática del diseño industrial latinoamericano. Para ello, se hace hincapié en el estado actual de la disciplina y en la cultura de las sociedades originarias. Se analiza el alcance de la práctica profesional, los lugares que ocupa en la actualidad y la necesidad de recorrer otros caminos para lograr una identidad latinoamericana. Desde lo académico, se reflexiona acerca de los objetivos de la carrera y del perfil que algunas instituciones pretenden para sus egresados.

Palabras clave

Diseño industrial; arte; Latinoamérica; práctica profesional

«¡Eureka... Lo he descubierto!». Con la nueva coyuntura histórica y geopolítica que atraviesa Latinoamérica podemos decir que el diseño industrial se encuentra muy alejado de esta expresión griega. ¿Es el profesional del diseño industrial el encargado de interpretar y de traducir, al plano fáctico, los requerimientos y los requisitos de sus clientes para llegar a un producto que responda a los condicionantes de las distintas organizaciones o empresas y que satisfaga las necesidades del mercado y de sus consumidores?

El diseñador industrial *no* es Indiana Jones, *no descubre, solo desarrolla*. Por su formación académica, es un generalista capaz de convertirse en especialista, que entiende el contexto económico productivo de la organización/empresa que lo contrata y que centra sus conocimientos en resolver cada uno de los trabajos particulares que le son encargados.

Actualidad del arte y sociedades originarias

Si bien en la actualidad el diseño industrial es cada vez más conocido y un mayor número de personas comprende qué es lo que hace un diseñador, hay un error conceptual que todavía debemos superar: el diseño no es un valor agregado, sino que constituye un valor en sí mismo.

Esto conlleva una ardua tarea cuyo trabajo principal se enfoca en sembrar, en el imaginario de las personas, la idea de que no todos los objetos tienen una sustancialidad efímera, solo aquellos que vienen de la mano de las frivolidades de la moda y que hacen creer que dichos objetos tienen más valor solo por su condición de objetos de diseño. Con relación a esto, Luis Kahn explica: «El diseño no es hacer belleza, la belleza emerge de la selección, las afinidades, la integración, el amor» (1966: 63).

El arquitecto y diseñador industrial Ricardo Blanco, en una entrevista realizada para la *Revista 90+10*, menciona cuál es, a su parecer, la causa del error y explica: «Creo que se debe a una cierta falla en la comunicación. Por otro lado, se han mezclado las palabras diseño y moda» (Fargas & Vazquez, 2004: 38). Blanco deja en claro, además, que los objetos se han convertido en íconos portadores de signos, pero que es el factor estético al que la gente le da mayor importancia para llamar diseño o no a las cosas.

Etimológicamente, podemos decir que «diseño industrial», proviene de dos raíces: 'diseño', que viene del italiano y que significa 'dibujar esquemáticamente algo', e 'industrial' que deriva del latín y cuyo significado es 'construir, apilar, organizar, fabricar'. En su acepción más primigenia, el diseño industrial era concebido con referencia al sistema de producción de bienes que reemplazaban al artesanado. Actualmente, es un campo fundamental en diversas áreas y está presente en todos

los objetos y los sistemas en los que el ser humano está inmerso para brindarle mayor confort a su entorno: muebles, electrodomésticos, elementos de tecnología médica y de telecomunicaciones, sector automotriz, agroindustria, etcétera.

Un diseñador industrial tiene la capacidad de diseñar objetos que respondan a las necesidades del hombre teniendo en cuenta sus aspectos culturales, sociales, tecnológicos y estéticos psicológicos (Norman, 1998). El profesional del diseño puede lograr una perfecta comunión entre todos estos factores en los productos que diseña, incluso, antes de su realización. Esto significa que el proceso previo al hecho productivo, conocido como *la prefiguración*, es neurálgico para la producción, ya que sin haber atendido a cada uno de los condicionantes del producto no sería posible su fabricación. Esta instancia posee etapas: divergencia, en la que se ponen en común todas las posibles ideas (el *brainstorming*), y convergencia, en la que comienza la selección de posibilidades ajustándose más a los requerimientos y a los requisitos.

La prefiguración es la etapa previa a la concreción de un producto, es lo que comúnmente se llama «diseño», actividad en la que se tienen en cuenta todos los aspectos mencionados para el desarrollo de productos. Medrado Chiapponi, en *Cultura social del producto* (1999), señala que existe un punto de convergencia entre la formulación de las problemáticas y su solución. La primera fase, la de análisis, identificación y delimitación del problema proyectual, y la segunda, la de planificación, conducen a una modificación de la realidad actual y a la solución del problema.

Perfil profesional para las universidades

Luego de revisar varios programas de carreras de diseño de algunas universidades y escuelas latinoamericanas tanto públicas como privadas (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Paraguay y Venezuela), son evidentes las similitudes con relación a los aspectos fundamentales que deberían alcanzar las futuras generaciones de diseñadores. Estos aspectos podrían agruparse en torno a dos ejes: los objetivos de la carrera y el alcance profesional.

Con relación a los objetivos de la carrera, se observa que se busca procurar la formación de profesionales con una consolidada formación en el campo teórico/práctico del diseño de productos y en sus aspectos tecnológico-productivos, formales, materiales y socioculturales. Así, los diseñadores serán capaces de comprender los requerimientos de la industria y las necesidades del mercado y de la región. Con respecto a esto, Raymond Loewy sostiene:

El diseño industrial existe en el interior del mercado y ayuda a definirlo. Pero siempre me ha gustado la frase aquella, aunque utilizada en un contexto

ligeramente diferente: «Darle forma a la vida cotidiana». La idea del diseño industrial sin tener en cuenta el mercado inmoral y/o ineficaz (Loewy en Gay & Samar, 2004: 129).

El diseñador debe poseer toda la información necesaria para manipular los recursos existentes a su favor, para transformar materias primas en productos finales y para poder comunicarse con otros profesionales de otras disciplinas, puesto que, cada vez más, se difunde la idea o la metodología de trabajo interdisciplinario en la que deben convivir e interactuar técnicos, ingenieros, diseñadores, psicólogos, etcétera. En este sentido, podríamos asimilar o establecer un punto de comparación entre el diseñador industrial y un director de orquesta. Un buen director de orquesta debe ser capaz de controlar toda la partitura en su conjunto –a sus músicos y a las particularidades y a las generalidades coyunturales y contextuales– para determinar la resolución y/o el efecto que se desea de la obra, del producto. Ha de saber cómo suena cada instrumento y qué se puede pedir, pero no necesariamente tiene que saber tocarlos a todos. El éxito del que disfruta el usuario reside en la capacidad de gestión que tiene el director, lo mismo sucede con el diseñador industrial.

Se busca un profesional con *capacidad crítica* que pueda planificar, organizar, dirigir y controlar todas aquellas actividades que le sean pertinentes, que utilice el diseño como herramienta estratégica para la generación de valor y que permita el crecimiento y el desarrollo de la sociedad. Por ello, es necesario actuar con humildad y reconocer que el diseñador industrial es una pieza responsable y fundamental para la creación de un producto.

En agosto de 2000, con motivo de participar en el XIII Congreso Nacional de Estudiantes de Arquitectura y Diseño en la Universidad Nacional de Córdoba, asistí a una conferencia/debate dictada por el arquitecto Ricardo Blanco quien, entre tantas cosas interesantes, nos regaló una frase que describe perfectamente todo lo antes mencionado: el diseñador industrial no necesariamente hace, también hace hacer. Con respecto al alcance profesional, se promueve que el diseñador industrial pueda gestionar todos aquellos aspectos de la producción de bienes materiales tendientes a insertarse en el hábitat y en la cotidianidad de las personas, gestión que implica: planificar, coordinar, dirigir y controlar todas las etapas del proceso productivo. Todo esto nos lleva a analizar que también es necesario investigar la sustentabilidad del producto, es decir, comprender cuán contaminante puede ser producirlo, qué inconvenientes ocasiona una vez finalizada su vida útil y cómo operar para bajar ese índice al máximo posible proponiendo acciones y políticas que compatibilicen el desarrollo económico con dicha sustentabilidad en los procesos de diseño y de producción de objetos, acorde al cuidado del ambiente y de los recursos no renovables.

Además, es necesario formar profesionales que puedan ejercer como investigadores en cualquiera de las áreas que lo involucran (proyecto, historia, tecnología, materiales, morfología, epistemología, etcétera) y que, a su vez, puedan ser capaces de transferir esos conocimientos. Por último, y no por ello menos importante, como mecanismo para evitar la extinción de los diseñadores industriales, se forman profesionales que puedan ejercer la docencia (Universidad Nacional de Avellaneda, 2014).

Diagnóstico del panorama regional

Un factor importante a tener en cuenta es que existe un gran desconocimiento de la situación actual del diseño en Latinoamérica centrado en el imaginario de los productos para las grandes metrópolis que dejan de lado o que abandonan nuestro pasado y nuestras sociedades originarias. Dicho desconocimiento puede entenderse en torno a dos ejes: la formación profesional y la situación de mercado. Con respecto al primero, el diseñador es formado para transmitir conocimiento, no para construirlo y, además, las currículas y los planes de estudio carecen de estas cuestiones que tienen que ver con el conocimiento teórico y práctico de las distintas prácticas del diseño que se realizan en la región, como telares, pinturas, objetos cerámicos, grabados y joyería, todos con diseños autóctonos y representativos de cada lugar. Con relación al segundo eje, la situación de mercado, es claro que la alta competitividad, la obsolescencia programada y la demanda constante –reflejos de mercados acelerados, turbulentos y cambiantes– se encuentran en posición antagónica a los diseños milenarios latinoamericanos.

En la actualidad, en nuestro continente, la tendencia es la formación de diseñadores que, en su desarrollo profesional, generen productos efímeros que reproducen formas y estilos de otras escuelas, principalmente europeas, generando especies de reversiones de cincuenta años atrás. Frente a esta situación, en la que el objetivo es llegar a los salones internacionales de diseño –enmascarando el lenguaje globalizado para adecuarlo a la cultura de cada país–, se pierde lo autóctono de los usos y de las costumbres (los que, a su vez, generan demandas propias) de cada cultura en sí misma.

Con el advenimiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación estamos a un clic de distancia para organizar una búsqueda global y para entender de qué estamos hablando. Podemos encontrar ejemplos muy gráficos reforzados por todo tipo de soporte multimedia.

El diseñador industrial debe enfocarse en trabajar a partir de todos los aspectos relacionados al producto y a su contexto y en determinar la nueva ecuación del diseño. Esta perspectiva amplificadora e interactiva transformará a los diseñadores



en verdaderos intérpretes de nuestra realidad. Deben asumir una actitud proactiva, tener una visión multidisciplinar, fijar objetivos a largo plazo, ser adaptables, compartir saberes, reinventar constantemente nuestra actividad proyectual y asumir nuestra responsabilidad por el producto desarrollado. Se debe trabajar en esto para buscar y para alcanzar, en Latinoamérica, una mayor equidad social respecto a la diversidad cultural y a la reducción del uso de los recursos naturales de cada pueblo para la producción de nuevos productos.

Cualquier producto (como construcción material) es un símbolo de la cultura y de cualquier clase social, por lo tanto, es necesario que el diseñador industrial sea el profesional responsable del proceso productivo/creativo y que comprenda a los productos desde un todo, como un sistema simbólico de elementos que representan a dicha cultura.

Referencias bibliográficas

Gay, Aquiles; Samar, Lidia (2004). *El diseño industrial en la historia*. Córdoba: Ediciones Tec.

Kahn, Luis (1966). *Forma y diseño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Norman, Donal (1998). *La psicología de los objetos cotidianos*. Madrid: Nerea.

Chiapponi, Medardo (1999). *Cultura social del producto*. Buenos Aires: Infinito.

Referencias electrónicas

Fargas, Gonzalo; Vazquez, Cecilia (2004). «Ricardo Blanco: Diseñador de diseñadores» [en línea]. Consultado el 6 de abril de 2016 en <http://www.iset18.edu.ar/documentos/Texto_EntrevistaBlancoRevista90_2B10.pdf>.

Universidad Nacional de Avellaneda (2014). «Anexo I. Plan de Estudios: Ciclo de Complementación Curricular Para la Licenciatura en Diseño Industrial» [en línea]. Consultado el 6 de abril de 2016 en <<http://undav.edu.ar/general/recursos/adjuntos/7122.pdf>>.

CON VOZ DE GIGANTE

CANCIÓN, TELEVISIÓN, HISTORIA Y POLÍTICA

WITH A GIANT VOICE
SONG, TELEVISION, HISTORY AND POLITICS

MARÍA PAULA CANNOVA

gessunge@yahoo.com.ar

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

Abstract

This work investigates, from the testimony, the scope of the music industry and cultural policies in shaping the testimonial song and its historical signification in the TV documentary. It is part of the doctoral research scholarship developed by the undersigned in the Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano of the Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. This research analyzes the ways in which television documentaries made in Latin America elaborate key concepts in the field of Latin American popular music and the impact professional musicians have on that process.

Keywords

Testimonial song; music historiography; television documentaries; Latin America

Resumen

Este trabajo indaga, a partir del *testimonio*, sobre los alcances de la industria discográfica y sobre las políticas culturales en la conformación de la canción testimonial y de su resignificación histórica en el documental televisivo. Se inscribe en la investigación de la beca doctoral desarrollada por quien suscribe en el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Esta investigación estudia las formas en las que el género documental televisivo hecho en América Latina elabora conceptos clave en el campo de la música popular latinoamericana y la incidencia que tienen los músicos profesionales en ese proceso.

Palabras clave

Canción testimonial; historiografía musical; documental televisivo; Latinoamérica

A los pies voladores del hombre y su carretón, mostrados por Jorge Müller Silva con valentía.

Como oyentes interpretamos la música mediante el recuerdo, la escucha en tiempo real y la proyección sonora de lo que vendrá. En esa continuidad, la memoria es una *intersección a desnivel* que permite el fluir constante y la proyección futura que contiene su huella en el trayecto. Así, la memoria une el presente con el pasado recordado, orienta el transcurso en el devenir temporal en doble dirección (Ricoeur, 2003) y encuentra en el testimonio un mecanismo fecundo para aportar a la investigación histórica en la elaboración de la *historia reciente*. Puesto que toda memoria « aun en sus aspectos personales más íntimos, está imbuida de lo social» (Corson, 2000: 261) el testimonio colabora con la actualización de la *memoria colectiva*. La fuente histórica es parte de una construcción documental que, en forma sistemática, engendra la escritura (Hernández Sandoica, 2004) o que la memoria selecciona. Pero en esa construcción hace posible la evidencia (Thompson, 1978) y genera nuevas preguntas.

La historiografía musical que busque comprender la actualidad requiere del análisis de la producción musical que resignifica las culturas. En Latinoamérica eso implica el testimonio oral como fuente documental. El documental televisivo especializado en música, en este trabajo, es estudiado como obra audiovisual y como modo mediático (Jost, 2006), por lo que resulta productor de conceptos a la vez que los difunde. Como indica David Corson, los media pueden construir «sedes de la creación de la memoria social» que, a la vez, se constituyen en «cuerpo de materiales asequibles para su estudio» (2000: 272). Al reconocer la «capacidad política e ideológica de los media» (Hernández Sandoica, 2004: 554), aquí se han analizado tanto los testimonios incluidos como cada obra audiovisual seleccionada.

Crear la hipótesis de que lo asmático se vuelva oxígeno¹

Para delimitar el género audiovisual específico se realizó una primera selección sobre la base de los siguientes criterios: todos los audiovisuales analizados son series documentales televisivas² producidas en Latinoamérica durante los últimos cincuenta años; incluyen el testimonio de músicos como fuente documental primaria; integran a músicos en equipos de producción y/o en conducción del audiovisual; y abordan explícitamente la relación música y política.

Una segunda instancia de delimitación se refiere a la condición latinoamericana, es decir, al segmento cultural, territorial, histórico, económico, político, étnico y sonoro que se corresponde con ese proceso de identificación. En el caso de este trabajo, se particulariza en el género de música popular conocido como *canCIÓN testimonial*

latinoamericana (CTL),³ aunque la clasificación de las multinacionales del ocio lo ubican como *world music*.

Alejo Carpentier quita el velo a la asociación entre folclore e identidad cultural latinoamericana cuando afirma: «Si el hábito no hace al monje, el tema, en música, no basta para validar una tarjeta de identidad» (1977: 9). El musicólogo cubano cuestiona la reducción del paisajismo musical y enfatiza en la sonoridad,⁴ en la conciencia histórica y en las formas de producción como ejes centrales a la identidad sonora y musical donde el contenido y la forma se reconstruyen en la memoria atravesando el tiempo. Por ello, la condición latinoamericana en tanto territorio cultural propone la sustitución de esencialismos por el conflicto entre las voluntades de unidad y las posibilidades nacionales de realizarla.

En ese proceso de transculturación (Ortíz, 1940), el mestizaje queda expuesto en la tensión que transita de la identidad a la alteridad (Podetti, 2004). En la producción poético-musical de la canción testimonial no pareciera existir cohesión entre diversos músicos, sin embargo «[...] tienen en común la propia reivindicación político-estética como forma de oponerse a un determinado proyecto moderno capitalista postcolonial, como forma de generar diferencia, otredad» (Donas, 2015: 5). Un ejemplo es el testimonio de Pablo Huentecura, integrante del grupo Pukutriñuke, expuesto en el documental argentino *Canción urgente* (2013) en el que explica por qué su banda incluye el hip hop y la cultura mapuche:

El rollo de la banda es cómo se adecua lo mapuche a la población en los lugares más bajos de Santiago. Estamos inmersos en dos culturas [...] tenemos mucho de lo que nos ha dejado el Estado chileno, [...] pero también tenemos un legado histórico que es el tema mapuche, entonces confluir esas dos resultaría difícil solo de un lado porque somos una realidad compuesta por dos naciones, pues (Schmucler, 2013: 22'15").

Si la piedra es viento quieto que ha olvidado en la arena⁵

Los documentales seleccionados mencionan a la CTL como un género musical, conceptualización respaldada por los músicos y por los teóricos entrevistados. Rina Benmayor indica que Cuba «es el único país en el cual la nueva canción no es música de protesta y donde es reconocida y sostenida institucionalmente como forma artística»⁶ (Benmayor, 1981: 11). La primera parte de esta afirmación es difícil de sostenerse, ya que Cuba organiza el *Primer Encuentro Internacional de la Canción Protesta*, del 24 de julio al 8 de agosto de 1967, a través de la Casa de las Américas, que propicia el intercambio entre músicos populares y el público. Asimismo, genera la edición de un álbum doble denominado *Canción Protesta*. Así, la CTL se configura

bajo el rótulo de la protesta. Sin embargo, se afianza la segunda afirmación de la autora, según la cual la institucionalización de la CTL encuentra en el Estado revolucionario su principal promotor.

El documental *Canción urgente* coincide con los demás en sostener el origen de la CTL en el movimiento cultural de la Nueva Trova cubana, pero se diferencia por ser el único que se refiere al mencionado Encuentro. No obstante, en esa misma obra, el testimonio de Silvio Rodríguez se distancia de esa referencia histórica para centrar las bases de la CTL en el Movimiento del Nuevo Cancionero (MNC), cuyo Manifiesto es impulsado, a partir de 1963, en Mendoza, Argentina⁷ (Schmucler, 2013).

En 1969, la Universidad Católica de Chile organiza el Primer Festival de la Nueva Canción Chilena, donde Ricardo García, productor y conductor radial, orienta la definición de la música que identificará al proceso democrático hacia el socialismo consagrado en el país andino en 1970. Nancy Morris señala que la extensión de la nueva canción por Latinoamérica se produce en torno a la década del sesenta y reconoce que en cada país adoptó particularidades sonoras propias y hasta modos, pudiendo caracterizarse como «una música dedicada a promover el cambio social»⁸ (1986: 117) en tanto totalidad. Ernesto Donas (2015) explica que en los estudios teóricos sobre lo que llama «canción popular comprometida latinoamericana» abundan las reflexiones en claves nacionales, resultando menos profundas las referidas a los aspectos musicales. Esta constante también se ha confirmado en el análisis de los documentales televisivos sobre la CTL, a tal punto que alguno de ellos titulan sus capítulos con los nombres de los países en los que transcurre cada uno. Tanto en los contenidos incluidos en los documentales analizados como en los relevamientos bibliográficos y, principalmente, en el análisis de la CTL pueden observarse y escucharse comportamientos sonoros constantes en el amplio repertorio abarcado entre 1960 y 1985. En ese marco, proponemos diferenciar entre dos modos sonoros: la canción de cantautor y la versión de grupo. La primera se distingue por centrarse en una complejidad rítmica entre el acompañamiento y la melodía. En ella se destaca la versatilidad instrumental del cantautor, que suele acompañarse con guitarra o con algún otro instrumento armónico de cuerda pulsada, como el tiple o el cuatro. La segunda, la versión de grupo, pudiendo ser composición original es, a menudo, el arreglo de canciones ajenas cuya particularidad se concentra en el uso de acordes no triádicos, en el contrapunto vocal, en la presencia de instrumentos andinos y de instrumentos de la tradición centroeuropea que conviven con arquetipos de ritmos folclóricos y con géneros latinoamericanos.

Debiéramos, en rigor, mencionar que la emisión vocal habitual también distingue entre ambas formas, la de cantautor y la del grupo:⁹ voces sin apoyos, pero con usos austeros de kenkos y con ductilidad registral, se corresponden como tendencia

con los cantautores. Emisiones profundas con caudal vocal destacado, cobertura en zonas registrales extremas y uso frecuente del vibrato caracterizan a los cantantes de los grupos. Lejos de pretender una clasificación puramente sonora, las decisiones estéticas y sus constantes confluyen en un elemento ineludible para el estudio, incluso de las formas de comercialización que definen a la producción musical y a sus formas de consumo. Por ejemplo, los Huanca Huá ocuparon «en el mercado discográfico la versión folclórica argentina de conjuntos vocales» (Chamosa, 2012: 161) por fuera de ese género, fundamentalmente, por los arreglos vocales.

El silencio aturde asustándome¹⁰

Si bien en Latinoamérica la participación sonora de los músicos en causas independentistas o sociopolíticas se remonta al siglo XIX, como sostiene Benmayor, «en la era de los *mass media* electrónicos, la canción puede alcanzar amplias audiencias mientras que, al mismo tiempo, establecer una relación íntima con el oyente»¹¹ (1981: 13). En el contexto de la Guerra Fría, y en el inicio del neoliberalismo, «el canto enarbolado por las masas pone en guardia a los represores», dice la periodista chilena Marisol García (García en Parot, 2015: 07'35") reflexionando sobre la quema de *masters* originales en las discográficas estatizadas y en los sellos multinacionales que realizó la dictadura pinochetista durante la primera semana del golpe militar. Para ella, no solo la censura, sino también esa destrucción de los registros sonoros, directamente hablan del temor a la canción que el régimen tenía, según testimonia en el documental *Chile en llamas* (2015).

1973 fue el año en el que Víctor Jara «morirá cantando verdades verdaderas» asesinado y torturado por la dictadura. Ese mismo año, Milton Nascimento edita un disco en el que tres de los temas que lo integran poseen vocalizaciones, es decir, tarareos melódicos, ya que las letras fueron censuradas por la dictadura iniciada en Brasil en 1964. En esa estrategia de resistencia, la vocalización se configura como un artificio estético autónomo originado en la insurgencia sonora. «Cuando ni siquiera se pudo vocalizar, entonces se silbó» (Parot, 2015: 15'12"), afirma el periodista Milton Bellintani en el mismo documental. Allí se testimonia cómo Edu Lobo tuvo censura sonora directa en la canción *Zanzibar* durante 1970, ya que la canción se prohibió y, al no tener originalmente poesía, resulta evidente que lo *peligroso* eran sus ritmos y sus acordes.

Solo en ese documental se considera a la *cu* también por su sonoridad y se enfatiza en la inclusión de determinados instrumentos en los arreglos. Así, quenás, sikus, sampoñas o erkes junto al tiple o al cuatro, la percusión folklórica, la guitarra y el charango organizan el instrumental característico del género. Horacio Durán, músico de Inti Illimani, testimonia: «En esa época más peligroso que andar



con una molotov en la mochila era andar con un charango o una quena» (Parot, 2015: 6'38"). La prohibición explícita que realiza el Secretario del Estado Mayor de la Defensa Nacional, coronel Pedro Ewing, durante la dictadura declaraba «no más quenenas, no más charangos, esa es música boliviana y además upelienta»¹² (García, 2013).

Como categoría, la canción testimonial existe contemporáneamente en diversos países y regiones. La particularidad del caso de la *CTL* reside, también, en la conciencia referencial cultural a la región, a su territorio, a su pasado colonial y a su voluntad libertaria. En el caso del análisis del género que propone el documental argentino *Canción urgente* (2013), la presencia actual del mismo, vinculada al hip hop, a la música electrónica y al rap, demuestra que no solo la declarada solidaridad entre los pueblos está expresa en las letras, sino, también, en la inclusión de referencias sonoras directas, como el uso de instrumentos musicales, de ritmos o de formas de fonación y de expresión hablada que identifican localismos, clases sociales, costumbres y tradiciones.

Históricamente, los festivales musicales organizados sobre causas populares y/o revolucionarias y las colaboraciones de diversos artistas latinoamericanos en ediciones fonográficas colectivas han documentado la tradición en la que se inscribe esa unidad regional en la canción. La Radio Educación, de la Secretaría de Educación Pública de México, edita en 1977 el disco *El canto de un pueblo*, surgido de las Jornadas de Solidaridad con la Cultura Uruguaya en el exilio. En 1983 se edita en Cuba el disco colectivo *El tiempo está a favor de los pequeños*, por el sello EGREM, en solidaridad con la causa salvadoreña. En 1980 se edita el disco colectivo *Convirtiendo la oscurana en claridad*, testimonio sonoro de la «Cruzada de alfabetización» de Nicaragua, donde el analfabetismo se redujo del 54 % al 12 %. En 1985 el sello Orfeo, en Uruguay, edita cuatro discos, uno de ellos conmemora los doce años de dictadura en una obra colectiva. Más allá de los intereses múltiples que confluyen en la producción musical de este género, existe una «relativa unidad de destino, más sufrida que elegida, que acerca a las "repúblicas hermanas"» (Rouquié, 1989: 13).

La asociación entre la *CTL* y la televisión tiene su momento inicial en noviembre de 1967 con el programa *Mientras tanto con Silvio Rodríguez*, dirigido por Eduardo Moya. Si bien este incluye a referentes destacados de las diversas disciplinas artísticas, el vínculo con el género musical es innegable: ha surgido de la labor de sus realizadores en torno al Centro de la Canción Protesta organizado en octubre de 1967. El productor musical brasileño Fernando Faro crea el programa *Ensaio* que, desde 1973, se llama *MPB Especial* y luego vuelve al nombre original en 1990. Este posee una característica que lo distingue dentro del documental televisivo

biográfico. En el relato audiovisual el tiempo narrativo es redimensionado a partir del uso de primeros planos del protagonista en un detrás de cámara contemporáneo a la entrevista. Esa capacidad narrativa polifónica, en donde convive lo que se habla o se calla con lo que los gestos dicen, es, a su vez, comentada con los encuadres de cámara cercanos y con las alternancias del material de detrás de cámara. Esto no obstaculiza la mediatización de la difusión de autores y de intérpretes de la Música Popular Brasileña (MPB) y demuestra que el conflicto entre elaboración artística y claridad en la transmisión de ideas puede sostenerse con dignidad, sin panfletos y sin mucha popularidad.

Sin percibir que era sustraída en tenebrosa transacción¹³

Si consideramos los derechos autorales, la *CTL* ha sido y es nacional. No se plantea en su historia la constitución de sectores productivos (industria discográfica y espectáculos en vivo) que integren a varios países en una unidad productiva, sea en forma cooperativa o de cámara empresarial. Incluso, no lo ha sido durante la primera década del siglo *XXI* cuando la región patrocina actividades culturales, aun teniendo tres grandes sectores política y económicamente organizados: el Mercosur, la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (*CELAC*) y la Unión de Naciones Suramericanas (*UNASUR*). La última iniciativa multilateral dedicada a la música se extiende de lo regional a lo iberoamericano, integrada por nueve países miembros de los veintidós que pertenecen a Latinoamérica y de los tres que configuran la península ibérica. El Programa de Fomento de las Músicas Iberoamericanas,¹⁴ *Ibermúsicas*, no posee sello discográfico ni tampoco organiza festivales, mucho menos produce programas televisivos, radiales o en línea de difusión: solo promueve la actividad musical mediante el financiamiento parcial a músicos profesionales en iniciativas privadas.

La programación televisiva puede tener un rol que desarrollar en las producciones musicales que busquen promover la *CTL* o su reelaboración actual. La música que integra el concepto de *MPB* está delineada por los programas televisivos tipo ómnibus, con músicos en vivo, organizados por festivales de la canción (Stroud, 2008) y transmitidos por diversas emisoras entre 1965 y 1985, extensión aproximada del gobierno militar en Brasil. Muchas de las canciones ganadoras de estos festivales son representativas de la transformación del bossa nova y de la resignificación sonora del samba, así como de la inclusión de las sonoridades electroacústicas iniciales del movimiento Tropicalia. Si bien el proceso cultural de relación entre conceptualización y medio televisivo antes descrito se centra, fundamentalmente, en la clase media, la accesibilidad tecnológica es ineludible: en 1960 solo el 9,4 % de los hogares urbanos en Brasil posee televisión. En 1970, un 40% más. Esa música

popular brasileña es referenciada como antecedente de la canción testimonial por los integrantes de la Nueva Trova, quienes aseguran su edición fuera de Brasil por los éxitos televisivos. En los testimonios sobre el origen de la *CTI*, la mayoría de los músicos entrevistados en los documentales recuperan a Atahualpa Yupanqui y a Violeta Parra. En esa idea existe univocidad y acuerdo.

En 1983 se realiza en Nicaragua el Concierto por la paz en Centroamérica, bajo la dirección musical del referente de la *música volcanta*, Luis Enrique Mejía Godoy, quien es, también, productor junto con Hans Lagenberg, Jan Kees de Roy y Wolf Tirado. Editan el disco *Abril en Managua* por el sello Interdisc. Obviamente, el Frente Sandinista financia parte del Festival, pero, también, lo hacen fundaciones y organizaciones holandesas, que aseguraron tanto la amplificación en vivo como la transmisión radial y la grabación estéreo del concierto. Es evidente que se trata de un emprendimiento productivo, no solo de un acto declarativo.

Ver al cielo clarear de repente, impunemente¹⁵

Hasta 1930 los discos prensados en Chile son grabados en la Argentina. Durante 1973, la Corporación de Fomento de la Producción, en el gobierno de la Unión Popular (UP), llega a controlar quinientas unidades productivas aproximadamente. Allende, en 1971 ha nacionalizado la filial local de la norteamericana RCA Víctor y obtiene el 51% de las acciones. Con la industria discográfica se adquiere la de reproducción sonora y su transmisión (discos y radio) y se crea la empresa Industria de Radio y Televisión (IRT) (González, 2013). En marzo de 1972, en conmemoración al triunfo de la UP y a la acción productiva, se despliega, en el Palacio de la Moneda, un cartel que dice: «No hay revolución sin canciones». En 1968 las Juventudes Comunistas crean el sello discográfico DICAP que llega a controlar el 30% del mercado previo al Golpe. Ese sello llega a editar el primer disco de la banda de rock Blop, una de las fundadoras del género en el país andino. El partido comunista financia la producción discográfica y las regalías de las ventas son administradas por la dirigencia, sin fines de lucro. Ese sello vuelve a editarse en 2006, luego de un exilio poco fructífero. El tercer sello discográfico es *Odeón* que, con capitales europeos y teniendo un claro objetivo mercantil en el orden cultural, ya ha editado toda Violeta Parra y hasta a Quilapayún.

El primer disco de Huerque Mapu se realiza en 1973 y vende 600 000 copias, editado por el sello Tonodisc y PRODISA, la SRL de Productores de Discos Asociados. Esa discográfica edita los tres discos larga duración que el grupo argentino realizará durante la década de 1970. Para la edición de la *Cantata de montoneros*, denominado formalmente *Montoneros* (1973), se arma un sello ficción: Ediciones Lealtad. Ese disco se graba durante dos meses en los estudios ION, que se dedican

exclusivamente a esta producción (Smerling & Zak, 2014). La distribución del disco está a cargo de Ico Godoy, con financiamiento de la Organización (Montoneros). Está claro que, para los músicos integrantes de Huerque Mapu, la participación activa en la vida política incluye, por ejemplo, la realización de la Cantata pero, para el estudio discográfico, implica una oferta laboral atendible cuyos riesgos no son menores. La creación, en 1976, del sello discográfico Alerce permite la continuidad y la renovación de la nueva canción. La obra productora y difusora de Ricardo García asegura que músicos y que productores vuelvan a componer, a grabar y hasta a interpretar en vivo música prohibida. Esto certifica que la actividad económico-productiva en torno a la *cu* es una condición de posibilidad que orienta su expansión y sus características.

La mayoría de los documentales televisivos analizados plantean un recorrido histórico, regional o nacional sobre la *cu*. Solo el documental *Canción urgente* logra pensar la actualidad del género, sus posibles manifestaciones en nuevas generaciones de músicos y las transformaciones de los músicos históricos. En ese caso, es clara la exposición del problema de lo propio, de la otredad y de la identidad cultural. La inclusión del rock, del hip hop, del rap, de la electrónica en el proceso mestizo de composición musical es planteada como una pregunta sobre la vigencia de un género que se debate entre la tradición del folclore, la reivindicación de las sonoridades prohibidas, la complicidad del panfleto, la tensión internacionalista, la praxis solidaria y el silenciamiento de su fuerza productiva.

Canción protesta, canción testimonial, nueva canción, canto nuevo, nueva trova, canción popular comprometida, música volcanta (Nicaragua), canción social, canción necesaria (Venezuela), canción de intervención, canción política. Porque esa canción es «un diminuto instante inmenso en el vivir» (Tejada Gómez & Isella, 1969), no puede sino ser *Canción con todos*.¹⁶

Referencias bibliográficas

- Benmayor, Rina (1981). «La “Nueva Trova”: New cuban song». *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, 2 (1) (pp. 11-44). Montevideo: Arca.
- Carpentier, Alejo (1977). «América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música». En Aretz, Isabel (ed.). *América Latina en su música* (pp. 7-19). México D.F.: Siglo XXI y UNESCO.
- Chamosa, Oscar (2012). *Breve historia del folclore argentino*. Buenos Aires: Edhasa.
- Corson, David (2000). «Vocabulario y memoria colectiva». En Rosa Rivero, Alberto (ed.). *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 261-306). Madrid: Biblioteca Nueva.

- García, María Inés (2010). *Tito Francia y la música en Mendoza. De la radio al Movimiento del Nuevo Cancionero*. Buenos Aires: Gourmet Musical.
- González, Juan Pablo (2013). «Disertación transcrita y publicada». En Milos, Pedro (ed.). *Memoria a 40 años, Chile 1971. El primer año de Gobierno de la Unidad Popular* (pp. 148-160). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Hernández Sandoica, Elena (2004). *Tendencias historiográficas actuales*. España: Akal.
- Jost, François (2006). «La televisión entre *gran arte* y *pop art*». *La Puerta*, 2 (2) (pp. 98-106). La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Morris, Nancy (1986). «Canto Porque es Necesario Cantar: The New Song Movement in Chile, 1973-1983». *Latin American Research Review*, 21 (2) (pp. 117-136). Albuquerque: University of New Mexico-Latin American Institute.
- Ortíz, Fernando (1940). *El contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de ciencias Sociales.
- Podetti, Ramiro (2004). «Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización». Comunicación presentada en el *VI Corredor de las Ideas del Cono Sur*. Montevideo: Universidad de Montevideo.
- Ricoeur, Paul (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rouquié, Alain (1989). *América Latina. Introducción al Extremo Occidente*. México D.F.: Siglo XXI.
- Smerling, Tamara; Zak, Ariel (2014). *Un fusil y una canción. La historia secreta de Huerque Mapu, la banda que grabó el disco oficial de Montoneros*. Buenos Aires: Planeta.
- Stroud, Sean (2008). *The Defence of Tradition in Brazilian Popular Music, Politics, Culture and the Creation of Música Popular Brasileira*. Londres: Ashgate.
- Thompson, Edward Palmer (1978). *The Poverty of Theory and Other Essays*. Londres: The Merlin Press.

Referencias electrónicas

- Donas, Ernesto (2015). «Problematizando la canción popular: un abordaje comparativo (y sonoro) de la canción latinoamericana “comprometida” desde los años 1960». *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [en línea]. Consultado el 10 de marzo de 2016 en <[http://nuevomundo.revues.org/67824;DOI: 10.4000/nuevomundo.67824](http://nuevomundo.revues.org/67824;DOI:10.4000/nuevomundo.67824)>.
- García, José Manuel (2013). Cancioneros. *Cancioneros* [en línea]. Consultado el 17 de noviembre de 2015 en <<http://www.cancioneros.com/co/5417/2/no-mas-queñas-ni-charangos-dijeron-militares-en-chile>>.

Películas y documentales

Parot, Carmen (dir.). (2015). «Temor a la canción» [Episodio 5]. En *Chile en llamas*. Santiago de Chile: Chilevisión.

Schmucler, Sergio (prod. y dir.). (2013). «Chile» [Capítulo 3]. En *Canción urgente*. Buenos Aires: Canal Encuentro.

Canciones

Aguirre, Arsenio (1977). «Quena». En *Yo no canto por cantar* [álbum]. Argentina: Philips.

Buarque, Chico (1970). «A pesar de você ». En *A pesar de você* [single]. Brasil: Philips.

Buarque Chico y Hime, Francis (1984). «Va pasar». En *Chico Buarque* [álbum]. Brasil: Universal.

Jara, Víctor (1974). «Manifiesto». En *Manifiesto* [álbum]. Chile: Warner Music.

Ortega Alvarado, Sergio y Quilapayún (1973). «El Pueblo unido jamás será vencido». En *Primer festival internacional de la canción popular* [álbum]. Chile: DICAP.

Parodi, Teresa (1984). «Apurate José». En *El purajhei de Teresa Parodi* [álbum]. Argentina: Polydor.

Rodríguez, Silvio (1978). «Y nada más ». En *Mujeres* [álbum]. Cuba: EMI.

Viglietti, Daniel (1992-93). «Esdrújulo». En *Esdrújulo* [álbum]. Uruguay: Tacuabé.

Tejada Gómez, Armando y Matus, Óscar (1967). «Coplera del viento». En *Hermano* [álbum]. Argentina: Philips.

Tejada Gómez, Armando e Isella, César (1969). «Canción con todos». En *El grito de la tierra* [álbum]. Argentina: Philips.

Notas

- 1 Verso extraído de la canción Esdrújulo (Viglietti, 1992-1993).
- 2 La lista incluye, entre los más destacados, los documentales televisivos: Historia de la Música Popular Uruguay, Canción urgente, Chile en llamas, La MPB en tiempos de represión, MP3, 7 días con el pueblo, Músicos de Latinoamérica, Ensaio, entre otros.
- 3 Se han identificado hasta quince formas de denominación diferentes para el género canción testimonial en América Latina, ese estudio es parte de otro trabajo que por razones de extensión no se incluye aquí. En este artículo se utilizará, fundamentalmente, la denominación canción testimonial latinoamericana.
- 4 Se entiende por sonoridad al complejo que se refiere al sonido (timbre), a la fuente sonora y al modo estético de sonar de un instrumento, una música o una cultura.

5 Verso extraído de la canción Coplera del viento (Tejada Gómez & Matus, 1967).

6 La traducción es nuestra.

7 En una entrevista de 1996, Tito Francia, integrante fundador del MNC, confirma que Silvio Rodríguez declaró que él «se había inspirado en el Nuevo Cancionero que se creó acá» (García, 2010: 90).

8 La traducción es nuestra.

9 Solo a título ilustrativo ejemplificamos la diferenciación con los cantautores como, por un lado, Daniel Viglietti, Chico Huarque, Alfredo Zitarrosa, Alí Primera, Carlos Mejía Godoy, Atahualpa Yupanqui, Pablo Milanés, Violeta Parra, Dionisio Cabal; y, por otro, con los grupos, como Inti Illimani, Los Folkloristas, Los Guaraguao, Quinteto Tiempo, Patria Libre, Sanampay, Los Jatari, Huerque Mapu, Maguaré, entre tantos posibles.

10 Verso extraído de la canción Apurate José (Parodi, 1984).

11 La traducción es nuestra.

12 Upelienta es la forma de descalificar la pertenencia política a la Unión Popular.

13 Verso extraído de la canción Va pasar (Buarque & Hime, 1984).

14 El Programa Ibermúsicas fue aprobado en noviembre de 2011 durante la XXI Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefes de Estado y de gobierno, en Paraguay.

15 Verso extraído de la canción A pesar de você (Buarque, 1970).

16 Título de la canción compuesta por César Isella y Armando Tejada Gómez (1969). Propuesta como himno de unasur en 2014.

CERÁMICA CONTEMPORÁNEA

CERÁMICA DESDE NOCIONES PERFORMÁTICAS

CONTEMPORARY CERAMICS
CERAMICS THROUGH PERFORMING NOTIONS

MARIEL TARELA

marieltarela@gmail.com

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

At the beginning of the 21st century it seems rather impossible to relate Arts, Education and Performance without mentioning Joseph Beuys. We describe the experiences, which have been taking place since 2008 in our subject, Cátedra Taller de Cerámica Complementaria, Facultad de Bellas Artes, Universidad de La Plata [Chair of Complementary Ceramics at the Faculty of Fine Arts at the University of La Plata]. In our pedagogical approach to ceramic arts, we perform open firing ceramics, a learning experience which we consider an essential part of the teaching content of our curricula. We focus on the particular feature of these practices primarily in relation to fire.

Keywords

Education; Ceramics; Contemporary Arts

Resumen

A principios del siglo XXI resulta imposible relacionar arte, docencia y performance sin mencionar a Joseph Beuys. Describiremos las experiencias docentes realizadas a partir del año 2008 en el ámbito de la Cátedra Taller de Cerámica Complementaria de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata desde la perspectiva de prácticas performáticas. Presentaremos la metodología a través de la cual abordamos *las quemas a cielo abierto* que constituyen contenidos curriculares esenciales de nuestra Cátedra y las características particulares de estos desarrollos fundamentalmente a partir de la relación con el fuego.

Palabras clave

Educación; cerámica; arte contemporáneo

«Ser un maestro es mi más grande obra de arte» (Beuys en Brüggge, 1984: 179) es una de las citas más conocidas de Joseph Heinrich Beuys, que nos resulta inspiradora a la hora de enseñar y de escribir estas palabras. Beuys fue un artista y un pedagogo alemán, nacido el 12 de mayo de 1921 en Krefeld. Estudió escultura en la Kunstakademie de Düsseldorf, donde entre los años 1961 y 1972 fue profesor universitario hasta que fue expulsado. La obra realizada en su tiempo de profesor se refiere a la relación de la pedagogía con el estudio del arte.

La figura de Beuys tiene un brillo especial en cuanto a su labor revolucionaria en el campo del arte y de la pedagogía del arte, ya que cambió totalmente el enfoque de enseñanza que se tenía hasta el momento. En su controvertido y complejo universo se desarrolló como educador, como performer, como chamán, como ambientalista y como activista político. Sus acciones constituyen un momento de discontinuidad con el arte moderno: plantea cuestiones contemporáneas, tales como que la función del arte no es brindarnos conocimiento directo, sino activar percepciones más profundas; sostiene la posición de que cada acción es una obra de arte y de que *todo ser humano es un artista*. Las obras de arte eran para Beuys tan efímeras como la vida. Por ello, nunca quiso crear obras para la eternidad, sino dar impulsos para la reflexión, en forma de instalaciones y de acciones.

En su concepción plantea la creación de la escultura social: una disciplina inexistente hasta el momento en el campo de las Bellas Artes que debería inscribirse dentro de un arte social, es decir, que cultive las relaciones entre los hombres, que una arte y vida. Toda obra de arte es social y representa una cuestión de energía y de intensidad para sanar al mundo.

En 1962 comenzó sus actividades con el movimiento neodadá Fluxus, del que llegó a ser el miembro más significativo y famoso. Durante los años setenta y ochenta desarrolló actividades en todo el mundo. Su mirada ampliada del arte, su concepción no elitista, sus acciones y sus protestas desataron debates en todo el mundo y, sin dudas, su mayor logro fue la socialización que consiguió hacer del arte, ya que lo acercó a todos los tipos de público. Murió el 23 de enero de 1986, en Düsseldorf, y se lo considera entre los más importantes y controvertidos artistas del siglo xx.

Comenzamos estas palabras mencionando a Beuys, un artista extremo, cuya vida y obra se han centrado en la intensidad y en la acción. De manera simbólica, representa las miradas a partir de las cuales desarrollaremos el tema particular del presente trabajo: el arte cerámico como práctica artística, desde la perspectiva didáctica de la tarea docente, por un lado y, por el otro, desde la perspectiva del arte contemporáneo en sus puntos de contacto con la performance.

Cerámica Contemporánea en la UNLP

Nuestra cátedra Taller de Cerámica Complementaria de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se caracteriza por el carácter cuatrimestral de la asignatura, por una elevada matrícula y por la diversidad de disciplinas básicas de nuestros estudiantes, junto con el aleatorio grado de representación de las mismas en cada cuatrimestre. Al partir de este universo heterogéneo, a la hora de enseñar, retomamos la posición de Michel Foucault (2002) en el desarrollo de la idea de *problematizar* como una categoría diferente a *teorizar*. No existe teoría sin aplicación, existe un acto que tiene su propia teoría y, a veces, esto ocurre en imágenes. Se trata de poder aceptar que la imagen tiene su propia práctica y que el resultado de una imagen pueda ser otra imagen o un concepto. Definimos una *práctica* como la puesta en acción de cualquier arte bajo las reglas que hay que seguir para su correcto desarrollo y como la competencia ganada a través de ese accionar. Esto es, en la acción concreta existe una regularidad que la hace traducible para una comunidad determinada en un tiempo determinado. El saber es la unidad que se divide en diferentes estratos y la ciencia solo es uno de ellos.

Nos cuestionamos: ¿desde dónde resulta interesante a generaciones de jóvenes del siglo XXI comprometerse con el quehacer cerámico, que tiene más de doce mil años de antigüedad? ¿Cuáles serían los objetivos, los contenidos y las estrategias didácticas a aplicar desde un aprendizaje situado?

Trabajamos, entonces, desde la idea de la *discontinuidad* que, entendida como catástrofe que cambia la tierra y que hace temblar los estratos, deja por resultado un territorio con marcas, estriado. Como este territorio tiene marcas, nos permite posicionar y tomar dimensión, construir genealogías propias. Es decir, un planteo contemporáneo que hace surgir *algo* que no es el desarrollo evolutivo y homogéneo de lo sucedido hace doce mil años, sino lo nuevo que se posiciona a partir de la propia lectura del pasado y del presente.

Nos remitimos a los conceptos de Foucault, para quien solo existen prácticas o posibilidades constitutivas del saber: prácticas discursivas de enunciados y prácticas no discursivas de visibilidades. Las primeras están relacionadas con el campo del habla; las segundas, con el de la percepción. Por tanto, hablar y percibir son dos formas del saber en acto diversas, pero vinculadas. Definimos nuestro trabajo en términos de práctica sensible, es decir, como una forma que supera las divisiones entre teoría y práctica, en la convicción de que hacer y pensar son indivisibles.

Así, el trabajo que desarrollamos en nuestra cátedra se articula en un cuatrimestre con grupos numerosos y heterogéneos, según la especialidad escogida o el nivel de profundización que han alcanzado en la misma. Visualizamos la enorme importancia de esta diversidad para potenciar múltiples aprendizajes dentro de la

cátedra. Desde una metodología constructivista proponemos un trabajo individual o un proyecto personal y un trabajo grupal o colectivo. Volvemos a citar a Beuys: «Entre el nacimiento y la muerte los seres humanos tienen trabajos colectivos que hacer en la tierra» (Beuys, 1972: s/p).

Hemos relatado en numerosas oportunidades la secuencia de acciones que conforman estas *quemadas a cielo abierto*, pero nos interesa, en esta oportunidad, analizarlas con la mirada de una práctica performática. Posteriormente a las acciones de Beuys, la performance se constituyó como un conjunto de actividades múltiples. Como campo de estudio en las últimas décadas del siglo xx, incluye lo que llamamos drama, teatro, actuación o representación, pero va aún más allá de estas representaciones. Richard Schechner (2000) fue uno de los pioneros en tratar de definir este campo, ya que realizó las primeras producciones teóricas, al mismo tiempo que siguió desarrollando su práctica artística como director de teatro y creó el primer departamento de estudios de la performance en la Universidad de Nueva York. El campo de los estudios de la performance se apoya en un trabajo interdisciplinario, que defiende ferozmente la movilidad de las fronteras centrándose en la idea de que «es precisamente en los cruces y en las intersecciones donde los campos se fertilizan» (Schechner, 2000: 11-20).

A la vez que definimos la noción de performance como una acción organizada y reglada que puede repetirse por más de una vez y que nunca podrá ser idéntica, ya que se encuentra fuertemente ligada a un *aquí y ahora* específico, no podremos pensar nuestras quemadas a cielo abierto de otra manera: codo a codo, alrededor del fuego. Euforia general, entusiasmo y afecto que encuentran mejores descriptores en el plano de lo corporal, de lo sensible, de las imágenes, del aquí y ahora de cada vez que sucede, que en los códigos del lenguaje conocido.

Consideramos este trabajo colectivo esencial para la incorporación sensible del proceso cerámico. El fuego convoca y reúne a su alrededor nuestros cuerpos comprenden, a través de todos los sentidos, que no hay división de teoría y de práctica, sino que es una síntesis de ambas. Este particular momento del efecto del fuego, que convierte a la arcilla en cerámica, nos enfrenta a la cuestión inexorable de las transformaciones que no tienen retorno, del tiempo que no se puede volver atrás y de la finitud de lo humano; puede comprenderse mejor con el cuerpo y desde el cuerpo. Una carga simbólica que no es necesario explicar, porque cada quien la puede sentir. Es este, sin lugar a dudas, uno de los momentos de mayor integración entre todos los contenidos a transmitir, y ese puente que se extiende entre los miles de años de historia de la cultura humana y el presente.

Al igual que en nuestra propia práctica artística, como docentes trabajamos desde nuestra pasión, entendida en la concepción de Baruch Spinoza (2014) como motor

de la acción y no separada de la razón. Encontramos que existe en los estudiantes un antes y un después de estas quemas en lo que respecta no solamente a la comprensión de los procesos materiales y tecnológicos más complejos y a su propia producción, sino a su compromiso afectivo con el trabajo que desarrollan y con nuestra cátedra.

Entre nuestros objetivos primarios se encuentra motivar la investigación en el sentido amplio del término y favorecer un espíritu crítico. Se trata de problematizar junto con ellos cuáles son las reglas inmanentes a la práctica cerámica que la definen en su especificidad y de qué modo particular se puede relacionar con la especificidad de la propia práctica artística a la que han decidido dedicarse. Comenzamos nuestro planteo acordando que todo objeto artístico nace del empleo específico de un material de los sentidos y que, expresado así, «el término material abarca mucho más que la materia, incluye todo aquello con lo que se trabaja, en virtud de lo que puede hablarse de obras de arte de un género determinado» (Seel, 2010: 164). Estos elementos, que se despliegan en el desarrollo de las obras, están muy lejos de ser una masa neutral a la que pueda conferírsele significados. Al respecto, Martin Seel explica:

Dependiendo del contexto histórico y cultural, y con mayor razón del particular contexto artístico, los determinados materiales siempre cuentan de antemano con una significación o con un simbolismo más o menos establecido, el artista responde y actúa en medio de ellos (Seel, 2010: 165).

Si hasta la irrupción del arte contemporáneo todo objeto cerámico quedaba definido por su materialidad (tierra y fuego) y por su génesis, íntimamente relacionada con la funcionalidad (el uso), nos preguntamos: ¿qué sucede con las obras en las que, por ejemplo, se ha tomado la decisión explícita de abortar el momento del fuego para profundizar la idea de fragilidad de la arcilla reseca?, ¿podríamos decir que no se trata de una obra cerámica? ¿No sería, acaso, pensar el material como algo inacabado al no pasar por el fuego, la legitimación de dicho proceso cerámico?

Compartir la pasión

En síntesis, transitamos tiempos en los que el arte cerámico no puede definirse solamente en la mera creación de objetos, es por ello que las producciones finales de los estudiantes no necesariamente se presentan desde su materialidad cerámica, y muchas veces puede tratarse de videos, de *performances*, de fotomontajes, etcétera. No se trata de que aprendan un oficio, va de suyo imposible en el lapso de un cuatrimestre, ni de que produzcan objetos cerámicos similares entre sí, con

el característico acabado de los primeros pasos que se dan en el encuentro con un material; sino, muy por el contrario, que utilicen todos los recursos de su propia especialidad artística para asociarlos a la cerámica, comprendiendo el proceso sensible de esta y ampliando el de la propia.

Si bien nuestro sistema de trabajo prevé una evaluación final en forma de entrega de las producciones realizadas durante el cuatrimestre, desarrollamos un proceso de evaluación constante, fundamentalmente, al promover el diálogo, al escuchar activamente y al dejar registro escrito de estos intercambios.

A modo de conclusión, y en lo que se refiere a nuestra función dentro de una institución formadora de artistas, de docentes y de investigadores en arte, volvemos a citar a Beuys:

La creatividad no está limitada a aquellos que ejercen una de las artes tradicionales, e incluso en éstos no se limita al ejercicio de su arte. Hay en todos un potencial de creatividad que queda cubierta por medio de la agresión de la competencia y del éxito. El descubrir, el investigar y el desarrollar este potencial debe ser tarea de la escuela. La política es arte también en este sentido: no como el «arte de lo posible», sino de la liberación de todas las fuerzas creativas (Beuys en Tisdall, 1972: 278).¹

Tenemos la convicción de que al trabajar de este modo transmitimos la pasión, el rigor y el respeto por lo que hacemos; esto es lo que nos define éticamente como personas en nuestros roles de artistas, de investigadores y de docentes.

Referencias bibliográficas

- Brügge, Peter (1984). «Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt. SPIEGEL-Gespräch mit Joseph Beuys über Anthroposophie und die Zukunft der Menschheit». *Der Spiegel*, volumen 23, pp. 179-186. Hamburgo: SPIEGEL-Verlag.
- Foucault, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Seel, Martin (2010). *Estética del aparecer*. Madrid: Katz.
- Schechner, Richard (2000). «¿Qué son los estudios de la performance y por qué hay que conocerlos?». En Schechner, Richard. *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas. Universidad de Buenos Aires.
- Spinoza, Baruch (2014). *Ethik*. Berlin: Holzinger Taschenbuch.
- Tisdall, Caroline (1972). «Joseph Beuys and Heinrich Böll». En *Exhibition catalogue*. New York: mon Guggenheim Museum.

Muestra

Beuys, Joseph (1972). *Acción Barrer*. Berlín: Galería René Block.

Nota

1 «Creativity is not limited to people practising one of the traditional forms of art, and even in the case of artists, creativity is not confined to the exercise of their art. Each one of us has a creative potential, which is hidden by competitiveness and success-aggression. To recognize, explore and develop this potential is the task of the School. Creation –whether it be a painting, sculpture, symphony or novel– involves not merely talent, intuition, powers of imagination and application, but also the ability to shape material that could be expanded to other socially relevant spheres» (Beuys en Tisdall, 1972: 278). Traducción de Alicia Romero y de Marcelo Gimenez.

EL VENDAVAL

ENTRE SUBJETIVACIONES Y DISENSO¹

EL VENDAVAL
BETWEEN SUBJECTIVITY AND DISSENT

ANA CONTURSI

ana_contursi@yahoo.com.ar

Facultad de Bellas Artes. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

SOL MASSERA

solmassera@gmail.com

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

El Vendaval [*The Strong Wind*] is a transdisciplinary project that develops and imparts experimental art workshops for young people who are deprived of their freedom. It arose as an independent enterprise in 2013 and, since 2015, it has been part of the Extension Programs of the Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. This article briefly systematizes and describes the theoretical concepts and methodological strategies that guide and support the project in this particular type of practices and art teaching.

Keywords

Art, deprivation of freedom, transdisciplinarity, experimentalism, workshop

Resumen

El Vendaval es un proyecto transdisciplinar que desarrolla y que imparte talleres experimentales de arte para jóvenes en situación de encierro. Surgió como un emprendimiento independiente en 2013 y, desde 2015, forma parte de los Proyectos de Extensión de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. En el presente artículo se sistematizan y se describen, brevemente, las concepciones teóricas y las estrategias metodológicas que orientan y que sustentan el proyecto en este tipo particular de práctica y de enseñanza artística.

Palabras clave

Arte, encierro, transdisciplinarietà, experimentalidad, taller

La educación artística, en el caso particular del contexto de encierro, es un tipo de trabajo que precisa de una fuerte apuesta por las desclasificaciones para la obtención de resultados y de efectos positivos y transformadores. Mientras que el trabajo transdisciplinar, la dinámica organizativa de taller y la modalidad experimental² son nuestros tres ejes metodológicos en esta empresa, en el plano teórico pensamos en los lineamientos generales de la filosofía de la emancipación intelectual (Rancière, 2008) y en un muy particular concepto de experiencia estética como herramientas políticas de primer orden para generar disrupciones y desacuerdos en el campo educativo hegemónico, al cual identificamos como reproductor, en líneas generales, de la lógica instruccional clásica centrada en la transmisión de los saberes.

Luego de un tiempo de dictar nuestros talleres, la discusión sobre qué metodología pedagógica adoptar tomó significativa importancia. Observamos que las tres características metodológicas mencionadas resultaban centrales para el despliegue de lo que buscábamos. La trilogía transdisciplina-taller-experimentalidad se volvió el camino más inteligente para la construcción de un *espacio-tiempo-pedagógico* democrático, participativo, de disenso, de construcción de mundos, de representaciones y de formas de la experiencia desde la imagen, la palabra y el cuerpo. En el presente artículo se sistematizan y se describen las concepciones teóricas y las estrategias metodológicas que orientan y que sustentan el proyecto El Vendaval en el que se dictan talleres experimentales de arte para jóvenes en situación de encierro.

Lo experimental y la emergencia

La situación de encierro que señalamos como contexto de trabajo es un espacio fuertemente inestable debido, principalmente, a la fuerte movilidad de los menores que son trasladados de una institución a otra, a veces en lapsos de tiempo

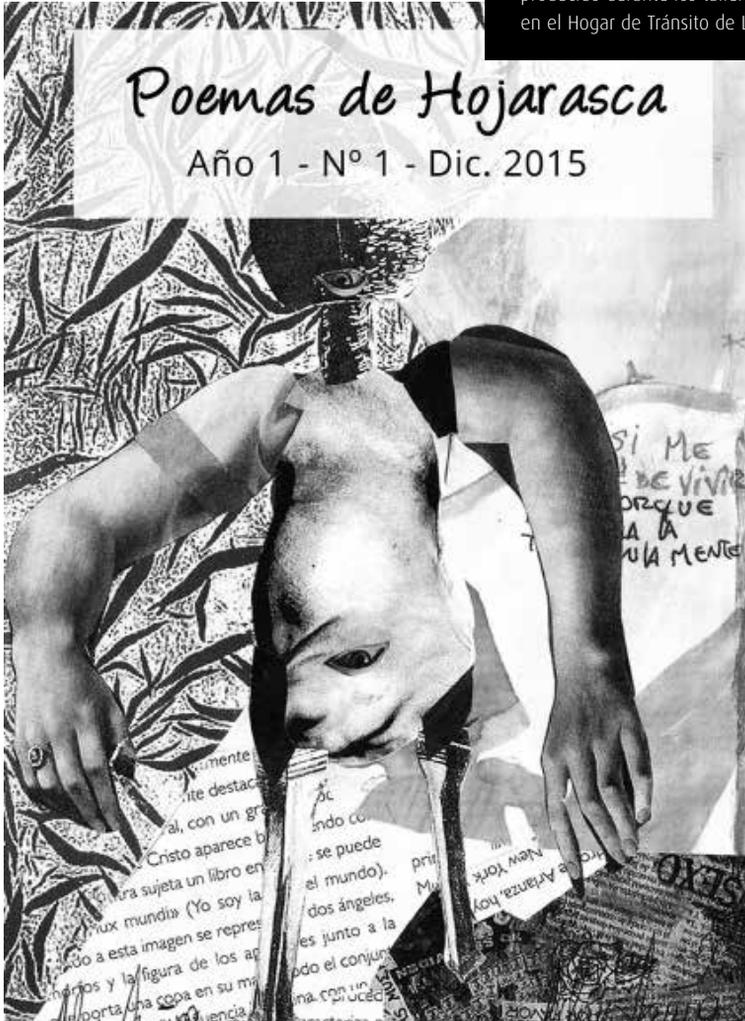
extremadamente cortos (Dillon, 2012). Muchas veces fue necesario replantear lo planificado previamente: semana a semana se modificaron las condiciones de trabajo, el espacio, la cantidad de participantes, la emocionalidad del grupo, etcétera, cuestiones todas que imposibilitaron, en principio, el desarrollo y el seguimiento de actividades y de procesos largos y sostenidos. Las propuestas de taller tuvieron que adaptarse a lo breve y, a veces, a lo efímero.

A su vez, una modalidad de trabajo transdisciplinaria (que combina y que articula elementos, estrategias y puntos de vista de diferentes campos de saber y de acción que trascienden las fronteras disciplinares) e igualitaria (que asume el trabajo en taller partiendo de modos de organización democrática y horizontal donde todas y todos los participantes tienen voz y voto) tiene como correlato un alto grado de experimentalidad, ya que se asumen las contradicciones emergentes como elementos a recuperar y no a reprimir. Lo experimental como modalidad de práctica permite valorar los procesos y los microacontecimientos como unidades principales de construcción, de producción y de transformación. En este sentido, concebimos como *obra acabada* a todo elemento producido en el taller del que quede algún tipo de registro (escritos, fotos, dibujos, collages, narraciones, grabaciones, etcétera). Esta decisión nos ha permitido obtener un rico y un abundante repertorio de producciones heterogéneas y originales [Figura 1] que encuentran su forma final y su medio de difusión en una publicación anual en soporte impreso (revista, poemarios y fanzines principalmente) [Figura 2].



Figura 1. Fragmento de la historieta «Los astronautas llegan a la luna y están contentos» (2015), realizada en el Centro Cerrado Ibarra de Abasto

Figura 2. Portada del poemario *Poemas de Hojarasca* (2014), producido durante los talleres en el Hogar de Tránsito de La Plata



Transdisciplinariedad es un término que proviene del mundo de la ciencia y de la epistemología y que se refiere a una nueva manera de comprender, no solo el conocimiento generado sobre los fenómenos y las formas de estudiarlos, sino, también, los fenómenos en sí. Históricamente, las condiciones de posibilidad de este cambio de mirada fueron las modificaciones disruptivas en el mundo de la ciencia que aportaron la física cuántica y el principio de incertidumbre. En ese marco se hizo necesario revisar los paradigmas científicos herederos de la Modernidad. Una de esas revisiones tuvo como clave la impugnación de la separación del conocimiento en disciplinas aisladas. La transdisciplinariedad propone, desde entonces, comprender los fenómenos con una mirada global y aplicar metodologías de trabajo que no solo hagan converger diferentes áreas de conocimiento mediante aportes aislados, sino, también, que logren generar transversalidades y retroalimentaciones entre los enfoques y los procedimientos.

Las estrategias pedagógicas igualitarias

El arte y la educación pueden apropiarse de las virtudes de lo transdisciplinar y utilizarlas de forma análoga a las ciencias para figurar nuevas maneras de producción, de comprensión y de enseñanza del fenómeno artístico. Es en respuesta a ello que en el desarrollo de los talleres de El Vendaval contamos con un equipo transdisciplinar de trabajo: profesionales en arte (literatura, historia, plástica y teatro), en psicología, en sociología y en trabajo social. Esta modalidad opera como multiplicador de las posibilidades para cada participante del taller, ya que nos permite brindar diferentes herramientas en torno al abordaje, desde lo artístico, de los procesos de subjetivación que tienen lugar en las prácticas. Esto es importante dado que dicho enfoque permite desplegar un abanico mayor de estrategias para grupos que, casi siempre, tienen un alto grado de diversidad, no solo en cuanto a los intereses, sino, también a las competencias (nos encontramos con jóvenes que se inclinan al uso de la palabra oral, otros que prefieren la imagen, otros que se sienten cómodos escribiendo, etcétera, y el analfabetismo es un factor relevante en este ámbito).

El contexto de encierro se caracteriza por una tensión permanente entre una lógica hegemónica³ y otra lógica subterránea en la que se despliega lo no aceptado, lo reprimido, lo negado y lo invisibilizado. Desactivar aquellos dispositivos fosilizados y hacer emerger los elementos de la lógica silenciada es uno de nuestros más importantes objetivos. La complejidad de estos entramados, creemos, solo puede ser abordada desde una perspectiva transdisciplinar y desde la trilogía metodológica que proponemos nos permite promover prácticas y procesos vinculados a facetas de la experiencia (memoria discursiva, memoria corporal, competencias lingüísticas, deseos, frustraciones, miedos, etcétera) que ponen en cuestión el sistema de

evidencias sensibles (el entramado de prejuicios hechos carne encargado de repar-
tir capacidades e incapacidades) que *encarcela a cada uno en su lugar*.

A la homogeneización, la despersonalización y la estigmatización, que constituyen
el código que da forma y sustento al funcionamiento de la reclusión como dispo-
sitivo de reproducción de las desigualdades y de las violencias que se desarrollan
en la comunidad, oponemos nuestras estrategias: de un lado, nos encontramos con
el allanamiento de las subjetividades particulares, las diferencias y las igualdades
intelectuales, afectivas, de historia y de inclinaciones mediante la identificación de
las pibas y de los pibes con un arquetipo de *sujeto privado de su libertad*; del otro,
proponemos la emergencia de lo heterogéneo, lo diverso y la puesta en escena de
las particularidades y las diferencias.

Frente a la tenaz y a la triste defensa y naturalización por parte de ellos de su *ser* pi-
bas o pibes chorros, en un complejo proceso de subjetivación auto-estigmatizante,
nos concentramos en las posibilidades de desclasificación y de deconstrucción de
la extensa serie de características que componen el estereotipo identitario de las
pibas y de los pibes *chorros* o de las pibas y de los pibes *de la calle* (resolución de
conflictos mediante la violencia, supresión de toda emocionalidad *blanda*, incapaci-
dad intelectual, carencia económica que se traslada a inferioridad de *ser*, etcétera).
Asimismo, a los mecanismos cotidianos de autoritarismo y de violencia que dichas
instituciones sostienen para la pervivencia de sus propias funciones, oponemos
estructuras de organización horizontal y democrática, desprejuiciadas, abiertas a lo
no clasificado, en favor de los desplazamientos de roles y del desarrollo de prác-
ticas no habituales, en búsqueda de la desestabilización identitaria de ellas y de
ellos como sujetos fabricados socialmente.

Las prácticas y las experiencias en el taller

Las experiencias desarrolladas, desplegadas a través de un enfoque transdiscipli-
nar y concebidas como movimientos comunicacionales, siguiendo a John Dewey
(2009), se presentan como pilares fundamentales para el desarrollo de un espacio
pedagógico político, es decir, transformador. La experiencia proporcionada por lo
artístico promueve esta integración al radicar su particularidad en la intersección
de los tres órdenes más relevantes de lo humano: el intelectual, el corporal y el
afectivo. La vivencia directa se manifiesta como el portal de acceso estético para
la deconstrucción y la construcción subjetiva de las significaciones que dan sentido
a lo vital.

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez
de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados,

significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y los acontecimientos (Dewey, 2009: 21).

Esta perspectiva de trabajo permitió aflorar un conocimiento atravesado por la palabra, la imagen y el cuerpo, no a partir de conceptos aislados, sino unificados. De este modo, se impulsó una construcción epistémica integral, contextual, situacional y estética tanto discursiva como material y afectiva. Por ello, comprendemos que detrás de las prácticas de la plástica y de la escritura hay un cuerpo que las activa. Aquí, parece apropiado caracterizar a la experiencia estética en el marco de lo que Jacques Rancière (2014) denomina «*partage du sensible*». *Partage* no significa 'reparto', sino que «lo compartido es, al mismo tiempo, lo partido y repartido, en reunión y dividido, aquello que podemos decir y ver, o no, en un espacio común, cada uno/a y cualquiera» (Greco, 2014: 14).

El término *partage* es la clave que le da a la experiencia estética una dimensión política, pues el juego de disensos y de consensos que la constituye se da en torno, principalmente, de la posesión/desposesión de capacidades que son, ante todo, sensibles. Con relación a esto, Rancière explica: «Reparto de lo sensible revela quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los cuales esta actividad se ejerce. Tener tal o cual ocupación define así las competencias o las incompetencias de lo común» (2014: 20). Espacios y tiempos recortados para el despliegue de las competencias, es decir, de las capacidades de ver, de pensar, de decir y de hacer y de las posibilidades de legitimación en torno a ello. Es así que concebimos los «actos estéticos como configuraciones de la experiencia, que dan lugar a nuevos modos de sentir e inducen nuevas formas de subjetividad política» (Rancière, 2014: 13).

Sobre la base de lo anterior, proponemos el espacio y el tiempo de la práctica artística y pedagógica como una apertura hacia lo heterotópico, hacia otros lugares que permitan la desclasificación *de lo que es* en pos de la existencia de nuevas posibilidades de identificación y de construcción identitaria tanto intelectuales como corporales y afectivas.⁴ Este énfasis en la activación de las capacidades que se ponen en juego durante las prácticas no se vincula a las relaciones entre experiencia estética y política, sino que, desde un punto de vista psicoanalítico que toca lo antropológico, se refiere a la concepción de los sujetos como seres humanos plenos, es decir, como seres cuya experiencia vital incluye tanto actividades de reproducción de lo acontecido y de lo dado como actividades de creación fundadas en la capacidad imaginativa. En palabras del gran psicólogo ruso Lev Vigotski:

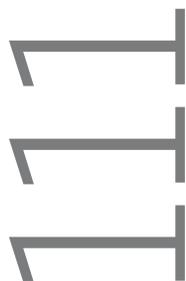
Además de la actividad reproductora es fácil advertir en el hombre otra actividad que combina y que crea [...]. Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y de crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a reproducir el pasado, el hombre sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (Vigotki, 1997: 9).

La modalidad de taller

La elección por la modalidad de taller responde a este lugar destacado en el que ubicamos el fenómeno de la experiencia vital vinculado a la práctica artística. Trabajar en taller implica, desde nuestra perspectiva, concebir la enseñanza artística como una práctica viva. Se trata de la construcción de un espacio en donde se despliegan tanto conocimientos propios como ajenos y en el que las estrategias y los problemas a resolver son absolutamente dinámicos. Además, el docente se propone como un facilitador y un guía, lejos del estereotipo de la enseñanza tradicional y de la lógica de la instrucción en donde una persona con mayor conocimiento transmite su saber a un otro considerado ignorante o, directamente, vacío.

Es un espacio de trabajo colectivo, altamente dialógico, en el que no solo se aprende junto al otro, sino que se construye conocimiento entre todas y todos. De este modo, se enfatiza en la mirada sobre el conocimiento contextual y situacional descrita anteriormente. Es un espacio de producción de ideas y de materiales; allí el conocimiento está vivo y es modificado a través de la puesta en acción de saberes complejos, situados y relacionales. No se pretende enseñar un conocimiento objetivo y universal, sino que se construye un saber específico gestado a través de la práctica y atravesado por los sujetos que la vivencian.

La organización del taller es horizontal y piensa a las alumnas y a los alumnos como investigadores y no como simples receptores de conocimiento. Cuando logramos salir de la lógica instruccional encarnada comprobamos que la igualdad, lejos de ser una utopía a conquistar, es una realidad preexistente, según Rancière, «una premisa a verificar» (2008: 19). De esta manera, consideramos que no hay una única forma de hacer las cosas correctamente, sino que todas las miradas son válidas. Cada sujeto adopta diferentes roles según sus intereses y trae a la mesa



de trabajo experiencias previas que pueden compararse y repensarse con relación al nuevo objeto de saber, revisando y transformando lo vivido en el presente del aprendizaje. Cada pibe prefiere unas actividades sobre otras, según sus intereses específicos, y así se da lugar a un proceso de deshomogeneización del grupo que fomenta la emergencia de subjetividades heterogéneas y la confrontación de voces en pluralidad, en diálogo y en debate.

Asumimos que nuestro trabajo se inserta en la tensión misma entre aquellas dos lógicas en pugna, la de la homogeneización y la estereotipación normalizadoras y la de las potencias desclasificadoras que corren por lo subterráneo. A todo esto responde nuestro planteo metodológico y la apuesta por prácticas artísticas que focalizan en la emergencia de experiencias estéticas *disensuales* y en procesos de subjetivación que sumen herramientas y marcos de acción nuevos para las y los pibes dentro de sus contextos cotidianos.

Referencias bibliográficas

- Dewey, John (2009). *Arte y experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dillon, Verónica y otros (2012). *Breviario desde el arte y la ley. Entre lo institucional, lo inestable y el campo pedagógico*. La Plata: Facultad de Bellas Artes de Universidad nacional de La Plata.
- Foucault, Michel (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Greco, María Beatriz (2014). «Estudio preliminar». En Rancière, Jacques. *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, Jacques (2008). «La lengua de la emancipación». En Jacotot, Joseph. *Lengua materna*. Enseñanza universal. Buenos Aires: Cactus.
- Rancière, Jacques (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, Jacques (2014). *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tassin, Etienne (2012). «De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze». *Revista de Estudios Sociales*, (N.º 43), pp. 36-49. Colombia: Universidad de los Andes.

Referencias electrónicas

- Contursi, Ana (2015). «Jacques Rancière: arte, política y pedagogía» [en línea]. Consultada el 10 de marzo de 2016 en <<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/issue/view/2/showToc>>.

Vigotski, Lev (1997). «Arte e imaginación» [en línea]. Consultada el 10 de marzo de 2016 en <<http://res.uniandes.edu.co/view.php/780/index.php?id=780>>.

Notas

1 Con *subjetivación* nos referimos al proceso mediante el cual un sujeto se constituye en cuanto tal tanto en el sentido de individuación como de sujeción (Tassin, 2012). Con *disenso* nos referimos al proceso por el que los sujetos ejercen su capacidad política de construir sentidos y construirse en desacuerdo con lo dado (Rancière, 2012).

2 Si bien es bastante común asociar el trabajo en taller a lo experimental, no siempre nos encontramos con el desarrollo de esta última modalidad. Se dan casos de talleres cuyas actividades y consignas buscan la obtención de resultados prediseñados o casos en los que se pautan por completo y de antemano las estrategias de trabajo.

3 Con relación a esto, es importante recordar el planteo de Michel Foucault (2003) en torno a las instituciones, a las prácticas disciplinarias para la producción de sujetos y a la centralidad que tienen en dichos procesos el cuerpo y el lenguaje, las rutinas, las repeticiones y el despliegue de los dispositivos espacio-temporales de normalización y de naturalización, etcétera.

4 Para un abordaje *in extenso* de la propuesta pedagógica de Rancière y de su crítica a la lógica pedagógica clásica remitimos a otro artículo: «Jacques Rancière: arte, política y pedagogía. Filosofía de una emancipación en lo sensible» (Contursi, 2015).

DISEÑAR EL IMAGINARIO COLECTIVO

LA ANTICIPACIÓN EN LA COMUNICACIÓN VISUAL

DESIGNING THE COLLECTIVE IMAGINATION THE ANTICIPATION IN VISUAL COMMUNICATION

EDGARDO DALLACHIESA

edallachiesa@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

In this work, a perspective in Visual Communication Design is proposed. Thus, the focus is on the comprehension of design as a tool to form a social change and, for that, the process of integral communication is analyzed (that in which the communicational strategy gets an essential value) and the anticipation as a designing device. This way, a research alternative on a new model that reconsiders the lost horizons of the design and that gives value to the professional practice is described, adjusting the discipline to the social parameters.

Keywords

Anticipation; communication; social; future; strategy

Resumen

En el presente escrito se propone una mirada sobre el Diseño en Comunicación Visual. De este modo, se focaliza en la comprensión del diseño como una herramienta para constituir un cambio social y, para ello, se analiza el proceso de comunicación integral (en el que la estrategia comunicacional cobra un valor fundamental) y se hace hincapié en la anticipación como dispositivo del diseño. Así, se describe una alternativa de investigación sobre un nuevo modelo que reconsidere los horizontes perdidos del diseño y que le dé valor a la práctica profesional, adecuando la disciplina a los parámetros sociales.

Palabras clave

Anticipación; comunicación; social; futuro; estrategia

«La vida siempre será lo suficientemente dura como para evitar que los hombres pierdan el deseo de algo mejor.»

Máximo Gorki (AA. VV., 2001)

Cuando se trata de formular espacios de intervención de una disciplina proyectual como el Diseño en Comunicación Visual se deben tener en consideración las prácticas sociales imperantes en el presente, para poder establecer la configuración de posibles escenarios a futuro y para determinar, consecuentemente, uno de ellos como apuesta para el cambio. La práctica del diseño realmente cobra sentido si se persigue un objetivo social. Como toda práctica cultural, tiene la voluntad de comunicar y de producir sentido en el territorio de la visualidad, del ver y del comprender. En este territorio, influye y provoca conductas en el receptor. Si nos sabemos agentes simbólicos –aquellos que deducen sus propuestas de un discernimiento sobre el devenir cotidiano y sus apropiaciones–, nuestros trabajos no pueden carecer de sentido, el cual, en última instancia, debe ser compartido. La cuestión es tratar de entender las necesidades sociales como fines o como objetivos expresados por grupos, cuyas prácticas sociales no alcanzan a constituirse como alternativas socializables y quedan reducidas a un entorno propio, por desconocimiento del uso de herramientas pertinentes a los procesos comunicacionales. Así, el objetivo del diseño social es encontrar soluciones que propongan puntos de contacto entre el emisor y el receptor, sin que ocurra un flujo unidireccional que caracterice al diseño comercial y privado. Con relación a esto, Gerard Paris-Clavel explica: «El rol social del diseñador en comunicación visual no es el de expresar pensamientos que no son suyos, sino el de inscribirse

en la sociedad en armonía, aunque corra el riesgo de entrar en combate con los otros» (1997: 20).

En este sentido, el diseño en comunicación visual se relaciona con la dimensión cultural del mensaje, es decir, se articula en un proyecto de comunicación integral a largo plazo en donde la estrategia como elemento permanente e integrado no se contradice con la táctica como herramienta eventual pasible de cambios de adaptación. La responsabilidad social del diseñador, entonces, se centra en el deseo de ser parte de la creación de un mundo mejor. En otras palabras, se trata de establecer otro punto de vista, de construir en el presente las mejores condiciones para que el futuro que deseamos (que de ninguna manera es inalcanzable) se llegue a concretar. Todo esto toma la denominación de Diseño Social, en el que la prospectiva, como gestión comunicacional aplicada a un desarrollo proyectual con relación a la imagen, es uno de los posibles referentes que los diseñadores tienen al momento de formular un marco teórico para un proyecto de comunicación integral en el que se establezcan las premisas generales y específicas a tener en cuenta al formular la propuesta de cambio (Paris-Clavel, 1997).

De este modo, las prácticas sociales que construyen el contexto del proyecto, los dominios de saber que giran en el entorno, deberán participar de la elaboración, del análisis y del resultado de las propuestas de diseño para erigir nuevos sujetos. La forma que tienen los procesos de construcción de sentido con relación a la combinatoria de las necesidades y de los intereses persigue objetivos comunicables en los cuales la intervención de un diseño social debe ser claro y adaptable hacia el interior y el exterior del campo de dichas prácticas.

La acción, como actitud, como espacio en el cual desarrollamos nuestro interés, se debe dar en el marco de una perspectiva prospectiva. Es importante reflexionar críticamente sobre el ser y el hacer del diseño en comunicación visual como acción social, porque las necesidades de comunicar visualmente no son naturales, sino que provienen del contexto económico-social al que se pertenezca. Esta mirada nos indicará el camino a seguir para elaborar la construcción de escenarios futuros. Nos ayudará a desarrollar una imaginación selectiva que, en una reflexión sobre el presente, articulará las piezas para lograr el *futurable* (futuro deseable) (Merello, 1973). Ahora bien, el futuro no se puede pensar sin tener en cuenta a los actores definidos siempre en relación con otros actores, insertos en los escenarios en los que generan posibilidades, oportunidades y también limitaciones. En este sentido, la prospectiva anticipa nuevas configuraciones discutidas por todos los actores. El rol del diseñador es apropiarse de una actitud proactiva, aquella que busca un cambio deseable involucrándose de manera directa, pasando a ser un actor más que promueva la generación de condiciones para que las alternativas puedan reconfigurarse en el es-

cenario futuro. El diseño de proyectos de comunicación (integral en el sentido de una propuesta comunicativa/cultural) adquiere sentido cuando hay una intencionalidad en virtud de un sistema de ideas y de valores que los actores definen como objetivos.

El proceso de comunicación integral

Desde la comunicación visual la idea de un proceso de comunicación integral, al cual se le suma la mirada prospectiva, indica que la acción se inicia en el mismo momento en el que se piensan mecanismos para promover un cambio de mirada de los actores. Al proponer dicho cambio, ya no se trata de sacar una foto y de intervenirla, sino de formar parte de la película.

La historia de la humanidad está plagada de ejemplos que nos demuestran que, fundamentalmente, han sido la voluntad, la ambición, la lucha y el tesón demostrados en las acciones de los hombres, los que han propiciado que los sueños de los seres humanos pudieran fecundar la realidad de su futuro (Gabiña, 1999: 13).

La prospectiva integra un análisis situacional y el juego de los actores implicados. Al plantear el propósito del diseño social, Paris-Clavel sostiene: «Me interesan los sujetos que hacen preguntas» (1997: 33). En un mundo en donde los signos no crean relaciones sino que las controlan, se trabaja creando indiferencia. La mirada sobre los actores no debe estar despojada de un cariz introspectivo en el cual se hacen eco muchos de los interrogantes a responder. Nos debemos beneficiar unos a otros, no a pesar de, sino gracias a nuestras diferencias. Se debe actuar en consecuencia de revertir el paradigma imperante en el que los signos de la miseria promueven la miseria de los signos.

Tenemos una herramienta que es la comunicación, que se constituye como el elemento sustancial que permite relaciones entre los sujetos y comenzamos a visualizar estrategias que al servicio de los actores, generan diálogo en el territorio público para construir alternativas de desarrollo. En tanto se piensen las prácticas sociales como una triangulación entre el saber de quienes adoptan los conocimientos sobre procesos comunicacionales, las políticas de los actores intervinientes y las relaciones que se ejercen en los contextos de intervención, desde una mirada proyectual como es el diseño se traduce el triángulo en hacer ver, hacer saber y hacer hacer (Ledesma, 2003): hacer ver a las prácticas sociales cómo poner de relieve las relaciones para favorecer su inteligibilidad; hacer saber a los beneficiarios ciertos conocimientos que no poseen para despejar incertidumbres; hacer hacer que las imágenes de futuro modifiquen conductas en los destinatarios buscando adhesiones y reforzamientos a lo existente.



De esta forma, la comunicación para lograr un cambio trata de otorgar atributos a los mensajes para enunciar propuestas portadoras de futuros que se consoliden en las prácticas presentes. No se puede pensar en una comunicación para el cambio sin tener en cuenta a los espacios en donde se construye el presente. Como comunicadores, como comunicadoras, tenemos la responsabilidad de hacer carne en nuestras prácticas el sentido mismo de la comunicación: intercambio entre iguales, diálogo, relaciones entre sujetos, con la finalidad de construir colectivamente sentidos comunes que permitan mejores entendimientos entre las personas (Uranga, 2012).

Para que la comunicación sea vehículo y sostén de la transformación necesitamos pensarla en la tensión permanente entre la producción de sentidos en el espacio de lo micro, de lo próximo y lo cercano, con los ámbitos propios de las industrias culturales. La vida cotidiana de los sujetos es el lugar de síntesis cultural ineludible entre estos dos énfasis. Comunicar la persona, las personas, desde sus identidades en relación, con el escenario de los medios masivos y de la cultura (Uranga, 2012: en línea)

Proyectar un cambio en comunicación es generar mundo, señalando no una nueva realidad posible sino, también, nuevos razonamientos.

La estrategia comunicacional

«Una pieza de diseño, una vez alejada de sus condiciones de producción, entra a formar parte del conjunto de los textos que circulan en la sociedad y se encuentra con determinadas condiciones de recepción que inciden también en la interpretación» (Ledesma, 2003: 92). En este sentido, y retomando también la mirada de Rafael Pérez (2012), una pieza diseñada para comunicar es el resultado de un pensamiento que concibe y que selecciona una ruta de acción. Es decir, la capacidad de un diseñador abocado al desarrollo de un proyecto integral de comunicación debe estar orientada a la supervivencia y a la mejora de la calidad de vida, entendiendo los dispositivos para interpelar la dinámica social y utilizando la comunicación como un fenómeno complejo, fluido y multidimensional.

Por un lado, esto significa que pensar estratégicamente es pensar en diseñar significados que, con la colaboración de los actores involucrados, contribuyan a los logros soñados. Con relación a esto, Pérez explica: «En una estrategia de comunicación el conocimiento es reflexión/acción que integra, a la vez, esquemas de representación y esquemas de operación. Al hacerlo, busca no desentenderse de los acoplamientos dinámicos y evolutivos de la realidad y de los sujetos» (2012: 39). Por otro lado, una pieza de diseño no depende del sentido que el emisor le quiera

dar, sino de varios sentidos posibles, porque aquel que construye el proyecto está sumido en una red social en la cual cada cosa está interpretada.

Entonces, el contexto situacional está consolidando el entorno en el que se producirá la comunicación y ésta no se agotará en la planificación, sino que dependerá de cómo se interprete lo que se quiere comunicar, qué es lo dicho y lo no dicho y qué espacios quedan libres para que otros los ocupen. La estrategia comunicacional es una cualidad íntima de la posibilidad de diseñar, es una regularidad internalizada y valorada que genera la secuencia semiótica desde el contexto de producción/comprensión (Ledesma, 2003). La estrategia estudia la articulación social y cómo podemos vivir más satisfactoriamente.

La anticipación como dispositivo en el diseño

La aceleración del cambio técnico, económico y social requiere de una visión a largo plazo y la prospectiva es una reflexión para iluminar la acción del trabajo de diseño presente con la luz de los futuros posibles. Es importante pensar en la anticipación porque se trata de establecer nuevas configuraciones que satisfagan las aspiraciones, consensuadas por todos, que motivan a los actores involucrados. En este sentido, se establecen ciertos órdenes reconocibles por el intérprete para la producción de significado dentro de lo público como territorio (real, simbólico e imaginario), que actúe como texto que genere identidad. Dichos órdenes surgen de la relación con el campo social en que actúa la pieza diseñada, los procedimientos de composición de acuerdo al contexto en el cual circulará y la forma de enunciación de los contenidos del mensaje. Así, el emisor se constituye como voz pública (Ledesma, 2003).

La aceleración de los cambios sociales, económicos y culturales y los factores de inercia relacionados con las estructuras actuales requieren de la imposición de la anticipación para que, mediante la estrategia, se libere la acción de comunicar. Cuando se está elaborando un proyecto de comunicación integral –que contempla una secuencia progresiva, desde la construcción de la identidad hasta las alternativas de propuestas eventuales que dependerán de las situaciones predecibles como también de las impredecibles–, se piensa de manera constante en imágenes del presente, pero, también, en imágenes de futuro que puedan aportar al objeto de estudio y a la aplicación del proyecto una mejoría en tanto mejoramiento de la calidad de vida. Esta mejoría implica una anticipación, determinada por los sueños de los actores –y de los propios diseñadores– que en conjunto dialogan sobre escenarios *futuribles*.

Por todo ello, desde el diseño en comunicación visual no debe perderse de vista el reconocimiento de la subjetividad de los actores devenidos de nuestra intervención social. Si esto sucediese, se dificultaría el diálogo, la búsqueda de las imágenes

de futuro y los posibles escenarios futuros. La anticipación como dispositivo en el diseño está supeditada a la visualización de lo invisible: construcción de formas de sociabilidad, intercambio, comunicación y pertenencia de los actores a las propuestas sobre las cuales intervenir. Nuevamente, se coincide en el binomio cultura/sociedad. Es en la cultura que fluye de la cotidianeidad en donde los significados interactúan y constituyen tanto el escenario de intervención como los problemas sociales. Los diseñadores, desde lo visual, debemos pensar la intervención como una forma de hacer ver a los actores la cultura con la cual construyen las propias prácticas sociales. En definitiva, convergemos en el objetivo de la anticipación como elemento primordial del método prospectivo estratégico.

El objetivo del presente documento fue establecer una toma de partido para consolidar como *futurable* una mirada diferente sobre la práctica del diseño. Una alternativa de investigación sobre un nuevo modelo que reconsidere los horizontes perdidos y que le dé valor a la práctica profesional, adecuando la disciplina a los parámetros sociales y entendiendo a la comunicación visual como una herramienta para constituir un cambio social.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2001). *Ensayos sobre diseño. Diseñadores influyentes de la AGI*. Buenos Aires: Infinito.
- Gabiña, Juanjo (1999). *Prospectiva y planificación territorial*. Bogotá: Alfaomega /Macombo.
- Ledesma, María (2003). *El diseño gráfico, una voz pública: de la comunicación visual en la era del individualismo*. Buenos Aires: Argonauta.
- Merello, Agustín (1973). *Prospectiva. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Paris-Clavel, Gerard (1997). «El diseño cobra sentido si persigue un objetivo social». *Tipografía*, IX (33), p. 33.
- Pérez, Rafael (2012). *Pensar la estrategia*. Buenos Aires: La Crujía.

Referencia electrónica

- Uranga, Washington (2012). «Comunicación para la transformación social un itinerario para la acción» [en línea]. Consultado el 18 de marzo de 2016 en <http://www.washingtonuranga.com.ar/images/propios/02_transformacion.pdf>.

AUTO-ACOMPANIAMIENTO MUSICAL

ALGUNAS COMPLEJIDADES

SELF-ACCOMPANIMENT MUSIC
SOME COMPLEXITIES

LUCIANO FERMÍN BONGIORNO

lucianoferminbongiorno@gmail.com

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza
del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Abstract

Self-accompaniment music is a widespread practice in popular music. However, there are no great theoretical contributions to deepen the complexities or difficulties that arise when addressing teaching and learning this practice. This paper attempts to address two obstacles often found by those who want to perform self-accompaniment, whatever the level of difficulty of the piece to play: the postural difficulties or *postural blindness* and the *rhythm-texture dissociation*. We will also propose certain strategies to solve these specific problems using fragments of the version of *Clavelito blanco* by Juan Quinteros.

Keywords

Self-accompaniment; postural blindness
rhythm-texture dissociation

Resumen

El auto-acompañamiento musical es una práctica ampliamente difundida en la música popular. Sin embargo, no existen muchos aportes teóricos que profundicen en las complejidades o en las dificultades que se suscitan al encarar su enseñanza y su aprendizaje. Este trabajo aborda dos de los obstáculos con los que se encuentra quien se propone auto-acompañarse, sea cual fuere el nivel de dificultad de la pieza a ejecutar: las dificultades posturales o *ceguera postural* y la *disociación rítmico-textural*. A su vez, se propondrán ciertas estrategias para la resolución de esas problemáticas puntuales, para lo cual se tomarán fragmentos de la versión de *Clavelito blanco*, de Juan Quintero.

Palabras clave

Auto-acompañamiento; ceguera postural;
disociación rítmico-textural;

El término auto-acompañamiento musical ha sido utilizado, frecuentemente, en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante varias décadas y su mención continúa hasta nuestros días. El auto-acompañamiento se refiere al músico que canta y que toca en simultáneo (Arreseygor, 2005). Pero, también, se puede ampliar esta definición para incluir al músico que canta y/o que toca un instrumento y que, a la vez, se acompaña alternada y/o simultáneamente con otro dentro de una misma obra musical.

¿Para qué auto-acompañarse hoy? ¿Cuál es la necesidad, en la actualidad, de hacer individualmente dos cosas en simultáneo, que podrían ser accionadas de manera especializada por más de una persona? A continuación, intentaremos esbozar algunas respuestas a estas preguntas.

Curt Sachs, en su histórico libro *Musicología comparada*, enuncia:

El mismo *vedda*, mientras canta, mueve el tronco, el dedo mayor del pie y el pulgar; el impulso de distribuir en partes iguales el desarrollo cronológico de una melodía, mediante los nervios motores es, por lo menos, tan viejo como el mismo canto. Para satisfacerlo, el cuerpo mismo ofrece suficientes posibilidades, aún antes que se usen objetos sólidos. Ya en épocas muy tempranas, pisotear, palmear, darse golpes sobre el vientre, los muslos o los glúteos, son movimientos que acompañan imprescindiblemente a todo canto (Sachs, 1966: 35).

En este sentido, es muy probable que el canto auto-acompañado con percusión o con instrumentos armónicos y/o melódicos sea una práctica que pudo surgir de manifestaciones rituales, cuyo origen se pierde en la noche de los tiempos. Sería interesante (aunque imposible por múltiples motivos) determinar cuáles fueron las ideas musicales de aquellas culturas. Lo seguro es que la música y sus ideas respecto a la misma son inimaginables escindidas de su propia cosmovisión del espacio y del tiempo, la que, lógicamente, escapa a nuestro entendimiento actual. También se puede imaginar (dado que la imaginación, producto de la creatividad, no debería escapar a ningún escrito de arte) que quizás en esos tiempos no existió ninguna decisión ni noción acerca de la ejecución simultánea o de la especialización instrumental. Solo se tocó y se cantó *per se*. Lo cierto es que esta forma de ejecución ha seguido reproduciéndose hasta la actualidad, incluso, como continuidad de aquéllos o de otros rituales. Por ejemplo, todos participamos del canto ritual del feliz cumpleaños auto-acompañándonos con palmas.

Auto-acompañarse, además, es *auto-limitarse positivamente* para jugar un juego en donde el obstáculo flexible que se impone uno mismo consiste en hacer más de una cosa a la vez. El auto-acompañamiento supone la acción de ejecutar

en simultáneo, instrumentos (entendiendo también a la voz como instrumento) que tienen un desarrollo en paralelo en forma especializada. Esa acción, entonces, podría entenderse como un *malabar musical* o como *malabar instrumental* (Bongiorno, 2013).

Asimismo, el auto-acompañamiento responde a encrucijadas económicas. Es común, actualmente, que muchos músicos auto-acompañados no elijan deliberadamente su forma de manifestarse artísticamente, sino que debido a limitaciones económicas se vean forzados a no delegar en músicos especializados¹ los desempeños instrumentales de sus canciones.

Por último, la justificación más importante es que un profesor de música, sea cual sea su especialidad, debe poder auto-acompañarse. Ya sea para ejemplificar en los niveles de posgrado, para adentrarse de manera seria en los trabajos de sus alumnos de grado o para enseñar, transportar o sacar canciones en el momento con el fin de seducir a los *musicalmente estimulados* alumnos de los niveles de enseñanza obligatoria actuales. El docente de música titulado tendrá que auto-acompañarse de manera profesional.

Las complejidades más comunes del auto-acompañamiento van desde las que se refieren a la interrelación de intensidades entre la voz y el instrumento (de manera que todos los planos se distingan según las intenciones del ejecutante), pasando por los corrimientos rítmicos no intencionales, y llegando hasta las dificultades de modulación, de entonación y/o de emisión vocal al momento de la simultaneidad rítmico-textural y armónica.

Para ejemplificar dos complejidades puntuales tomaremos una obra que forma parte del repertorio folklórico auto-acompañado: la versión de *Clavelito blanco*, de Juan Quintero. No se intentará hacer un estudio abarcativo de dicha pieza musical, sino que se tomarán ciertos pasajes de la misma para evidenciar dos problemáticas muy comunes a las que se enfrenta quien quiere aprender a auto-acompañarse o a profundizar en el estudio de dicha práctica: la ceguera postural o la diferenciación o disociación rítmico-textural.

Clavelito blanco es un huayno² de Justiniano Torres Aparicio, que frecuentemente forma parte del repertorio de las peñas de todo el país. Juan Quintero es un músico que egresó de la FBA que aúna su formación académica con el folklore que lo vio nacer. Toca la guitarra sentado como un guitarrista clásico, pero toca y canta folklórico. Es un músico destacado dentro de la música popular, entre otras cosas, por la originalidad y por la complejidad de sus arreglos.

La ceguera postural

Al escuchar la versión de Juan Quintero de *Clavelito blanco* notamos que, de la tercera estrofa en adelante, la parte de guitarra desarrollará una mayor complejidad respecto a las dos estrofas anteriores, lo que hace que las dificultades de coordinación sean mayores a la hora de auto-acompañarse [Figura 1]. Se destacan, en este sentido, los saltos veloces de posición a lo largo del mástil.

The image displays a musical score for the song 'Clavelito blanco'. It consists of three systems of staves. The first system includes a Tenor vocal line and a Guitar accompaniment line. The Tenor line has the lyrics 'Ay cla - ve - li - to blan - co pu - re - za dea - mor pri - me - ro'. The Guitar line features a complex rhythmic pattern with various fret numbers (1, 2, 3, 4, 5, 7) and a change in position from V to VII indicated by a dashed line. The second system includes a Tenor vocal line and a Guitar accompaniment line. The Tenor line has the lyrics 'Per - fu - ma - do con sus be - sos yo lo guar - do de re - cuer - do. Mi - cla -'. The Guitar line continues with a complex rhythmic pattern and includes a triplet of eighth notes. The third system includes a Tenor vocal line and a Guitar accompaniment line. The Tenor line has the lyrics 'Per - fu - ma - do con sus be - sos yo lo guar - do de re - cuer - do. Mi - cla -'. The Guitar line continues with a complex rhythmic pattern and includes a triplet of eighth notes.

Figura 1. Nótese los cambios ligeros de posición durante los fraseos de la guitarra, sobre todo, en el segundo sistema

Por lo tanto, en este pasaje, la *ceguera postural* del auto-acompañamiento quizás será el mayor obstáculo a sortear, dado que la disposición corporal será una gran limitación para poder ejecutar vocal e instrumentalmente dicho pasaje de manera clara y fluida –al cantar en vivo con un micrófono unidireccional, que es el comúnmente utilizado para auto-acompañarse, esta correcta postura se torna fundamental–. De este modo, si lo que se intenta lograr es una emisión vocal brillante, clara y/o potente, se deberá tener mucha práctica instrumental. Y esta última resultará en un mayor sentido de ubicación para la óptima realización de estos saltos sin dejar de cantar y sin dirigir la mirada hacia el mástil a la hora de la ejecución. Dicho de otra manera: si no se deben mirar los dedos cuando se canta, entonces se debe practicar mucho la parte instrumental. Un buen método para lograrlo y para auto-disciplinarse es practicar en una absoluta oscuridad haciendo conscientes, corporal y sensitivamente, las distancias a recorrer a lo largo del mango. Para abordar otras obras será importante también, la búsqueda de *yeites* o de recursos técnico-estilísticos instrumentales para acompañarse sin tener que

mirar el instrumento y para poder así desarrollar sana y efectivamente nuestra emisión vocal.

La disociación rítmico-textural

La disociación rítmico-textural hace referencia a las sincronías, las asincronías y las isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento, en las cuales las coincidencias y las divergencias de las articulaciones paralelas se interrelacionan con diferentes niveles de complejidad y en una reciprocidad simbiótica para definir, entre otras cosas, la armonía funcional subyacente y las rítmicas características del estilo musical.

Esta reciprocidad toma dimensiones extremas en la versión de *Clavelito Blanco*, de Juan Quintero. Tanto la quinta como la sexta estrofa se cantan sobre la textura contrapuntística de la introducción de la guitarra, estableciéndose así una gran complejidad rítmico-textural entre canto y guitarra [Figura 2].

Figura 2. Nótense en las diferentes voces simultáneas de la guitarra y del canto, los cambios rítmicos divergentes entre sí

The musical score is presented in three systems, each with a vocal line (Tenor or T.) and a guitar accompaniment line (Guit.). The music is in 4/4 time and features complex rhythmic patterns and changes in texture.

System 1:
Tenor: *¿Có-mo yo he de ti - rar - lo si dec lla na da - me que - da?*
Guitar: Accompaniment with various rhythmic figures.

System 2:
T.: *Per-fu-ma-do con sus be - sos yo lo guar-do de re-cuer - do*
Guit.: Accompaniment with markings $\text{C II} \text{---} 4$ and $\text{C III} \text{---} \text{---} \text{---} 1$.

System 3:
T.: *Ya sei - rá des - ho - jan do ba - jo el mar ti bio - del tiem-po.*
Guit.: Accompaniment with markings $\text{C I} \text{---} 1$, C III , and C I .

System 4:
T.: *Per-fu-ma-do con sus be - sos yo lo guar-do de re-cuer-do. Mi cla -*
Guit.: Accompaniment with markings C VI , C IV , and C II .

En este pasaje, las dificultades se dan, en mayor medida, debido a los cambios rítmicos permanentes en la parte instrumental, donde a partir de rítmicas variadas se establecen diversas melodías en diferentes planos.

Cuando uno canta encima de un auto-acompañamiento más estático, como puede ser un *ostinato* o un *loop* rítmico, las problemáticas no son muy holgadas. En cambio, cuando la trama textural es más variada rítmicamente se presenta mucho más dificultosa para ser ejecutada en simultáneo a la voz (además, esta última también presenta cambios rítmicos).

En el caso de un dúo vocal-instrumental cada uno de los músicos dirige su atención, en términos rítmicos, solo a un instrumento. Si bien es cierto que dentro de una misma línea instrumental solista pueden darse múltiples interrelaciones entre las diferentes «configuraciones texturales» (Belinche & Larrgle, 2006: 55), el instrumentista especializado no tiene su tracto vocal implicado en la ejecución de esas diferentes rítmicas dentro de la trama.

En el caso del auto-acompañamiento, entonces, se trata de un *dúo solista*, un *dúo individual* o un *auto-dúo musical*.³ Una ficción. Ese viejo y conocido recurso del arte nuevamente puesto a disposición de la música, ya que en este caso, la idea es que una persona haga, individualmente y en simultáneo, lo que harían dos para obtener resultados semejantes. Poder interpretar música de manera individual, cantando melodías variadas rítmicamente y tocando, en simultáneo, acompañamientos cuya rítmica difiere de la del canto, pero que también cambia sin cesar, es una de las mayores dificultades –sino la mayor– a la hora de auto-acompañarse. Este obstáculo es muy difícil de sortear y puede abordarse de muchas maneras. Nosotros proponemos algunas posibilidades combinables entre sí.

Una es la de la lectoescritura (ya sea tradicional o alternativa). Al observarla gráficamente se evidencia la relación que debe respetarse rítmica y texturalmente entre la voz y el instrumento. Por lo tanto, es importante realizar un análisis reflexivo de las sincronías, las asincronías y las isocronías dentro de las texturas de auto-acompañamiento, para identificar coincidencias y divergencias paralelas –entre la voz y las diferentes «configuraciones texturales» dentro del instrumento– que faciliten las ejecuciones. La pieza, en principio, podrá estudiarse a un tempo lento que luego irá acelerándose gradualmente.

Otra posibilidad puede ser la de un profundo estudio técnico de cada instrumento por separado para luego, una vez lograda la adquisición de los automatismos corporales que atañen a cada uno, abordar las problemáticas de coordinación entre ambos. En este sentido, es primordial tener en cuenta las disociaciones corporales en la simbiosis rítmico textural y la interacción entre planos y/o instrumentos. Será de fundamental importancia, entonces, tanto para esta obra como para otras que

se quieran ejecutar, elaborar ejercitaciones de auto-acompañamiento –cantadas y percutidas corporalmente o tocadas en el instrumento– para incorporar repertorios de automatismos corporales simples que se refieran a la reciprocidad, a la coordinación y a la disociación rítmico-textural, enmarcados o no en diferentes géneros musicales populares.

Las problemáticas de coordinación al juntar ambas ejecuciones trabajadas anteriormente por separado no son menores y requerirán de un profundo análisis musical de la pieza a ejecutar si lo que se quiere es la interpretación de la misma y no una mera demostración de virtuosismo instrumental irreflexivo, pródigo en técnica y en memorización mecánica, pero carente de música. Para esto, quizá deban tenerse en cuenta las cuestiones que dan unidad a la nueva relación *simbiótica* que estaremos estableciendo entre lo que tocamos y lo que cantamos.

EXPERIENCIA DE DISOCIACIÓN RÍTMICO-TEXTURAL

Para entender a qué nos referimos con disociación rítmico-textural, proponemos que el lector intente ejecutar lo que figura en los siguientes gráficos pensando en un tempo ágil [Figura 3].

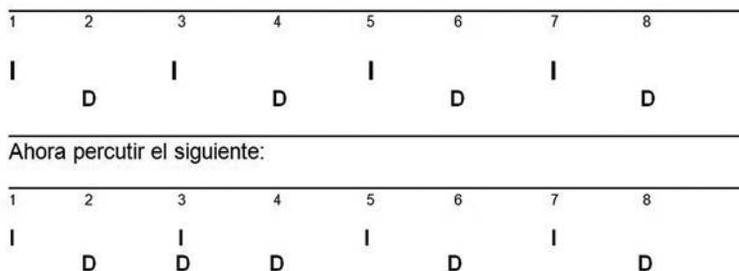


Figura 3. I: golpe con mano izquierda (golpear con la palma el escritorio o cualquier superficie que se tenga a mano).

D: golpe con mano derecha.

1, 2, 3, 4, etcétera: cada uno de los tiempos señalados con números representa el pulso musical, que deben pensarse como pulsaciones de igual duración.

Es muy común que en el tiempo 3, durante la primera lectura, uno se detenga o percuta de manera incorrecta. Esto quizá se deba a una problemática fundamental a la que se enfrenta quien se auto-acompaña o cualquier músico popular: la inercia de las rítmicas circulares [Figura 4].

Ahora continuemos con el siguiente. Percutir:

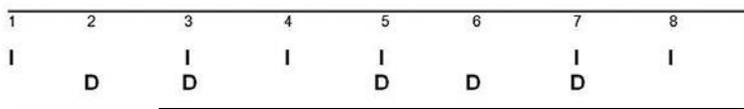


Figura 4

En este ejemplo también es muy común que lo que nos tome por sorpresa sean los tiempos 6 y 8, que si bien preceden a percusiones simultáneas no continúan de manera similar.

Ahora pruebe decir con voz hablada la frase «En América latina» e intente que cada sílaba de la frase corresponda a los números que figuran en los gráficos anteriores. Además, percuta las rítmicas en simultáneo a la voz.

A continuación, intente con la frase «Mi clavel se secó» sobre las siguientes rítmicas [Figura 5].

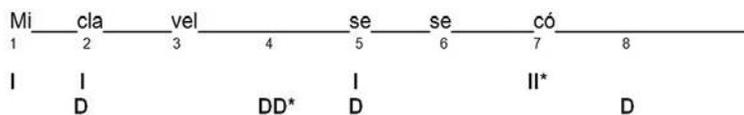


Figura 5. *= Intentar hacer entrar dos golpes en lugar de uno en ese tiempo. Cuando aparezcan estos dos golpes juntos, entonces, ambos durarán medio tiempo. En los tiempos vacíos se dejará un tiempo de silencio

Aquí, entonces, vemos que la dificultad se acrecienta. Por lo tanto, los obstáculos al auto-acompañarse serían no solo los que atañen a la coordinación motora, sino, también, a la coordinación rítmico textural. Y las complejidades serán aún mayores si la letra cambia y lo que ejecutamos en el plano vocal no contiene una rítmica cíclica, sino que también varía en simultáneo [Figura 6].

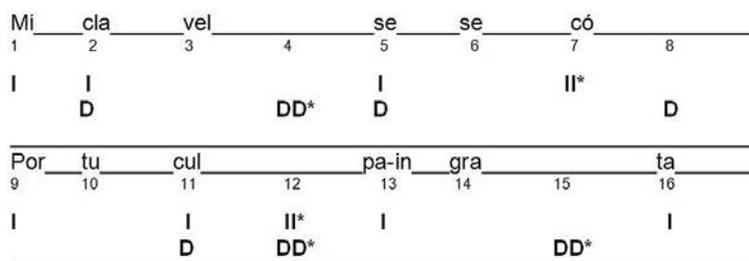


Figura 6

En caso de tener dificultades para ejecutar simultáneamente las dos líneas este último ejemplo, ¿es válido abordar el estudio de cada instrumento por separado? Claro que sí. Es muy común encarar todo junto y en paralelo, en una lectura a primera vista, y luego, ante la dificultad que esto podría suponer, hacerlo con cada instrumento separadamente para, después, volver a juntarlos e ir alternando cada parte hasta que se logre una ejecución simultánea fluida.

Conclusión

En este artículo hemos analizado que existen ciertas dificultades comunes en la música auto-acompañada. Son estos obstáculos los que deben estudiarse con profundidad para ahondar en ideas y en criterios propios de esta práctica particular que es, un rasgo distintivo de gran cantidad de las producciones populares. La coordinación corporal es fundamental en el auto-acompañamiento, pero no es la única complejidad. Los automatismos técnicos deberían, además de incorporarse

corporalmente, ser analizados y apropiados musicalmente. Como en toda ejecución musical, lo que se toca exclusivamente *con la memoria de los dedos* puede fallar, al punto de paralizarnos en plena ejecución y de vernos obligados a comenzar la pieza nuevamente desde el principio.

Una de las posibles aspiraciones de máxima complejidad, con referencia a la diferenciación rítmico-textural en el auto-acompañamiento, es poder lograr una total flexibilidad respecto a la simultaneidad en ambas labores instrumentales. Por ejemplo, es muy común improvisar durante la ejecución auto-acompañada ciertos corrimientos rítmicos deliberados que potencien estéticamente la performance musical pero que no devengan en escisiones que atenten contra su organicidad.

Quedará pendiente a desarrollar en futuras investigaciones, las otras complejidades que atañen al auto-acompañamiento (dificultades específicas de cada estilo musical, posiciones y digitaciones que obstaculizan o que favorecen la práctica auto-acompañada, etcétera) y que no fueron abordadas en el presente trabajo.

Referencias bibliográficas

Arreseygor, Mario (2005). *Arreglos para guitarra y voz: Un enfoque creativo*. La Plata: Al Margen.

Benarós, León (2007). *Cancionero popular argentino*. Buenos Aires: Libertador.

Belinche, Daniel y Larrègle, M. Elena (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. La Plata: Edulp.

Bongiorno, Luciano (2013). «El auto-acompañamiento en la música popular». En *Arte e investigación* (9), pp. 39-44. La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Bongiorno Luciano (2015). «El Auto-acompañamiento y la especialización instrumental». En Romé Santiago y otros. *Epistemología y didáctica en la música Latinoamericana* (pp. 15-22). La Plata: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Sachs, Curt (1966). *Musicología comparada*. Buenos Aires: Eudeba.

Discografía

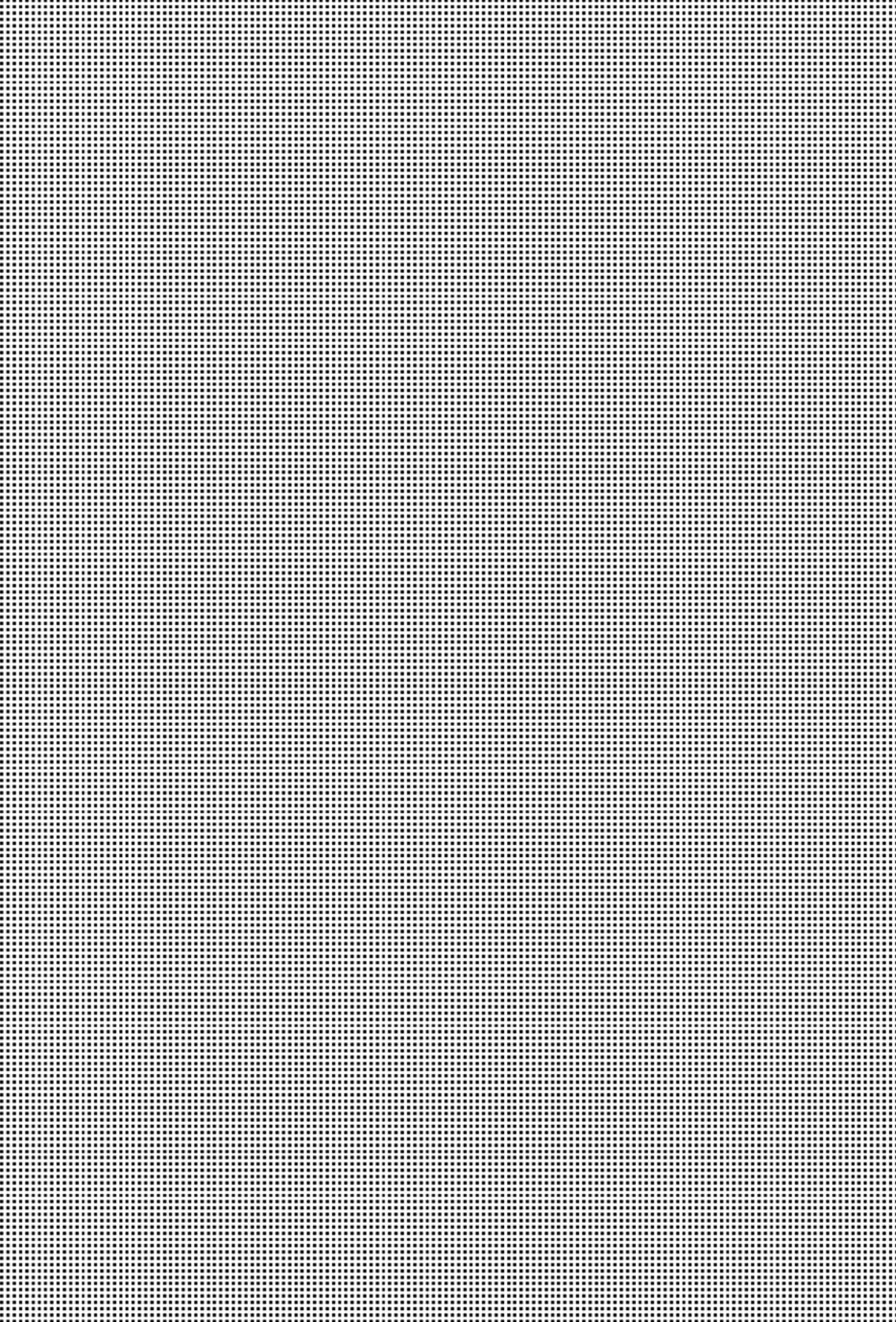
Quintero, Juan (2002). *Juan Quintero* [CD, álbum]. Buenos Aires: Dirección General de Música de la Ciudad de Buenos Aires en coproducción con EPSA Music.

Notas

1 Para profundizar acerca de la especialización instrumental y del auto-acompañamiento, se sugiere leer: «El Auto-acompañamiento y la especialización instrumental» (Bongiorno, 2015).

2 Según León Benarós, el huayno es una «canción folclórica y una danza de origen peruano, en compás de 2/4 [...]. Es un baile y una canción muy popular en Bolivia y en Perú y no desconocido en algunas regiones del norte argentino» (Benarós, 2007: 328-329).

3 A pesar de tantas denominaciones imaginables, optaremos por seguir respetando el término acuñado y desarrollado por tantos reconocidos docentes de la UNLP. El auto-acompañamiento no puede escindirse de la canción, que es un medio para comunicar o para denunciar a través de la palabra y/o de la poesía musical. Es esa poesía la que debe acompañarse. Acompañar es, metafóricamente, más socializante. Es desdoblarse creando una sensación ilusoria de estar con alguien más. Acompañar o sostener algo o a alguien. Auto-acompañarse no es lo mismo que tocar; aun cuando uno se acompaña a sí mismo.



ENTREVISTA

EL DERECHO DESPUÉS, PRIMERO LA POESÍA

ENTREVISTA A JULIÁN AXAT

LEOPOLDO DAMENO

leodameno@hotmail.com

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Julián Axat es poeta, luego abogado. Nació en 1976 en La Plata y, en el año 2007, fundó junto con Juan Aiub la colección de poesía *Los detectives salvajes*, de la editorial platense Libros de la Talita Dorada, que edita a poetas desaparecidos a través de un trabajo detectivesco de recuperación de la memoria. Actualmente, dirige la Agencia Territorial de Acceso a la Justicia (ATAJO), la oficina del Ministerio Público Fiscal que se encarga de acercar el derecho a los barrios más pobres, para ampliar las posibilidades de acceso. En esta entrevista, realizada en marzo de 2016 en la ciudad de La Plata, nos cuenta cómo el derecho sin poesía es derecho para pocos.

*¿Qué es *Los detectives salvajes*? ¿Cómo surgió el proyecto?*

Los detectives salvajes (1998) es una novela escrita por Roberto Bolaño que lo consagra como escritor a fines de los noventa. Llegué a este material en el año 2000-2001, a los 24 años. Es una novela que me marcó mucho, creo que hace una relectura de *Rayuela* (1963), de Julio Cortázar, y que es un poco una reconstrucción latinoamericana en una voz del narrador latinoamericano que busca otros narradores. Me parece que el detective salvaje es un poeta que quiso ser abogado, no pudo, y que terminó siendo poeta. Esa es la historia de García Madero, el personaje inicial, pero también es la historia de dos poetas, Ulises Lima y Arturo Belano, que buscan la figura de Cesárea Tinajero, la poetisa de la revolución mexicana. Ella está perdida en algún lugar de México y la tienen que salir a buscar. Arturo Belano es,

de algún modo, Roberto Bolaño, y el otro es un poeta existente, Mario Santiago Papasquiaro, amigo de Bolaño. Ambos fundaron la corriente de los infrarrealistas, que es una vanguardia literaria chileno-mexicana, más mexicana, de fines de los setenta y los ochenta que produjeron una serie de manifiestos, la mayoría contrarios a Octavio Paz. El infrarrealismo buscaba conectarse con otras corrientes subyacentes en la poesía latinoamericana. Ese libro, *Los detectives salvajes*, es una obra que encaja muy bien con la historia de los poetas argentinos desaparecidos, sobre todo con la poética que encarna Juan Gelman. También, con la de Paco Urondo y con la romántica de los poetas revolucionarios de la guerrilla argentina; con los poetas peronistas de la resistencia después del cincuenta y cinco, incluyendo a Leopoldo Marechal, como con los poetas perseguidos por la proscripción. Entonces, el nombre *Los detectives salvajes* para nuestra colección de poesía es un homenaje a Bolaño, un homenaje a los personajes *bolaños* y a la épica del libro. Este es, también, una búsqueda de lo que quedó de las revoluciones. Las dictaduras latinoamericanas mataron gente, la hicieron desaparecer y mataron la poesía.

Ponerle a la colección el título *Los detectives salvajes* era, entonces, volver a evidenciar que, en realidad, la búsqueda de los hijos de desaparecidos por la poesía de sus padres también se relaciona con la búsqueda de los padres poetas desaparecidos de la Argentina. Y ahí se jugaban, incluso, los restos de la literatura no hallada, silenciada, oculta, proscripta y, también, perdida entre los restos de los elementos que quedaron para hacer el duelo.



Julián Axat

¿Cómo se amplía este concepto de poesía perdida? Porque en nuestro país y en Latinoamérica lo perdido es aniquilado, silenciado, censurado, desaparecido.

Sí, tal cual. Creo que hay varias palabras. Poesía silenciada es poesía que se publicó y que no logró tener una difusión editorial porque el contexto de censura que imponían las dictaduras evitaba que esos libros que habían sido editados tuvieran circulación. La poesía aniquilada ya no es poesía silenciada, aunque puede coincidir. Poesía aniquilada es el aniquilamiento de los poetas, es hacerlos desaparecer, asesinarlos porque escriben, porque opinan, porque difunden. También existe la represión de los poetas, que tiene que ver con el terrorismo paraestatal vinculado a la cultura y que no es solamente silenciamiento o aniquilamiento, sino, también, la persecución de todo tipo de espacio donde pueda difundirse o reproducirse la épica, la poesía: cerrar bares, quemar o censurar libros, perseguir editores o impedirles la publicación, como fue el caso del Centro Editor de América Latina.

Me parece que los casos de búsqueda de restos literarios de personas que no logran publicar sus textos son casos de aniquilamientos literarios, casos de genocidio cultural literario. Entonces, nuestra búsqueda tiene que ver con esos poetas aniquilados. Ahí aparece Juan Aiub¹ y la historia de su padre, Carlos Aiub, que es un caso paradigmático de poesía aniquilada. Juan encontró un texto entre los elementos del allanamiento que no sabía qué era y dio cuenta de este texto en un cuaderno tipo libreta. Creyó que eran copias de libros que el papá leía, poemas que les copiaba a mujeres que conocía, por eso no le había dado valoración. Cuando Juan recuperó ese cuaderno que la abuela había tenido guardado en una caja, y como yo venía escribiendo poesía desde más pibe, me dijo: «Mirá, Julián. Tengo un cuaderno que quiero que veas».

Para ese entonces, yo ya había publicado *Peso formidable* (2005), mi primer libro. Y Juan decía: «Quiero que me digas qué es, qué te parece hacer con esto porque a mí me dio la sensación de que esto es un libro». Él ya pensaba que podía tratarse de un libro de su papá. Buscamos los textos, en Internet encontramos coincidencias y Juan recogió testimonios de compañeros del papá. Así, nos dimos cuenta de que los poemas no eran de nadie y de que la única persona de quien podían llegar a ser era Carlos Aiub. Carlos era librero-móvil, vendía libros por las reparticiones estatales en un carrito. Algunos poemas estaban dedicados a la mamá de Juan. Un poco de ahí sale la idea: somos detectives de estas cosas. Empezamos a jugar con Juan con la idea de «vos sos Bolaño, vos sos Lima». Después estaba el tema del enfrentamiento de Juan con el cuaderno y de la transcripción de los poemas del papá. Esa es la catarsis psicoanalítica del hijo con respecto al padre.

El proyecto contuvo un proceso doble, porque también publicaron a poetas censurados.

Sí, el proyecto contuvo dos esquemas: por un lado, poetas que nunca habían publicado y que de golpe reproducimos, sacamos a la luz, su figura de poetas (Carlos Aiub, Joaquín Areta, por ejemplo); y, por otro, casos de poetas, como Jorge Money, Luis Elenzvaig y José Carlos Coronel, que fueron censurados, aniquilados, pero silenciados, porque sus libritos tuvieron difusión y lo que nosotros hicimos fue buscarlos para volver a publicarlos. Fue un proceso doble: el trabajo con el aniquilamiento, con lo que es el genocidio cultural, y el trabajo con el problema de la censura y del silenciamiento de las voces. Entonces, *Los detectives salvajes* es la reconstrucción de cierta épica pensada desde dos hijos de desaparecidos que quieren iniciar un proceso editorial a partir de este procedimiento con el libro del padre de uno de nosotros y que, en definitiva, parte de ese encuentro entre Juan y yo.

En una entrevista dijiste: «Me parece que lo interesante es que el arte acompañe las cuestiones institucionales». ¿Esto se relaciona con esa autodefinición que sostenés acerca de ser, primero, poeta y, después, abogado?

Sí, porque la poesía lo atraviesa todo. Es una mirada del mundo, es una manera de manifestar la palabra. Es, también, una manera de mirar, como dice John Berger. Después, las formas mediante las que el lenguaje va interviniendo en la realidad son consecuencias de esa mirada. Lo más importante es el aura de la primera mirada. Lo que yo he tratado de hacer hasta ahora en mi vida es adecuar esa sensibilidad o esa mirada a la herramienta jurídica, para poder transformar la realidad. Pero no es más que la instrumentalización de la mirada. El derecho está después, primero el poeta, la mirada hacia el otro, hacia el problema del otro. El derecho puede ser una herramienta aséptica, un formulismo, un código o un procedimiento, pero eso ya es parte del problema del instrumento que uno construye. En eso, el derecho, a veces, es muy injusto y la idea es tratar de poetizarlo, de construirlo en una justicia poética que es un poco la intención que muchos abogados tenemos. La poesía es lo más importante. Por eso escribo poesía, y después el trabajo que hago todos los días cuando me pongo el traje y la corbata para ser abogado es un problema de lo cotidiano, es el sustento, es el día a día.

Recién mencionaste el concepto de justicia poética. ¿Podríamos pensar que a la justicia le hace falta más poesía, en línea con lo que sostenés acerca de que el derecho es una herramienta que debe ser guiada por la sensibilidad poética?

Sí, creo que el derecho es una herramienta que puede llegar a ser sensible, de ayuda a los demás, sobre todo a los débiles. Lamentablemente, el derecho hegemónico es un derecho de las minorías pudientes, concentradas. En la actualidad, el Poder Judicial está corporizado en los sectores más opulentos o en los sectores medios que han sido cooptados por el poder. En ese sentido, el derecho es una herramienta hegemónica, y lo que hacemos quienes tenemos una mirada que quiere sensibilizar, quienes queremos agregarle poesía, transformación, arte, cultura y compromiso, es disputarle el derecho a los sectores hegemónicos, a las corporaciones judiciales, a las empresas y a los sectores financieros que lo manipulan. Es muy difícil y siempre perdemos. ¿Por qué? Porque los jueces están cooptados por el sistema hegemónico. Es una batalla cultural y no deja de ser una batalla poética. Entonces, cuanto más sensibilidad le ponemos, mejor, pero es una batalla romántica, ¿no? Y la lucha por el derecho es también la lucha por la democratización de la justicia, que tanto se discutió en estos tiempos y que estamos perdiendo porque

este gobierno nos ha hecho retroceder y nos está haciendo retroceder muchos pasos, en términos de batalla cultural.

En relación con la dimensión de lo poético asociado a la justicia, ¿has pensado esta poética desde la imagen, las visualidades, además del campo literario?

Yo no inventé nada. Muchas de las cuestiones que retomo están en el libro *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública* (1997), de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum. Ese libro es un clásico del derecho y de la poesía en el que ella hace un análisis de la sentencia de un conjunto de jueces norteamericanos que fallaron en problemas en los cuales el poeta Walt Whitman es citado en abundancia en la jurisprudencia. Nussbaum trabaja la imagen de la poesía en las sentencias judiciales, pero no la imagen plástica, sino las imágenes que producen las figuras poéticas en las sentencias para aquellos que las leen. Porque estos jueces quieren que la gente entienda sus sentencias y que las puedan leer. Incluso, utilizan los versos en los fallos, citan a poetas de manera que la gente común pueda entender lo que el Derecho dice. Yo retomo estas ideas y las aplico a las problemáticas de la poética del derecho en la Argentina. Me pareció muy interesante, ya que uno de los grandes problemas del Derecho argentino es que la gente no lo entiende porque está escrito en latín, en un lenguaje de códigos que solo podés entender si estudiaste Derecho. Entonces, el gran problema es que no está escrito en lenguaje vulgar. Lamentablemente, estos señores que se llaman abogados inventaron un lenguaje para comunicarse entre ellos y, de esta manera, impedir que la gente pueda hablar el derecho. Así es que en el libro de Nussbaum aparecen *jueces-poetas-románticos*, que recogen esta idea de volver al lenguaje vulgar e, incluso, de utilizar la poesía, la música, los cantos y las letras de las canciones para poder *decir* el derecho. Ahí aparece la imagen del derecho: qué imagen brinda el Derecho y con qué imagen la gente piensa el derecho. Eso es también parte de la democratización de la justicia: volver a un lenguaje entendible por todos.

¿Colocar el derecho en el lenguaje común no es el trabajo que hacés con tu equipo en ATAJO?

Sí, ATAJO es la síntesis de todo esto. ATAJO es la traducción de los operadores del derecho a lo llano, la traducción de los problemas más complejos del derecho que la gente común no puede entender. Y cuando llevamos oficinas a los barrios, buscamos poder categorizar los problemas de la gente y, así, lograr favorecer que esos pequeños problemas accedan a la justicia, a esa justicia que por lo general tiene la

misma vara para medir a todos. Ahí, nosotros hablamos de discriminación positiva, que es un concepto un poco feo. Decimos que hay que generar reglas para poder distinguir a esas minorías con dificultades para acceder a la justicia y para crearles derechos especiales, por eso trabajamos en función de que el Estado potencie políticas públicas específicas para esas minorías. La justicia mete a todos en la misma bolsa, pero nosotros construimos categorías distintas para darle distinciones, a partir de políticas *positivas* que logren el mejoramiento de las condiciones de igualdad. El Derecho parece igual para todos, pero en realidad se aplica diferenciado. Nosotros a los migrantes los vamos a tratar mejor que a los argentinos, a los discapacitados les vamos a tratar de dar condiciones mejores que a las personas sin discapacidad, a las mujeres les vamos a dar mejor trato que a los hombres porque históricamente han sido más castigadas. Es en ese sentido que las condiciones de justicia buscan la discriminación positiva. Hay gente a la que no le gusta esta categoría, hay discusiones sobre el tema.

Sí, en ese sentido muchas veces se han discutido las leyes de cupo (ley de cupo laboral trans, ley de cupo femenino), porque se cree que allí hay cierta estigmatización.

Los que discuten eso son los que entran en la discusión del posmodernismo. Se plantea que la discriminación positiva es un problema posmoderno y el posmodernismo plantea ciertas relativizaciones de la categoría del derecho general o de la igualdad general de la población. Es una discusión de la teoría del Derecho, quizá bizantina. Pero trabajamos con la idea de discriminación positiva y recibimos críticas por eso. Se dice que todos los pobres deben ser tratados iguales, que no hay que construir subcategorías dentro de la pobreza. A mí me parece que no, creo que hay que volver a construir categorías de protección para poder defender esas identidades minoritarias. En eso yo soy *deleuziano*, a la moral de lo minoritario hay que protegerla por la positiva. Hay que buscar esfuerzos del derecho para defender a todos los rizomas, al mundo rizoma.

Me pregunto si para pensar la idea de democratización de la justicia, que a partir del kirchnerismo pudimos comenzar a problematizar, es indispensable partir de esta mirada del arte y del derecho que vos planteás. ¿O es muy utópico?

No lo es. Yo soy uno de los integrantes de Justicia Legítima, el movimiento que nació en 2014 cuando Cristina Fernández mandó esos cinco proyectos de ley de democratización de la justicia y se hizo una reunión multitudinaria en la Biblioteca Nacional y se creó este espacio. Muchos de quienes lo componemos publicamos

trabajos sobre la cultura y el derecho, sobre la literatura y el derecho, sobre la poesía y el derecho. Una de las categorías que trabajé es el concepto de *hombre nuevo*, tomado del guevarismo, que se llama *el hombre nuevo de la justicia*. Es aquel empleado de la justicia que no es kafkiano, que no es aquel hombre gris, burócrata, de escritorio, que atiende en las mesas de entrada dentro de los laberintos judiciales en los palacios de justicia. El *hombre nuevo de la justicia* es un hombre sensible que sale de esos palacios, es un hombre que trata de encontrar los problemas de alteridad, no se esconde en los despachos. No es burócrata, sino que está más cerca del poeta. Trabajé, también, la cuestión de los niños: me especialicé en la temática penal juvenil, soy defensor penal juvenil. Trabajé mucho la temática de juventud y de derecho en torno a la violencia institucional, a la utilización del sistema político contra los jóvenes. Para mí, es antropológico pensar en ese nuevo hombre justo, el nuevo hombre del derecho. *ATAJO* es eso, ya que las 58 personas que hoy trabajan allí buscan ser nuevos hombres de la justicia, son pibes trabajando en los barrios y son empleados de la justicia trabajando en las villas. Ese es el desarrollo que yo quise lograr.

Pienso en ese hombre nuevo y te cito cuando dijiste en una entrevista: «Los actos judiciales son actos políticos y no actos puros, neutrales y asépticos». ¿Eso debería ser la constitución inicial de ese hombre nuevo?

Totalmente. Sí. El derecho siempre encubre los intereses de clase de los poderosos. Incluso, la Constitución es un hecho controvertido porque es una constitución liberal y encubre los intereses del unitarismo, encubre los intereses de los sectores liberales-agroexportadores de la Década Infame y esconde, en gran parte, intereses vinculados al menemismo y al alfonsinismo de 1994. Entonces, salvo algunas reformas progresistas, la Constitución argentina es un hecho normativo que encubre intereses de clase. Ni te cuento el Código Penal, ni te cuento el Código Civil: son instrumentos de poder que encubren intereses de clase. Nosotros, en ese sentido, lo que hacemos es abrir el derecho, es pelearnos contra esas normativas. Por eso pensamos en un derecho no aséptico, en un derecho abierto, plural, que surja del parlamento, un derecho que salga de la discusión robusta parlamentaria, que surja de las sentencias de los jueces fundadas en principios constitucionales y en categorías de derechos humanos y que no sea por necesidad y urgencia, por decreto. En ese sentido, pensamos en un derecho poético vinculado a la categoría de derechos humanos, a los juicios por la verdad, a los principios de lesa humanidad.

Entonces, ¿cómo sintetizarías tanto material como simbólicamente la tarea de ATAJO?

Es un mecanismo de accesibilidad para la gente que no puede acceder a la justicia en lo cotidiano. Desde los barrios, desde la desventaja, se trabaja desde el territorio, desde la vulnerabilidad, explicando en lenguaje común lo que el derecho significa. Es una forma humana de llevar el derecho a la gente. No es más que eso. ¿A través de qué? Oficinas en los barrios, empleados de la justicia, traductores de lo jurídico en los barrios, a través de la facilitación judicial, llevando jueces y fiscales a los barrios. Uno podría decir: «Bueno, es una fiscalía barrial». Y sí, en parte también es eso, porque al formar parte del Ministerio Público Fiscal es un dispositivo de la agencia fiscal. Entonces sí, es un mecanismo de la fiscalía en el barrio, pero es una intervención no punitiva. Históricamente, la fiscalía se metía en el barrio con la policía. Por suerte, tenemos una procuradora que se llama Alejandra Gils Carbó que decidió que eso estaba mal; decidió que la fiscalía debía meterse en los barrios, no solamente a través de la policía, allanando, deteniendo.

Claro, ahí se estigmatiza y criminaliza la pobreza.

Sí. Y Gils Carbó decidió que la fiscalía tuviese un rol positivo, de prevención, de acercamiento, de alteridad, de acompañamiento y de protección. Esto lo retomó de América Latina, de experiencias de ministerios públicos en Medellín (Colombia), de otras en San Pablo (Brasil), los facilitadores judiciales en Bolivia, también en Nicaragua con las comunidades originarias. Copiamos mucho de la experiencia latinoamericana de intervención judicial marginal. La experiencia latinoamericana de acceso a la justicia ha sido fundamental para nosotros. En algunos países tenés la justicia vecinal y la justicia comunitaria, tenés los tres poderes del estado en el barrio: un juez, un defensor y un fiscal. Lamentablemente, en nuestro país no tenemos jueces y defensores en los barrios. Una justicia vecinal implica que también los jueces tengan una intervención comunitaria. También los defensores. Yo fui defensor y hay experiencias de defensores interesantes, pero no dejan de ser *visitadores* de los barrios. Nosotros instalamos oficinas, no vamos de visita, nos quedamos en los barrios, vamos por mucho más.

En ese sentido pienso en ATAJO como una semilla de la democratización de la justicia.

ATAJO es un ejemplo de las transformaciones que se podrían haber hecho con la democratización de la justicia. Y es, dentro de esta puja contra la procuradora

Alejandra Gils Carbó, uno de los elementos que quedó. Y pueden venir por él en cualquier momento. Mientras esté Alejandra, ella va a defender esta gestión que incluye estas oficinas en las villas. Tengo mis dudas de que, si viene otro procurador, eso siga siendo posible.

Volviendo a la colección *Los detectives salvajes*, ¿qué posibilidades brindó el Estado en los doce años de kirchnerismo para que proyectos como este puedan salir a la luz?

El contexto de posibilidad o las condiciones de producción de un proyecto como *Los detectives salvajes* es posible a partir del proceso de memoria, de verdad y de justicia iniciado en el año 2003 en la Argentina. Porque la historia de Juan Aiub con su primer libro estaba vinculada a los procesos de memoria, de verdad y de justicia en los cuales él estaba involucrado. La mayoría de esos libros que aparecieron, lo hicieron porque esas familias, internamente, removían los objetos y los testimonios que tenían cercanos. Llegaron a nosotros porque todo ese contexto familiar se movilizaba gracias a las políticas de memoria, de verdad y de justicia y a los juicios que se realizaban. Hacían posible que esas familias abrieran sus archivos y nos los dieran. Eso no era posible antes de 2003. Quizás era posible, pero era más difícil, porque las familias tenían un duelo que hacer, los juicios no estaban, a los testigos había que irlos a buscar o todavía estaban *encerrados*, no querían contar. El proceso iniciado en 2003 multiplicó las voces sobre lo que pasó entre 1976 y 1983 y permitió que los familiares de desaparecidos y de víctimas del terrorismo de estado salieran a hablar de lo que pasó, mostraran el acervo documental, sus fotos. Es decir, se generó una condición cultural para poder generar un proyecto literario de esta envergadura.

¿Encontrás en América Latina proyectos similares, hermanos al tuyo, que repliquen, de algún modo, la misma idea? Aunque no lo hagan desde la poesía.

Conozco al poeta Antonio Pádua Fernandes, que es un escritor brasilero al cual hemos publicado. Me hermané con él porque me fue a ver, empezó a analizar y a publicar mis poemas y se enloqueció por el proyecto de *Los detectives salvajes*. Su poética es similar a la nuestra. Su libro *Cálcio* (2013) refleja eso. Después no encontré proyectos similares, pero sí hallé poetas dispersos y por eso armé la antología *Si Hamlet duda le daremos muerte* (2010) y publicamos *La Plata Spoon River* (2014). Así como *Los detectives salvajes* comenzó siendo un proceso de reconstrucción y de archivo de voces aniquiladas y silenciadas, también empezó a buscar voces de jóvenes poetas que estaban escribiendo y pensando sobre este proceso que

anteriormente te mencioné. Por ejemplo, *La Plata Spoon River* está vinculado a la violencia estatal, pero no al terrorismo de Estado. Se relaciona con las formas en las que el Estado genera violencia simbólica y cómo los poetas se pueden parar frente a eso. Es otro esquema, otro experimento, aunque da cuenta de un procedimiento poético similar al anterior. Pero no existe un experimento similar al nuestro, que yo sepa, en otro país.

El uso de la categoría *arte latinoamericano*, ¿tiene algún sentido para vos? ¿Cuál?

Sí, lo tiene. Al arte hay que pensarlo de manera continental. A mí me gusta mucho cuando Pablo Neruda, en *Canto General* (1950), busca dar con la palabra escondida debajo de la Conquista, en la última fibra poética anterior a la Conquista que ilumina o que le da aura a todas las voces que después aparecieron. El *Canto General* es la búsqueda de la voz perdida latinoamericana, la rama dorada de la poesía que se esconde en nuestra raíz indígena, en nuestra raíz anterior a la llegada del español, del portugués y del gringo. Entonces, me parece que sí hay que seguir en esa línea que pensó Neruda y tantos pensadores, el propio Ernesto «Che» Guevara lo pensó. También Rodolfo Kusch, el propio José Martí, que me hacen pensar que existen un arte y una voz latinoamericanos y que para mí siguen siendo un norte. En ese sentido, creo que en *Los detectives salvajes*, la novela de Bolaño, está incluso eso.

Y también, si tenemos que definir esa voz propia, está signada por esta voz silenciada y perseguida, pensándolo en todas las disciplinas del arte.

Sí, está. La voz latinoamericana es una voz aniquilada, por eso en todos los poetas hay un fragmento de esa voz perdida. Está en César Vallejo, te decía que está en Neruda, está en José Oswald de Andrade, está en Jorge Luis Borges también, a pesar de su europeísmo, en Roberto Arlt, sin duda. Yo creo que en toda la poesía latinoamericana está escondido ese lenguaje o esa palabra originaria, que es el Santo Grial de los poetas y del latinoamericano de la poesía. Yo digo *en la poesía* porque supongo que en la plástica, en la narrativa en general y en el teatro también, debe de existir un grial latinoamericano del arte. Creo que sí. Escribo pensando en esos poetas latinoamericanos. Estoy pensando en esa vertiente latinoamericana que termina, digamos, en el Popol Vuh. El Popol Vuh como canto poético anterior a la Conquista. El *Popol Vuh* es un libro de poesía escrito por los mayas, anterior a la Conquista, y es una reconstrucción de leyendas y de poéticas. Es como la Odisea griega, y la Iliada pero escrito por los mayas. Hay muchas epopeyas y épicas anteriores a la Conquista, también poemas. En Argentina, yo creo que hay algo de

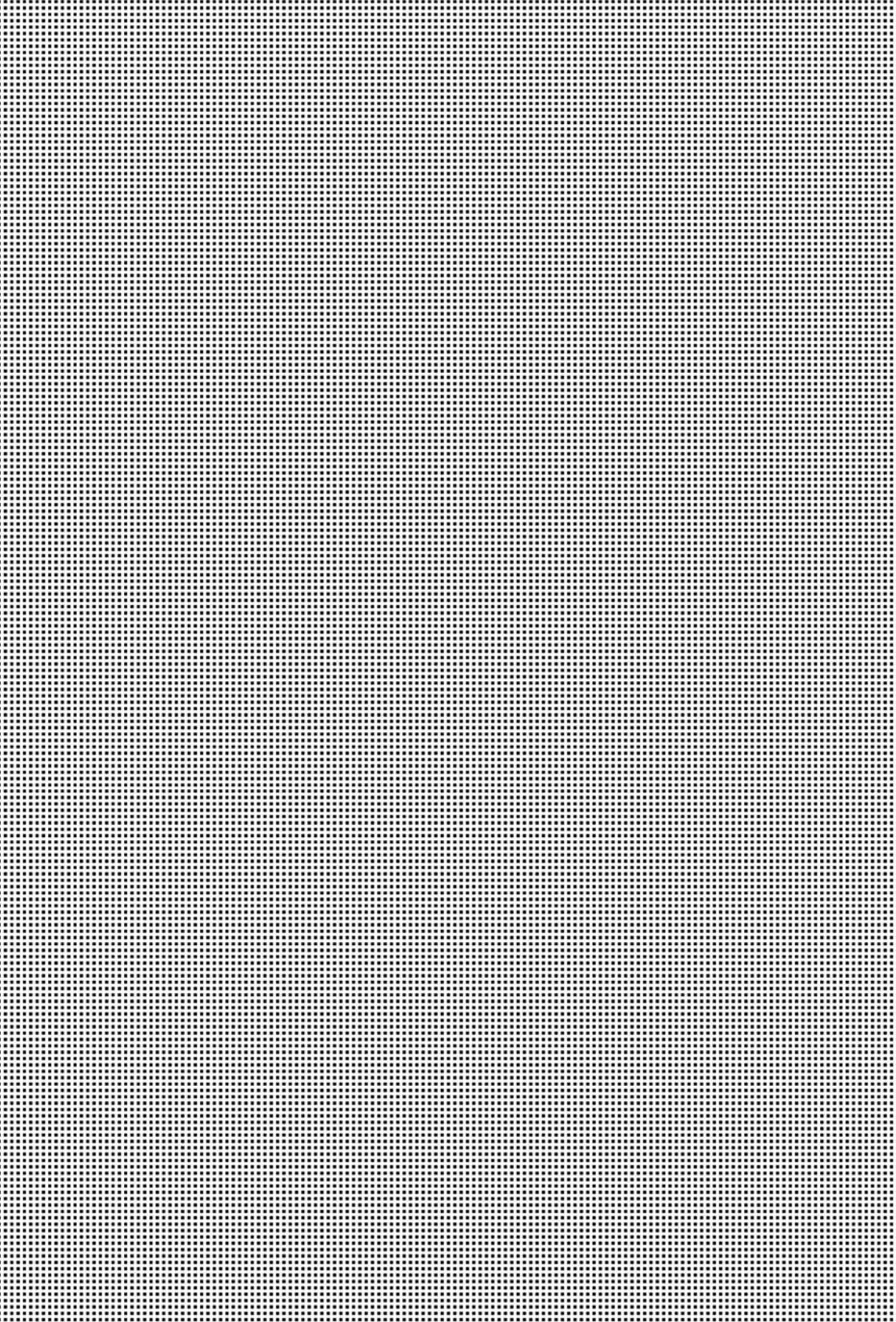
poesía mapuche. Bueno, todo esto que te estoy planteando es muy setentista. Eso es muy interesante, la idea de construir una poética propia no colonizada. Yo podría estar hablando todo el día del poeta Thomas S. Elliot o de William Shakespeare, de Ezra Pound o de Giuseppe Ungaretti; yo los leo. Pero estoy pensando en nuestros poetas, los poetas latinoamericanos.

Sí, la palabra no colonizada.

La palabra no colonizada, sigo pensando en eso. Ya estamos colonizados desde que la globalización es un hecho, no digo que no. Hoy los regionalismos parecen un anacronismo, pero me parece que también está en lo que cada uno lee. Sigo pensando en el Popol Vuh. Creo que ahí hay algo que nos define, también, como una identidad latinoamericana. No es casual que hayamos estado conectados cuando escribimos *Si Hamlet duda, le daremos muerte* (2010), un poeta colombiano, un brasileiro, un mexicano y un chileno. Siempre está esa sintonía perdida. Somos detectives salvajes perdidos escribiendo poesía.

Nota

1 Juan Aiub es amigo de Julián Axat y coeditor de *Los detectives salvajes*.



INSTITUCIONAL

CICLO DE ENCUENTROS

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO

GRACIANA PEREZ LUS
perezlus@hotmail.com

PILAR LABAYEN
pilar_labayen@hotmail.com

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

«Cuando Simón Rodríguez dice “escuela para todos, porque todos son ciudadanos”, la idea de ciudadanía no está atada a la idea de propiedad privada y esto es un invento latinoamericano. El contrato social europeo decía que ciudadano era igual a propietario. En cambio, para Simón Rodríguez y para José Artigas el contrato no tiene que ser entre propietarios. El hecho de ser parte de Latinoamérica hace que seas un ciudadano y, por tanto, que puedas acceder a todos los derechos, incluso, el derecho a ir a la escuela, como sostenía Simón Rodríguez.»

Carla Wainszok (2015)¹

A lo largo de su segundo año de existencia, el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) ha conservado y ha promovido su objetivo de constituirse en una plataforma desde la que discutir y reflexionar acerca de la enseñanza y la producción del arte en nuestra contemporaneidad latinoamericana enmarcada hoy en complejas coyunturas. Con este propósito, se realizaron numerosas actividades que permitieron al ámbito académico, en particular, y al público, en general, una aproximación a estos asuntos desde diferentes perspectivas. En este sentido, se llevaron adelante charlas-debate que acercaron las opiniones de notables investigadores de esta casa de estudios y de diversas instituciones, con larga trayectoria.

En línea con ello, el IPEAL, en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos de Mejora de la Enseñanza para las Carreras de Grado en Arte (FORMARTE) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, realizó un Ciclo de Conferencias con el objetivo de promover la enseñanza y la producción artística vinculadas a la formación académica y al desarrollo de actividades de docencia y de investigación. También, y en la misma línea desarrollada a lo largo del año 2014, durante 2015 se realizaron el cuarto y el quinto encuentro de debate reflexivo en las Reuniones de Cátedras.

Estas actividades del IPEAL reflejan los enfoques de las investigaciones que se desarrollan en el Instituto, relacionadas con la producción y con la enseñanza del arte argentino y latinoamericano, enfoques que tienen en cuenta el reconocimiento del pasado común y su inscripción en el presente, expresado en teorías arraigadas en la academia. Fundamentalmente, estos encuentros proponen espacios para indagar sobre una identidad colectiva como semejanza que permita agrupar en el transcurrir de las individualidades; denominar a lo latinoamericano con nombres propios.

En la incorporación paulatina de los autores del pensamiento pedagógico latinoamericano (Simón Rodríguez, José Martí, José Vasconcelos, Gabriela Mistral, Saúl Taborda, José Carlos Mariátegui y Paulo Freire, por ejemplo) y en sus miradas descolonizantes descubrimos un posicionamiento crítico en los orígenes de nuestras pedagogías. Entonces, ¿cómo conceptualizamos a las pedagogías de nuestra región? Surgen en el período de las luchas por la emancipación, en las guerras de independencia, al calor de la discusión entre método mutuo y simultáneo, en los orígenes de los estados nacionales y de sus sistemas educativos. ¿Es Simón Rodríguez un exponente de la pedagogía tradicional? ¿Es el Jean Jacques Rousseau americano? ¿Es su pensamiento el origen del pensamiento crítico pedagógico latinoamericano? En la búsqueda de nombrarnos con nombres propios, se construye nuestra gramática, como lo expresa Carla Wainszok (en la conferencia que brindó), en pensamientos complejos, mestizos, diversos y relacionales.

Ciclo de conferencias 2015

Las conferencias dictadas a lo largo del año 2015 fueron las siguientes:

- *Diez formas de arruinar una clase*, dictada por Daniel Belinche (24 de junio).
- *Diálogo con Pablo Bernasconi*, dictada por Pablo Bernasconi (26 de agosto).
- *Regulación de la Industria Cinematográfica*, dictada por Verónica Sánchez Gelós, (8 de octubre).
- *Adiós al lenguaje del cine*, dictada por Jorge La Ferla (22 de octubre).
- *Educación para la independencia. Por un modelo de educación para América Latina*, dictada por Mario Oporto (12 de noviembre).
- *Un convite con las pedagogías latinoamericanas*, dictada por Carla Wainszok (13 de noviembre).
- *El lenguaje visual desde la perspectiva latinoamericana*, dictada por Mariel Ciafardo (25 de noviembre).

Reuniones de Cátedras 2015

Lo que se constituyó como un interesante formato de debate en 2014, durante el año 2015 confirmó su necesaria continuidad. Las Reuniones de Cátedra ofrecen la posibilidad de colocar sobre la mesa asuntos que operan no solo en el plano académico, sino, también, problemas que hacen a la cotidianidad de la enseñanza universitaria en arte. En 2015 se desarrollaron:

- La cuarta edición de Reuniones de Cátedras, realizada el 30 de abril, llamada «Cultura, Educación y Universidad en América Latina». Dicho encuentro contó con

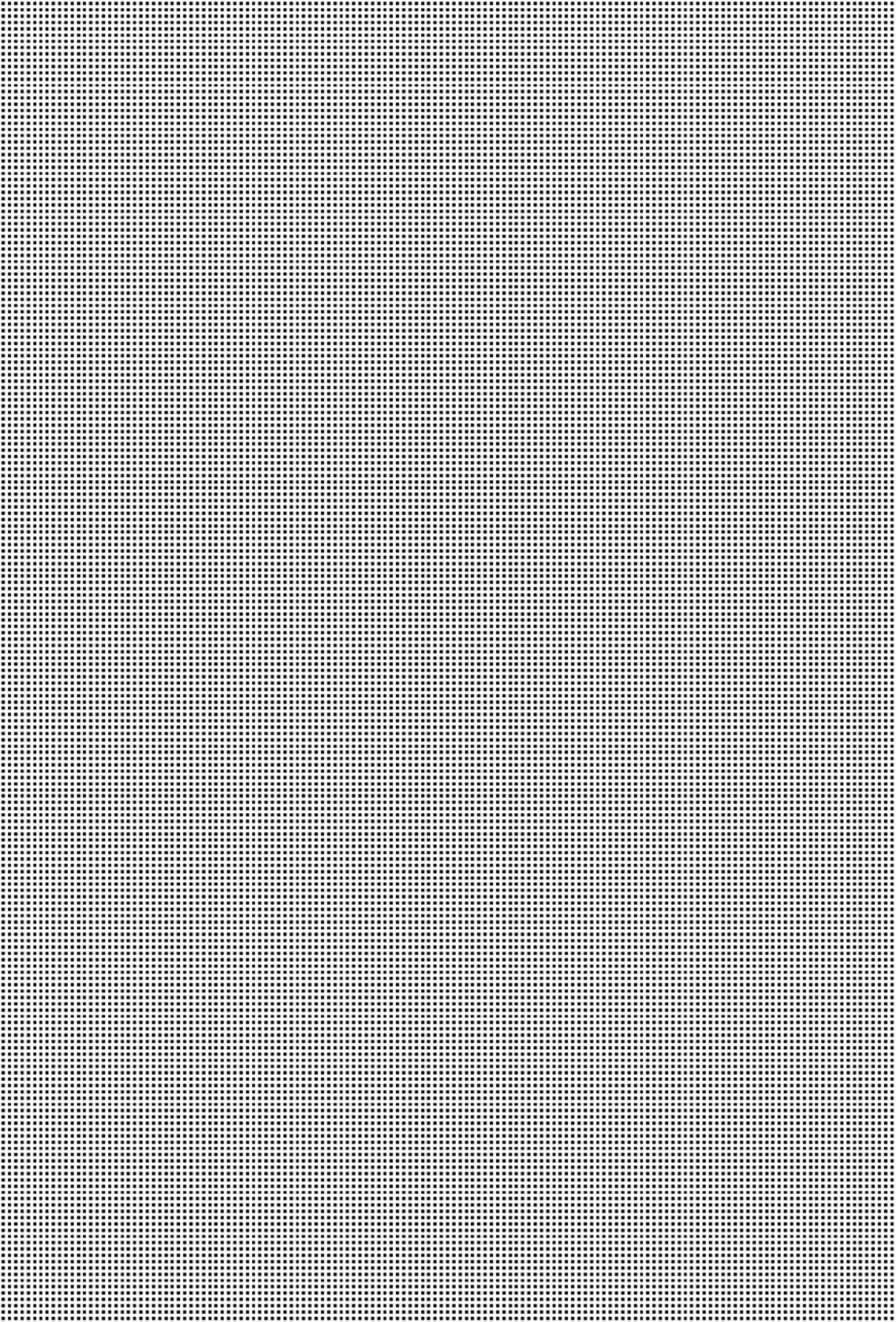
la participación del Dr. Daniel Belinche (profesor titular de la cátedra Introducción a la Producción y al Análisis musical), del Prof. Mario Oporto (profesor titular de la cátedra Historia Social General B), de la Lic. Alejandra Wagner (decana de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata) y del Dr. Octavio Miloni (doctor en Astronomía, Secretario General de Asociación de Docentes Universitarios de la UNLP y Secretario General de la CTA Región Capital).

- La quinta edición, llevada adelante el 14 de mayo, y denominada «¿De qué hablamos cuando hablamos de producción?». En ella participaron la Lic. Paola Belén (profesora adjunta de la cátedra Fundamentos Estéticos), la Lic. Camila Bejarano Petersen (profesora titular de la cátedra Guión III), la Lic. Verónica Dillon (profesora titular de la cátedra Cerámica Complementaria), Gisela Magri y Joaquín Pérez (integrantes del colectivo Cuchá!, Músicos Platenses Produciendo).

Estas reuniones abiertas al público tienen la finalidad de problematizar y de someter a debate aspectos que forman parte de la enseñanza y de la producción artística de diversas disciplinas de la Facultad de Bellas Artes, para registrar posibles bases que fomenten la profundización de dichas cuestiones o que actúen como disparadores de nuevas reflexiones. Habiéndose comprobado la buena receptividad y el interés de la comunidad académica, el IPEAL organizó una agenda para las Reuniones de Cátedra durante 2016.

Nota

1. CICLO FORMARTE, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.



OPINIÓN Y REUNIÓN

VIDEOJUEGOS, ARTE EN LOS MASSMEDIA

Se ha iniciado una resignificación del término industrias culturales que no busca, simplemente, superar la crítica adorniana, sino que pretende establecer nuevos argumentos que se adapten a una experiencia de vivir contemporánea. El arte puede penetrar en el gran impacto sociocultural que suponen los distintos ejes de la industria. Por consiguiente, es necesario observar a la tecnología en su particularidad y no concebirla como un gran conjunto abstracto. Al cine, a la radio y a la televisión se suman los videojuegos como artífices de conocimiento con base en la praxis. Desde América Latina son múltiples los núcleos que iniciaron el camino para posicionar a la industria de los videojuegos, para superar las delimitaciones impuestas por los ejes hegemónicos. En una sociedad que establece relaciones mediadas por el dispositivo, el arte puede obtener renovadas hibridaciones en vistas de producir nuevos lenguajes desde una perspectiva iberoamericana y que rebese la apropiación centrípeta de la tecnología.

María Julieta Lombardelli
Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

UN CONVITE CON LAS PEDAGOGÍAS LATINOAMERICANAS

Las pedagogías latinoamericanas están siendo una gramática ética y política; están siendo porque trabajamos sobre la idea de historicidad. Es así que los sujetos están siendo y que las rocas son. Son éticas porque nos vinculamos con la singularidad, con el otro; y políticas porque esas singularidades se vuelven comunitarias cuando trabajamos, cuando pensamos, cuando aprendemos y cuando enseñamos. Por lo tanto, trabajamos con lo singular y con lo comunitario al mismo tiempo. Sin embargo, más allá de las certezas, nos hacemos preguntas que forman parte de este enorme territorio que son las pedagogías latinoamericanas: ¿quiénes estamos siendo? ¿De dónde venimos? ¿Cuánto de colonia somos hoy? ¿Cuánto de las colectividades y de las singularidades que fuimos durante la Dictadura y durante el neoliberalismo seguimos siendo?

Por todo esto, trabajamos con las pedagogías en una triple temporalidad, muy alejada de la linealidad positivista. En primer lugar, creemos que hay una temporalidad que tiene que ver con lo que ya hicimos; otra, con lo que estamos haciendo, y una más

que compete a lo que deseamos que suceda. Esas temporalidades se cruzan, se combinan con ideas de otros continentes, con otros lenguajes, con otros mundos. Sin embargo, estas influencias, evidentemente recíprocas, han sido por muchos siglos injustamente interpretadas. No negamos ideas ajenas en nuestros pensadores, sería cínico, pero si cuestionamos aquella visión euro céntrica de la historia que justificó el avasallamiento de unos sobre otros. Por eso, las pedagogías latinoamericanas nacieron en las aulas, en las salas de educación inicial, en las cooperativas, en los movimientos sociales. No creemos que su función sea señalar cuál es el único territorio de las enseñanzas y de los aprendizajes, dado que estas son múltiples, porque hablar de América Latina es hablar de complejidades y de diversidades. Por lo tanto, los pensamientos latinoamericanos están siendo complejos, mestizos, diversos y relacionales.

Carla Wainszok
Universidad de Buenos Aires
Argentina

LOS PLIEGUES DE AMÉRICA LATINA

Una reflexión sobre América Latina siempre nos conduce a la pregunta por el ser latinoamericano. ¿Qué es Latinoamérica? Muchos pensadores intentaron definirla, pero siempre quedaron sombras, las sombras del pasado, su herencia cultural, que obstaculizaron y que obstaculizan la constitución de su identidad tanto individual como colectiva. Los desgarradores procesos políticos y sociales que ha sufrido el continente nos remiten al realismo mágico de Gabriel García Márquez, a *Las venas abiertas de América Latina* (1971), de Eduardo Galeano, a *El señor presidente* (1946), de Miguel Ángel Asturias—donde se cuentan los abusos del poder en una dictadura latinoamericana—, y a muchos otros escritores que, desde el plano ficcional, se acercaron a esa realidad descomunal que siempre la caracterizó.

Por lo tanto, pensar en Latinoamérica nos transporta a su literatura, a su música, a su mundo artístico, a la zona donde radica el meollo de su ser. La identidad latinoamericana hunde sus raíces en su producción simbólica, allí donde se evidencia el fracaso del positivismo como doctrina al servicio de un nuevo orden social, político y cultural. Sin embargo, y al mismo tiempo, dicho fracaso originó

una conciencia de sí misma de la que surgió, como lo denominó Leopoldo Zea, una especie de nacionalismo cultural que le dio sentido a una de las mayores expresiones del pensamiento latinoamericano contemporáneo. Pretender conocer a Latinoamérica transformándola en objeto de estudio solo desde la antropología, desde la sociología o desde alguna de las otras disciplinas científicas consagradas es un camino de frustración, porque la totalidad de su riqueza solo se aprehende a partir de sus vivencias. La globalización capitalista modula las distintas lenguas y gramáticas del consumo que inflexionan en los variados campos simbólicos, políticos, económicos y culturales. Pero es la fuerza del arte la que, alojándose en las sombras de la historia, recorre las grietas del tejido social y la que asume una forma crítica: la de resistir a los simulacros y a las apariencias de esta nueva política comunicacional que posibilitó la repetición de la historia. Es este resurgimiento de la derecha neoliberal el que, grabando a fuego su lenguaje dogmático y sectario, nos coloca, una vez más, frente al peligro de dinamitar nuestra cultura. Mientras las pantallas hipnoticen las miradas, el relato neoliberal se encarnará y se aceptará como una fábrica ficcional que producirá la revolución de la alegría y hará realidad nuestros sueños.

A América Latina hay que pensarla civilizatoriamente. Es necesario romper con la antinomia civilización y barbarie, no solo con la sarmientina del siglo XIX, sino, también, con la antítesis jauretcheana de la segunda mitad del siglo XX. Hay que pensar, desde la mirada que propone Jauretche, una nueva síntesis.

Esto fue, en el siglo XIX, una discusión acerca de cómo entrar a la modernidad en América Latina; fue un debate que luego abordó José Martí desde una visión distinta. Martí pensaba que el debate era entre racionalidad y naturaleza. Esta antinomia era propiciada por una elite dueña de la renta que entendía a la cultura europeizante como opuesta a las tradiciones populares y a la cultura construida por el pueblo, al que llamaban «barbarie». El problema de hoy es que esa elite ni siquiera sigue siendo europeizante, erudita y culta. Me parece que la antítesis jauretcheana, extraordinaria en un momento de combate, actualmente merece la síntesis de recuperar la civilización. Podemos pensarnos civilizatoriamente; no en términos de civilización europea o de occidente, sino como civilización latinoamericana. Es preciso, también, pensarnos mestizamente, antiimperialistamente y, en mi caso, justicialistamente, porque esta es la teoría más original que América Latina dio como alternativa al liberalismo anglosajón; es una idea que —más allá del sello de los partidos— sería bueno leerla como filosofía de liberación.

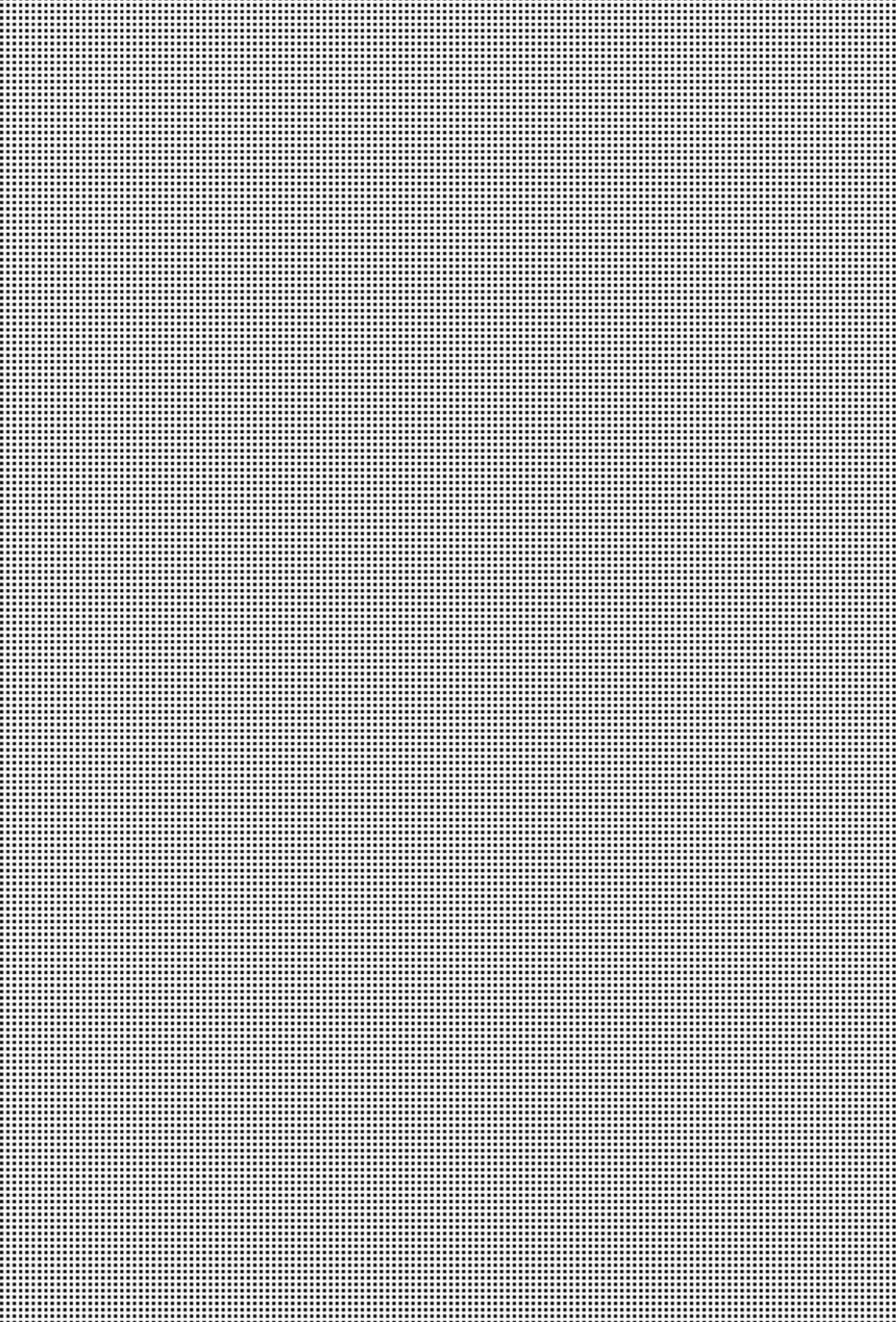
El tema de la unidad de América Latina es, todavía, un debate de vanguardias y de elites políticas intelectuales. Hay que militar mucho para que sea un tema popular, para que el prejuicio de la cultura cotidiana no sea más fuerte que la racionalidad de entender una unidad que necesitamos. Juan Domingo Perón decía: «Si no lo hacemos por románticos hagámoslo por pragmáticos».

Silvia García

Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Mario Oporto

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina



PRODUCCIÓN

ESA PRESENCIA

GRAN PREMIO SALÓN INTERNACIONAL CAAC 2015

VERÓNICA DILLON

veronicadillon@hotmail.com

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza
del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

«Siempre fui consciente de la posibilidad de que el silencio cayera
como la tapa de una tumba y me engullera para siempre.»

Louise Bourgeois (2000)

Cuerpo simbólico. Vestido vacío y seco sostenido por una percha blanca de donde cuelgan zapatitos de bebé en escala real evidencian un registro de huellas y de gestos congelados sobre la tela empapada en barro fresco [Figura 1]. Borrador agrietado. Entro y salgo de mi propia historia. Salto al vacío por tiempos indeterminados. Ropa suspendida en el espacio que gira con la corriente de aire que va y que viene habitada entre silencios y recuerdos indecibles de la que ya no soy ni volveré a ser, como tantas.

Frágil la vida, frágil el amor y frágiles los vínculos en esta Argentina y en esta América Latina vulneradas. Pertenecemos a esa generación que fue borrada de todos sus lugares de pertenencia. Oscurecidos de las familias, de los amigos, de los estudios, de los deportes, nos fueron antes de tiempo o nos tuvimos que ir tapados por mareas de silencio. Lentamente, con el correr de los años, encontramos diferentes modos para

poder vincularnos, para volver a mirarnos, para estrechar las manos, para abrazarnos. Mientras, el arte o la producción artística, parafraseando a Louise Bourgeois (2000), curaban heridas. Ella, entre tantas obras escultóricas y visuales que realizó, bordaba también textiles y escribía con lápices sobre pliegos de diferentes colores. Entre ellos, hay un escrito sobre papel rosa que dice así: «El arte es garantía de cordura».

Asimismo, Margerite Duras (2014), cuando fue entrevistada por Leopoldina Pallotadella Torre, respondía que entre los motivos que la impulsaron a escribir estaba la necesidad de restituir sobre las hojas en blanco aquello cuya urgencia sentía, pero que no tenía fuerza para llevar a cabo. Escribir, para ella, modificaba su vida y, en cada oportunidad, le exigía volver a contar. Así, lo ya escrito no podía modificarse, era preciso volver a empezar, producir una nueva obra.

Como ceramista, algo similar me ha pasado desde siempre. Durante los procesos y la producción artística quedo presa por la acción del fuego que, además, vuelve imposible el intento de modificarlos. Su estado de dureza y de sonoridad cambian si las piezas se caen y se rompen, entonces aparece, luego de hacerlas, el deseo y la necesidad inmanente de realizar otras series. He indagado sobre diferentes materialidades y temperaturas, cocciones y fuegos, atmósferas oxidantes y reductoras, hasta encontrar otras posibilidades poéticas. Hago y deshago sobre la tierra húmeda o más seca con distintos estados de plasticidad. Busco respuestas en la materia hasta encontrar metáforas –dar cuerpo a lo indecible–. Escribo y borro sobre soportes arcillosos, reflexiono sobre mi propia práctica como si estas pastas fueran borradores o bitácoras. Al mismo tiempo, intento alejarme de aquella fascinación primaria que ofrece el contacto directo con los minerales para conectarme con el vínculo que los une a los lagos, a las rutas, a los ríos, a las playas, a los arroyos y a los volcanes a los que pertenecen, donde palpitan nuevos proyectos.

Del mismo modo, el uso de textiles ha sido la conexión a mis afectos más cercanos.

Tejidos que conformaron recuerdos de infancia que bien podrían ser definidos como estratos de la memoria. Los gestos bordados en una trama, la pulsión de la aguja y el hilo usado por una tía que jamás conocí, han quedado grabados en el barro al ser transformados por el fuego y permanecen como huellas indelebles con registro exacto. Convertidos en abanico de posibilidades infinitas se fueron transformando y transponiendo entre distintas producciones artísticas personales, superficies que trascienden lo decorativo y que entran en el campo apelativo de la memoria afectiva familiar. Sin embargo, la experiencia que aquí me interesa destacar, *esa presencia*, exhibida, realizada y premiada en el Salón Anual Internacional del Centro Argentino de Arte Cerámico (CAAC) 2015, fue realizada con aquella solerita de trabajo del taller que supo más de mí que yo misma y con las primeras zapatillas de mi nieta Camila que pertenece a la serie *Vestiduras del vacío*. Esta vez, la cubierta en barro fue distinta. Así nació una nueva búsqueda pensada desde lo efímero y desde la fragilidad de la vida, de los vínculos y del amor. Arrodillada frente a un fuentón, en la sala donde se exhibirían las obras, mojé el vestido y las sandalias en una acción repetida y lenta, casi convertida en rito. Empapé una y otra vez todo, replicando el procedimiento de lavar la ropa cuidadosamente con las manos sumergidas en barbotina.

La densidad y el peso de los materiales aumentaban considerablemente y fue necesario, para colgarlos, preparar una tanza y encontrar el lugar preciso para que escurrieran como habitualmente hacemos con la ropa sucia al jabonarla, al pasarla por agua y enjuagarla. El vestido, presencia de la ausencia, empezaba a quedar protegido por una piel de barro húmedo que en pocas horas tomaría estado de cuero. Suspendido con una tanza y en una percha blanca con las sandalias, se movía silenciosamente tratando de encontrar equilibrio y de compensar los diferentes pesos. La percha iba y volvía. Era tan imposible controlar su movimiento como controlar el curso de la vida de quiénes los habitaron y de cuántos podrían haberlos habitado. Desde esta perspectiva aparecía en mi trabajo el fantasma de esa ausente que soy, tal vez otra o nadie en particular. El vestido podía no tener historia ni lugar, pero en su superficie estaba atravesado por ternura, por soledades y por silencios. Estimo que de haber recurrido a la acción de modelar y de ahuecar el contenido macizo del ropaje, la obra hubiese sido otra. La inmersión en barro fue convirtiendo la superficie del vestido y su interior en instancias narrativas. Un cuerpo de fango se convertía en cuero y transportaba recuerdos de un cuerpo que supo ser blando. A medida que se secaba, se cuarteaba y aparecían fisuras y grietas con líneas que delimitaban fragmentos de historias que parecían interpelarme, los distintos itinerarios que había recorrido entre la idea, el contacto con la materialidad cerámica y el proceso que metaforizaba las fragilidades de la vida.

Figura 1. *Esa Presencia* (2015),
Verónica Dillon. Museo del Automóvil
Club Argentino



La precariedad de la arcilla ya seca sobre la tela resultó ser un procedimiento tan efímero como inconcluso, que atrajo modificaciones impensadas en su superficie. Preocupada, al día siguiente de haberla realizado volví al Museo. La vi tan fuerte como demoledora, y me vi. Me asusté de mí misma al ver mi cuerpo, mis gestos, mis movimientos congelados en ella. Ese *otro cuerpo vacío* recubierto como un cuero comenzaba a tener su propio porte.

El azar también forma parte del trabajo y del gesto contemporáneo compuesto entre *esa presencia y la ausencia*. La obra actuaba orgánicamente entre el devenir del tiempo de realización y el de la presentación. *Esa presencia* no fue concebida bajo criterios de perdurabilidad. El arte efímero tiene en su génesis componentes de transitoriedad que lo acercan al ritmo de la vida.

Si bien estoy desde hace mucho tiempo en búsquedas experimentales, presentarme a un salón internacional en estas condiciones era un salto al vacío. El arte cerámico casi siempre se piensa como infinito y no es así, las experiencias en la contemporaneidad son, en su mayoría, situadas. Su tiempo es finito.

Con la serie *Vestiduras del vacío* entré en otro proceso temporal. Intenté poner en diálogo y en tensión el trabajo conceptual y la dimensión de la materialidad artística, particularmente dentro de lo que interpelo como *arte cerámico contemporáneo*. Conocer e investigar la impermanencia de los materiales para poner en presencia lo indecible y pensar cómo exhibir los procedimientos que selecciono para ubicar a la cerámica en diálogo con otras disciplinas, me invita a nuevos desafíos y transgresiones. La gente, el público, nuestra cultura parece enamorada de la eternidad, pero el tiempo pasa. ¿Por qué insistir en perdurar? Será preciso, entonces, revisar las acciones para conservar, por un lado, la materia y, por otro, los conceptos. En la actualidad esta obra es tema de estudio y de investigación dentro del campo artístico cerámico contemporáneo, dado que ha sido un Gran Premio de Honor y desde ese momento, en el mes de agosto del año 2015, pasó a ser Patrimonio Cultural Nacional del CAAC por ser Premio Adquisición.

Referencias bibliográficas

Bourgeois, Louise (1958). *El retorno de lo reprimido: Escritos psicoanalíticos*. Buenos Aires: Philip Larratt-Smith, Tomie Ohtake y Fundación PROA.

Duras, Marguerite (2014). «Los caminos de la escritura». En *La pasión suspendida. Entrevistas con Leopoldina Pallotadella Torre* (pp. 75-76). Buenos Aires: Paidós.

Referencia electrónica

Bourgeois, Louise (2000). Art is Guaranty of Sanity [en línea]. Consultado el 6 de abril de 2016 en <<https://www.tumblr.com/tagged/art-is-a-guaranty-of-sanity>>.

ESTRATEGIAS PARA UN PROCESO

DEL EXCESO A LA FALTA

GUILLERMINA VALENT

guillerminavalent@hotmail.com

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza
del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

«Pero esta ansiedad del arte por la ilusión o por la espalda negra de las cosas no significa más que un ardid de la mirada, para volver sobre la cosa –desde el rodeo de su falta– y verla o saberla suspendida en el vacío; rodeada, atravesada o habitada ella por su propia ausencia: la que la convierte no en objeto real, sino en imagen.»

Ticio Escobar (2008)

La obra que analizaremos en este breve escrito lleva como título un extenso párrafo que responde a la dinámica colectiva que la constituyó. Su nombre es *Intersticios estratega(dos) o cuerpos haciendo cosas, o Estrategias opacas para una acción, o (Re)deconstruidos: cuerpos en intersticio, o Rezagos familiares, o Residual: la voz del ripio*. Sin embargo, parece justo y más práctico a los fines de este texto llamarla por lo que fue el gesto que le dio inicio y marco conceptual: *Proyecto Estratega*¹.

Se trató de una obra colectiva realizada en el año 2014 y conformada por una nutrida variedad de disciplinas artísticas, tal como lo demuestra la trayectoria y la pertenencia disciplinar de los miembros de su equipo: Carolina Donnantuoni (dirección); Agustín Salzano (música y diseño sonoro); Francisco Carranza

(asistencia visual y multimedia); Guillermina Valent (elementos gráficos y soporte textil); Leonardo Basanta, Verónica Carlé, Victoria Hernández y Adriana Ibarra (performers); Gustavo Radice, Alejandra Ceriani y Francisco Lemus (coordinadores del proyecto); Natalia di Sarli (seguimiento y asesoramiento teórico), y Ayelen Lamas, Ailín Lamas y Lucía Enghert (colaboradoras en el área de plástica). El trabajo, que llevó casi cuatro meses de encuentros y de producción, tuvo su cierre con una presentación abierta al público en el patio central del edificio de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el 7 de junio de 2014.

En esta breve reseña intentaré desplegar los argumentos que hicieron de *Proyecto Estratega* un intenso proceso de interpretación artística que se valió de herramientas como la yuxtaposición y la suspensión, en tanto estrategias alegóricas para configurar una producción que de manera crítica tensó las nociones de representación y de presentación de los cuerpos.

Impulsado por la Prosecretaría de Arte y Cultura de la UNLP este proceso –que se desarrolló de marzo a junio del 2014– tuvo su punto de origen en la convocatoria a un grupo de artistas que debía dar forma a una producción artística para reflexionar en torno a la idea de la obra como proceso. Aquella iniciativa focalizó sus prioridades en el desarrollo de procedimientos conjuntos de interpretación y de reformulación que cada participante pudo vehicular a partir de las operatorias de la propia práctica artística. Como eje para esta tarea se propuso la obra teatral *Intersticios*.² Aquella pieza en toda su complejidad –junto con sus actores y con su directora– fue el punto de partida o lo que podríamos mencionar como la fuente de materiales originaria. A lo anterior se sumó una condición primigenia que devino en el desarrollo del trabajo: la realización de la práctica final se realizó en el patio central del edificio de la UNLP, un sitio por demás simbólico. El proceso desmontó las lógicas de sentido de la pieza original para *explicarlas*, «de la voz latina explicatio como “acción de desenvolver o de desplegar aquello que estaba doblado y no es visible”» (Fernández Polanco, 2012: 96). De este modo, se constituyó como un proceso que se empeñó en desplegar nuevos interrogantes para atravesar viejos asuntos.

En este marco, entendemos al proceso completo de *Proyecto Estratega* como una alegoría de la obra anterior (*Intersticios*), como su intérprete. Se trata de un texto que lee a otro texto, en el cual el sentido no es evidente y la ambigüedad opera como maquinaria puesta al servicio de la mirada.

Asimismo, es preciso aclarar que como integrante activa del equipo que dio forma a este proceso interpretativo, este escrito no ostenta parcialidad analítica ni mucho menos. Se trata de la mirada de una artista visual sobre un tupido tejido de borrosas pertinencias autorales; un breve desarrollo que apunta a identificar los guiños que configuraron el curso del nutrido recorrido realizado. De esto inferimos que en

esta exploración quedamos atrapados frente a un reto más que se resume en el desafío de «constituirmos en intérpretes de nuestro propio tiempo, es decir, y como con Duchamp aprendimos, en sus constructores, en los verdaderos habitantes de la dificultad» (Brea, 1991: 33). Frente a lo cual, decidimos poner a prueba las dimensiones que José Luis Brea propone en torno a lo que menciona como «estrategias alegóricas contemporáneas».

En principio, no hay dudas de que *Proyecto Estratega* debe ser enmarcado en lo que entendemos como prácticas artísticas contemporáneas. Cuadra con lo que desde el advenimiento de las vanguardias se comenzó a constituir como una obra inorgánica. Un tipo de obra fragmentaria, que no remite a una totalidad cerrada al interior de su propia lógica, sino que, por el contrario, refiere siempre a uno o a varios otros y que, eventualmente, ostenta cierta precariedad estructural (De la Presilla, 2013).

Su contemporaneidad no se sustenta solo en la innegable circunstancia de haber sido realizada en el año 2014. Sin embargo, desde el marco que hemos propuesto, nos preguntamos si es posible realizar hoy una obra que no sea contemporánea, teniendo en cuenta las afirmaciones de Brea³ según las cuales «todo deviene potencial alegoría, ciertamente, en cuanto se cumple el reconocimiento implícito del contexto de febril entrecruzamiento de lenguajes de alta definición» (1991: 41).

De cualquier manera, entendemos que su contemporaneidad supera los argumentos anteriores. Aquella condición radica en lo que el autor denomina como una economía barroca en la que «el objeto nunca queda detenido, varía siempre su valor enunciativo» (Brea, 1991: 45). Este procedimiento que menciona como automatismo derivativo del proceso alegórico es la condición contemporánea del espacio de la representación que reconocemos en lo que desplegaremos a continuación.

El proceso de trabajo se planteó por etapas que se vieron materializadas en ocho encuentros/ensayos en los que participaron los integrantes con la presentación de avances y con la puesta a prueba de nuevos materiales que aportaron a la reflexión conjunta. En el primer encuentro se presentó frente al grupo la obra *Intersticios* en la sala de ensayo, con la totalidad del elenco, el vestuario y la escenografía. Allí se tomaron las decisiones que ciñeron la mayor parte del proceso. La obra original contaba con una línea argumental fragmentaria de numerosas referencias intertextuales que se potenciaban, sobre todo, desde el sonido y la imagen. Su estructura estaba configurada sobre la reiteración rítmica de tramos que iban de menor a mayor en intensidad dramática. Podemos decir que se trataba de la reversión permanente de un *loop* donde los personajes accionaban, movían, trasladaban, buscaban. Acciones ralentizadas, en contraste con

momentos frenéticos para abordar, finalmente, luego de reiterados intentos por conseguir objetivos vanos, un punto de corte que no establecía la resolución de ningún conflicto, sino que simplemente implicaba una interrupción en el devenir de la trama.

Este conjunto de reflexiones fue presentado por cada integrante con registros y con material artístico particular. En mi caso, reelaboré un conjunto de fotografías que daban cuenta parcialmente de lo anterior [Figuras 1 y 2].



Figura 1. Imagen fotográfica del primer día de ensayo editada digitalmente (Guillermina Valent)

Figura 2. Imagen fotográfica del primer día de ensayo editada digitalmente (Guillermina Valent)



A partir de allí se decidió volver a fraccionar la pieza y trabajar sobre algunos segmentos; ideas que la obra ponía en cuestión. Con un particular énfasis se trabajó en el fragmento y en su repetición, con especial acento en potenciar su condición intertextual. Esta consigna se replicó en todas las dimensiones de la obra. Dada la brevedad de este texto, haremos referencia solo a algunas de ellas. Con tal fin, avanzaremos directamente sobre la puesta en escena del cierre de ciclo que dio cuenta de estas decisiones.

El acontecimiento, los cuerpos, sus ropas, los objetos y el espacio. Todas piezas que operaron rítmicamente haciéndose visibles y ocultándose. Fragmentos de la obra original, sonidos, acciones, objetos, cuerpos, vestuario, impregnados del nuevo sitio. Impresos con la textura de un fragmento que también fue decisión multiplicar: la unidad mínima del motivo del emblemático piso del patio del Rectorado [Figuras 3 y 4].

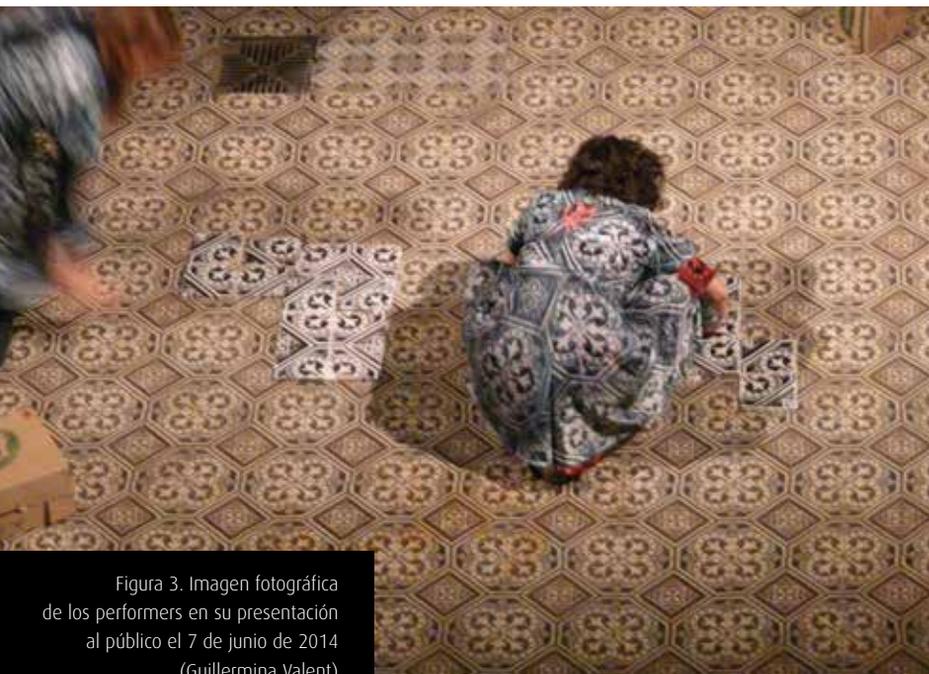


Figura 3. Imagen fotográfica de los performers en su presentación al público el 7 de junio de 2014 (Guillermina Valent)



Figura 4. Imagen fotográfica de los performers durante un ensayo (Guillermina Valent)

Así, las perspectivas se ampliaron y la trama desnudó, en simultáneo, la mirada de sus múltiples autores. Y lo que de cerca era una baldosa, de lejos revistió el argumento para camuflarse, para dar sitio a la acción y para operar para la reterritorialización de la ubicua temporalidad del acontecimiento.

En el cruce de los cuerpos presentes (actores en acción frenética) y los cuerpos ausentes (sus ropajes suspendidos, detenidos en el vasto espacio de la acción) pudimos comprobar los difusos intersticios de la representación. Figuras que apenas se dejaban entrever, presencias incompletas todas. De esta manera, tanto la yuxtaposición, «encuentro de dos objetos que se extrañan [...] que friccionan y que hacen entrar en crisis a los otros» (Brea 1991: 52), como la suspensión en su condición de «enunciación problemática de su misma suspensión [...] desnudamiento del espacio mismo de la representación expuesto en un grado cero», que se ve potenciada por «una exploración maquina de la diferencia inscrita en el orden de la repetición», (Brea 1991: 60), operaron como herramientas en la constitución del sentido.

Así las cajas, los cuerpos, las cajas-cuerpo y los vestidos se pronuncian en esta interpretación como estrategias en las que la dirección de la representación es distraída. Es decir que, en el conjunto de la obra, las cajas, por ejemplo, no son simples embalajes de cartón, significan, entre otras cosas, el volumen y el peso que contrasta con los cuerpos; representan las condiciones para una labor enorme y contribuyen a mostrar el absurdo de la acción por la acción misma [Figura 5].

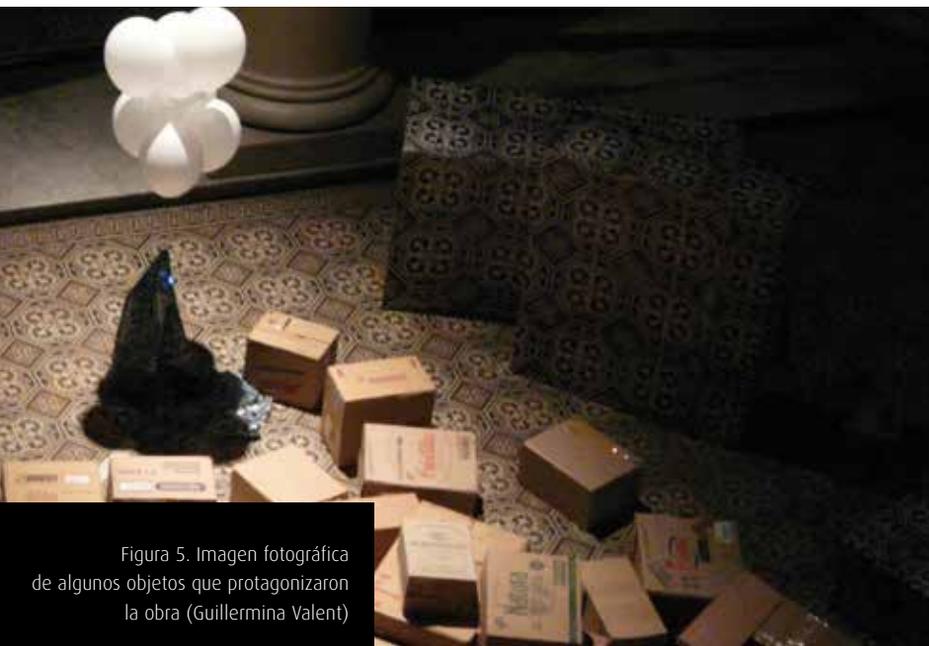


Figura 5. Imagen fotográfica de algunos objetos que protagonizaron la obra (Guillermina Valent)

En lo que fue un juego que orbitó su lógica entre el exceso y la falta, entre lo performativo y lo establecido, los cuerpos y sus ausentes, a muy corta distancia, podemos notar hoy cómo los objetos siempre enunciaron *algo otro*. Es así que las vestimentas refirieron a cuerpos y los cuerpos aludieron a acciones.

Referencias bibliográficas

Brea, José Luis (1991). *Nuevas estrategias alegóricas*: Madrid: Tecnos.
De la Presilla, Fabiola (2013). *Dialogismo e intertextualidad en la obra de Remo Bianchedi y su contexto institucional*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
Fernandez Polanco, Aurora (2014). «Lectores de signos, lectores de guiños: el ensayo curatorial como forma». En *Pensar con imágenes*. Buenos Aires: Instituto de Investigación en Arte y Cultura Dr. Norberto Griffa / Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Referencia electrónica

Escobar, Ticio (2008). *El espesor de las sombras* [en línea]. Consultado el 14 de abril de 2016 en <http://www.claudiacasarino.com/es/textos/el_espesor_de_las_sombras.php>.

Notas

1 Para complementar la información que aquí se presenta se puede visitar la página <http://guillerminavalent6.wix.com/estratega> que contiene imágenes , links y textos del proceso , construida por la autora como parte de su análisis.

2 La obra se puede ver en <<http://www.alternivateatral.com/obra23148-intersticios>>.

3 A lo anterior, el autor agrega una doble conciencia de campo que, por un lado, traslada el lugar del significado hacia el espectador y, por el otro, plantea la convergencia entre sistemas de representación y sistemas de los objetos-mercancías.



28

EDITORIAL

NO PODEMOS VIVIR ETERNAMENTE
RESERVADOS DE MUERTOS
Y DE SUERTE
Y SI TODAVIA QUEDAN PREJUICIOS
HAY QUE DESTRUIRLAS

"el deber"

EDGO BIEN

ES, DEBER

del escritor, del poeta, no es lo a
incógnita cabalmente en un texto,
en libro, una revista de los que ya
nunca más saldrá, sino al momento
sala ahora

PARA SACUDIR

PARA ATACAR

AL ESPÍRITU PUBLICO

SI NO

¿PARA QUÉ SIRVE?

¿Y PARA QUÉ NACIÓ?

ANTONIN ARTAUD

EDGARDO ANTONIO VIGO

NO VA MAS!!! Señalamiento III (1969)

Imagen de tapa y editorial de la edición N.º 28 de la revista *Diagonal Cero*,
dirigida y diagramada por Edgardo Antonio Vigo

www.caev.com.ar

Obra cedida por el Centro de Arte Experimental Vigo para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL



LUIS CAMNITZER

Original (2010)

Imagen digital

Obra cedida por el artista para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL

La Camnitzería

EGOS A MEDIDA

LUIS CAMNITZER
La Camnitzería (2015)
Imagen digital

Obra cedida por el artista para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL



LEO CHIACHIO Y DANIEL GIANNONE

La selva de Constantin (2015-2016)

Bordado a mano con hilos de algodón, con lana y con rayón y efecto joya sobre tela,
con estampado manual por serigrafía

www.chiachioiannone.com

Obra cedida por los artistas para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL



LEO CHIACHIO Y DANIEL GIANNONE

Selva enjoyada (2015-16)

Bordado a mano con hilos de algodón y con lana sobre tela, con estampado manual por serigrafía

www.chiachiojannone.com

Obra cedida por los artistas para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL



GRACIELA SACCO

El combate perpetuo. De la serie Sombras del sur y del Norte (2001-2010)

Instalación. Siete fragmentos de acrílico impresos con fotoserigrafía y fuente de luz
www.gracielasacco.net

Obra cedida por la artista para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL



GRACIELA SACCO

Esperando a los bárbaros (1995-2014) (detalle)

Instalación sobre pared, video en pantallas digitales y collage de maderas encontradas
www.gracielasacco.net

Obra cedida por la artista para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL





VERÓNICA MASTROSIMONE

Alpargata y Guille y Ebi. De la serie Familia (1999-2003)

Fotografía color

www.veromastro.com.ar

Obra cedida por la artista para su reproducción

N.º 2 | Año 2016 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA
METAL