

# M

METAL

MEMORIAS, ESCRITOS Y TRABAJOS  
DESDE AMÉRICA LATINA



## 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 Larrégle

DIRECTORA DE ASESORAMIENTO EDITORIAL

Lic. Florencia Mendoza

GESTIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL  
Lic. Florencia Mendoza

CORRECCIÓN  
Lic. Manuela Belinche  
Trad. Mercedes Leaden

TRADUCCIÓN  
Trad. Mercedes Leaden

CORRECCIÓN DE PRUEBAS  
Lic. Adela Ruiz

DESARROLLO DE LA REVISTA ELECTRÓNICA  
Lic. Lisandro Peralta

DIRECCIÓN DE DISEÑO EN  
COMUNICACIÓN VISUAL Y REALIZACIÓN  
DCV María Ramos  
DCV María de los Angeles Reynaldi  
DCV Agustina Fulgueiras  
Lucía Pinto

DISEÑO Y REALIZACIÓN EDITORIAL  
DCV Maria de los Angeles Reynaldi

DISEÑO WEB  
DCV Maria de los Angeles Reynaldi  
DCV Agustina Fulgueiras

Julio 2017  
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 30-54866670-7  
daefba@gmail.com  
metal.ipeal@fba.unlp.edu.ar

Año 3 Número 3  
ISSN 2451-6384  
Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Revista electrónica  
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>  
ISSN 2451-6643

# METAL

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

## 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 Ciafardo (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)

Dr. 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)

Prof. Graciana Pérez Lus (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

## COLABORADORES

Prof. Leonel Fernández Pinola (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

DCV. Julio Magadan (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Dra. Lorena Gago (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Lic. Gustavo Radice (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Mag. Natalia Di Sarli (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Lic. Agustina Quiroga (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Lic. Manuela Belinche (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Prof. Leopoldo Dameno (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Prof. Luz Tegiacchi (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Prof. Elena Sedan (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Prof. Lucía Engert (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

Dr. Luis Menacho (Universidad Nacional de La Plata | Argentina)

# ÍNDICE

EDITORIAL

8

PRODUCIR Y ENSEÑAR ARTE  
LETICIA BARBEITO ANDRÉS Y GUILLERMINA VALENT

PRÓLOGO

11

DANIEL BELINCHE

ARTÍCULOS  
Y ENSAYOS

18

TODOS ENTRAN ¿TODOS JUEGAN?  
AGUSTINA QUIROGA

29

TRANSDISCIPLINA Y GIRO DECOLONIAL  
MARÍA ELENA LUCERO

41

TRANSFERENCIA DIRECTA DE TÓNER  
MARGARITA GONZÁLEZ VÁZQUEZ

50

LA CIENCIA Y EL ARTE CERÁMICO  
FLORENCIA SERRA, AGUSTINA PALTRINIERI Y NICOLÁS RENDTORFF

58

PROYECTACIÓN Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL  
GUSTAVO A. MARINCOFF

66

ENSEÑANZA DE GUION: UN DESAFÍO ACADÉMICO  
ROSA MATILDE TEICHMANN Y MARIANELA CONSTANTINO

75

CONSIDERACIONES SOBRE EL ARTE Y SU ENSEÑANZA  
PATRICIA BELARDINELLI Y ALEJANDRA CATIBIELA

86

UN RECORRIDO POR EL TALLER  
PABLO TESONE

94

LA COMPOSICIÓN MUSICAL  
CARMEN FERNÁNDEZ Y JULIO SCHINCA

ARTE, EDUCACIÓN Y POLÍTICA  
MAGDALENA MILOMES Y ROCÍO SOSA

105

CUERPO-TERRITORIO  
NANCY BEATRIZ LIBRANDI

115

DE LA HORA LIBRE A LA HORA DE ARTE  
MANUELA BELINCHE MONTEQUIN Y LEOPOLDO DAMENO

125

UNA ESTÉTICA COMÚN  
GRACIANA PÉREZ LUS

135

ENTRE LA IDENTIDAD, LA MEMORIA Y EL ARCHIVO  
ESTEFANÍA SANTIAGO

144

ARTE Y CIENCIA  
PILAR LABAYEN Y JUANA SOLASSI

ENTREVISTA  
154

HERBARIO: FOTO EN SOPORTES ALTERNATIVOS  
YANINA HUALDE

INSTITUCIONAL  
162

LA EDUCACIÓN NO FORMAL  
MARÍA DEL CARMEN ROSSETTE RAMÍREZ

PRODUCCIÓN  
168

LA IDENTIDAD DE QUITO EN CORTOMETRAJES  
ANDRÉS VALAREZO QUEVEDO Y PATRICIA CASTAÑEDA NARANJO

176

## PÁGINA DE ARTISTA

LILIANA PORTER  
MAGDALENA JITRIK  
DIANA AISENBERG  
MATILDE MARIN

DOSSIER

# EDITORIAL

## PRODUCIR Y ENSEÑAR ARTE

### VÍAS Y FACETAS DEL HACER EN AMÉRICA LATINA

Para nuestra tercera edición volvemos a preguntarnos por América Latina y por sus facetas, pero en esta oportunidad el asunto que orienta las reflexiones desde nuestra sustanciosa heterogeneidad es el vínculo entre la producción y la enseñanza del arte. Entendemos que estas dos instancias participan activamente de un mismo proceso. Dar cuenta de las posibles maneras en las que operan ambas dimensiones significa hacer visible una reciprocidad que en muchos casos se encuentra solapada. Nos interesa reconocer sus múltiples posibilidades de vinculación, sus características, las estrategias que ponen en marcha y los espacios de participación y de circulación que propician como un terreno fecundo para explorar y exponer.

A su vez, las preguntas se dan dentro de un marco más amplio: la contemporaneidad como un espacio con características temporo-espaciales particulares que nos invita a revisar las perspectivas desde donde se plantea la construcción del relato del «saber». En este caso, apelamos a la urgencia por la reflexión en torno a los dos ejes —la producción y la enseñanza del arte— con la intención de repensar no solo el modelo científico tradicional, sino el arte como un campo de conocimiento específico y de poder, para promover debates en torno a las políticas públicas, los recursos destinados a la educación en artes, los programas de financiamiento científico-artístico, las becas, etcétera. Consideramos que el contenido que propone *Metal* debe trascender los límites de estas páginas (digitales o impresas). Su conformación aspira a ser el insumo de discusiones, el puntapié de preguntas necesarias, el encuentro entre propuestas y el argumento de algunos reclamos.

Estas decisiones derivan, principalmente, de reconocer en la contemporaneidad un modelo que —en oposición al que promovía la Modernidad— apuesta por la complejidad y que se asienta en una racionalización crítica y dinámica, donde la lógica y la empiria se relacionan de forma dialógica y operan sobre y desde el error. A esto se suma el notable giro hacia el sujeto como protagonista activo que se produjo tanto en el arte como en otros campos de la experiencia.



Proponemos, entonces, configurar los cimientos de este tercer número de la revista sobre la base de los posibles diálogos que se dan desde el hacer y que apuestan por potenciar nuevas vías de acceso y de transformación de la realidad de los sujetos. En los infinitos posibles que estas cuestiones promueven, nos preguntamos de qué nuevas maneras se reinventan las didácticas, las nociones pedagógicas y las formulaciones de los lenguajes en una mirada transversal que tiene como protagonista al sujeto.

En este ejemplar de *Metal* presentamos un conjunto diverso de artículos que fueron seleccionados por convocatoria abierta. La línea temática fue una invitación a repensar las corrientes pedagógicas en educación artística y los debates en torno a la planificación curricular —ambas en relación con la articulación de contenidos transdisciplinarios—. Además, se incitó a reflexionar acerca de aspectos como la evaluación y la masividad dentro de la especificidad de los campos disciplinares y transdisciplinares que plantean las experiencias estéticas contemporáneas. Por último, se promovió la indagación sobre los procesos artísticos de producción —sus puntos de partida, sus resultados, sus materiales, sus procedimientos y sus herramientas— y sobre el diseño y su especificidad en el campo del Arte.

En la misma línea, la sección «Producción» ofrece análisis y relatos de casos que se dan en el marco de la educación pública, formal y no formal en la Argentina, Ecuador y México. La convivencia de estos ejemplos traza un panorama regional diverso y muy rico en sus enfoques y en sus estrategias prácticas.

La entrevista fue realizada por Estefanía Santiago a la cineasta argentina Albertina Carri. Allí se develan detalles de los procesos productivos, estrategias a las que la entrevistada recurre en sus construcciones poéticas y reflexiones sobre algunos aspectos fundamentales de su obra: la relación entre el archivo, la memoria y la identidad.

En la sección «Institucional» se muestran y se analizan las actividades del Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) con el fin de hacer un *racconto* y de trazar el perfil de las inquietudes de esta unidad de investigación y de sus modos de hacer. Finalmente, las «Páginas de artista» vuelven a configurar una reflexión visual, un aporte estético-conceptual que se resiste a ilustrar las preguntas formuladas en otras secciones. En su autonomía, sigue creciendo con la intención original de ratificar que el signifiante que produce la obra es único, no traducible a un concepto unívoco, y que en él persiste una ruina de sentido. Por lo tanto, reconocemos en estas piezas cedidas por las autoras para su publicación un tipo de comunicación caracterizado por la opacidad, donde siempre hay algo irreductible (García & Belén, 2009).

Pensarnos *desde* el Arte y *desde* América Latina es una decisión política que número a número nos propone nuevos desafíos. Revisar la dinámica de estas tramas incluye, también, reconocer el rol político del Arte más allá de criterios vanguardistas de resistencia emancipatoria. Hablamos de aquella vocación constructiva que sostiene que el arte ostenta «un modo de articulación entre maneras de hacer, las formas de visibilidad de esas maneras de hacer y los modos de pensabilidad de sus relaciones, lo que implica una cierta idea de efectividad del pensamiento» (Rancière, 2009:2).

LETICIA BARBEITO ANDRÉS  
DIRECTORA DE *METAL*

GUILLERMINA VALENT  
CODIRECTORA DE *METAL*

### Referencia bibliográfica

García, Silvia y Belén, Paola (2009). «Problemáticas de la estética contemporánea: las artes ante la cultura visual». En actas de las *XII Jornadas de Estética e Historia del Teatro Marplatense y Primer Congreso Internacional de Estética* (pp. 93-101). Mar del Plata: Grupo de Investigaciones Estéticas. Departamento de Filosofía. Universidad Nacional de Mar del Plata.

### Referencia electrónica

Rancière, Jacques (2009). *La división de lo sensible. Estética y política* [en línea]. Consultado el 25 de abril de 2017 en <<https://poderesunidosstudio.files.wordpress.com/2009/12/jacques-ranciere-la-division-de-lo-sensible1.pdf>>.

# PRÓLOGO

Los interrogantes que se plantean en torno a la enseñanza del arte adquieren en esta etapa la carnadura de aquello que no termina de consolidar un corpus teórico que sirva de referencia para nuevos debates. A pesar de las conquistas políticas y económicas de la última década y del avance incontestable en la cantidad de investigaciones, de textos específicos, de planes de estudios renovados y de producciones originales de alto contenido poético, es posible, todavía, identificar ciertos estereotipos y núcleos duros que provienen de experiencias maceradas durante siglos, que persisten como prácticas docentes inmutables. Detrás de la apariencia, que la aceleración constante configura como vertiginosa y en permanente transformación, se esconde la perennidad de estrategias que se transmiten de una generación a otra con el espesor que otorga la certeza de métodos, de recursos, de vocabularios técnicos y de materializaciones sumamente probados por la tradición centroeuropea, pero incapaces de dar cuenta de otras condiciones formales propias de la contemporaneidad.

Sabemos que el arte trabaja con imágenes ficcionales poéticas, que articula lo experiencial postulando presencias que atañen a lo simbólico. Walter Benjamin, en su notable *Libro de los pasajes*, se refiere a un carácter dialéctico de la imagen:

No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como dialéctica en reposo. Pues mientras que la relación del presente con el pasado es puramente temporal, la de lo que ha sido con el ahora es dialéctica: de naturaleza figurativa, no temporal. Sólo las imágenes dialécticas son imágenes auténticamente históricas, esto es, no arcaicas (2004: 465).

Benjamin no era latinoamericano. Debería haberlo sido. Interpeló con honrada la reciprocidad indisoluble entre lo pasado y lo presente, lo sagrado y lo secular, lo progresivo y lo disruptivo. En ese itinerario su criticidad no puede



considerarse eurocéntrica. Es clave en cualquier ámbito que se proponga ahondar y reelaborar sistémicamente los caracteres que configuran la razón ontológica de un arte cuanto menos identificable en su acaecer y en su teoría. Aunque supervivir no es vivir. La proliferación de estudios acerca del pasado lejano de América puede llevar a conjeturar una hipótesis indiscernible: sea cual fuere su forma más justa de designación, el imaginario es más pregnante en grado pretérito. América es lateralmente recordada y difícilmente percibida. Si Benjamín estaba en lo cierto, las imágenes dialécticas se exponen por la huella histórica que las remite al mundo actual.

Un asunto es, entonces, el pasado y su inscripción en el presente; otro, adquiere vigor en la misma formulación de la pregunta respecto de la identidad. ¿Es tangible hoy una identidad que pueda cobijar, en un campo tan escurridizo como el del arte, constantes que posibiliten agrupar obras tan lejanas como una instalación de Jorge Macchi o una canción de Violeta Parra? Lo colectivo se presenta como uno de los registros salientes del arte latinoamericano. La identidad no es sinónimo de homogeneidad. Da cuenta de la heterogeneidad emergente de procesos de transculturación intrincados, que trascienden lo estrictamente geográfico. La identidad permite considerar unidades con sentido hechas de materialidades diversas. Esa identidad no se conforma como esencia metafísica inmutable, sino como devenir histórico. Las cosas cambian. La pretensión de equiparar identidad con inmutabilidad responde a una vetusta ambición conservadora. Sin embargo, se impone una condición todavía inabordable para hablar de lo latinoamericano, para nombrarlo desde la apropiación de sus formas. De su circularidad, sus contrastes y sus perspectivas y de la capacidad de tolerancia al vacío, al silencio y al desplazamiento. Esas condiciones formales arrebatadas se visibilizan solo desde los contenidos; como si se tratara de la única vía para plasmar un hábitat en el que lo abismal, lo híbrido, las mutilaciones infligidas entre lo indígena, lo afro y lo europeo, y las transmutaciones dramáticas del mundo rural al urbano, pudieran prescindir de su dimensión simbólica pertrechados detrás del exotismo que vuelve extraño y lejano aquello que debiera ser cercano y propio.

Las prácticas del arte que suelen catalogarse, con esfuerzo y amplitud, como políticas, basculan entre la denuncia de los retratos de la dominación y la exaltación de los dominados. La superación de la salida individual es meritoria en su afán por saltar la valla de los museos para ocuparse de la vida social e, incluso, para abandonar los perímetros de circulación impuestos por el modelo clásico. Pero el tratamiento de las cuestiones sociales no garantiza su postulación. El ámbito correspondiente a la ficción poética, cuyos bordes limitan con lo incierto

tanto como con lo real, no es considerado como la elaboración de un imaginario opuesto al mundo existente, sino como el modo en que la presentación sensible y su manifestación generan ordenamientos, procedimientos, escalas y formas. Y si la imagen es concepto y participa en ese proceso de simbolización que no tiene final, que siempre deja abierto un sentido, y si —como afirmaba Cassirer— el universo del hombre no es físico sino simbólico y sus formas no se agotan en las formas lógicas, el arte tiene algo que decir acerca de la educación. Ella consiste, entre otras funciones (o al menos debería consistir), en promover procesos individuales y colectivos de simbolización cada vez más complejos. Ya señalamos en la formulación de los objetivos del Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) que las cuestiones aglutinantes de este campo atañen al proceso y la culminación de las producciones artísticas y a las diversas tramas que asume su enseñanza.

Los aspectos salientes del arte en la Argentina y en América Latina no responden a una matriz única. Su paso de una generación a otra es epigonal, pero no necesariamente institucionalizado. Hemos dicho que con frecuencia está preñado por la tradición clásica europea. Es también notable cómo anidan representaciones, aún en el arte de circulación comercial, que desafían la idea del artista único e irrepetible, que acaecen a partir de formatos más horizontales, que no surgen de ideas fijas ni portan con la carga de la universalidad y que se apartan de un tiempo lineal y homogéneo en el que las situaciones acontecen y de un espacio inerte en el que las cosas moran. Allí, cada espacio y cada tiempo emergen de su materialización concreta.

La Argentina es una excepción en el contexto regional por la gratuidad extendida de su acceso en el nivel superior. Los avances en el resto de los países son lentos y espinosos. Los grandes problemas que ocupan la agenda educativa en Latinoamérica —la inclusión, la democratización de sus sistemas, el conocimiento emancipado y al servicio del bien común, la relación entre educación y trabajo, la formación de los docentes, los programas y becas que subsidian a estudiantes, artistas y científicos— han inquietado, en distintos momentos históricos, a pensadores y pedagogos. El sujeto pedagógico latinoamericano recién está configurándose. Según Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, el núcleo de la educación popular era la inclusión de los marginados y los pobres, los negros, los indios y los mestizos. La tradición liberal en Latinoamérica, fundadora de los sistemas educativos nacionales, lo concibió en las antípodas, mirando a Europa y a los Estados Unidos de Norteamérica. La máxima de Rodríguez, «inventamos o erramos», no hace más que confirmar el riesgo que se corre al trasladar de manera lineal la experiencia de otros pueblos y latitudes. La premisa de alcanzar soberanía cultural

no implica aislarse de los problemas universales, ni dejar de leer a Didi-Hüberman o a Ranciére. Mariátegui, Taborda, Freire son más citados en los programas que resignificados en las clases. La posibilidad de alcanzar síntesis enriquecidas, capaces de interpretar lo identitario sin recurrir a la estratificación de enfoques conservadores y naturalistas, demanda nuevos conocimientos, su sistematización y su divulgación. Como señala Adolfo Colombres, no hay que confundir este atributo (el de transformar la realidad) con la originalidad proclamada por el idealismo estético.

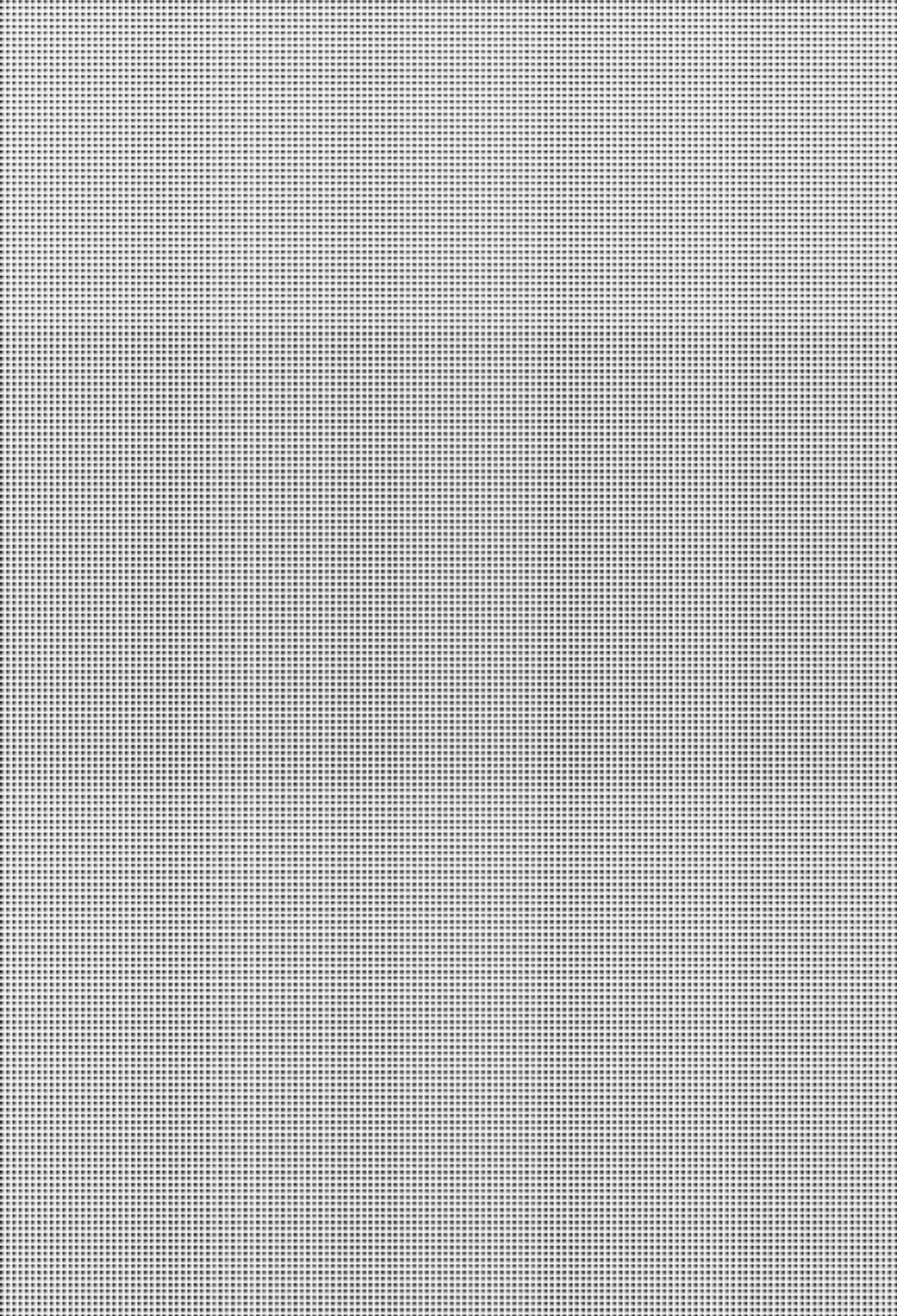
[...] más que de una iluminación casi divina, se precisa de cierto tino o azar que permita dar en el núcleo de una necesidad colectiva ya experimentada (pues de lo contrario, toda obra caería en el vacío) pero aún no expresada por un paradigma. Las fantasías puramente personales, por más talentosas que resulten, podrán ser elogiadas por las elites pero no entrar en el territorio del mito (2005: 48).

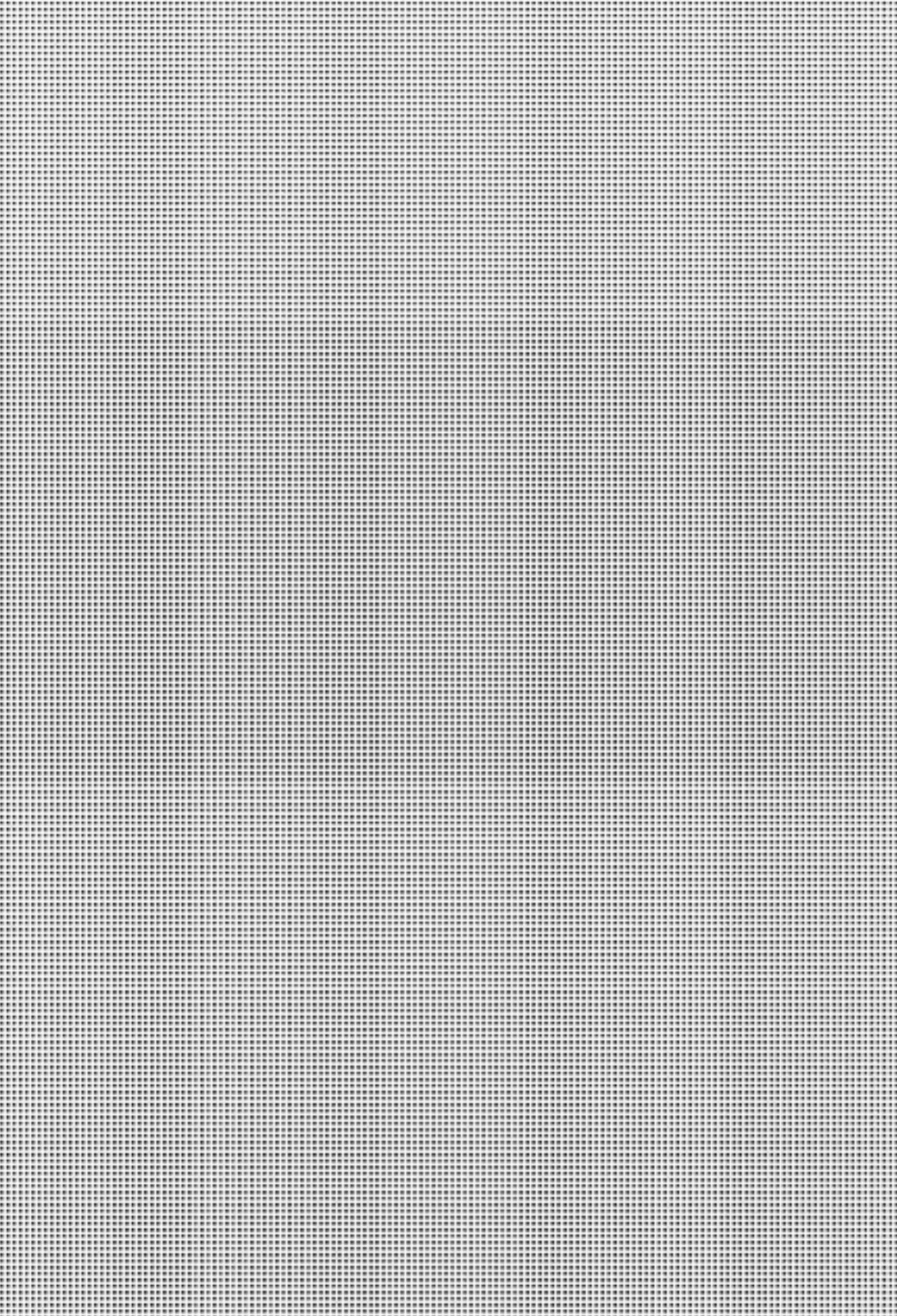
Se sabe que el éxito de una clase no se juega tanto en el conocimiento de un tema como en la claridad con que ese contenido se pueda convertir en una experiencia que les sirva a los estudiantes para construir conceptos. Este vínculo tenso entre experiencia e información, desarrollado con lucidez por Ricardo Piglia en su análisis de la literatura, se sitúa en el centro de la tentación que con frecuencia los docentes protagonizamos en el afán de enseñarlo todo. Las investigaciones que se llevan a cabo en el IPEAL bordean asuntos que, aunque fatigados, no reúnen todavía suficiente material teórico como para encararse con mayor cantidad de recursos. Del mismo modo en que la evaluación se vuelve difusa cuando se debe ponderar lo que no ha sido enseñado. La intrincada amalgama de diferentes rutinas pedagógicas (la expositiva, el escolanovismo, el tecnicismo, las corrientes críticas) con aquellas que provienen de las mismas entrañas de la enseñanza del arte (las muy bastardeadas clases expresivas de «educación por el arte», las implicancias de lo contextual, los talleres, la sinuosa escisión entre teóricos y prácticos) conforman un corpus de indagaciones posibles, algunas de las cuales se consideraron en este número para su publicación.

DANIEL BELINCHE  
DIRECTOR DEL IPEAL

### Referencias bibliográficas

Benjamin, Walter (2004). *Libro de los pasajes*. Buenos Aires: Akal.  
Colombres, Adolfo (2005). *Teoría transcultural de arte*. Buenos Aires: Del Sol.







# ARTÍCULOS Y ENSAYOS

TODOS ENTRAN ¿TODOS JUEGAN? POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA FBA

Agustina Quiroga

Metal (N.º 3), julio 2017, pp. 18-28. ISSN 2451-6643

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

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# TODOS ENTRAN ¿TODOS JUEGAN?

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA FBA

EVERYONE IN, EVERYONE PLAYS?  
INCLUSION POLICIES IN FBA

AGUSTINA QUIROGA

[agustinaq@yahoo.com](mailto:agustinaq@yahoo.com)

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

## Abstract

The Facultad de Bellas Artes (FBA) of the Universidad Nacional de La Plata (UNLP) has significantly increased the number of students in a context of public policies for university inclusion during the Kirchnerist government. The FBA took measures focused on strengthening educational trajectories. The Entre Pares program is one of these policies. Some of the inclusion actions developed in a massive faculty with a conception of education as a social right are presented.

## Keywords

Inclusion; educational trajectories; university; institutional policies

## Resumen

La Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) incrementó su matrícula en un contexto de políticas públicas destinadas a la inclusión universitaria durante los gobiernos kirchneristas. La FBA tomó medidas centradas en el fortalecimiento de las trayectorias educativas. El programa Entre Pares es una de estas políticas en profunda articulación con otras áreas de la institución. Se presentan algunas de las acciones de inclusión desarrolladas en una facultad caracterizada por la masividad y la concepción de la educación como derecho social.

## Palabras clave

Inclusión; trayectorias educativas; Universidad; políticas institucionales

En vísperas del centenario de la Reforma Universitaria, una contundente política de ingreso de mayorías a nivel universitario buscó poner en debate la matriz selectiva originaria de la educación superior. Fue durante los gobiernos kirchneristas que se favoreció la emergencia de políticas de inclusión educativa para las universidades en nuestro país, incluso, a pesar de la vigencia de la Ley de Educación Superior, sancionada durante el gobierno neoliberal de Carlos Menem. Según el Censo Nacional, en el año 2010 había casi un millón cuatrocientos mil estudiantes en las universidades públicas y más de trescientos cincuenta mil en las privadas. El 70% de los mismos representaba a la primera generación de sus familias que ingresaba a ese nivel educativo (Grimson & Tenti Fanfani, 2014). Es así que las políticas públicas destinadas a la inclusión educativa —junto con un aumento sostenido del presupuesto para esta área—, la creación de nuevas universidades<sup>1</sup> y la obligatoriedad del nivel secundario,<sup>2</sup> generaron movilidad en el sistema y un aumento en el número de estudiantes universitarios. Algunos de los programas que acompañaron el ingreso y el regreso de alumnos a las instituciones educativas fueron el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar), el Programa Nacional de Becas del Bicentenario y el Programa Nacional de Becas Universitarias. No obstante, la inscripción y el ingreso a la universidad, o el tránsito por la misma, no se traducen necesariamente en una inclusión plena. Al respecto, Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani señalan:

La ampliación de la matrícula y el porcentaje creciente de jóvenes que son primera generación de universitarios significa claramente que la Argentina se ha desplazado hacia una sociedad más democrática. Pero la alta deserción durante el primer año, cercana al 50%, y la baja tasa de graduación dan cuenta de un problema irresuelto. Varias universidades públicas lo han advertido y comienzan a desplegar políticas para mitigarlo (2014: 237).

Las becas de ayuda económica son clave para facilitar el ingreso al nivel superior, así como también lo es el mayor presupuesto destinado a edificios, a materiales y a salarios docentes, entre otros. Sin embargo, si bien estos factores posibilitan la ampliación del acceso al nivel, necesitan de la articulación con otras acciones para alcanzar una mayor equidad en términos de resultados. Adriana Chiroleu sostiene: «La experiencia argentina permite adelantar que garantizar sólo el acceso a las instituciones no supone por sí mismo una ampliación de la representación de los sectores sociales menos favorecidos entre los graduados» (2009: 162). Es decir que estas políticas que atienden aspectos socio-económicos deben ser acompañadas por aquellas que se centren en los aspectos pedagógicos y de acompañamiento, en función de las particularidades de cada trayectoria educativa (Terigi, 2010). Si las políticas educativas que procuran facilitar la igualdad de oportunidades no siempre logran desarticular los desiguales puntos de partida (Dubet, 2011), se vuelve necesario reflexionar en torno a las medidas que se orientan a trabajar en el acompañamiento de los estudiantes para garantizar el ingreso y el egreso de la universidad.

En este artículo se presentan algunas de las experiencias de inclusión desarrolladas por la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que trabajan en el acompañamiento y en el fortalecimiento de los recorridos académicos de los estudiantes.

### **Acompañamiento de trayectorias educativas en la masividad<sup>3</sup>**

La FBA ha sido una de las Unidades Académicas que más ha crecido en los últimos tiempos. Según advierte Daniel Belinche (2011), en 1970 estudiaban ciento sesenta y un alumnos y en 2010 ese número alcanzaba los diez mil estudiantes. La matrícula actual es de alrededor de catorce mil y a ese dato se le suman estudiantes que, regulares o no, rinden exámenes finales de manera esporádica pero no cursan o que lo hacen intermitentemente. A su vez, la Facultad cuenta con mil cuatrocientos docentes, más de doscientas veinte cátedras, veintitrés carreras de grado, tres edificios y siete departamentos. Ingresar a una institución educativa de estas dimensiones puede resultar abrumador. La enseñanza en la masividad y el aprendizaje en estos contextos difieren, por lo general, de experiencias educativas transitadas en los niveles educativos previos por los ingresantes. Cursar materias con cientos de compañeros en algunos casos puede generar dificultades para la comprensión de las lógicas institucionales e, incluso, de enseñanza. Atento a estas situaciones, el gobierno de la FBA impulsó, en los últimos años, políticas orientadas al

acompañamiento de los estudiantes sin perder de vista que la ayuda económica debe ser complementada con otras acciones. En palabras de la decana Mariel Ciafardo:

En nuestro caso, que hemos duplicado la matrícula de ingreso en tres años, tenemos dificultades para retenerlos en el ingreso, en el tránsito y en el egreso. Si bien vamos mejorando las tasas de retención, creo que tenemos que desarrollar estrategias que trasciendan lo económico (2014: 17).

El programa Entre Pares es una de las políticas orientadas a fortalecer los lazos de integración entre los ingresantes y la institución. Lejos de ser una propuesta aislada, articula con diversas áreas de la FBA, entre las que se destacan la Secretaría Académica y el área de Coordinación Pedagógica. Entre las mismas se teje un entramado que trabaja en el fortalecimiento de la inclusión educativa, desde un marco político-conceptual que concibe a la educación como derecho social. Hablar de *trayectoria educativa* implica desarrollar una mirada amplia que rechace la explicación unilineal. Es una categoría que se ocupa de la vinculación entre los condicionamientos externos y las disposiciones de los sujetos, y que contempla ambas dimensiones. Por lo tanto, el aumento de la oferta educativa y la mejora de las condiciones materiales y simbólicas para desarrollar los estudios, posiblemente, favorecerá la continuidad de los mismos sin determinarlos. En el campo de las ciencias de la educación, las trayectorias teóricas remiten a recorridos lineales y continuos acordes a los tiempos pautados por el sistema. Por su parte, las *trayectorias reales* son los itinerarios que los estudiantes realizan efectivamente, que no son necesariamente lineales (Terigi, 2008): pueden presentar filiaciones institucionales de carácter intermitente o esporádico.

Todo recorrido académico se encuentra influenciado, entre otras cuestiones, por la oferta educativa, las políticas, las instituciones, su organización y los vínculos pedagógicos. Es así que las instituciones y las relaciones intersubjetivas que se establecen a su interior, pueden producir quiebres, es decir, «mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo, y que éstas pueden ampliar oportunidades de los sujetos» (Toscano y otros, 2015: 2).

El programa Entre Pares, creado en 2013, trabaja a partir de tutorías para acompañar académicamente a los estudiantes con la colaboración de alumnos avanzados de las distintas carreras de la FBA. Está destinado a los cursantes de los primeros años y busca promover, mediante el trabajo grupal, su integración a la vida universitaria y a las diversas reglas implícitas y explícitas de la misma.

Cabe señalar que el Programa pretende diferenciarse de aquellas propuestas centradas en clases de apoyo que retoman lo abordado en las cátedras. Entre Pares promueve la organización de grupos de estudio coordinados por dos o más alumnos avanzados, en los que se trabajan pautas para organizar el estudio y formas de acceder a información acerca de las lógicas institucionales. El Programa es coordinado por la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE), con fuerte articulación con la Secretaría Académica, y cuenta con un cuerpo de entre cuarenta y cincuenta alumnos que se acercan de manera voluntaria a participar como tutores. Se realizan reuniones periódicas de seguimiento en las que se trabajan algunas estrategias posibles de intervención. Cuando algún estudiante solicita ayuda, lo hace acercándose a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, que se pone en contacto con la DOE y se busca un tutor de la disciplina que pueda realizar el acompañamiento.

En este sentido, Ana María Ezcurra (2011) señala que los grupos de pares poseen dos funciones vertebrales. Por un lado, operan como sostén, pues se auxilian unos a otros. Por otro lado, facilitan el avance de ciertos hábitos críticos, tales como tomar la práctica del estudio seriamente e invertir tiempo y energía para aprender. El Programa trabaja desde la contención y el acompañamiento, lo cual no se vincula únicamente a fortalecer el acceso a los contenidos académicos, sino que también implica conocer y saber actuar en la vida institucional —lo que seguramente repercutirá en la mejora de los procesos de aprendizaje—.

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2009) señalaron que la falta de información sobre aspectos educativos y la transmisión de las técnicas y de los hábitos de pensamiento exigidos por la educación remite primordialmente al medio familiar. Por lo tanto, propusieron una *pedagogía racional*, a partir de considerar que toda democratización real supone «que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales» (Bourdieu & Passeron, 2009: 110). Ingresar a la universidad significa aprender métodos, gestión, acceso a la información, derechos y también, por supuesto, contenidos académicos. Ser un estudiante excede el hecho de cursar y de aprobar los exámenes, significa necesariamente poder moverse «como un pez en el agua» y no sentirse a contracorriente de la institución.

### ***Saber hacer, desarraigo y discapacidad***

La implementación del Programa en los últimos años dio cuenta de variadas situaciones vivenciadas por los estudiantes. A partir de ellas, se señalarán tres

grandes tendencias que se manifiestan con mayor frecuencia: desconocimiento de prácticas universitarias, desarraigo y discapacidades.

Por un lado, como ya se dijo, muchas veces la intervención necesaria es de articulación con la institución y aquí juega un lugar especial la información. Algunos alumnos encuentran ajena la lógica universitaria, la organización de las cátedras y las prácticas institucionales. En palabras del profesor Santiago Romé, Secretario Académico de la FBA:

Tal vez al alumno le está ocurriendo un problema directo, por ejemplo, no entenderse con el ayudante de una materia, y no sabe que puede recurrir al titular y comentarle la situación. O quizás el alumno viaja desde muy lejos y llega quince minutos tarde sistemáticamente y entonces asume que se quedó libre, cuando en realidad es algo que se puede conversar porque es un tema de distancia y eso se contempla. En estos casos, el tutor facilita información, articula con áreas de la institución y le indica, por ejemplo, si le conviene hablar con el departamento o con el profesor titular, o lo que sea necesario según cada caso (2016).

Habitar una institución implica ese *saber hacer* que para algunos se hereda del medio familiar y para otros supone un aprendizaje que trasciende los contenidos académicos y que requiere de la adquisición de nuevos saberes acerca de las reglas de juego en un campo novedoso como puede ser el universitario. Otro factor que acompaña algunas realidades de los jóvenes es el desarraigo. Hay alumnos que provienen de pueblos con pocos habitantes y que llegan a una institución en la que cursan junto con quinientos, setecientos e, incluso, mil compañeros. El anonimato puede ser un factor que dificulta la filiación institucional, es por ello que el programa procura trabajar desde la contención. La UNLP tiene una tradición en recibir estudiantes que provienen del interior de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias del país. A este hecho se le sumó, en los últimos años, la afluencia de alumnos extranjeros. En la FBA, el número de extranjeros regulares es de alrededor de quinientos y es un fenómeno reciente en esta institución.<sup>4</sup> Son en gran medida latinoamericanos y provienen mayoritariamente de Colombia, Chile y Perú. Estos estudiantes, que viven el desarraigo, pueden encontrar dificultades en comprender las lógicas establecidas en el sistema educativo argentino e incluso algunos contenidos. Según comenta Romé:

A veces se pueden dar por sentados algunos contenidos que resultan ajenos a los alumnos que provienen de otras regiones, sobre todo relativos a la historia argentina, a la literatura argentina, referencias culturales e incluso con relación a la producción artística propia de la región sur del continente. Esos alumnos tienen que hacer un doble esfuerzo. Muchas cosas que uno como docente considera ya conocidas no pueden darse por sentadas nunca (2016).

Por último, existe un conjunto de estudiantes que se acercan al programa porque presentan algún tipo de discapacidad o se encuentran bajo algún tratamiento. En este punto, Entre Pares se vincula con el área de Coordinación Pedagógica de la FBA, que fue creada en 2012 y trabaja en articulación con la Comisión Universitaria de Discapacidad de la UNLP. Las acciones que se implementan apuntan a garantizar accesibilidad y al acompañamiento de los recorridos académicos. La coordinadora, Graciana Pérez Lus, explica:

En líneas generales, podemos decir que se puede acompañar la trayectoria académica de cualquier estudiante con discapacidad en la medida en que la misma no sea un obstáculo para avanzar en profundidad en el acceso a los conocimientos y a los saberes que los estudiantes deben alcanzar en la Universidad para poder recibirse y ser profesionales con las incumbencias que implica tener un título universitario (2017).

En los casos de discapacidad no es posible hablar de universalidad porque las problemáticas varían, por ejemplo, entre los discapacitados visuales la gran mayoría presenta disminución visual y en distintos grados. En general, solicitan poder acceder a los materiales de estudio en formatos digitales para que puedan ser leídos por la computadora y es aquí que la Coordinación Pedagógica trabaja con la DOE y con las cátedras para poder garantizar esos materiales. Para los alumnos con disminución auditiva, la FBA cuenta con aulas con aros magnéticos que facilitan la escucha a aquellos que tienen audífonos. Cuando los estudiantes presentan ciertas discapacidades intelectuales se convoca a las familias para conocer cuáles son sus intereses y qué esperan de la institución, sin perder de vista que cuando son alcanzados los contenidos necesarios, los saberes se acreditan. El trabajo no puede realizarse de forma aislada, sino que la Coordinación Pedagógica articula con la DOE, con la Secretaría Académica y con los Departamentos de las carreras de la FBA para trabajar junto con las cátedras con relación a estos casos y siempre se tiene como horizonte el acompañamiento de las trayectorias.



Al analizar estas tendencias nos encontramos con que el programa Entre Pares articula con otras áreas de la institución, con las que desarrolla una suerte de labor artesanal para conformar un entramado a modo de *malla de contención*. De esta manera, en la FBA no hay un único espacio que se dedique a las políticas de inclusión, sino que es un lineamiento político-pedagógico que atraviesa la diversidad de departamentos y de áreas que conforman esta unidad académica. A los espacios ya mencionados se le suma la Secretaría de Planificación, que se encarga de que existan las rampas y de que funcionen los ascensores y los aros magnéticos, es decir, se ocupa de aquellas condiciones materiales que garantizan la accesibilidad. Asimismo, los trabajadores no docentes cumplen un rol fundamental en la inclusión, pues son quienes tienen el contacto cotidiano con los estudiantes, están en las puertas de las sedes, abren las aulas, se encuentran disponibles y pueden ser identificados fácilmente por sus uniformes. Lo alumnos suelen acudir a ellos en una primera instancia para pedir ayuda o para avisar si se topan con alguna dificultad.

### **Articulación con los docentes como horizonte**

A partir de los casos señalados y de las entrevistas realizadas a referentes de las áreas institucionales se observa que, ante dificultades vinculadas a discapacidades, los docentes suelen recurrir a estas propuestas institucionales para solicitar asesoramiento. Sin embargo, cuando los estudiantes transitan un período de desarraigo o hallan dificultades en su proceso de socialización en la vida universitaria, los profesores no parecen sentirse interpelados ni suelen solicitar ayuda a las áreas mencionadas. La vinculación se pone de manifiesto, sobre todo, cuando se topan con dificultades relacionadas con ciertas discapacidades de tipo intelectual. En este punto, pueden existir problemas en el proceso de aprendizaje en el aula o se ponen en tensión las prácticas habituales de enseñanza de contenidos. En general, la consulta docente se refiere a la evaluación. Según Pérez Lus, «a los docentes se les genera un conflicto ético con el estudiante con cierta discapacidad intelectual. La preocupación se manifiesta a la hora de evaluar y cuando notan que hay alguien que se esfuerza pero no cumple con los objetivos esperables» (2017). En estos casos se trabaja desde la particularidad pues no hay recetas universales.

En este amplio marco de inclusión, no puede quedar al margen la enseñanza, el vínculo entre docente y alumno, el aula y las prácticas pedagógicas que se desarrollan a su interior. Ana María Ezcurra (2011) señala que ante la situación de fracaso académico se suele apuntar a los estudiantes mediante el diseño de

programas de asistencia académica y económica y que pocas veces se focaliza en los docentes y en las prácticas pedagógicas. La autora califica a los programas como «innovaciones periféricas», ya que no involucran la enseñanza en las aulas. En ese sentido, Ciafardo advierte:

Si bien para retener la matrícula es muy importante contar con más cargos docentes y así mejorar la relación docente-alumno, también creo que los profesores debemos revisar nuestra práctica concreta en el aula para poder sortear esta dificultad con éxito (2014: 17).

Podemos afirmar que a pesar de que el programa Entre Pares no atiende dificultades centrándose en el aula, presenta tres aspectos que lo hacen original y novedoso. En primer lugar, el acompañamiento es brindado por otros alumnos, por sus pares, lo cual permite visualizar que no se procura subsanar las dificultades en el aprendizaje, sino más bien generar la contención afectiva tan necesaria en estudiantes que se encuentran en una nueva ciudad o en una nueva institución y que muchas veces son la primera generación de universitarios en su familia. En segundo lugar, el programa es un nodo en una amplia red que se desarrolla en la institución, pues trabaja de manera aceptada con la Secretaría Académica y con la Coordinación Pedagógica a fin de dar respuesta a las necesidades que manifiestan los alumnos. La consulta de un estudiante pone en funcionamiento un dispositivo que puede llegar hasta el aula desde la intervención conjunta de distintas áreas.

Finalmente, en tercer lugar, el Programa se para en una concepción de lo pedagógico como lo necesariamente dialógico, con fuerte peso en lo vincular y en el hecho de contemplar las diversas subjetividades en todo proceso de enseñanza. Entre Pares no se centra en enseñar de otra manera lo que no fue comprendido en clase, sino en brindar herramientas para que el estudiante pueda ubicarse como sujeto social y como sujeto de derechos en el marco de una institución educativa. De manera tal que al toparse con dificultades, el alumno sepa que cuenta con derechos que puede poner en juego en su proceso de formación profesional. Este saber y esta información inciden, seguramente, en la trayectoria educativa y en la permanencia en la institución; permiten habitarla de otra manera, sintiéndola propia o, al menos, más cercana.

## Referencias bibliográficas

- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu Pierre y Passeron Jean-Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chiroleu, Adriana (2009). «Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil». Revista *Pro-Posições* 20, n. 2 (59), pp. 141-166. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.
- Ciafardo, Mariel (2014). «La Universidad en tiempos kirchneristas. Entrevista a Horacio Gonzalez, Eduardo Rinesi, Mariel Ciafardo, Ernesto Villanueva». Revista *Las patas en la fuente*, (2), pp.16-20. La Plata.
- Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio (2014). *Los mitos de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Pérez Lus, Graciana (2017). *Entrevista a Graciana Pérez Lus, coordinadora Pedagógica de la FBA*. La Plata. Puede pedirse a <agustinaq@yahoo.com>.
- Romé, Santiago (2016). *Entrevista a Santiago Romé, secretario Académico de la FBA*. La Plata. Puede pedirse a <agustinaq@yahoo.com>.
- Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2011). «Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda». Revista *Innovación Educativa*, 11 (57), pp. 21-30. México: Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal.
- Terigi, Flavia (2008). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». En Dussel Ines (ed.). *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, Flavia (2010). «Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares» [Conferencia]. *Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010*. La Pampa: Ministerio de Educación.
- Toscano, Ana Gracia; Briscoli, Bárbara y Morrone, Aldana (2015). «Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje». Ponencia en *Jornadas de Sociología 2015*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

## **Notas**

1 Han sido creadas doce universidades en el país y cinco de ellas se encuentran localizadas en el área metropolitana de Buenos Aires. Según Claudio Suasnabar y Laura Rovelli (2011) esto representa un crecimiento del 12,9% del sistema.

2 El nivel de educación secundario es obligatorio en la Argentina a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, en el año 2006.

3 Para la elaboración de este artículo se realizaron entrevistas al Prof. Santiago Romé (Secretario Académico de la FBA), a la Prof. Graciana Pérez Lus (Directora del Área de Coordinación Pedagógica de la FBA), se accedió a informes sobre el programa Entre Pares elaborados por la Dirección de Orientación Estudiantil y a materiales informativos brindados por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles.

4 Según la información brindada por la Secretaría Académica de la FBA hace alrededor de cuatro años la institución comenzó a recibir un importante flujo de estudiantes extranjeros.

# TRANSDISCIPLINA Y GIRO DECOLONIAL

## DISRUPCIONES CULTURALES EN EL CINEMA BRASILEÑO

### TRANSDISCIPLINARITY AND DECOLONIAL TURN CULTURAL DISRUPTIONS IN BRAZILIAN CINEMA

MARÍA ELENA LUCERO

[elenuce@hotmail.com](mailto:elenuce@hotmail.com)

Instituto de Estudios Críticos en Humanidades.

Universidad Nacional de Rosario. CONICET. Argentina

#### Abstract

The decolonial turn fosters new interpretations based on a transdisciplinary approach that combines aesthetics, philosophy, and politics. Given its decolonizing nature, this theoretical perspective allows us to address visual expressions as materialities that entail disruptive and culturally transforming aspects. The aim of this article is to plot an itinerary over three movies representative of *Cinema Novo*: *Deus e o diabo na terra do Sol* (1964), *Macunaíma* (1969), and *Como era gostoso o meu francês* (1971), articulating a Latin American philosophical platform such as the decolonial thought.

#### Keywords

Transdisciplinarity; decolonial; disruptions; Brazilian cinema

#### Resumen

El giro decolonial impulsa nuevas lecturas a partir de una mirada transdisciplinar que cruza estética, filosofía y política. Dado su perfil descolonizador, esta vertiente teórica nos permite interpelar las manifestaciones visuales como materialidades que conllevan aspectos disruptivos y culturalmente transformadores. Este artículo propone trazar un itinerario sobre tres películas del *cinema novo*: *Deus e o diabo na terra do Sol* (1964), *Macunaíma* (1969) y *Como era gostoso o meu francês* (1971), articulando una plataforma filosófica latinoamericana como el pensamiento decolonial.

#### Palabras clave

Transdisciplina; decolonial; disruptions; cinema brasileño

El pensamiento decolonial se posicionó en Latinoamérica a través del colectivo modernidad/colonialidad en la década de los noventa y convocó a académicos, como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Mabel Moraña, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, Zulma Palermo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, entre otros. El punto de partida de sus investigaciones surge en el debate sobre las herencias coloniales en América Latina y sus repercusiones en el campo cultural, incluyendo las formas contemporáneas en que persiste la colonialidad como configuración de poder. Desde ese lugar, la decolonialidad funciona como descolonización cultural. La decolonialidad subvierte la colonialidad del poder (un patrón de conducta y de poder político) y señala la culminación y la completitud de la noción de descolonización. Equivale a una segunda descolonización tras la primera, encabezada en el siglo XIX por las colonias españolas (seguida por las dependientes del poderío inglés y francés en el siglo XX), pero limitada al plano jurídico-político.

Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007) señalan la transición del colonialismo moderno al colonialismo globalizado sin transformaciones radicales de las estructuras binarias. La crisis de la modernidad afectó el canon histórico de poder que excluía la multiplicidad, la diversidad o la hibridez, mutando en configuraciones afines a los procesos globales. En pos de entablar un diálogo transdisciplinar, proponemos revisar los *films* brasileños *Deus e o diabo na terra do Sol* (1964), *Macunaíma* (1969) y *Como era gostoso o meu francês* (1971) desde la perspectiva decolonial. Sin dejar de considerar el contexto geográfico en el que surgen, en las dos últimas producciones fílmicas examinaremos, además, la incidencia de un tópico que atravesó gran parte de la cultura visual brasileña: la antropofagia oswaldiana nacida en la década del veinte. El *corpus* teórico del escritor y poeta Oswald de Andrade fue un ejemplo categórico de la restitución del tropo canibal que cuestionó el poder desde el plano cultural y reflexionó sobre la colonialidad.

### **Ecós antropófagos en la cultura brasileña**

El *Manifiesto Antropófago* de 1928 irradió una serie de debates acerca de dicotomías colonizador/colonizado, civilizado/bárbaro, naturaleza/tecnología. La rehabilitación del primitivo encarnado en este mal salvaje (en contrapunto con el buen salvaje rousseauiano) deconstruyó preconceptos tradicionales de corte europeizante. En procura del bárbaro tecnizado, Oswald destacó los conflictos subyacentes en la historia y se adelantó a cierto ejercicio posmoderno de hibridación de lo popular, de lo masivo y de lo culto. La deglución crítica a través de la operación antropofágica implicaba comerse al otro (el enemigo

sacro) y absorber las cualidades que resultaban relevantes, rasgo que aparece en la frase «sólo me interesa lo que no es mío [...]» (De Andrade en Laera & Aguilar, 2001: 39).

En el interior del colectivo social, Benedito Nunes (2004) identificó a la antropofagia cultural como un plan de reeducación de la sensibilidad y como una teoría de la cultura, una estrategia de devoración que es, a la vez, diagnóstica, terapéutica y orgánica.<sup>1</sup> Este fenómeno se instituyó no sólo como producción poética de vanguardia que socavó la narrativa europea instalada, sino como la construcción de bases literarias, psicológicas y antropológicas que debatieron sobre las bases históricas coloniales en el surgimiento de los estados latinoamericanos. Por estos argumentos es que a la vez de tensar la producción cinematográfica con dimensiones claves del giro decolonial, incluiremos el peso de la herencia antropofágica.

En relación con el cine brasileño, Ismail Xavier (2012) ha observado que los *films* producidos a partir de 1967 y hasta 1970 exteriorizaron articulaciones con las artes visuales y con el teatro en un sentido de provocación al público. El subdesarrollo como circunstancia dramática fue el argumento central de películas que se inclinaron contra el mercado o contra el espectáculo y, así, procesaron las tensiones surgidas entre industria y emancipación. Estas narrativas discontinuas o fragmentadas guiaron las formas de interacción con el espectador hacia una nueva orientación. Según Glauber Rocha (2004) el *cinema novo* fue un movimiento anticolonial que provocó una explosión internacional y se diferenció del cine europeo. Las tres películas detalladas a continuación se inscriben en una vertiente que irriga la historia brasileña y latinoamericana en general, interponiendo la relación colonizador/colonizado.

*Deus e o Diabo na terra do Sol* recurre a un lenguaje metafórico, con grandes contrastes visuales que hilvanan una trama narrativa drástica. Las escenas iniciales son de impacto y describen la esencia del desierto nordestino: el entorno árido, la boca de un caballo muerto, las moscas alrededor que indican el proceso de putrefacción, ojos abiertos. La historia de Manuel y Rosa [Figura 1] se entremezcla con la presencia del profeta negro Sebastião, quien subvierte la idea tradicional del santo cristiano y encarna a un mesías popular que incita a la revolución de la gente hambreada, desahuciada y les ofrece la esperanza de una tierra donde todo es verde, donde los caballos comen flores o los niños beben leche en el río. Entre las alusiones a la virgen María o a São Jorge emergen la religiosidad y la guerrilla, el fervor creyente y la cruzada valiente. Manuel asume el rol de libertar al pueblo, una decisión saludada por Sebastião. Ataques iracundos a las casas de la comunidad, balaceras, cuerpos muertos,

son acciones que enfatizan la estrategia de guerrilla urbana. El tono narrativo sostenido a lo largo del relato se afianza cuando al final la voz anuncia que la historia terminó e interroga ¿será verdad o imaginación? Hay una serie de atributos que denotan el esfuerzo de Glauber Rocha por expresar su rechazo a las estructuras de poder y a una creciente condición de colonialidad que cobró dimensiones en varios países de América Latina en el preámbulo de las dictaduras militares. Existen ciertas características en la trama que describe Rocha que se perciben como tensiones establecidas con el poder dominante: la actitud de Manuel y su entrega plena a una lucha por la justicia popular, las referencias a la guerrilla, la figura de Corisco que se juega la vida hasta el límite pero, sobre todo, la elección del propio *sertão* como escenario principal de un tipo de cinematografía que se inició de manera marginal.



Figura 1. *Deus e o Diabo na terra do Sol* (1964), Glauber Rocha

En 1928 Mário de Andrade escribió *Macunaíma, Herói sem nenhum caráter*. Varias décadas después, en 1969, la novela fue llevada al cine por Joaquim Pedro de Andrade. En los inicios de la película el protagonista principal, nacido



en plena selva con cuerpo de adulto y piel negra, pronuncia sus primeras palabras a los seis años: «¡Qué pereza!». Cuando la esposa de Jigué (uno de sus hermanos) lo lleva al bosque se desatan una serie de juegos sexuales que caracterizan la picardía del héroe con las mujeres. Con astucia y engaño burlará a su madre y a sus hermanos en diversas situaciones: acaparando alimento, llorando y holgazaneando [Figura 2]. Al emigrar a São Paulo junto con sus hermanos quedará atrapado en medio de un tiroteo donde conoce a Ci, quien deambula por la ciudad consumando actos de terrorismo o robando bancos. Macunaíma va a vivir con Ci, poseedora de la *muiiraquitá*, amuleto de la suerte. Luego de que Ci muera en una explosión, la piedra terminará en manos del gigante Venceslau. A partir de ese momento, el protagonista intentará todo tipo de artilugios para recuperar la *muiiraquitá*. En la fiesta que Venceslau realiza en su casa se observan numerosas connotaciones antropófagas: aquel de los invitados que saliera sorteado caería a una gran piletta donde sería deglutido por pirañas.



Figura 2. *Macunaíma* (1969),  
Pedro de Andrade

En *Macunaíma* la injerencia de la antropofagia es elocuente. Durante las escenas en la mansión de Venceslau se desarrolla un montaje de tono bizarro y hasta *kitsch* que engloba desmesura, risas, abundancia de datos visuales (donde se entremezclan los colores, la carne y los líquidos), acciones grotescas y violentas de divertimento sobre los cuerpos, mutilación y destrucción. Como

en el rito antropofágico donde el prisionero elegido habría demostrado valor y coraje antes de ser devorado, las víctimas son *premiadas* (su número sale ganador en el sorteo) con la posterior deglución al caer en aguas sanguinolentas y hediondas con pirañas. Casi una estampa de Theodore de Bry, cuyos grabados aludían a indígenas brasileños desmembrando a sus prisioneros para ser colocados en una olla humeante. En el film, la condición antropófaga funciona como un principio de interacción personal, como una modalidad de vampirismo que adquiere su expresión superlativa en la figura del *comedor de hombres*. Su colosal agasajo era una «lotería de autodevoração» (Xavier, 2012: 250) donde se entremezclan la muerte, el exceso, el carnaval.

Sin duda, las alusiones al canibalismo reaparecen en estos segmentos y adquieren un sentido culinario en el banquete de Venceslau. Al final, Macunaíma se lanza a un arroyo seducido por una mujer antropófaga que nada en aquel sitio, Uiara, quien lo devora. La ficción sintetiza tradiciones y costumbres insertas en la cultura brasileña junto con el humor, la burla y el sarcasmo, el rito *umbanda* o el travestismo. Términos, como colonización, expansión económica, migraciones, sitios de extracción, mestizajes, conflictos entre nativos y conquistadores-colonizadores se entrecruzan en el *film* para aludir a aquellos procesos sociales que acontecieron en las tierras donde nació Macunaíma, el sitio donde el héroe exterioriza las aptitudes naturales que le permitirán subsistir y avanzar en la urbe. Los conflictos étnicos y los complejos identitarios quedan expuestos mediante el humor, fluctuando sobre las posibles mezclas. Joaquim Pedro de Andrade se apropia del tropo antropófago de la literatura oswaldiana de los años veinte adoptando una estrategia provocadora en el plano cultural y la reelabora estéticamente con algunas variantes semánticas. Nelson Pereira dos Santos dirigió en 1971 *Como era gostoso o meu francês*. La trama de esta película se cimentó en parte en los relatos del alemán Hans Staden<sup>2</sup> y su viaje al Brasil, y despliega la historia de un francés que cayó prisionero de indígenas brasileños [Figura 3]. Aunque el problema del gusto no es determinante para la deglución canibal, sino que, más bien, importaban las virtudes morales y, sobre todo, los valores heroicos, la película se centraliza en el francés que resultaba apetitoso tras ser preparado por los Tupis durante un tiempo. Por tanto, la presencia de la antropofagia cultural atraviesa todo el *film*. En el inicio aparece el grabado de un barco y sus tripulantes. Una voz en *off* anuncia las últimas noticias de la Francia Antártica enviadas por el almirante Villegagnon y hace referencia a un lugar desértico, inhóspito, con gente arisca y salvaje, sin religión ni honestidad. En contraste con la locución, se observan imágenes donde los nativos reciben con hospitalidad a los europeos

y las mujeres, sonrientes, les ofrecen alimentos. Luego, la voz en *off* es reemplazada por los textos y los dibujos del imaginario colonial del siglo XVI o por las crónicas de aventureros o de religiosos que transmitieron historias sobre Brasil. Los grabados pertenecen a De Bry y exhiben fragmentos humanos que se cocinan en una parrilla, indígenas bebiendo, rondas de mujeres encerrando a la futura víctima, mujeres escurriendo gotas de las hojas para verterlas en tazones y luego tomarlas, enfrentamientos belicosos con arcos y flechas, escenas sobre las líneas que hacían con plumas en la frente del prisionero, hogueras, ollas hirviendo, sopas de vísceras, niños masticando, el asesinato de la víctima.



Figura 3. *Como era gostoso o meu francês* (1971), Nelson Pereira dos Santos

La primera cita describe que en São Vicente habitaban los portugueses, enemigos de los franceses y salvajes. Acto seguido, el francés se acerca a las orillas y sube a tierra firme. Al caminar, algunos nativos junto con otros europeos lo apresan; uno de ellos exclama que será un buen regalo para su tío, quien hasta ese momento no había probado (deglutido) un francés. Se observa la segunda

cita, en este caso de Hans Staden, quien se encomienda a su dios diciéndole que si la voluntad es que sufra de muerte tiránica estará dispuesto a hacerlo en manos de extraños. De este modo, se incorporan otros fragmentos intercalados que revelan el peso colonial en los relatos de época que impregnaron las interrelaciones con la alteridad étnica. Tanto en las imágenes como en los textos predomina una visión condenatoria que califica a los nativos de salvajes caníbales, indomables, libidinosos, con costumbres aberrantes y sin alma, necesitados de conversión cristiana y redención de sus almas. Las tensiones generadas entre la palabra escrita y las imágenes filmadas disparan un mecanismo conceptual que activa dudas, preguntas y cuestionamientos sobre las relaciones de dependencia, de dominación, de imperialismo y de revolución, tópicos que, de alguna u otra manera, ocuparon el foco de los debates de los años sesenta. También exteriorizan la incorporación de la temática antropófaga revisitada en algunos emergentes visuales del *cinema novo* o en la *Tropicália*.<sup>3</sup> En el caso de *Deus e o Diabo na terra do Sol* detectamos vestigios poéticos y políticos que direccionan el trabajo de Glauber Rocha hacia un perfil decolonial. El marcado rechazo a la cultura norteamericana, visible en el planteo escrito de su *estética del hambre*, fijó un punto de vista opuesto a la estética digerible del cine estadounidense. En la *trágica originalidad* del *cinema novo* surgen lo que Walter Mignolo (2007) definió como las «diferencias coloniales». Mignolo sostiene que las *diferencias* entre América Latina y Europa y Estados Unidos no son solo culturales, sino coloniales. Por lo tanto, las diferencias entre los llamados países desarrollados/imperiales y subdesarrollados/emergentes se condensan en la «diferencia colonial» que condiciona al conocimiento, a la subjetividad, a la sexualidad, al género, a las finanzas, a la autoridad (Mignolo, 2007). El énfasis de Glauber Rocha en un planteo cinematográfico antagonista de la industria de los *films* estadounidenses relevó la diferencia colonial adoptando una visualidad arraigada en la precariedad del *sertão*, en la figura del revolucionario mesiánico que llevaría adelante su utopía libertaria, una disputa cultural volcada al plano estético.

Según Mignolo, en los años cincuenta numerosos intelectuales de Sudamérica y de Centroamérica exteriorizaron abiertamente un interés por las identidades nacionales y subcontinentales, de manera distinta al proyecto de *nuestra América*, ya que se encontraron con un legado de desesperanza o pesimismo ligado al deterioro político y económico. El propósito del *cinema novo* de procesar una realidad conflictiva enfatiza una posición crítica que refuerza la diferencia entre una América Latina en crisis y los centros metropolitanos coloniales en posiciones económicas favorables. Glauber Rocha instaba a asumir

una *estética de la violencia* que antes de ser primitiva era revolucionaria. *Deus e o Diabo na terra do Sol* simbolizó la síntesis de estos componentes, donde la violencia se planteaba como una expresión anti-colonial.

En *Macunaíma* existen elementos decoloniales que son puntualizados y que podrían resumirse en tres: en primer lugar, la utilización del humor como desafío a la censura de la época que restaura, a su vez, episodios que interpelaron la historia colonial; en segundo, la referencia al mestizaje étnico; y en tercer lugar, la transformación de una figura mítica en una protagonista femenina subversiva. El sarcasmo y el humor de la película atacan uno de los flancos fundamentales de las identidades nacionales: la referencia a los héroes y a sus honrosas condiciones morales y espirituales. Al exponer la práctica antropofágica en la narración cinematográfica, tanto en el bocado (carne de su misma pierna) que el caníbal barbado le ofrece al niño Macunaíma cuando se extravía en la selva, como en la antropofagia bizarra del gigante o, hacia el final, en la presencia de la cruel y voraz Uiara que deglute a nuestro héroe, se caricaturiza el relato colonial. En la formación del *ethos* nacional encontramos la noción de mestizaje como un rasgo de la sociedad brasileña. En el siglo XX, y tras los movimientos independentistas, el mestizaje —como mixtura étnica— influyó en la conformación de las identidades nacionales y los mestizos comenzaron a demandar su lugar en un horizonte histórico donde prevalecían las élites criollas. Siguiendo a Walter Mignolo, el mestizaje fue un espejismo, ya que la mezcla de las sangres no acompañó el respeto y la convivencia de cosmologías/epistemologías distintas: el criollo o mestizo, en general, siempre se referenció con Europa más que con las raíces indígenas de América, a diferencia del mulato o del africano que conmemoraban sus orígenes en la supervivencia de mitos, de tradiciones y de ritos. Encontramos una escena de *Macunaíma* especialmente gráfica en este sentido: cuando los tres hermanos con Iriquí deciden abandonar la casa materna circulan por un sitio con piedras. De una de ellas surte agua, a la cual se aproxima Macunaíma. Al empaparse, su piel negra se transforma en blanca, sus rasgos fisonómicos cambian y su cabello moteado se hace rubio. Empieza a saltar con alegría y exclama: «¡Quedé blanco, quedé lindo!». El acontecimiento despierta el deseo de Jigüé de volverse también blanco, aunque sin la misma suerte, ya que al aproximarse el agua se acaba. El suceso tiene varias aristas: la picardía del protagonista, la competencia entre los hermanos y la aspiración a la blancura.

Con relación a *Como era gostoso*, y considerando las articulaciones con las narrativas coloniales, su director ha desplegado una mirada espontánea, medida y cuidadosa sobre los Tupis. Las contradicciones entre las noticias que

llegaban desde la Francia Antártica y las escenas del *film* habilitan un enfoque descolonizador respecto de la arbitrariedad con la que se retrataba a los Tupis en los fragmentos escritos. En la historia personal del francés, y en su relación amorosa con Seboipepe, se disuelve la versión de libidinosidad exagerada, propia en los antiguos relatos coloniales. El propio Mignolo ha referenciado cuatro dominios de la experiencia humana donde la colonialidad manipula su poder: el plano económico (la apropiación de la tierra, usufructo de mano de obra y finanzas), el político (intervención de la autoridad), el social (dominio sobre cuestiones de género y sexualidad) y el epistémico (acciones sobre el conocimiento y la subjetividad).

Si bien el autor no amplía conceptualizaciones sobre el tercer plano, es decir el control del género y de la sexualidad, despliega una vía de preguntas para cuestionarnos si estas narrativas coloniales no funcionaron como una manera de gobernar sobre la sexualidad imponiendo una matriz colonial de poder sobre los cuerpos. Las señas físicas que se manifiestan en la película reconstruyen códigos corporales que se alejan ostensiblemente de aquellas identificaciones que sedimentaron la imagen de América. No existe una transcripción visual de los fragmentos escritos. Por un lado, se captura al indígena en pasajes visuales de corte etnográfico; por otro, se presenta la transcripción europea que suministró una narrativa funcional al colonizador, a la cual Pereira dos Santos responde, elevando la apuesta cuando en el cierre de la película el francés es deglutido: ¿se corrobora la práctica antropofágica, eran tan crueles los Tupis como lo afirmaban estas historias? Las tensiones generadas entre los textos escritos y las imágenes filmadas disparan un mecanismo conceptual que activa dudas, preguntas y cuestionamientos respecto a las relaciones de dependencia, a la dominación, al imperialismo y a la revolución.

A modo de cierre, concluimos que en *Deus e o diabo na terra do Sol* la decolonialidad se advierte en el énfasis revolucionario que posibilita tanto la reacción hacia la opresión del hambre como el deseo y el anhelo de transformación utópica. En *Macunaíma* y en *Como era gostoso o meu francês* la estrategia decolonial se enlaza con la recuperación del tropo canibal, esto es, la reivindicación del mal salvaje oswaldiano como transgresión a la autoridad: en un caso, como táctica sustentada en la ironía y el sarcasmo en el contexto de la dictadura militar brasileña (1964-1985); en el otro, como una modo de debatir sobre la herencia europea durante el largo proceso de conquista, de genocidio y de conversión religiosa en América Latina.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, Gonzalo (2003). *Poesía concreta brasileña: las vanguardias en la encrucijada modernista*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Laera, Alejandra y Aguilar, Gonzalo (2001). *Oswald de Andrade. Escritos antropófagos*. Buenos Aires: Corregidor.
- Mignolo, Walter (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Rocha, Glauber (2004). *Revolução do Cinema Novo*. São Paulo: COSAC-NAIFY.
- Xavier, Ismail (2012). *Alegorias do subdesenvolvimento. Cinema Novo, o Tropicalismo e Cinema Marginal*. São Paulo: COSAC NAIFY.

## Referencias electrónicas

- De Andrade, Oswald (1928). «Manifiesto Antropófago». *Revista de Antropofagia*, 1 (1) [en línea]. Consultado el 20 de mayo de 2017 en <<http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf>>.
- Nunes, Benedito (2004). «Anthropophagic Utopia Barbarian Metaphysics». En Ramírez, Mari Carmen y Olea, Héctor. *Inverted Utopias. Avant-Garde Art in Latin America* (pp. 57-61) [en línea]. Consultado el 20 de mayo de 2017 en <<http://trove.nla.gov.au/work/29090839?selectedversion=NBD24984685>>.

## Notas

1 Para Nunes la antropofagia es diagnóstica de una sociedad brasilera traumatizada por el colonizador que censuró, entre otras cosas, la propia antropofagia. Es terapéutica al liberar la represión de los mecanismos sociopolíticos a raíz de la catequización y es orgánica porque con el instinto antropofágico se libera una catarsis imaginaria de espíritu nacional.

2 En 1557 Hans Staden publicó su libro *Vera Historia de Juan Staden* donde detallaba los hábitos de ciertos grupos nativos. Durante 1550 una nave en la que viajaba Staden llegó a América y fue destruida por el mar en la isla de San Vicente, Caribe. En tierra, el alemán cayó prisionero de los Tupinambás durante nueve meses pero logró ser salvado por franceses.

3 Tropicalia fue un movimiento multidisciplinar que impregnó la década del sesenta en Brasil, cuyo nombre proviene de la instalación de Hélio Oiticica de

1967 titulada de la misma manera, Tropicália. Resignificando elementos presentes en el modernismo brasileño de 1922, el tropicalismo musical enfatizó la absorción de elementos externos para dar lugar a manifestaciones nuevas, una propuesta de la antropofagia cultural que en este caso funcionaba como resistencia a la dictadura militar. De ahí la incorporación de signos de la comunicación de masas, el ritmo beat de los sesenta que es mangué-beat o la influencia del axé (Aguilar, 2003).



# TRANSFERENCIA DIRECTA DE TÓNER

## TRASLADO A MATRICES CALCOGRÁFICAS<sup>1</sup>

DIRECT TONER TRANSFER  
COPY ON CHALCOGRAPHIC MATRICES

MARGARITA GONZÁLEZ VÁZQUEZ

marggonz@ucm.es  
Facultad de Bellas Artes  
Universidad Complutense de Madrid. España

### Abstract

This study characterizes the processes of direct toner transfers onto chalcographic plates. In this analysis we will specify its particularities, as well as proposing the most effective manipulation in this field after testing the possibilities through a large number of proofs.

In order to achieve clarity, we will study the principles of the process, presenting schemes that will help to a good comprehension of their physical and graphic principles.

### Keywords

Transfer; toner; chalcography

### Resumen

Este estudio tipifica los procesos de transferencia de tóner directos sobre matrices calcográficas con la finalidad de indicar sus particularidades y sus posibilidades. Además, se aporta una propuesta de acción original con resultados eficaces, comprobados tras las investigaciones procesuales realizadas a través de una batería de pruebas. Para ello, se revisan los principios de dicho proceso y se establecen esquemas y cuadros comparativos que ayuden a una buena comprensión de sus principios físicos y gráficos.

### Palabras clave

Transferencia; tóner; calcografía

En estas líneas se pretende ofrecer una metodología de trabajo contrastada que facilite la investigación y la producción de gráfica contemporánea incorporando procesos de transferencia directa de tóner. En el entorno de la producción gráfica contemporánea hay un interés cada vez mayor por incorporar técnicas vinculadas a otras disciplinas. Es cada vez más evidente, por ejemplo, la asimilación de procedimientos derivados de la manipulación digital de la imagen tanto en la producción de matrices como en la obtención de híbridos entre la estampación y la impresión. Una de las preguntas que han perseguido talleres y artistas de todo el mundo es cómo vincular la imagen fotográfica con la construcción de la estampa. Por ello, surgieron —y lo siguen haciendo— diversos procesos que profundizan en aspectos técnicos y conceptuales, y que abarcan desde el heligrabado hasta las técnicas fotosensibles realizadas a partir de planchas de polímero. Cada uno tiene sus particularidades y permite lograr tipologías gráficas específicas. La transferencia de tóner es una de esas vías de investigación para fusionar la imagen fotográfica con las posibilidades calcográficas. Esto es aplicable a la transferencia de tóner y a los procesos de grabado tradicionales. En este caso, trabajamos a partir de fotocopias de tóner que, mediante diversas operaciones, trasladamos a matrices metálicas para continuar su procesado según premisas calcográficas [Figura 1].



Figura 1. Prueba de estampación de plancha de cobre tratada mediante transferencia directa de tóner de fotocopia, hecha a partir de reproducciones de fotografías de Weegee<sup>2</sup>

Para cualquier experimentación en el contexto de la práctica calcográfica es fundamental establecer unas pautas de estudio que permitan la elaboración de un sistema empíricamente eficaz: debemos poder controlar los materiales de modo que el resultado plástico obtenido sea coherente con la línea de trabajo llevada, para poder ser capaces de repetir los resultados y de entender qué parte del proceso ha de mejorarse (Ciani, 1985).

El ingenio y la creatividad forman parte esencial no sólo del trabajo plástico, sino de la propia invención de los procesos técnicos (Brown, 2006). Sin embargo, el tiempo y la economía imponen procesos de trabajo que, en nuestra opinión, deben cumplir las siguientes expectativas para el artista: control; previsión de resultados; buena gestión en la relación entre economía de medios, materiales y tiempo; rentabilidad entre el proceso de ejecución y los resultados plásticos finales; perdurabilidad de resultados.

A lo largo de la historia de las artes se han impuesto, de manera recurrente, los materiales y los medios que era posible controlar —incluidas las técnicas gráficas—. Esto tiene una explicación clara: una técnica que no seamos capaces de repetir no permitirá al artista un resultado previsible en el futuro, por lo que un sistema basado en el ensayo-error acarreará, únicamente, un gasto ingente de tiempo, de recursos y de materiales, algo insostenible en la práctica profesional (Hayter, 1981).

### **El tóner y los procesos de transferencia**

En una época como la actual —en la que incesantemente aparecen en el mercado productos susceptibles de ser incorporados a la manipulación calcográfica—, se renuevan las posibilidades de intervención y de manipulación de los soportes sobre los que el artista va a realizar su trabajo gráfico, es decir, las planchas. Un claro ejemplo de ello es lo que sucede acaecido con las resinas epóxicas o epoxide, que son la base fundamental del tóner con el que se realizan las fotocopias analógicas (Elexpuru, 1995). Sobre el tóner comentaremos que es un polvo fino —compuesto de resina acrílica, magnetita, óxido de hierro, carbón, negro de humo (u otro pigmento) y compuestos no degradables— que se deposita en el papel que se va a imprimir por medio de atracción electrostática. Esto hace que también se denomine genéricamente *tóner* a las finas partículas que forman la imagen en impresiones de fotocopadoras y de impresoras láser.<sup>3</sup>

El tóner es, por tanto, la materia prima en la que se basa nuestra propuesta. Para que este material pueda ser empleado con éxito tienen que darse dos

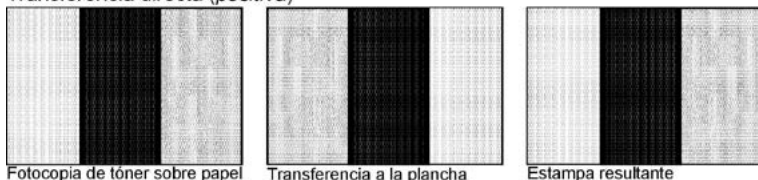
factores (González Vázquez, 2011): el valor y la permanencia del tóner en la fotocopia, y el método de transferencia. Con respecto al primero, deben usarse fotocopias recientes, de lo contrario el tóner no podrá dejar una masa estable sobre la matriz (la plancha calcográfica). Con relación al segundo, el método de transferencia, pueden señalarse dos: transferencia térmica por calor/presión (empleando papeles transfer) y dilución por disolvente.<sup>4</sup> Cuando hablamos de transferencia aludimos a aquellos procesos en los que se traslada el tóner de fotocopias realizadas tanto a partir de originales como de planos tridimensionales que hayan sido escaneados en una fotocopidora. Para fotocopiar contamos con el límite del peso y el tamaño que impone la fotocopidora con la que trabajamos, proceso en el que inevitablemente se incorporan los llamados «ruidos visuales» (Alcalá & Pastor, 1997). Para nosotros transferir es una parte de la amplia manipulación calcográfica a la que es posible someter una matriz calcográfica. Este proceso culminará con la estampación sobre el papel definitivo una vez que se haya culminado todo el proceso de factura de la misma [Figura 2].



Figura 2. Estampación de plancha de cobre tratada mediante transferencia directa de tóner y otros procedimientos calcográficos

Con respecto a las transferencias de tóner al soporte temporal de una matriz calcográfica existen dos grandes líneas generales de trabajo: la transferencia directa o positiva (propuesta de la autora de esta investigación como la más eficaz) y la transferencia indirecta o negativa (basada en lacas fenólicas) [Figura 3].

### Transferencia directa (*positiva*)



### Transferencia indirecta (*negativa*)



Figura 3. Manera de actuar en transferencia directa e indirecta

## La transferencia directa

En este método se comienza por transferir el tóner de la fotocopia a una plancha metálica —idealmente de cobre— perfectamente desengrasada. La transferencia puede realizarse por métodos de calor/presión o por dilución del tóner de la fotocopia con disolvente nitro o *thinner*. La dilución resulta más fiable y controlable que la transferencia térmica. Sin embargo, la rápida evaporación del mismo y la necesidad de impregnar un papel como intermediario entre la copia y el disolvente puede ocasionar ruidos o efectos que le resten fidelidad a la transferencia. Sobre la base de esto, proponemos que una vez que el tóner ha sido depositado sobre la plancha se utilice dicho depósito para corroer la plancha directamente, es decir, sin intermediación de lacas. Es interesante destacar que si se trabaja de esta forma se puede atacar la plancha desde este estadio —y además ésta puede ser susceptible a posteriores manipulaciones mediante otros procesos calcográficos—. Para poder llevar a cabo dicho proceso es recomendable calentar la matriz para fijar el tóner hasta que adquiera un color grisáceo mate, haciéndolo más estable y duradero en su comportamiento ante el mordiente. En este punto, sabremos que el tóner se ha fijado sobre la plancha. Cuando ésta enfrije podremos proceder a los ataques con percloruro líquido. La razón por la que es posible corroer una plancha transferida de manera directa —que permita conseguir una imagen en positivo, en la que el tóner no actúe como reserva de blancos, sino como resina

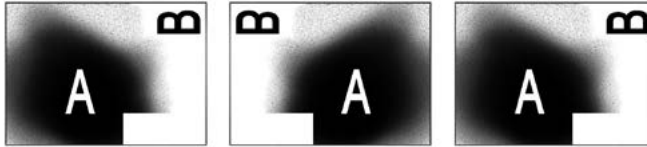
susceptible de crear una trama suficiente para que se llegue al negro o a un medio tono— se debe a la propia cualidad del tóner de estar constituido por granos finos: el mordiente ataca la plancha limpia de tóner, pero dado que en esas zonas no hay ninguna textura de grano, ni resina, realiza una mínima mordida plana que apenas dejará ninguna textura en superficie. Esto indica que gracias a este proceso es posible prescindir de un resinado tradicional con colofonia para llegar a los medios tonos o, incluso, al negro en la aguatinta, gracias a la trama fina pero eficaz que proporciona el tóner.<sup>5</sup>

Si realizamos esta operación, los tiempos de inmersión en el mordiente son muy cortos y es innecesaria una exposición prolongada de la plancha para lograr un negro intenso. Mordidas de algunos minutos serán suficientes para llegar a los negros profundos y aterciopelados, aunque lograremos los medios tonos en función de la cantidad de tóner que tenga la fotocopia. Podremos, además, manipular la plancha a la hora de morder realizando *reservas*.<sup>6</sup>

En nuestras investigaciones hemos llevado a cabo tiras de pruebas en las que se han valorado los tiempos de mordida —tiempos que no son estándar y que deben ser revisados si se cambia cualquier circunstancia del proceso, incluyendo la fotocopiadora en la que trabajamos—. Hemos comprobado que, efectivamente, la relación entre la molécula de percloruro —mordiente ideal para planchas de cobre— y su espacio de movimiento condiciona notablemente la mordida. En este sentido, es muy importante destacar que el percloruro de hierro corroerá más agresivamente a partir de 25 o 27 °Bé.<sup>7</sup> Por el contrario, el percloruro de hierro en concentración de 10 °Bé se empleará como mordiente suave para atacar resinas finas o barnices blandos delicados, ya que hay un límite de dilución en agua a partir del cual en vez de activarse, se suaviza su acción. Asimismo, no podemos obviar los factores medioambientales a tener en cuenta a la hora de corroer la matriz. Esto es, en qué temperatura y con qué humedad relativa se produce el ataque, ya que la mordida será más activa y más rápida en un clima cálido y húmedo.

Con este proceso alternativo de trabajo se logra, además de reducir considerablemente la manipulación de la plancha y los riesgos que eso conlleva, morder la imagen también en positivo sin necesidad de resinarla después con resina de colofonia. En el siguiente gráfico se aporta un resumen visual del proceso [Figura 4]. Es destacable apuntar que estos tiempos son mucho más cortos que en procesos de resina de colofonia debido al sutil calibre del grano de tóner [Tabla 1].

Transferencia directa de tóner



Fotocopia de tóner sobre papel 100 grm.

Tóner transferido a plancha de cobre

Estampa resultante

Figura 4. Transferencia directa

Tabla 1. Referencia de la concentración en grados Baumé y el tiempo de exposición en mordiente para lograr una mordida intensa

Proceso	Concentración del percloruro de hierro	Tiempo total de mordida
Transferencia directa	39-46 °Bé	10 minutos

Tabla 2. Resumen de acciones y de resultados a los que podemos someter una plancha con transferencia de tóner de fotocopia

CRITERIO	TRANSFERENCIA DIRECTA
Principio	El objetivo es trasladar el tóner de un soporte temporal (la fotocopia) a una matriz calcográfica-cobre.
Requisito	Una fotocopia impresa con tóner y una matriz calcográfica perfectamente desengrasada.
Matriz	Una plancha metálica desengrasada, idealmente de cobre.
Método	Se transfiere por calor/presión o por dilución/presión.
Manipulación	Será posible una manipulación calcográfica completa posterior, ya que el proceso de transferencia posibilita la convivencia con cualquier técnica directa (punta seca, etcétera) o indirecta (aguafuerte, aguainta, etcétera).
Proceso	Será necesario un tratamiento calcográfico indirecto —con mordiente de percloruro— de la matriz para grabar la información.
Estampación	Para lograr la estampa deberemos entintar y estampar la matriz mediante la presión de un tórculo siguiendo los principios habituales de estampación calcográfica.

## Conclusiones

Las posibilidades de manipulación de imágenes en el entorno del grabado en hueco son tan amplias y variadas como las necesidades del artista implicado. Esto es especialmente significativo si tenemos en cuenta la naturalidad con la que las técnicas tradicionales del grabado en hueco asimilan tanto los materiales como las tecnologías o los procedimientos de otras áreas.

Por ello, queremos destacar el valor de la transferencia como proceso interesante y enriquecedor para el artista y para el estudiante de grabado gracias a las posibilidades que ofrece. En estas líneas se pretende ofrecer una metodología de trabajo contrastada que facilite la investigación y la producción de gráfica contemporánea incorporando procesos de transferencia directa de tóner.

## Referencias bibliográficas

Alcalá, José Ramón y Pastor, Jesús (1997). *Procedimientos de transferencia en la creación artística*. Pontevedra: Servicio de Publicacións Excma.

Brown, Kathan (2006). *Magical Secrets about Thinking Creatively: The Art of Etching and the Truth of Life*. San Francisco: Crown Point Press/ Prestel Publishing.

Ciani, Piermario (1985). *Xerographia*. Udine: ECampanotto.

Elexpuru, Txema (1995). *Resinas Sintéticas y su Aplicación Al Grabado*. Bilbao: Bizkaia Kutxa.

González Vázquez, Margarita (2011). *Nuevos Procesos de Transferencia mediante Tóner y su Aplicación al Grabado Calcográfico*. Leipzig: Lambert Academic Publishing/Académica Española.

Hayter, Stanley William (1981). *New Ways of Gravure: Innovative Techniques of Printmaking Taken from the Studio of Master Craftsman*. Nueva York: Pantheon Books.

## Notas

1 Este artículo parte de los resultados de la investigación de la tesis doctoral titulada «Nuevos Procesos de Transferencia mediante tóner y su aplicación al grabado calcográfico», desarrollada por la autora, Margarita González. Fue leída en septiembre de 2009 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, obteniendo como calificación Sobresaliente cum Laude.



2 Weegee es el seudónimo de Arthur H. Fellig, un fotógrafo y reportero gráfico ucraniano conocido por sus fotografías en blanco y negro.

3 Un resumen escueto del proceso de fotocopiado explica que el tóner actúa porque consta, básicamente, de partículas de pigmento cargadas positivamente y disueltas en un líquido libre de impurezas (alcohol isoparafínico). De ese modo, cuando el papel recibe una carga negativa desde el cabezal, las partículas pigmentadas del tóner pasan al área del papel cargada eléctricamente, creando una imagen.

4 Para esta investigación se ha empleado con éxito nitro o thinner, respetando las medidas de seguridad necesarias ante su toxicidad.

5 Es destacable apuntar que un grano de tóner puede tener un calibre hasta seis veces más pequeño que el de un grano de resina de colofonia.

6 Una reserva es una zona que el artista no desea exponer a la acción del mordiente, por lo que la cubre con barnices protectores.

7 Los grados Baumé son la referencia para conocer la concentración de la solución mordiente.

LA CIENCIA Y EL ARTE CERÁMICO. CONFLUENCIA EN LA OBRA DE GRACIELA OLIO  
Florencia Serra, Agustina Paltrinieri, Nicolás Rendtorff  
Metal (N.º 3), julio 2017, pp. 50-57. ISSN 2451-6643  
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>  
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# LA CIENCIA Y EL ARTE CERÁMICO

CONFLUENCIA EN LA OBRA DE GRACIELA OLIO

SCIENCE AND CERAMICS ART  
CONFLUENCE IN GRACIELA OLIO'S WORK

FLORENCIA SERRA

serramriaflorencia@hotmail.com

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata  
Centro de Tecnología de Recursos Minerales y Cerámica. CIC-CONICET. Argentina

AGUSTINA PALTRINIERI

aguspaltrinieri@yahoo.com.ar

NICOLÁS RENDTORFF

rendtorff@cetimic.unlp.edu.ar

Centro de Tecnología de Recursos Minerales y Cerámica. CIC-CONICET. Argentina

## Abstract

This work was carried out in order to unravel the explicit relationship between the ceramic art with science and technology. We try to reveal how this relationship is reflected in the work of the ceramic artist Graciela Olio. In order to understand the areas that share science and art in her work, we interviewed the artist, who expressed the great importance of the experimental and methodological search in her art work.

## Keywords

Ceramic art; science-technology; Graciela Olio

## Resumen

Hemos desarrollado este trabajo con el fin de desentrañar la relación explícita que tiene el arte cerámico con la ciencia y la tecnología. Intentaremos develar el modo en que esta relación se refleja en la obra de la ceramista Graciela Olio. Con el objetivo de comprender la zona interdisciplinaria que comparten ciencia y arte en su obra entrevistamos a la artista, quien manifestó la importancia que la búsqueda experimental y metodológica cobra en su obra.

## Palabras clave

Arte cerámico; tecnoc; ciencia; Graciela Olio

Desde hace un tiempo, un amplio sector de las investigaciones en arte se ha focalizado en el estudio de aquellas obras que requieren de un análisis interdisciplinario. Uno de ellos se refiere a aquellas zonas donde se fijan e interactúan la ciencia, el arte y la tecnología. La particularidad de este trabajo radica en el interés por vislumbrar el modo en que dicha interdisciplinariedad se presenta en el arte cerámico contemporáneo argentino. En este sentido, analizaremos el modo en que confluyen las aplicaciones tecno-científicas en la obra de Graciela Olio y cómo en ellas se materializan algunos de los principios que hacen al arte contemporáneo.

Cuando el arte entra en diálogo con la ciencia podemos advertir, entre otros aspectos, el uso de materiales y de procedimientos que eluden su cualidad tradicional y que dan lugar a profundas transformaciones en lo que respecta a su concepción. Las disciplinas artísticas ya no encuentran sus límites ni en el uso *adecuado* de la técnica ni del material, como ha sido el pincel para el pintor o la carbonilla para el dibujante. Estas correspondencias funcionaron otrora con el fin de circunscribir y de delimitar cada campo de producción artística, y tuvieron profundos arraigos en la historia de la cerámica. El artista contemporáneo se encuentra en la libertad de incorporar materiales que, alejados y despojados de cualquier encasillamiento, pueden convertirse en parte o en totalidad de una obra.

La posibilidad de explorar, de elegir y de seleccionar los materiales libremente implica una manera particular de vincularse con ellos que permite su uso en pos de una intención artística al servicio de experiencias estéticas. También se profundizan en la acción exploratoria aspectos cognitivos del potencial de la materia, su comportamiento, sus propiedades y sus terminaciones. Sobre ellos versan —en parte— las reflexiones en torno a las disciplinas artísticas actuales. ¿Qué sucede con la cerámica? En este sentido, nos interpela la encrucijada en la que se ve la cerámica ¿de qué se trata dicha disciplina?

La arcilla es un compuesto de minerales que al ser sometidos a temperaturas por encima de los 700 °C sufren una serie de transformaciones que concluyen y que conforman irreversiblemente en otro material: la cerámica. Aún nos inquieta encontrar estrategias que permitan discernir —al ser la química y la tecnología partes del material— cuándo la intensión del artista está puesta en generar un vínculo adrede entre la ciencia y la cerámica.

En determinadas producciones no hay necesidad de adentrarse en las complejidades del conocimiento sobre el comportamiento del material, pero en otras el ceramista artista puede lograr otras posibilidades potenciales del material con el que trabaja y, en consecuencia, modificarlo, alterarlo o adecuarlo a las necesidades de su obra. En este sentido, quien decide ahondar en los sinfines del material fija, en el momento de exploración, una zona donde lo cerámico alude tanto a la ciencia como al arte a través de su indagación, decidiendo y diseñando el material ideado para su obra.

¿De qué modos se relacionan la cerámica con el campo científico-tecnológico? Si bien nos topamos con un enorme caudal bibliográfico sobre investigaciones que toman el cuerpo cerámico como objeto de análisis, observamos que su confluencia sucede en el momento en que una herramienta de medición específica (como la difracción de rayos X para determinar sus compuestos o la datación por carbono para detectar la edad de la pieza) interpela la producción cerámica con el fin de brindarnos la más diversa información acerca de ella, ya sea con relación a la cultura que le dio origen o a las propiedades que hacen a una cerámica de avanzada. El vínculo que aquí describimos entre la ciencia y la cerámica es propio de disciplinas, como la arqueología, la etnografía, la arqueometría, la conservación o la restauración (Arroyo del Rey y otros, 1997; Siracusano, 2008). Sin embargo, nuestro campo de análisis se diferencia de todos ellos en dos aspectos: el primero es que la relación ciencia-cerámica se circunscribe al campo del arte; el segundo es que ella se da, principalmente, durante el proceso de construcción de la obra, es decir, en una etapa previa a la confección final.

En los cambios de estado de la materia, la cerámica comienza a burbujear, sus colores se alteran, sus dimensiones se achican o se duplican, se aproximan, se pegan, se cuarteán o se rajan. Todas son transformaciones que suceden en el oscuro interior del horno, provocadas por la energía calórica que dan las altas temperaturas. Prever estos comportamientos —el modo en que ocurren, sus posibles resultados— requiere de una apropiación de los conocimientos sobre la materialidad cerámica que despierta y descubre su potencial poético. La pieza que el ceramista encuentra al abrir el horno bien

puede considerarse resultado del diálogo que mantiene una esfera del arte con los procesos científico-tecnológicos. La obra se conforma como superadora entre estas dos maneras de comprender el mundo: *arte y ciencia*, y *ciencia y arte*. La disciplina descubre y abre nuevas maneras de su quehacer.

### **La materialidad en la obra de Graciela Olio**

Al vincular estas ideas con un caso concreto de la cerámica local actual abordaremos la obra de la artista Graciela Olio.<sup>1</sup> Su serie *Los paisajes* (2011) nos invita a comprender el arte ligado a conceptos que, lejos de encontrarse cómodos en las vestiduras de lo establecido, se introducen en recorridos inciertos que irrumpen los procesos legitimados del quehacer cerámico. En este sentido, resulta interesante abordar sus pensamientos vinculados a cómo transita la práctica cerámica<sup>2</sup> y servirnos de ellos como soporte de estas reflexiones: «Cuando pienso en mi obra en otra materialidad pierde sentido. Entonces, comprendo que lo cerámico, entendido desde un concepto amplio y expandido, no cerrado en posturas anacrónicas, me constituye como artista ceramista» (Olio, 2016).

Cuando uno trabaja en esta disciplina surge cierta necesidad de comprender lo que le sucede a la arcilla cuando se convierte en cerámica. El abordaje cognitivo da lugar tanto a una apropiación como a una entrega a su materialidad. Cuando su taller se transforma en laboratorio, el ceramista muda a científico. Explora, interroga, juega, linda y transgrede las propiedades químicas de las sustancias: registra, calcula, pesa, prueba, usa, aplica para luego observar, comparar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos. Procedimientos y búsquedas que operan con la materia y así construyen nuevos saberes abriendo y transitando lo aún no explorado.

En este sentido, Arthur Danto (2013) propone que en la génesis del artista la obra logra responder a un estado de ensueño entre lo conocido y lo que está por conocerse. Al respecto, Graciela Olio explica: «Hago hincapié en tratar de comprender las técnicas como posibilidades abiertas de experimentar, no como procedimientos cerrados a repetir» (Olio, 2016).

En el taller se funden conocimientos y experiencias que derrumban la vieja escuela que separa a la práctica de la teoría o lo científico de lo artístico. Aquí se advierte un aspecto relevante de intersección entre estos campos: ¿qué posiciones toman respecto de los saberes y de los conocimientos? Olio describe su práctica y su producción como un accionar que se aleja de las certezas, definida más bien como un cuestionamiento permanente; como una operatoria construida a partir de la pregunta *al* material y del diálogo con él. El lugar que

adquiere lo experimental traza un emparentamiento insoslayable con la práctica científica; una y otra transitan procedimientos similares determinados por la materia prima y su comportamiento específico. ¿Qué pasa si sostengo durante dos horas una meseta a 1050 °C? ¿Qué color queda si le agrego un poco de óxido de cobre? ¿Si mezclo dos esmaltes? ¿Y si quemó *esto*? ¿Quedará *algo*? La artista comenta al respecto:

Entiendo que no soy una ceramista convencional, nunca me enganché con el mandato ancestral de ser un auténtico ceramista: hacer su propia pasta, sus hornos, sus esmaltes, etc., etc.

No siento ni vivo la cerámica de ese modo.

Entonces, las metodologías que utilizo para mi trabajo siempre se basan en la búsqueda experimental. Exploro, busco, pruebo, rescato, descubro, descarto y eso, a su vez, se va convirtiendo en una metodología. Sería algo así como el método experimental. Y así también enseño (Olio, 2016).

Entonces, hacer puede significar, al mismo tiempo, conocer. Este procedimiento, al ser incluido en los talleres que dicta como una práctica pedagógica, se convierte en una instancia colectiva de construcción del conocimiento. Las indagaciones se multiplican en el entrecruzamiento de saberes, ocurrencias, supuestos, sospechas, intereses y enfoques. Olio continúa:

Pienso que el conocimiento se puede construir de diversas formas. Nosotros, en la enseñanza, lo tratamos de construir desde una metodología experimental, corriendo el eje pedagógico del oficio cerámico hacia un eje que hace foco en la materialidad de la arcilla cruda y cocida. Así, pensamos en el concepto de cerámica expandida. Entonces, la materialidad cerámica se amplía a las producciones con barro crudo, con barro cocido, con otros materiales cerámicos como el yeso, el cemento y el vidrio, y en el orden disciplinar, estirando sus límites en lo interdisciplinario y como significante en el mundo de los lenguajes en cruce (Olio, 2016).

Entre sus *paisajes* asoman fragmentos de cristales provenientes de una cristalería de Santa Fe ensamblados con porcelanas Keralex,<sup>3</sup> gres, esmaltes y algunos conos seger<sup>4</sup> que dirigen una mirada cómplice con el colega ceramista que los identifica. A la vez, hace de las herramientas y de los instrumentos tecnológicos elementos poéticos. Hablar de cerámica expandida permite referirse a este tipo de procedimientos en los que la disciplina no se limita a la cocción

del barro sino a una construcción a partir de diversos materiales que entran en la categoría cerámica, ya sean elementos elaborados por la industria nacional, pastas de diversos puntos de fusión o planchas de porcelana de composición estandarizada que asegura que su comportamiento sea siempre igual.

De esta manera conviven en la obra de Olio una amplia variedad de calidades y de superficies. Diversidad que se complejiza y se enriquece con las sucesivas horneadas a diferentes temperaturas a las que somete las piezas. Una insistencia que deviene en paisaje. Volver a probar, modificar alguna cosa, agregar otra y quemar nuevamente. A más temperatura esta vez, a menos esta otra.

El tanteo da cuenta del doble papel que tiene el ceramista: lo predecible —advierte lo que sucederá— y lo azaroso —lo que la materia *sabe* hacer—. Respecto del primero, podemos pensar que hay cierto *uso* de los conocimientos físico-químicos de la cerámica en los términos que propone Florencia Suárez Guerrini: «Reconocemos que el arte hace *uso* de la ciencia cuando existen en la obra elementos que activan la presencia del discurso científico, ya sea porque utilizan sus procedimientos y operatorias o porque se adueñan de sus técnicas» (2010: 10).

La otra cara del proceso de construcción es el diálogo con lo no controlado, ese espacio de tanteo en la oscuridad. En cada horneada hay una parte de salto al vacío para ir al encuentro con lo desconocido. Resulta interesante, en este sentido, la mirada de Giorgio Agamben sobre lo que implica para un poeta ser contemporáneo: «Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo» (2008: 4). Pero ¿qué significa «ver una tiniebla»? Allí radica el interesante giro que propone el autor. Cuando dice que el poeta «percibe la oscuridad» no se refiere con ella a la ausencia de luz, sino a aquello que el ojo ve cuando no hay luz.<sup>5</sup>

¿No hay, acaso, una actividad similar en el quehacer del ceramista? Su producción hace de lo no controlado, lo azaroso, lo desconocido y lo incierto parte constitutiva del proceso de construcción. Trabaja en convivencia con la oscuridad y en ella vislumbra posibilidades. Olio explica:

Es indispensable manifestarse en lo cerámico a través de lo técnico-tecnológico, aunque exista un concepto de desarrollo experimental. Creo que transito por un delicado equilibrio donde materialidad, técnicas, procesos y resultados conviven, sustentan, construyen y aportan al discurso estético de la obra (Olio, 2016).

## Reflexiones finales

La visión que tiene Olio sobre su quehacer nos brinda un interesante enfoque desde el cual abordar la disciplina. Pensar en la cerámica expandida permite dar cuenta de la importancia que tiene la instancia de construcción y, en consecuencia, el aspecto procesual que trae consigo el objeto cerámico.

Al explorar el material, la ceramista busca, modifica, reflexiona y crea caminos. Alejada de aquellos posicionamientos que ven en el oficio un cúmulo de recetas establecidas y generales a seguir entabla una conversación con las sustancias, las cuestiona y las deja responder, trazando un diálogo de mutua interpelación. Así, realizar una pieza cerámica surge como resultado de un proceso que parte de saberes y de experiencias previas para lanzarse hacia lugares inciertos, no transitados aún. Relacionarse de esta manera con la materia deviene en horizontes infinitos hacia los que parte en busca de nuevas posibilidades, nuevas mezclas, nuevos ensambles. Da cuenta de su convicción respecto de las posibilidades poéticas del material y asume que está lejos, muy lejos, de encontrarlo exangüe. En estos territorios comienzan a esfumarse las diferencias entre los campos disciplinares. Ser ceramista puede ser un modo particular de ser artista con rasgos científicos, transitando metodologías y operatorias propias de esta otra esfera de conocimiento. Y su reverso: en el diálogo con lo nuevo, se aproxima al abismo de la oscuridad. Ir más allá. El objeto cerámico se hace con tropiezos y aciertos, con tanteo y método. Al respecto, la ceramista expresa:

Las metodologías que utilizo para mi trabajo siempre se basan en la búsqueda experimental. Exploro, busco, pruebo, rescato, descubro, descarto y eso a su vez se va convirtiendo en una metodología. Sería algo así como el método experimental. Y así también enseño (Olio, 2016).

## Referencias bibliográficas

Danto, Arthur (2013). *¿Qué es el arte?* Buenos Aires: Paidós Ibérica.  
Suárez Guerrini, Florencia; Gustavino, Berenice; Correo, María Noel y otros (2010). *Usos de la ciencia en el arte argentino contemporáneo*. Buenos Aires: Papers.

## Referencias electrónicas

Agamben, Giorgio (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* [en línea]. Consultado el 21 de abril de 2017 en <<https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>>.



Arroyo del Rey, María; Gil García, Victoria; Martínez de Salinas, Esperanza (1997). *Materialidad de las obras de arte mediante métodos científicos*. *DYNA, ingeniería e industria* [en línea]. Consultado el 20 de mayo de 2016 en <<http://www.revistadyna.com/busqueda/materialidad-de-obras-de-arte-estudio-mediante-metodos-cientificos>>.

Siracusano, Graciela (2008). *Las entrañas del arte, un relato material (S. XVII-XXI)* [en línea]. Consultado el 10 de mayo de 2017 en <<http://easnicolas.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/OSDE.pdf>>.

Olio, Graciela (2016). *Entrevista a Graciela Olio* [Comunicación personal].

### **Página web**

Olio, Graciela [en línea]. Consultado el 22 de abril de 2017 en <<http://www.gracielaolio.com.ar/>>.

### **Notas**

1 Egresada de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Ceramista reconocida internacionalmente. Su obra recorre salones de todo el mundo incluidos Croacia, España y Japón. Es investigadora y docente en la Universidad Nacional de las Artes. Dicta talleres, seminarios y charlas en diversos lados del mundo.

2 Los fragmentos que se presentan a continuación son extractos de una entrevista que hemos realizado por correo electrónico en agosto de 2016.

3 Keraflex es el nombre comercial de un producto similar a la porcelana en transparencia y blancura. Tiene cualidades interesantes, se presenta en formato lámina de distintos grosores y se puede cortar con cuchillas, con tijeras, etcétera, con lo que se facilita su trabajo.

4 Los conos seger son una herramienta de medición que se utiliza como testigo del calor emitido en el proceso de horneado. Una vez finalizado y enfriado el horno su morfología nos brinda información acerca de la temperatura final alcanzada.

5 La neurofisiología explica que una serie de células periféricas a la retina (off-cells) se desinhiben cuando no reciben luz y entran en actividad y, así, provocan la visión de oscuridad. Ellas dan cuenta de que hay una actividad en el sujeto, ver la oscuridad es, efectivamente, un modo de ver.



# PROYECTACIÓN Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL

## EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ASOCIADAS

### PROJECTION AND SOCIOCULTURAL CONTEXT THE DEVELOPMENT OF ASSOCIATED COMPETENCES

GUSTAVO A. MARINCOFF

nexogam@gmail.com

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

#### Abstract

The aim of Cultural Integration I, a subject of the courses Industrial Design and Visual Communication Design of the Facultad de Bellas Artes of the Universidad Nacional de La Plata, is to provide the future professional designer with useful tools to analyze their task in the society of knowledge. Through its Workshop Area, conceptual tools are provided from the social sciences to analyze the socio-cultural context of the project processes and to develop the professional skills required to correctly define the problem that the project must solve.

#### Keywords

Transdiscipline; project; culture; society; context

#### Resumen

La asignatura Integración Cultural I de las carreras Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata tiene por finalidad brindar al futuro profesional del diseño herramientas útiles para analizar la tarea del proyectista en la sociedad del conocimiento. Con los trabajos prácticos se ofrecen herramientas conceptuales provenientes de las ciencias sociales para analizar el contexto sociocultural de los procesos proyectuales y para desarrollar las competencias profesionales requeridas para la definición correcta del problema que el proyecto deberá resolver.

#### Palabras clave

Transdisciplina; proyectación; cultura; sociedad; contexto

En el mundo contemporáneo, los productos destinados al uso práctico y a los mensajes visuales son expresiones objetivas resultantes de los procesos proyectuales que llevan a cabo las disciplinas Diseño Industrial y Diseño en Comunicación Visual. La proyectación, como proceso previo al acto productivo (Humphrey & Jones, 1978), es una actividad emergente de la cultura moderna originada y transformada en fases específicas de dicho período histórico. Todo proceso proyectual, en el sentido más amplio del término, tiene como propósito la solución de problemas concretos y toda solución, con independencia de la disciplina profesional que la desarrolle, comienza por una adecuada identificación del problema, es decir, por un diagnóstico correcto. Un problema de Diseño también requiere de un estudio previo desde múltiples perspectivas para mejorar las posibilidades de alcanzar los objetivos con éxito.

La asignatura Integración Cultural I, en el marco curricular de Diseño Industrial y de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), tiene por finalidad brindar al futuro profesional del diseño herramientas útiles para analizar la tarea del proyectista en la sociedad del conocimiento. El área de trabajos prácticos propone una ejercitación analítica basada en herramientas conceptuales integradas con conceptos provenientes de diversas ciencias sociales. De esta manera, se orienta al estudiante hacia el análisis de procesos proyectuales preexistentes cuyo desarrollo se halle documentado en diversas formas.

### **Estrategia didáctica**

El alumno participa en la elaboración de un análisis de caso sobre un proceso proyectual de su elección, previamente aceptado por el docente a cargo. En esta ejercitación no se profundiza exclusivamente sobre el producto diseñado, es decir que el objeto de estudio nunca es un auto, un afiche, un electrodoméstico,

un sistema de señales, sino la relación entre el proceso proyectual y el contexto sociocultural que le dio origen. El producto final de la ejercitación es, en esencia, un análisis de los factores sociales y culturales condicionantes del caso que se eligió estudiar. Esta ejercitación se orienta mediante dos grandes bloques de contenido modulado. En el primero se desarrollan algunos modelos teóricos sobre sociedad y cultura y los procesos que las generan, como las etapas de socialización, los mecanismos de poder y de autoridad, y las formas de comunicación masiva, desde las impresas hasta Internet. En el segundo bloque de contenidos se traduce todo lo anterior en una explicación del modo en que se desarrolló, desde el descubrimiento de América, el mundo tal y como lo conocemos en la actualidad: una historia de la cultura moderna y la Modernidad misma como período —cuando surge el Diseño como disciplina proyectual— enfatizando su impacto contemporáneo en Latinoamérica.

Si bien la ejercitación realiza este diagnóstico sobre proyectos ya concretados, un procedimiento análogo es aplicable en las fases previas a cualquier acto proyectual que eventualmente encare el estudiante en su futura vida profesional. Así, a la dimensión tecnológico-productiva, la económica, la estético-morfológica y la mercantil, analizadas en otras instancias de la formación profesional del diseñador, Integración Cultural I agrega la dimensión social —el sistema de relaciones interpersonales que contextualiza el proyecto— y la dimensión cultural —los valores, las normas y los recursos operativos— (Giddens, 1996) que condicionan el caso elegido.

La estrategia didáctica, puesta a prueba y optimizada desde 2010 por el equipo docente de trabajos prácticos de la cátedra, remonta sus fundamentos a una amplia diversidad de consideraciones desde su fase de planificación. Uno de los fundamentos radica en los conceptos que emergen como troncales en las definiciones del dominio de incumbencias de ambas profesiones. Así, por ejemplo, la Organización Mundial del Diseño (WDO, por sus siglas en inglés), una organización no gubernamental fundada en 1957 para promover el Diseño Industrial, define esta profesión en términos de tres dimensiones consideradas axiales en nuestra asignatura: innovación, transdisciplina y enfoque centrado en el usuario.

[...] un proceso estratégico de resolución de problemas que impulsa la innovación, genera éxito en los negocios y conduce a una mejor calidad de vida a través de productos, sistemas, servicios y experiencias innovadores. El diseño industrial comprime la brecha entre lo que es y lo que es posible. Es una profesión transdisciplinaria que aprovecha la creatividad

para resolver problemas y cocrear soluciones con la intención de hacer un producto, sistema, servicio, experiencia o un negocio, mejor. En su núcleo, el diseño industrial ofrece una manera más optimista de mirar el futuro reestructurando los problemas como oportunidades y vinculando la innovación, la tecnología, la investigación, los negocios y los clientes para proporcionar un nuevo valor y una ventaja competitiva en las esferas económica, social y ambiental. Los diseñadores industriales sitúan al ser humano en el centro del proceso. Adquieren una comprensión profunda de las necesidades de los usuarios a través de la empatía y aplican un proceso pragmático de resolución de problemas centrado en el usuario; para diseñar productos, sistemas, servicios y experiencias. Son actores estratégicos en el proceso de innovación y están en una posición única para superar las diversas disciplinas profesionales e intereses empresariales. Evalúan el impacto económico, social y medioambiental de su trabajo y su contribución a la cocreación de una mejor calidad de vida» (World Design Organization, 2015).<sup>1</sup>

Por su parte, el Consejo Internacional de Asociaciones de Diseño Gráfico (ICOGRADA), organismo mundial para el diseño gráfico y la comunicación visual, elabora su propia caracterización del Diseño Comunicacional en términos homólogos a los empleados por la WDO: evolución, interdisciplina e impacto cultural.

El diseño es una disciplina dinámica y en constante evolución. El diseñador entrenado profesionalmente intenta crear el entorno visual, material, espacial y digital, consciente de la experiencia, empleando enfoques interdisciplinarios e híbridos para la teoría y la práctica del diseño. Comprenden el impacto cultural, ético, social, económico y ecológico de sus esfuerzos y su responsabilidad final hacia las personas y el planeta, tanto en el ámbito comercial como no comercial. Un diseñador respeta la ética de la profesión del diseño (ICOGRADA, 2013).<sup>2</sup>

En ambas definiciones se destaca la consideración al carácter interdisciplinario y transdisciplinario de las actividades profesionales, su impacto social y cultural, y su orientación centrada en el destinatario humano del producto resultante del proceso de diseño. Es precisamente sobre estos ejes que la estrategia didáctica pretende operar. Para ello, se aprovecha la experticia transdisciplinaria del equipo docente de la formación en Artes Plásticas, en Diseño en

Comunicación Visual y en Diseño Industrial que tanto a nivel de grado como de postgrado se hallan representadas entre otras áreas del conocimiento por cada uno de los profesionales participantes. La transdisciplinariedad intrínseca al equipo docente de la cátedra brinda a la estrategia didáctica el potencial para definir adecuadamente el perfil del estudiante interlocutor del proceso de enseñanza/aprendizaje (Marincoff y otros, 2005) en el marco de cohortes típicamente integradas por estudiantes de diversos países de Latinoamérica.

### **Cognición distribuida y contexto profesional**

La estructura de funciones representada en el equipo docente, así como la convergencia en el mismo ámbito de estudiantes de Diseño Industrial y de Comunicación Visual, son el reflejo a escala reducida de la distribución social del conocimiento especializado que el futuro profesional encontrará en su contexto laboral al egresar (Berger & Luckman, 1993). Así, la estrategia didáctica ofrece al estudiante una oportunidad de desarrollar las competencias requeridas para desempeñarse en contextos de cognición distribuida (Hutchins, 2000) en los que el procesamiento de la información se realiza entre varias personas y está mediatizado por los instrumentos en su entorno físico compartido, desde la mesa de trabajo en el aula hasta los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje (Marincoff, 2010), como WebUNLP y AulasWeb, proporcionados al área de trabajos prácticos de la asignatura desde el año 2008 por la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP.

La cultura, por su parte, se distingue de la cognición porque ésta es un proceso activo en individuos y en grupos, en tanto que la cultura almacena en forma organizada los elementos de significado compartido cuya diversidad crece y se enriquece con la participación de estudiantes que aportan sus propios acervos desde sus países de origen en toda nuestra región. Cultura es todo lo que ha sido aprendido por un colectivo de personas y actúa como una guía interior para sus miembros (Therborn, 1992). En términos de Abraham Moles, «la cultura representa lo que es y el pensamiento lo que se hace con ello» (1978: 32). El *almacenamiento* cultural tiene tres categorías: *valores* (un diseño hermoso, bueno), *normas/convenciones* (un proyecto permitido o ilícito) y *recursos operativos* (una innovación útil, ventajosa o significativa) expresados por la relación entre «semiótica y cultura material» (Giddens, 1996: 65). Estas dimensiones delimitan la manera en que representamos cada aspecto del mundo en nuestra mente, en forma de modelos que guían nuestra conducta en general y el desempeño como proyectista profesional en particular.

## **Discusión final: competencias para resolver problemas**

El proyectista dispone de un modelo conceptual del futuro producto, más detallado y preciso que las personas que no participan en su creación. Ese modelo se plasma en el diseño como imagen del sistema (Norman, 1990), pero en todos los casos los modelos mentales se construyen dentro de los límites de la matriz sociocultural en que la persona desarrolla sus capacidades cognitivas, es decir, a partir de los repertorios analógicos y codificados compartidos en una comunidad. Con múltiples repertorios culturales representados por participantes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Venezuela —por citar confluencias predominantes en el aula— y en el marco transdisciplinario ofrecido por la asignatura, la estrategia didáctica apunta a desarrollar en el estudiante los procesos cognitivos requeridos para la resolución de problemas (Simon, 1992). Específicamente, se pretende desarrollar las competencias profesionales requeridas para la definición correcta del problema que el proceso proyectual deberá resolver, definición que condiciona todo el proyecto a elaborar a partir de dicha instancia inicial.

Las competencias analíticas adquiridas por el estudiante formarán parte de los requisitos de idoneidad que enfrentará en las fases iniciales de cada proceso proyectual que lo involucre. Con independencia del contexto transdisciplinario desde el que afronte su función profesional, estudiar proyectos condicionados por sus respectivos contextos socioculturales le permitirá aplicar lo aprendido a futuras iniciativas de Diseño. Con la información que ayude a generar mediante su participación en los estudios preliminares contribuirá a diagnosticar y a definir el problema de Diseño en sus múltiples dimensiones, para formular los antecedentes, las restricciones y los requisitos que caracterizan todo acto proyectual, mucho antes de trazar la primera línea del diseño.

## **Referencias bibliográficas**

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, Anthony (1996). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Humphrey, John y Jones, Christopher (1978). *Métodos de diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Moles, Abraham (1978). *Sociodinámica de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Norman, Donald (1990). *La Psicología de los Objetos Cotidianos*. Madrid: Nerea.
- Simon, Herbert. (1992). «La teoría del procesamiento de la información sobre la solución de problemas». En Carretero, Mario y García Madruga, Juan (comp.).

*Lecturas de psicología del pensamiento. Razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo* (pp. 197-219). Madrid: Alianza.

Therborn, Göran (1992). *Peripecias de la Modernidad. El porvenir de las clases y del socialismo en la era postindustrial*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto-Imago Mundi.

### Referencias electrónicas

Hutchins, Edwin (2000). «Distributed Cognition» [en línea]. Consultado el 15 de marzo de 2017 en <<http://files.meetup.com/410989/DistributedCognition.pdf>>.

International Council of Graphic Design Associations (ICOGRADA) (2013). *Consejo Internacional de Asociaciones de Diseño Gráfico* [en línea]. Consultado el 15 de marzo de 2017 en <<http://www.ico-d.org/about/index#defining-the-profession>>.

Marincoff, Gustavo (2010). «Difusión de la Innovación Didáctica. Evaluación de la Plataforma WebUNLP entre Estudiantes Universitarios de Diseño». *Segundas Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación a Distancia* [en línea]. Consultado el 16 de marzo de 2017 en <[http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/difusion\\_de\\_la\\_innovacion\\_didactica\\_\\_evaluacion\\_de\\_la\\_plataforma\\_webunlp\\_entre\\_estudiantes\\_universitarios\\_de\\_diseno.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/difusion_de_la_innovacion_didactica__evaluacion_de_la_plataforma_webunlp_entre_estudiantes_universitarios_de_diseno.pdf)>.

Marincoff, Gustavo; Cortés, Karina y Valesini, Silvina (2005). «Arte-Diseño-Comunicación: una aproximación interdisciplinaria al perfil del estudiante». *I Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual* [en línea]. Consultado el 16 de marzo de 2017 en <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40647>>.

World Design Organization (2015). *Organización Mundial del Diseño* [en línea]. Consultado el 15 de marzo de 2017 en <<http://wdo.org/about/definition/>>.

### Notas

1 «Industrial Design is a strategic problem-solving process that drives innovation, builds business success and leads to a better quality of life through innovative products, systems, services and experiences. Industrial Design bridges the gap between what is and what's possible. It is a trans-disciplinary profession that harnesses creativity to resolve problems and co-create solutions with the intent of making a product, system, service, experience or a business, better. At its heart, Industrial Design provides a more optimistic way



of looking at the future by reframing problems as opportunities. It links innovation, technology, research, business and customers to provide new value and competitive advantage across economic, social and environmental spheres. Industrial Designers place the human in the centre of the process. They acquire a deep understanding of user needs through empathy and apply a pragmatic, user centric problem solving process to design products, systems, services and experiences. They are strategic stakeholders in the innovation process and are uniquely positioned to bridge varied professional disciplines and business interests. They value the economic, social and environmental impact of their work and their contribution towards co-creating a better quality of life» (World Design Organization, 2015). Traducción del autor del artículo.

2 «Design is a constantly evolving and dynamic discipline. The professionally trained designer applies intent to create the visual, material, spatial and digital environment, cognizant of the experiential, employing interdisciplinary and hybrid approaches to the theory and practice of design. They understand the cultural, ethical, social, economic and ecological impact of their endeavors and their ultimate responsibility towards people and the planet across both commercial and non-commercial spheres. A designer respects the ethics of the design profession» (ICOGRADA, 2013). Traducción del autor del artículo.

ENSEÑANZA DE GUIÓN: UN DESAFÍO ACADÉMICO

Rosa Matilde Teichmann, Marianela Constantino

Metal (N.º 3), pp. 66-74, julio 2017. ISSN 2451-6643

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

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# ENSEÑANZA DE GUIÓN: UN DESAFÍO ACADÉMICO

SCRIPT TEACHING: AN ACADEMIC CHALLENGE

ROSA MATILDE TEICHMANN

[rosateichmann@yahoo.com.ar](mailto:rosateichmann@yahoo.com.ar)

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

MARIANELA CONSTANTINO

[kostia\\_mari@hotmail.com](mailto:kostia_mari@hotmail.com)

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

## Abstract

The article reflects on the questioning about our object of study and teaching within the subject Guion I in Facultad de Bellas Artes. We also intend to form script writers, who can see further from the canon, considering the script as a narrative and aesthetic structure of audiovisual creation and as an object of constant transformation. At the same time, the challenge of the subject is to train students/ researchers / artists, facing reality with a critical approach and a transforming view of it.

## Keywords

Script; education; university; challenges

## Resumen

El artículo reflexiona acerca de la problematización de nuestro objeto de estudio y de enseñanza dentro de la cátedra Guion I de la Facultad de Bellas Artes. Pretendemos formar guionistas que puedan ver más allá del canon y que vean el guion como sustento narrativo y estético de una creación audiovisual y como objeto en permanente transformación. A su vez, el desafío de la Cátedra es desarrollar sujetos/investigadores/artistas posicionados frente a la realidad con conciencia crítica y una mirada transformadora sobre ella.

## Palabras clave

Guion; educación; universidad; desafíos

En este artículo presentamos una reflexión acerca de la concepción que sostiene la cátedra Guion I de la carrera Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) acerca de su objeto de estudio y de enseñanza. Pretendemos observar el vínculo entre dicha concepción y la propuesta pedagógica abordada dentro del contexto académico. Para dar cuenta de ella, realizaremos un breve análisis de carácter narrativo-estético acerca del comienzo de la película *La tierra y la sombra* (2015), de César Augusto Acevedo, que operará como disparador de una serie de reflexiones sobre lo que consideramos dimensiones del guion: un relato audiovisual que propone el diseño narrativo-estético de una película. En este sentido, resulta interesante el aporte de Jean Claude Carriere y de Pascal Bonitzer: «Un guion *es ya* la película [...] pues el guion cinematográfico es la primera forma de una película. Debe imaginarse, verse, oírse, componerse y por consiguiente escribirse como una película» (1991: 14). Pero el guion resulta paradójico: si bien *es* la película en un sentido, en otro no lo es. Materialmente, no lo es. Si lo fuera completamente, se le restaría importancia a la fundamental labor autoral del director. O, por lo menos, ocurriría esto en la mayor parte de los casos.

### **Concepción de guion**

La película elegida constituye un ejemplo no habitual. Nos interesan los desafíos, las provocaciones que permitan aperturas tanto reflexivas como sensibles respecto de la narrativa audiovisual; nos interesa concebir a la educación en vínculo con el desarrollo de una conciencia crítica que problematice la realidad; nos interesa empezar a mirar desde lugares distintos a los establecidos canónicamente desde los centros del poder. Nos interesan los desafíos. En este artículo, al igual que en nuestras clases, buscamos acercar a los estudiantes otro modo de concebir al cine, al arte y al mundo. Así, adherimos a los argumentos de Paulo Freire:

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlos. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada (1980: 92).

La película colombiana *La tierra y la sombra* (2015), de César Augusto Acevedo, adscribe a lo que llamamos «modalidad narrativa contemporánea» (Teichmann, 2012). Esto es así porque permite llevar adelante la problematización que abre a la conciencia crítica y que ofrece la posibilidad de mirar desde un lugar diferente al canónico, no solo el cine sino también el universo social; porque invita a pensar sobre cuáles son los límites de la autoría en el proceso de construcción narrativa que implica una producción audiovisual, en particular, de ficción, y porque le ofrece al estudiante una mirada global frente al hecho estético que se corre de los límites dogmáticos con los que frecuentemente se enseña a escribir un guion.

El plano uno de la película dura dos minutos. Se trata de un encuadre fijo en el cual se ve, en un plano general largo, el avance de un personaje hacia la cámara. Ese avance es interrumpido por la aparición de un gran camión que se aproxima desde atrás y que lleva al personaje a refugiarse en una plantación que se encuentra a la vera del camino. Una vez que el camión pasa, dejando una gran polvareda en el ambiente, el hombre continúa su camino hasta salir de cuadro. Nos preguntamos cuántas de las decisiones que involucran aspectos realizativos pertenecen al ámbito de lo estrictamente guionístico y cuáles pueden haberse tomado en la fase de la producción y la realización de la película. En este sentido, no es de nuestro interés adivinar o demostrar qué es lo que ha sucedido en la realidad de la película, sino, simplemente, plantear nuestra concepción sobre el guion y su importancia dentro del proceso de construcción de una obra.

Observamos, en primer lugar, que el encuadre deliberadamente general coloca al personaje a una distancia muy considerable del espectador y genera, así, una perturbación inicial en este, por no poder distinguir con claridad quién es ese individuo. La distancia no es azarosa. El guionista busca generar la sensación de distancia que se produce entre este personaje y su familia cuando se reencuentran después de una gran ausencia. Entonces, la distancia involucra ausencia.

Pero, al mismo tiempo, la ubicación específica de la cámara llama a interpretar la escena como una espera. Los espectadores que compartimos el punto de vista de la cámara estamos sujetos a la espera del avance del personaje hacia nosotros. La modalidad narrativa a la que adscribe esta película requiere de un uso muy preciso de los recursos narrativo-estéticos, porque uno de sus objetivos es generar una fuerte impronta emocional en el espectador, no solo mediante las acciones y las palabras de los personajes, sino, más precisamente, a partir de los recursos específicos que el lenguaje audiovisual pone al servicio de la narración. La sugerencia es más importante que la explicitación y contribuye a que el espectador necesite completar aquello que deliberadamente no se le facilita. ¿No deberíamos cuestionar que la elección del encuadre no es patrimonio exclusivo del realizador sino que puede ser un requerimiento narrativo, *ugerido* desde el guion?

En segundo lugar, la cámara está fija. Se produce una situación contradictoria: fijeza en la cámara y movilidad en el personaje. Esa fijeza está en consonancia con aquello que el personaje va a encontrar: una realidad que no cambia, una situación social que no contribuye a la movilidad sino al estancamiento de las personas, que no pueden progresar porque se les impide que trabajen dignamente. Estos dos polos antitéticos se verán reflejados a lo largo de toda la película y recibirán un remate narrativo y conceptual, en un final desolador, donde el personaje de Alicia quedará *fijado* en el paisaje, vacío de afectos y de posibilidades vitales. Fija como una muerta en vida. De manera tal que la insistencia que plantea la película en trabajar constantemente el plano fijo no es casual y responde a un sentido que el guionista debe haber sugerido en la descripción de la escena. Entonces, ¿se puede escribir un guion transgrediendo las pautas canónicas con el fin de lograr una narración coherente para plantear aspectos realizativos y estéticos, tales como un plano fijo?

En tercer lugar, la duración. Esta temporalidad, que sostiene el tiempo real y que pretende involucrar al espectador en ese devenir, acentúa el estancamiento tanto de la situación social como de la familiar y, por lo tanto, perturba, incomoda. El espectador acostumbrado al dinamismo temporal de la narrativa tanto clásica como comercial, necesariamente percibirá un cierto malestar visual. Consideramos que ese es el propósito básico de la escena, agudizado también por la única acción que resalta en la misma: el pasaje raudo del camión levantando la polvareda que obliga a Alfonso a refugiarse entre las cañas. ¿Es posible escribir el estancamiento temporal?, ¿se puede hacer durar una escena sin que una página de guion equivalga a un minuto de película, tal como indica la regulación establecida al respecto?

En cuarto lugar, la sonoridad. El plano solo trabaja el sonido ambiente de la zona, donde el silencio tiene valor, pesa, porque es un mundo de gente que habla poco, que ya no tiene mucho por decir, que se está vaciando no sólo de palabras sino de personas. ¿Puede un guion avanzar sin palabras?, ¿o con pocas palabras?, ¿puede vaciar a las palabras de su sentido?

Hablamos de un plano general largo y fijo que dura dos minutos, donde no se producen hechos significativos, pero que, tal como analizamos, está pregnado de connotaciones, producto de la combinatoria de recursos lingüísticos audiovisuales. De acuerdo con nuestra visión, estos recursos ya fueron pensados, planteados y sugeridos desde la concepción primera de la película, es decir, fueron concebidos desde el guion. Las preguntas anteriores, de carácter retórico, abren a más preguntas como brotes que germinan y que generan una estructura rizomática que nos induce a conclusiones provisorias y coyunturales, pero útiles para el contexto de reflexión sobre la identidad del proceso de escritura guionística.

Ponemos en discusión, la concepción tradicional que proviene de la industria cinematográfica —sobre todo la que se ancla en los parámetros fordistas que dominaron y que siguen dominando ese contexto—, que deposita en el guion solo el objetivo de construcción de la historia, de la fábula (de allí la denominación de *guion literario*) y que adjudica a la etapa realizativa la concepción estética de la película, lo que da como resultado una visión un tanto mecanicista sobre el proceso creativo. Consideramos que es deseable buscar la manera de transmitir la complejidad de la temporalidad que involucra no solo un tiempo sino tres: el tiempo de la historia, el del relato y el de la narración. Aparecen aquí, para repensar la categoría temporal, las reflexiones del cineasta tailandés Apichatpong Weerasethakul (2010) quien explica que sus películas, que pueden durar hasta más de dos horas, muchas veces tienen guiones de treinta páginas. La explicación es que la temporalidad extendida y la fijeza de la cámara generan atmósferas que el cineasta quiere lograr y, para ello, no tiene problema en *explicar* esos estados anímicos que pretende que el espectador perciba. Es decir, contradice el canon. Explica, no describe.

No obstante, pensamos que podría generarse la situación opuesta y que sería igualmente válida. El cine de modalidad narrativa contemporánea, sobre todo, aprovecha muchas veces los recursos lingüístico-realizativos en pos de construir sentidos que van más allá de la literalidad de las palabras o de las acciones.

Sobre la base de estas reflexiones, entonces, avanzamos hacia una concepción del guion no dogmática, dado que si el guion es el sustento narrativo y estético de una creación audiovisual, su escritura no puede ser un hecho fijo, estable, inmutable, sino que debe responder a los requerimientos y a las necesidades de

cada obra artística, de cada proceso creativo. Justamente por esto consideramos, junto con Francis Vanoye, que el « guion es un proceso de elaboración del relato cinematográfico que pasa por diferentes estadios, desde la idea primera hasta el script final [...]. El guion es todo lo que se escribe antes, durante o con vistas a la elaboración de una película» (1996: 13).

Es necesario aclarar también que esta concepción no dogmática del guion es acorde con el modo en que muchos guiones se presentan actualmente, ya no destinados al director de la película como su primer lector, sino al *lector de guiones*, personaje que intermedia la relación creativa con la productiva. De modo que la lectura apunta a ser más sugerente, más atrapante, más impactante y más interesante aún. No se escribe solo para el director o para el productor, la instancia dadora de subsidios. Se escribe para una persona con dominio y con conocimiento de la escritura audiovisual en el ámbito de la producción industrial (Raynauld, 2014). Pero, fundamentalmente, se escribe para un espectador.



*La tierra y la sombra* (2015),  
de César Augusto Acevedo





*La tierra y la sombra* (2015),  
de César Augusto Acevedo

## Enseñanza de guion

«Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan recibiendo ideas unos de otros, mediatizados por el mundo en el que viven.»

Paulo Freire (1975)

¿En qué mundo vivimos? Sería absurdo intentar responder a esta pregunta en este espacio. Sí podemos preguntarnos ¿en qué universidad educamos?, ¿en qué facultad?, ¿en qué cátedra? La respuesta es simple y contundente: en una universidad pública, abierta, gratuita, democrática, que alberga no solo a estudiantes nativos sino también de diversos países de América Latina, una universidad inclusiva que da cuenta de un perfil integracional, «recibiendo ideas unos de otros» (Freire, 1975: 61). Y agregamos: en una facultad de artes que pretende la formación de estudiantes que reconozcan al arte como una construcción humana que, al decir de Marta Zátanyi, puede ser pensado como un «objeto de goce y estudio, cuya aprehensión está balanceada entre sentir, percibir y saber» (2007: 9). En una cátedra donde el aprendizaje se concibe como un proceso que involucra no solo la



apropiación del conocimiento específico, sino el desarrollo de la conciencia crítica, el entrenamiento perceptivo y la adhesión sensible; un proceso que intenta ser dinámico, interactivo y participativo a la vez.

Formar artistas es posible si entendemos al arte como un modo de intervención social, cultural, estético y político de la realidad. Concebir una película como un proceso de trabajo intenso, de búsqueda permanente, de recorrido sinuoso, no solo involucra el acceso a un conocimiento y a una práctica que puede dar resultados conceptualmente valiosos, sino también a un proceso de introspección profundo en pos del encuentro de respuestas creativas, emocionales y personales. Creemos que ese proceso de trabajo intenso permite el acceso a la percepción y a la posterior toma de conciencia acerca del mundo socio-histórico que nos rodea. En definitiva, en la Universidad, en la Facultad de Bellas Artes y en la cátedra trabajamos con objetivos comunes: abrir trayectos, mostrar opciones, sugerir espacios de reflexión y de debate grupal, estimular las capacidades creativas que todo ser humano posee, respetar los tiempos, pero, también, educar hacia la responsabilidad, que es la que traerá como consecuencia, junto con todo el conjunto de propuestas, un profesional creativo, reflexivo, participativo socialmente, comprometido y libre. En nuestro territorio educativo, partimos de una premisa en función de llevar adelante el trabajo docente: no existen talentos ni privilegiados. Todos los estudiantes pueden desarrollar su creatividad y escribir una historia para que sea abordada audiovisualmente. Lo que es necesario es encontrar el modo de estimular la creación y de lograr que se comprenda la importancia fundamental de llevar a cabo ese proceso dentro de un entorno académico que necesariamente involucra el suministro de una cantidad de insumos teórico-conceptuales que amplían, que estimulan y que desarrollan no solo la creatividad, sino el horizonte de expectativas culturales de los estudiantes. Tal como proponen Jean Claude Carriere y Pascal Bonitzer: «Hay que entrenar la imaginación como si fuera un músculo» (1991: 48); esa premisa recorre la trayectoria de la cursada del estudiante de guion. El guionista, además de un cineasta, es también un investigador, ya que cuanto más amplio sea su mundo, su universo simbólico, mayores posibilidades creativas tendrá.

## Conclusión

En este escrito partimos de una búsqueda de la identidad del guion como sustento de una producción audiovisual y observamos la necesidad de un desarrollo de sus potencialidades estéticas que le confieran mayor sentido narrativo y que resignifiquen el proceso de escritura vinculándolo con la realización futura. De este modo, desde una concepción del guion más abierta, menos dogmática y más crítica,

estimulamos nuevos recorridos que generen distintos modos de contar que no siempre se aferren a los modelos establecidos, sino que logren superaciones enriquecedoras. Luego, planteamos una concepción crítica del aprendizaje del guion, ya que si bien no podemos eludir las formas de producir escrituras que respondan a la convención, apelamos a una revisión de lo modélico que analice el contexto de producción de esos paradigmas, su funcionalidad y sus intereses, tanto narrativos como extra-narrativos —¿qué hay por detrás de una narrativa que maneja siempre el mismo patrón y que ofrece la misma fórmula?, ¿qué intereses extradiegéticos, de carácter netamente ideológico, se juegan en la concepción y en la realización de un producto audiovisual?—. Desde el espacio áulico intentamos lograr que se tome conciencia de las distintas y profundas capas de sentido que reviste un producto estético. Creemos, también, que logramos que los estudiantes reflexionen acerca de otros modos, de otras dimensiones escriturales más libres y desconectadas de los parámetros preestablecidos. Más auténticas.

Para concluir, diremos que en el ámbito académico de una universidad pública, en el espacio que facilita y que favorece este tipo de abordaje pedagógico de la enseñanza del guion, no solo se forman profesionales, sino también sujetos/investigadores/artistas, posicionados críticamente frente a la realidad —sobre todo frente a nuestra realidad latinoamericana—, con intereses, con necesidades, con proyectos comunes y, a la vez, diversos; con la capacidad de analizar y de problematizar tanto el conocimiento como su propia práctica artística. En nuestro ámbito, se forman guionistas y realizadores capaces de proponer y de construir nuevas miradas, nuevas modalidades narrativas que amplíen el universo de posibilidades estéticas y transformadoras de la realidad, en la búsqueda de un arte propio y comprometido. Ese es nuestro desafío.

## Referencias bibliográficas

- Carriere, Jean Claude y Bonitzer, Pascal (1991). *Práctica del guion cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Raynauld, Isabelle (2014). *Leer y escribir un guion*. Buenos Aires: La marca editora.
- Teichmann, Rosa Matilde (2012). «Prologue. Una aproximación a la narrativa contemporánea en relación con el cine clásico». *Arkadin* (4), pp. 34-41. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Vanoye, Francois (1996). *Guiones modelo y modelos de guion. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Buenos Aires: Paidós.
- Zatonyi, Marta (2007). *Arte y creación. Los caminos de la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ARTE Y SU ENSEÑANZA. APUNTES DE CLASE

Patricia Belardinelli, Alejandra Catibiela

Metal (N.º 3), pp. 75-85, julio 2017. ISSN 2451-6643

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

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# CONSIDERACIONES SOBRE EL ARTE Y SU ENSEÑANZA

APUNTES DE CLASE

CONSIDERATIONS ON ART AND ITS TEACHING  
CLASS NOTES

PATRICIA BELARDINELLI

[patricia9297@gmail.com](mailto:patricia9297@gmail.com)

ALEJANDRA CATIBIELA

[catibelalejandra@yahoo.com.ar](mailto:catibelalejandra@yahoo.com.ar)

Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza

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

## Abstract

This article originated from considering nodal aspects of the different pedagogical approaches in relation to the teaching of art. It is known that each approach deals with specific problems and particular purposes of a period of time. Among them, we will focus on the way of thinking the social and cultural role of the school and the treatment of art in educational institutions with the aim of addressing the transformations of the class as a historical construction, paying special attention to the direction of the visual arts.

## Keywords

Class; teaching; visual arts

## Resumen

Este artículo parte de considerar aspectos nodales de las distintas corrientes pedagógicas en relación con la enseñanza del arte. Es sabido que cada enfoque atiende a determinados problemas y propósitos particulares de una época. Entre ellos, nos detendremos en la manera de pensar el papel social y cultural de la escuela y en el tratamiento del arte en las instituciones educativas, con la finalidad de abordar las transformaciones de la clase entendida como una construcción histórica, centrándonos específicamente en el derrotero de las clases de artes visuales.

## Palabras clave

Clase; enseñanza; artes visuales

Recibido: 17/03/2017 | Aceptado: 21/06/2017

METAL  
N.º 3 | Julio 2017 | ISSN 2451-6643

75

Este trabajo se propone acercar algunas reflexiones sobre las corrientes pedagógicas y su relación con los estilos y las estrategias de enseñanza del arte, específicamente, de las artes visuales. Partimos de un interrogante habitualmente planteado en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para revisarlo en la cotidianidad de la vida escolar. Nos preguntamos por la clase y, concretamente, por la clase de arte. Si se tiene en cuenta que los diseños curriculares para la educación primaria y secundaria de la provincia de Buenos Aires apelan a la centralidad de la enseñanza, a la complejización de los objetos de estudio y a la inclusión plena de los niños y de los adolescentes —con la intención de formar sujetos activos—, la pregunta sobre la clase de arte resulta relevante en la formación de los profesores. No se trata, únicamente, de revisar planificaciones, recortes de contenidos, actividades, estrategias metodológicas y de evaluación, formas comunicacionales, tiempos y espacios, sino de ir más allá para hacer visibles y explícitas las concepciones ideológicas y didácticas sobre la enseñanza del arte en la escuela.

Estudiar la clase siempre resulta complejo; en ella se entrecruzan estructuras y formatos que modifican, reabsorben y oponen resistencia a las demandas curriculares. Consideramos que este abordaje ofrece a los estudiantes, futuros profesores, un aporte para generar aproximaciones, preguntas y discusiones que posibiliten seguir apostando a la mejora de la enseñanza.

### **La clase: sus orígenes**

Es sabido que la clase es una construcción histórica. A lo largo del tiempo se modificaron las condiciones institucionales, políticas, sociales, culturales; cambiaron las escuelas, los propósitos, los actores y también los enfoques teóricos sobre la enseñanza. Así, no debería sorprendernos que hayan surgido en distintos momentos de la historia respuestas diversas a la pregunta sobre qué es una clase. Para una mejor comprensión del interrogante planteado vamos a detenernos en cuándo y cómo nació este concepto, valiéndonos de los estudios desarrollados por Inés Dussel (2007).

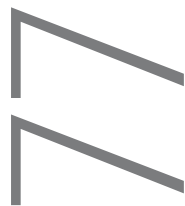
Actualmente, resulta difícil pensar en escuelas sin aulas. Sin embargo, la idea de que los alumnos aprenden en sitios separados y estructurados en torno a un adulto que oficia de maestro no estuvo siempre presente en la organización escolar. Fue en el siglo XVI que comenzaron a difundirse los colegios como instituciones de formación contra la tendencia a educarse con tutores o en clases particulares. Hacia fines del siglo XIX se extendió la idea del aula como ámbito

de enseñanza para grupos diferenciados, generalmente, organizados por edad o por niveles de aprendizaje. La clase se volvió equivalente a un conjunto homogéneo de estudiantes y se instaló el modelo de interacción en el que un docente enseña y todos los alumnos aprenden. La práctica de la clase comenzó a definirse en un tiempo y en un lugar delimitado. En cuanto al espacio físico del aula, se pasó de sitios amplios e inespecíficos a otros pequeños diseñados para tal fin. Con respecto al tiempo, aparecieron regulaciones precisas: el calendario escolar, las vacaciones estivales, los recesos de fin de semana y los feriados escolares y, también, la organización de un tiempo escolar corto. Así, la jornada diaria comenzó a tener horarios de entrada y de salida, se incorporaron rituales laicos —como el toque del timbre y el izamiento de la bandera— y, sobre todo, los recreos empezaron a delimitar las horas de clase y a demarcar la frontera entre el trabajo en el aula y el juego en el patio.

Mientras se establecían las características del tiempo y del lugar, se prescribió con detalle lo que debía suceder en el interior del aula y emergieron las características distintivas de una buena clase. Sarmiento proponía la realización de *conferencias pedagógicas*, dictadas por egresados de las Escuelas Normales, para orientar a los maestros en el manejo de los contenidos y de los métodos para mantener el orden y la atención de sus alumnos. Consideraba que los docentes debían seguir al pie de la letra los dictados de la pedagogía científica, ese nuevo enfoque basado en el positivismo que establecía ritmos y secuencias y que ofrecía otras categorías para referirse a la actividad cotidiana del aula. La promesa de encontrar la *receta* perfecta para dictar la clase, para atrapar el conjunto de las interacciones, para que nada quedara librado al azar ni a la libre voluntad de los docentes, encontró un campo fértil en un sistema que necesitaba de procedimientos y de formas de enseñar que garantizaran buenos resultados. Fue la época de la búsqueda de la perfección, de la apelación a la voluntad y de la vigilancia que tuvo por objetivo formar las conductas del buen alumno, civilizado y futuro ciudadano de la Nación.

### **La escuela, el disciplinamiento y el arte**

La escuela se configuró centrada en el proceso civilizatorio y en la formación de una cultura homogénea y apoyada en los principios de la instrucción y de la disciplina. El orden y la conducción eran estrategias centrales para lograr la obediencia de los niños, que aprendieron a responder las preguntas del docente, a no copiarse y a considerar a la autoridad como algo natural. Entre los saberes que esa institución escolar impartía, nos interesa destacar el lugar del



arte y, particularmente, el de las artes visuales. Su enseñanza se enmarcó en las ideas de la Modernidad, relacionadas con el talento innato y con la concepción de *belleza* clásica.

La normativa de la época<sup>1</sup> permite identificar la presencia de la materia Dibujo en la escuela primaria, cuyo propósito central era capacitar a los trabajadores para las necesidades del proceso de industrialización. Esto se concretó mediante el desarrollo de habilidades de representación necesarias para la arquitectura, la escultura y el tejido, entre otros oficios. Son ejemplo de ello las palabras de Sarmiento en su texto *Del estudio de Dibujo lineal*, del 16 de abril de 1844:

En América la enseñanza del dibujo lineal, popularizada por nuestras escuelas primarias, está llamada a obrar una revolución completa en nuestras costumbres y a abrir las puertas hasta hoy cerradas a la industria. El dibujo lineal será un correctivo del vicio orgánico de nuestra educación española. Como la España, carecemos no sólo de los conocimientos industriales que hacen la riqueza y la felicidad de otras naciones, sino que aún ha llegado a creerse que nos faltan índole y aptitudes para este género de trabajo (Sarmiento en Ministerio de Educación de la Nación, 1997).

Hoy podemos observar que lo que concebimos como el espacio curricular para el aprendizaje de saberes relacionados con las Artes Visuales<sup>2</sup> se asociaba, en ese momento, a la transmisión de pautas para la reproducción de los modelos estético-culturales clásicos europeos. En los tres primeros grados de la escuela primaria, la materia Dibujo era dictada por los maestros, mientras que los profesores especialistas se desempeñaban en los grados superiores. Los contenidos de enseñanza estaban vinculados con el dibujo geométrico, las técnicas y los mecanismos de representación. El método consistía en la demostración paso a paso de las pautas de representación, a partir de normas y de reglas determinadas para la ejecución de ejercicios repetitivos relacionados con la copia de modelos.

Pronto este enfoque científico empezó a ser percibido como dogmático y poco permeable a las necesidades de los docentes y de los alumnos. Fueron muchas las transformaciones de la primera mitad del siglo XX que determinaron otros rumbos para la enseñanza y la escuela, no obstante, este modelo constituyó una manera de *ser docente* y una marca que persiste en la actualidad.

Resulta interesante señalar el aporte de Martín Malharro, quien se desempeñó como inspector técnico de Dibujo en las escuelas públicas y quien, en aquellos años, organizó cursos y conferencias para maestros y para profesores

sobre la enseñanza del dibujo. Su intervención definió nuevos principios para la disciplina ya que se proclamó a favor del dibujo libre y espontáneo. Proponía salidas fuera del aula para que los niños tomaran contacto con la naturaleza, ejercitaran su imaginación y seleccionaran el objeto de sus producciones. En su propuesta podemos ver el inicio de otro abordaje del dibujo, sustentado en la observación, en el contacto con el entorno y en la concepción del dibujo como forma de expresión.

### **Los alumnos: el centro de la clase**

A partir de la década del treinta comenzaron a tomar forma otros proyectos pedagógicos de carácter humanista, enmarcados en la corriente antipositivista y centrados en los intereses de los sujetos. Fue el inicio de otra manera de concebir la clase en la cual la actividad de los estudiantes pasó a ser predominante. Los pedagogos de la Escuela Nueva, María Montessori, John Dewey y Ovide Déroly, entre otros, abogaban por una enseñanza más flexible y democrática, ponían en el centro los aprendizajes del niño y proponían la adopción de formas curriculares más atractivas. Nuevas convicciones direccionaron la enseñanza: el valor de la experiencia, la relación del aprendizaje con la vida, la educación como búsqueda del perfeccionamiento del hombre y la escuela como transmisora de los valores democráticos.

La clase quebró su rigidez y ganó terreno la idea de que el foco debía estar en la naturaleza infantil, por su potencial creativo y por su capacidad expresiva. La enseñanza del arte resultaba clave para favorecer el desarrollo integral, libre y espontáneo de los alumnos y para atender a sus intereses, a sus experiencias y a sus vivencias. Surgió una nueva utopía: la del maestro que no enseña un contenido determinado, sino que coordina acciones de aprendizaje, situación que diluye los conocimientos disciplinares. La clase ya no se regía por un método ni se constituía como un espacio homogéneo.

Los planteamientos de Herbert Read (1943) y de Víctor Lowenfeld (1947) resultan clave para visualizar las ideas que transformaron el área, nociones que en la Argentina tuvieron un gran arraigo —y aún persisten— en la formación de los docentes y en los primeros años de la escolarización obligatoria. Entre los objetivos de la naciente *expresión plástica* se destacaron el desarrollo de la capacidad creadora, el tránsito por experiencias estéticas mediante la exploración de materiales y la búsqueda de respuestas personales. En síntesis, las clases enmarcadas en el enfoque expresivista concibieron a la producción plástica asociada al desarrollo espontáneo y a la personalidad libre del niño.

## **La escuela como institución neutral**

En la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de una América Latina económicamente dependiente o —como consideraban los expertos en economía de la época— subdesarrollada, existían grandes diferencias sociales. Demográficamente, la región se caracterizaba por tener una alta tasa de natalidad, una población muy joven y una proporción de analfabetos que constituía una nota destacada en la compleja trama de la región.

El inicio de la década del sesenta supuso el auge del desarrollismo. Este modelo se caracterizó por una visión funcionalista de la educación: se debía educar a los alumnos para que pudieran insertarse socialmente y cumplir un rol asignado en el futuro. Esta postura dejaba entrever los postulados de Taylor, que se interesó por abordar la complejidad inherente al proceso productivo donde la eficiencia era la preocupación básica alcanzable a través de la estandarización, la simplificación y la especialización de la fuerza laboral, para permitir escalas de producción mayores a costos menores.

La clase se convirtió en la instancia privilegiada para la adquisición de capacidades, de habilidades y de procedimientos que facultarían a los estudiantes para realizar actividades específicas de modo adecuado y definido. Se atomizó el proceso de enseñanza desconociéndose la complejidad de la vida del aula, el conflicto y la ideología como parte de la reflexión teórica. Fue el período del Dibujo Técnico en las escuelas técnicas y de los trabajos manuales en los Bachilleratos. La instrucción se racionalizó midiendo tareas y se apostó a un saber alejado de las cuestiones sociales y políticas.

La reforma neoliberal de los noventa profundizó viejos problemas y produjo un quiebre de las estructuras educacionales. En este sentido, Adriana Puiggrós (2002), señala que con la finalidad de disminuir la inversión y de reducir las estructuras estatales se puso en marcha un conjunto de medidas presentadas bajo el formato de un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas fueron la descentralización y la privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte del gobierno nacional mediante la imposición de contenidos y de evaluaciones comunes. Estas medidas fueron acompañadas por una operación discursiva que presentó la reforma como una modernización educacional indispensable.

La transformación en el campo del arte se hizo sentir. Los espacios curriculares denominados Formación Visual y Plástica Visual dieron cuenta de los cambios. A sus referentes los podemos encontrar en el movimiento cognitivo de la Psicología del Arte, en el que tuvo gran influencia Rudolph Arnheim (1954),



en la consideración del arte como un lenguaje productor de símbolos impulsada por Nelson Goodman (1968) desde el Proyecto Zero —y como consecuencia de este movimiento— y en la teoría de las inteligencias múltiples planteada por Howard Gardner (1983). A estas influencias debemos agregar el auge de los estudios de Semiótica que reivindicaron una relación entre los significados, los medios verbales y los de carácter visual.

Si se tiene en cuenta la relevancia y el impacto que tuvieron (y que en parte se mantiene), el enfoque centrado en las técnicas y la concepción del arte como lenguaje —donde la imagen es entendida como sistema de signos que atiende a normas gramaticales equiparables al lenguaje verbal—, veremos algunos de sus aspectos más significativos reflejados en las propuestas didácticas. En ellas, el eje vertebrador era la percepción, al priorizar el abordaje de las propiedades visuales de las obras de arte o de las imágenes (algunas de las cuales empleaban dispositivos tecnológicos para su concreción), consideradas como universales, estables y únicas. Esto implicó, desde la mirada formalista, la identificación de sus componentes mediante actividades de análisis materializadas en la escritura de textos. Así, la enseñanza del arte se centró en la alfabetización visual, en el conocimiento del código y en su empleo para la construcción de imágenes.

### **La clase en los inicios del siglo XXI**

La concepción que trataremos en estos párrafos tiene largos antecedentes en las ideas de Simón Rodríguez, de José Martí, de Saúl Taborda y de Julio César Avanza, quienes marcan un rastro educativo latinoamericano. Estos autores reflexionan sobre la autonomía y sobre la necesidad de construir marcos teóricos para comprender sus realidades. Nos interesa rescatar su preocupación centrada en la esencia de educar para la igualdad y la libertad como formas de superar la obediencia, parte central del ideario de las pedagogías emancipadoras latinoamericanas. Este posicionamiento se expresó varias décadas antes del surgimiento de la escuela de Frankfurt, representada principalmente por Theodor Adorno, por Max Horkheimer y por Herbert Marcuse.

La Escuela Crítica, desde el punto de vista pedagógico, surgió en la segunda mitad del siglo XX. Esta corriente filosófica enfatizó la idea de una ciencia de la educación que no fuera *sobre* la educación sino *para* la educación; una ciencia comprometida con la promoción de los valores y de los ideales educativos. Su punto de partida fue la problematización de la realidad para una transformación social. Los pedagogos críticos plantearon que la educación no

era un proceso neutral ya que se encontraba a favor de la dominación o de la emancipación. Así, el conocimiento empezó a ser considerado una construcción histórica estructurada de una forma particular.

Desde esta perspectiva, una práctica educativa que al enseñar los contenidos oculte la razón de ser de los problemas sociales se encontrará al servicio de cierto orden *natural* de las cosas. En tanto, una práctica educativa crítica procurará develar el sentido y los intereses del orden dominante. Los pedagogos críticos sostienen que todas las prácticas educativas son políticas porque involucran valores, proyectos y utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder preexistentes en la sociedad. La finalidad de la educación liberadora es contribuir a transformar las visiones de futuro; cuestión que exige revisar y superar los obstáculos económicos, políticos y culturales que impiden la realización de una sociedad más justa y democrática. La *inclusión* fue la categoría ordenadora de la agenda educativa trazada a partir del año 2003 en nuestro país. Algunos de los aspectos relevantes de las políticas de Estado, hasta fines del año 2015, fueron la extensión de la obligatoriedad escolar desde los cuatro años de edad hasta el término de la escuela secundaria, la reconstrucción de la escuela secundaria de seis años y de la educación técnica, profesional y agraria, la aplicación de los nuevos diseños curriculares y la capacitación docente gratuita, en servicio, con puntaje y sistemática.

Para definir el lugar del arte, es necesario analizar los actuales marcos normativos nacionales, desde la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006 hasta las posteriores resoluciones, emanadas del Consejo Federal de Educación, que la regulan. En estas, la educación artística es considerada un «área privilegiada para el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica de la realidad socio-histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano» (Consejo Federal de Educación, 2010) y se hace presente, dentro de la estructura del sistema educativo, como obligatoria para todos los niveles y las modalidades.

Resulta fundamental considerar al arte como un conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, como un constructor de relatos que se configuran en un determinado contexto social, histórico y cultural, en el que operan significados compartidos. Aquí, el sentido ficcional y poético constituye el rasgo identitario de la producción artística.

Las características señaladas resultan constitutivas del conjunto de disciplinas que conforman la educación artística. En este caso, la asignatura que nos ocupa es Artes Visuales. La misma procura la formación de sujetos críticos y productores de sentido desde la comprensión de la *cultura visual*. Dentro

de los referentes de esta concepción, podemos mencionar a Nicolás Mizoreff (1999), Fernando Hernández (2000) y Kerry Freedman (2006), entre otros teóricos que plantean verdaderos aportes para pensar nuevas formas de concebir el conocimiento artístico dentro de las aulas. En este marco, la interpretación estético-artística, como eje de los planteamientos, requiere de poner en juego diferentes modos de acceso al conocimiento: desde la percepción (al articular la experiencia de las representaciones propias con el imaginario colectivo), la producción (al relacionar las representaciones simbólicas particulares del mundo visual, que surgen de la percepción y del análisis crítico, a través de la materialización en un producto visual) y la reflexión (al abordar el análisis crítico de las manifestaciones visuales y las particularidades culturales, sociales e históricas). En síntesis, se conjugan el *saber hacer* con el *saber explicar* lo que se hace.

En las clases de Artes Visuales, el desarrollo de capacidades interpretativas pone el acento en la relación producción-reflexión, considerando la comprensión, la apropiación y la reelaboración crítica de la cultura. Es así que se revalorizan los contenidos disciplinares en tanto conceptos enfocados en su configuración histórica. Adquiere importancia el tratamiento de las manifestaciones artísticas populares y académicas de diferentes épocas y contextos y la exploración de conocimientos previos se vuelve fundamental a la hora de proyectar la enseñanza. Las clases se estructuran sobre la base de la interrelación entre la producción, la percepción y la reflexión. El lenguaje opera mediando en el proceso interpretativo y aporta marcos de comprensión.

Pensar la clase desde este enfoque involucra mucho más que transformar contenidos o métodos. Requiere de prácticas de enseñanza que revisen los saberes específicos desde la perspectiva de los conocimientos y de las lógicas de los sujetos que están aprendiendo, así como resulta relevante interpelar dichos conocimientos desde los saberes de la propia disciplina. Muchas son las razones que nos obligan a tener conciencia de cómo aprenden los alumnos. Es necesario, por lo tanto, realizar indagaciones sobre las nociones previas de los estudiantes, ya que estos análisis posibilitan anticipar secuencias y desarrollos curriculares. Cobra particular importancia a la hora de planificar la clase el estudio de las interacciones. Los espacios colectivos y los intercambios entre pares y con el docente son instancias fecundas para el trabajo productivo y para el progreso de las conceptualizaciones de los alumnos que no pueden quedar libradas al azar. El lugar del docente considerado como intelectual gana en autonomía cuando toma decisiones fundadas y se distancia de ser un mero aplicador de técnicas o un transmisor de conceptos de la disciplina.

## Consideraciones finales

Las diferentes teorías mencionadas han generado cuantiosos estudios y reflexiones sobre la enseñanza en general y sobre la enseñanza de las Artes Visuales en particular. Sabemos que la clase de arte goza habitualmente de mala prensa en las escuelas. Se suele escuchar, de parte de los estudiantes, frases tales como: «no hacemos nada», «es el lugar donde nos expresamos», «no sirvo para esto», «solo tenés que hacer la carpeta», «¿plástica te llevaste?»

Los marcos normativos nacionales dan prioridad al desarrollo de la capacidad interpretativa estético-artística porque conciben al arte como un campo de conocimiento que porta diferentes sentidos sociales y culturales; sin embargo, ello no se refleja en la concreción de los programas institucionales. Por tanto, la enseñanza de las Artes Visuales en la escolaridad obligatoria aún sigue ligada a las categorías de creatividad, de libertad, de innatismo o bien a imperativos aplicacionistas.

La clase como formadora de saberes artísticos resulta necesaria para nuestros alumnos pero también para nosotros, los docentes; solo así somos garantes de derechos, ganamos en autonomía profesional, socializamos conocimientos para que todos seamos partícipes y quebramos la consagrada idea de que el arte es patrimonio de unos pocos.

## Referencias bibliográficas

- Arnheim, Rudolf [1954] (1984). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Dussel, Inés (2007). «¿Qué es una buena clase? Una aproximación histórica a la búsqueda de la buena enseñanza». *Revista 12(ntes) Papel y tinta para el día a día en la escuela*, (16), pp. 7-9. Buenos Aires.
- Freedman, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la visa social del Arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, Howard (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Goodman, Nelson [1968] (2010). *Los lenguajes del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, Fernando (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Lowendfeld, Viktor [1947] (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Mirzoeff, Nicolás (1999). Una introducción a la cultura visual. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, Adriana (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Read, Herbert [1943] (1982). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

## Referencias electrónicas

Ministerio de Educación de la Nación (1997). «Educación Artística. Régimen Especial» [en línea]. Consultado el 27 de febrero de 2017 en <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003321.pdf>>.

Consejo Federal de Educación (2010). «La educación artística en el sistema educativo nacional (Resolución 111/10)» [en línea]. Consultado el 24 de febrero de 2017 en <[http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10_01.pdf)>.

## Notas

1 La Ley 1420 incluyó la materia Dibujo en la escuela primaria argentina y la estableció dentro del mínimo de la instrucción obligatoria.

2 Denominación adoptada, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206, en los núcleos de aprendizaje prioritario para la educación primaria y secundaria (Resoluciones CFE 37/07, 135/11, 141/11 y 180/12).

UN RECORRIDO POR EL TALLER  
Pablo Tesone  
Metal (N.º 3), pp. 86-93, julio 2017. ISSN 2451-6643  
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>  
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# UN RECORRIDO POR EL TALLER

A TOUR OF THE WORKSHOP

PABLO TESONE  
[pablotesone@gmail.com](mailto:pablotesone@gmail.com)  
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## Abstract

Frequently, communication in public spaces is related with signage, defined by Joan Costa (2007) as the action and effect of placing signals in the public environment. In the course of my performance as a teacher in the field, this vision has changed and become more complex with the incorporation of new contents and ways of approaching them. This writing is an attempt to reflect those modifications from my experience in Taller de Diseño en Comunicación Visual 4A.

## Keywords

Teaching; design; visual communication; public spaces

## Resumen

Frecuentemente, la comunicación en espacios de uso público se relaciona con la señalización, definida por Joan Costa (2007) como la acción y el efecto de disponer señales en la vía pública. En el transcurso de mi desempeño como docente en el área, esta visión mutó y se complejizó con la incorporación de nuevos contenidos y modos de abordaje. Este escrito es un intento de reflejar esas modificaciones a partir de mi experiencia en la cátedra de Taller de Diseño en Comunicación Visual 4A.

## Palabras clave

Docencia; diseño; comunicación visual; espacios públicos

El diseño es, por antonomasia, mayormente práctico. Existe una conciencia bastante extendida de que la práctica profesional y docente simplemente se ejerce. Quizás por eso no se evidencie una aproximación teórica que se proponga establecer parámetros para pensarla y repensarla, más allá de los planes de estudio o de los programas de las materias.

La carrera de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) posee las siguientes incumbencias profesionales: 1) imagen visual de instituciones, empresas y productos; material didáctico en sus aspectos gráficos y comunicacionales para toda forma y nivel de enseñanza; 2) medios gráficos; medios audiovisuales de comunicación, televisión y cinematografía en sus aspectos gráficos; 3) gráfica aplicada, señalización, generación de códigos visuales, paneles de información (Departamento de Diseño en Comunicación Visual, 1997). Si bien no es el propósito de estas líneas poner en discusión la currícula, desde que el plan de estudios de la carrera tuvo su última reforma sustancial, en el año 1997, los avances tecnológicos, la práctica profesional y lo que ella implica han sido objeto de numerosos cambios y han provocado un desfase entre la formación y las características del ámbito de inserción de los graduados.

En la búsqueda por formar profesionales que se incorporen al ámbito laboral desde una perspectiva contemporánea y actualizada, el programa de Taller de Diseño en Comunicación Visual 4A sufrió la revisión de sus enfoques, sus metodologías, sus contenidos e, incluso, de la denominación de su área de incumbencia. Actualmente, la materia aborda el fenómeno del *diseño de información* y el planeamiento integral de la *comunicación en espacios públicos*. Este escrito es un intento de reflejar las modificaciones tanto desde el plano de los temas a tratar como desde la metodología utilizada para abordarlos en las clases.

## Contenidos de la materia

Los contenidos mínimos del cuarto año de la carrera incluyen la gráfica aplicada, la señalización y la generación de códigos visuales y de paneles de información. Estos alcances pueden ser resumidos por el concepto de *diseño de información*, cuya amplitud hace necesario delimitar el enfoque. En este caso, el término se refiere al proceso que implica planificar el contenido de la comunicación destinada a resolver problemas que se les presentan a las personas al tratar de orientarse a lo largo de su recorrido en un espacio (Passini, 2000). En palabras de Romedi Passini, el diseño de información supone que «entender cómo las personas resuelven problemas provee a los diseñadores el criterio necesario para determinar qué información es requerida y dónde o cuándo tiene que ser accesible» (2000: 86). Puede ser considerado como una pieza clave en el resultado final de una intervención en espacios de uso público, a la vez que puede estructurarse los temas a abordar durante el año lectivo. Sin embargo, al tratarse de un concepto que atraviesa transversalmente distintos contenidos, es menester acotar aquellos que se introducen en las ejercitaciones.

El primer término con el que los estudiantes toman contacto es el de *orden*<sup>1</sup> en el entorno urbano. Aquí la importancia radica en el reconocimiento de los criterios de organización presentes, en su relación con las personas que lo habitan y con sus alrededores y las pautas comunicacionales que los evidencian o los solapan. En este primer ejercicio, los alumnos se ven comprometidos a analizar el espacio con una mirada crítica y no como meros usuarios potenciales. Si vamos desde el todo hacia las partes podemos decir que las ciudades están conformadas por un gran número de estructuras portadoras de sentidos diferenciables a simple vista y clasificables mediante criterios formales o funcionales. La identificación casi inmediata de los distintos rasgos constitutivos es el resultado de procesos cognitivos pasibles de ser deconstruidos. De esta manera, los alumnos observan las relaciones entre los significantes para detectar los distintos tipos de espacios que conviven en una ciudad.

Después de haber abordado cuestiones generales de la temática relacionadas con la arquitectura, el urbanismo y la comunicación se dirige la atención a temas que se vinculan particularmente con el diseño. Al hablar de *comunicación en espacios de uso público* es útil reconocer y comprender las tipologías de información. Esta ejercitación se puede llevar a cabo a partir de uno de sus elementos esenciales: el *contenido*, que dará indicios más claros para poder definir el tipo de dato analizado. Sumado a él, el *continente*<sup>2</sup> y el *contexto*<sup>3</sup> y, sobre todo, las articulaciones entre estos componentes, permitirán identificar los parámetros que rigen los tipos de mensajes. Además, este primer acercamiento puede introducir



al fenómeno de la *sistematicidad* entre las tipologías con lo que ello lleva consigo —concepto de sistema, desglose de sus componentes, entorno y estructura y los lineamientos sistémicos o mecanismos que lo rigen (Bunge, 2005)—.

Dentro del esquema tradicional de comunicación (emisor-mensaje [medios]-receptor) sólo resta analizar la parte del receptor. Esta entidad puede considerarse como una persona o como un grupo con determinados intereses, motivaciones y experiencias, capaz de vivenciar los espacios públicos. Se incorpora al usuario como alguien que *hace uso de y*, a la vez, se empatiza con él para ayudarlo a orientarse o para mejorar su experiencia.

Una vez que se abordaron particularmente las secciones que componen la generalidad del área de incumbencia se realiza un trabajo que tienda a unirlos. El uso de modelos operativos, tengan o no material apto de ser rediseñado, es una alternativa al rediseño total y al diseño desde cero y suele otorgar resultados muy provechosos para evaluar las producciones de los alumnos.

La investigación sobre un entorno complejo y sus características debe perseguir el reconocimiento, la descripción y el diagnóstico de la situación actual. Para ello, es necesario incorporar variables que enriquezcan y que sistematicen el estudio. Estas pueden dividirse en tres: variables del espacio/entidad, variables del usuario/destinatario y variables de la situación actual. Las primeras hacen referencia a las cuestiones relacionadas con el entorno y con su razón de ser —qué es, de quién depende y cómo se compone (administrativamente), qué actividades se desarrollan, con qué servicios cuenta y cómo se distribuyen en el espacio físico—. Las segundas son aquellas que buscan indagar sobre las personas que transitan por el lugar —¿qué personas recorren el espacio y cuáles son sus características?, ¿conforman solamente un perfil o se diferencian en varios grupos?, ¿cómo recorren el lugar? ¿En qué lugares la circulación se torna problemática?—. Por último, las variables de la situación actual, las terceras, ponen el foco en aspectos que tienen relación con lo que el alumno encuentra una vez que comienza su trabajo en el espacio.

Estas variables, si son bien utilizadas, pueden organizar la búsqueda y facilitar la confección de un diagnóstico que probablemente condicionará el resultado de la realización posterior. Más aún si se considera que el *diseño de información* se evalúa a partir de su resultado en términos de satisfacción del usuario ante la tarea cumplida y no sólo como producto del diseño. Por eso, para que la respuesta a un problema solucionable desde la disciplina sea provechosa en esos términos, se debe poner especial énfasis en el planeamiento, ya que es la parte del proceso que permite que los cimientos de la futura intervención sean lo suficientemente sólidos como para perdurar en el tiempo.

Este hincapié en la prefiguración de los distintos componentes se evidenciará en el análisis que se realice, pero también en los aspectos que sea necesario resolver antes de que la propuesta adquiera su forma definitiva. Es aquí donde ingresa el *diseño de información* en su sentido estricto: la planificación, la designación, el delimitamiento y la disposición de los distintos elementos que, de manera más o menos explícita, regirán y se reflejarán en la propuesta futura: jerarquías, hitos y nodos (Lynch, 1960), puntos de información y de conflicto, contenidos, idea conceptual, toma de partido, objetivos de la intervención, materialidad, condicionantes, entre otros. Algunos de estos ítems surgirán directamente del estado de situación generado en la instancia de análisis y otros, de una lectura del espacio, de sus características y de su impronta simbólica. El solo hecho de listar los campos empleados durante la etapa de planeamiento y de diseño de información revela su importancia en el desarrollo y en el resultado posterior, si tenemos en cuenta que la intervención que lleven a cabo los alumnos no será más que un medio para la resolución de problemas en torno al espacio —y por ende, al comitente— y a las personas que lo vivencian cotidianamente.

Una vez concluida esta etapa, la expectativa es que los alumnos se encuentren en condiciones de trasladar todo aquello que analizaron y planearon a un anteproyecto para que comiencen a materializar cuestiones concretas y para que apliquen —de forma más o menos evidente— los contenidos abordados en el año.

En relación con lo analizado en este apartado, una de las aristas que quedan sin tratar es la calidad de las producciones de los estudiantes, medida por sus usuarios potenciales. Es necesario, en este punto, ser realistas y decir que sería prácticamente imposible prototipar, testear y evaluar la totalidad de las realizaciones fuera del ámbito académico. Más aún si se piensa en la alta complejidad de los entornos y de las soluciones propuestas.

## **Metodología**

Con el término *metodología* se hace referencia a los modos en los que se abordan las temáticas a trabajar durante el ciclo lectivo. A partir de aquí se describen las herramientas utilizadas para que los alumnos incorporen los contenidos durante su paso por la asignatura.

El trabajo de campo es quizás la opción más común a la hora de encarar proyectos de diseño de alta complejidad. Podría decirse que este modo de aproximarse a los distintos objetos de estudio es una constante en la totalidad

del ciclo lectivo, sobre todo si se considera que la meta es que los estudiantes, además de cumplir con las tareas planteadas en cada etapa, adquieran una mecánica de trabajo para observar la realidad que rodea a los casos de estudio. Las unidades de análisis pueden estar pautadas por el cuerpo docente o por los alumnos con el foco puesto en los objetivos de la ejercitación. De esta manera, pueden tomar contacto con matrices analíticas y de recopilación de datos para aplicarlas en la situación que estén abordando.

Otra de las técnicas utilizadas es la realización de *esquicios*. El desarrollo de ejercicios de ejecución simple y de corta duración se erige como una opción útil para la incorporación de algunos conceptos. El hecho de que se den en un lapso acotado de tiempo no implica que su complejidad sea baja o que su mero uso disminuya la calidad de aquello que se enseña. Por el contrario, requiere de una clara planificación por parte de los docentes, tanto en los contenidos a tratar como en que su dificultad sea acorde al tiempo que se dispone para hacerlo. A partir de este tipo de abordaje se podrá trabajar sobre temas que atraviesan transversalmente al diseño de información y dar un primer acercamiento a aspectos que se verán con mayor profundidad posteriormente.

Por su parte, el llamado *pensamiento de diseño* hace referencia a una manera de ponerse al frente de problemas de diseño y de encaminarlos hacia su resolución. Según el Consejo Británico de Diseño (2015) (Design Council), está compuesto por cuatro fases: descubrimiento, definición, desarrollo y entrega. En la primera de ellas se empatiza con las personas a las que se ayudará, pero sobre todo se efectúa un entendimiento profundo del problema a solucionar. La segunda etapa se enfoca en la delimitación clara del área donde el diseño va a actuar para mejorar la situación actual. La fase del desarrollo incorpora la generación de soluciones potenciales, para lo cual se realiza la ideación y el prototipado de esas ideas y su posterior evaluación. Por último, la entrega hace referencia a la materialización y a la implementación de ideas que funcionan y que solucionan el problema planteado en un inicio del proceso.

Esta mecánica de trabajo tiene otro punto significativo: las fases de descubrimiento y de desarrollo se consideran divergentes, ya que en ellas será necesario contemplar un gran número de opciones, mientras que la de definición y la de entrega se establecen como convergentes por tratarse de momentos del proyecto donde ese cúmulo de alternativas debe reducirse para dar la solución correcta.

La utilización de estas herramientas tiene el objetivo de generar empatía con las personas a las que se intenta ayudar y con el problema a solucionar; se busca generar el convencimiento de que el proceso de diseño incluye idas y

vueltas compuestas por ensayos, y por materialización de ideas y de pruebas. A ello se suma la aceptación de que lo propuesto puede no funcionar y de que el único camino posible es reformular las ideas en caso de que no sean completamente útiles para resolver el problema, volver a probarlas e implementarlas solo cuando se haya comprobado que no existe —por el momento— una solución mejor.

### **Apreciaciones finales**

La revisión de los contenidos y de sus modos de abordaje, enunciados hasta aquí con mayor o menor grado de detalle, llevó consigo una postura reflexiva respecto de lo que estos implican y también —de manera más contundente— con relación a la práctica profesional. Esa perspectiva abrió una serie de ideas que tienen que ver con la separación entre la teoría y la práctica del diseño, al menos en países de habla hispana.

En la actualidad, la escasa oferta de material teórico en castellano hace que se tomen modelos extranjeros que funcionan muy bien en sus lugares de origen pero que no contemplan las realidades que se dan por estas latitudes, tanto en el terreno de la formación académica como en el laboral. Esto puede deberse a un desarrollo menor en el aspecto disciplinar —en la variedad, en la profundidad y en la amplitud de los alcances de las intervenciones—, vinculado con cuestiones socio-económico-culturales propias de países emergentes entre cuyas prioridades principales no suelen estar las relacionadas con el área de incumbencia. No obstante, no es el fin de este escrito ponerlas en cuestión.

Resulta más relevante pensar en qué medida la teoría y la práctica son tan fácilmente segregables o si, por el contrario, se retroalimentan constantemente. Una de las razones que aportan a la idea de que la profesión tiene un desarrollo menor en nuestra región es que en otros lugares del mundo aquellas personas dedicadas a resolver problemas de diseño desde la realización también se ocupan de pensar y de investigar sobre lo que hacen, sobre cómo mejorarlo y sobre cómo hacerlo crecer. El fin secundario de estas líneas es reflexionar acerca de la práctica profesional y docente y hacer un modesto aporte para pensar la disciplina.

### **Referencias bibliográficas**

Bunge, Mario (2005). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.  
Lynch, Kevin (1960). *The Image of the City*. Cambridge: MIT Press.

Passini, Romedi (2000). «Sign-Posting Information Design». En Jacobson, Robert (ed.). *Information Design* (pp. 83-98). Cambridge: MIT Press.

### Referencias electrónicas

Departamento de Diseño en Comunicación Visual (1997). «Incumbencias Profesionales» [en línea]. Consultado el 8 de mayo de 2017 en <[http://dcv.fba.unlp.edu.ar/?page\\_id=599](http://dcv.fba.unlp.edu.ar/?page_id=599)>.

Design Council (2015). «The Design Process: What is the Double Diamond?» [en línea]. Consultado el 7 de febrero de 2017 en <<http://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/design-process-what-double-diamond>>.

### Notas

1 El concepto de orden hace referencia a la disposición de los distintos elementos en el espacio en el que se encuentran.

2 El continente es soporte de la información. Incluye a la materialidad, las tecnologías de reproducción, las dimensiones y las escalas, entre otros.

3 En este caso, el término contexto hace referencia a la relación de una pieza de comunicación con su entorno inmediato: emplazamiento (sobre un acceso, por ejemplo) y modos de fijación.

LA COMPOSICIÓN MUSICAL. DE LA UNIVERSIDAD AL AULA

Carmen Fernández, Julio Schinca

Metal (N.º 3), pp. 94-104, julio 2017. ISSN 2451-6643

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

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# LA COMPOSICIÓN MUSICAL

DE LA UNIVERSIDAD AL AULA

MUSICAL COMPOSITION  
FROM THE UNIVERSITY TO THE CLASSROOM

CARMEN FERNÁNDEZ

[mencita@gmail.com](mailto:mencita@gmail.com)

JULIO SCHINCA

[julioschinca2001@yahoo.com.ar](mailto:julioschinca2001@yahoo.com.ar)

Pedagogía y Creación Musical Contemporánea. Facultad de Bellas Artes  
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

## Abstract

Musical composition framework requires that the music teachers-to-be get involved in the musical realization and didactically transpose the experiences and compositional skills into the classroom.

In Pedagogy and Contemporary Music Creation, we track back the way of composition, the current theoretical frameworks and bring them to the present classroom reality. Knowing the materials, the compositional processes, the composition phases and the framing of the didactic interventions pertinent to the composition are the focus of our teaching.

## Keywords

Material; compositional processes; phases; planning; school

## Resumen

Las prácticas de composición musical requieren que el futuro docente de música se involucre en la realización musical y pueda trasponer didácticamente las experiencias y los conocimientos compositivos para el aula. La cátedra Pedagogía y Creación Musical Contemporánea desanda el camino de la composición, los marcos teóricos actuales y propone llevarlos a la realidad áulica actual. Conocer los materiales, procesos compositivos, las fases de composición y los encuadres acerca de las intervenciones didácticas pertinentes a la composición constituyen el foco de atención de nuestra enseñanza.

## Palabras clave

Material; procesos compositivos; fases; planificación; escuela

Recibido: 17/03/2017 | Aceptado: 29/06/2017

La planificación didáctica en el área de música ha encontrado desafíos para encuadrar las prácticas musicales, los sujetos que intervienen y los saberes en un modelo pedagógico claro, desenmarañado de eclecticismos de la praxis artística. La explicación precisa de la composición y su enseñanza no escapan a ese reto conceptual.

Hace algún tiempo que los fundamentos filosóficos y estéticos de la música han definido a la composición como un modo de conocimiento específico. No obstante, debido a las prácticas tan diversas que suscita, en el ámbito educativo nos enfrentamos a la necesidad de desandar recorridos y de explicar contextos para definir su objeto de estudio, sus formas específicas de trabajo y las particularidades que implica su evaluación (Stubley, 1992). Ese camino ha sido sinuoso y ha estado provisto de diversas afirmaciones resultantes de las problemáticas analizadas por los estudiosos del tema.

Las investigaciones de los últimos quince años sobre pedagogía de la música revelaron un creciente interés por la producción musical y recurrieron a temáticas como el pensamiento creativo musical, las formas de componer a partir de la improvisación como proceso o como producto (Webster, 1992), las estrategias y los procedimientos para elegir y definir un problema compositivo (Hickey, 2012), entre otras. Es importante señalar que, en ese vasto universo de hallazgos científicos y artísticos, los enfoques de investigación se inclinaron progresivamente a modelos socio-críticos, interpretativos y contextuales, y tomaron aportes de la Sociología y de la Antropología, tales como los enfoques etnográficos y los estudios de casos.

Esas investigaciones, sumadas a otros materiales y a otras fuentes de consulta, han orientado nuestra labor en la cátedra de Pedagogía y Creación Musical Contemporánea (PCMC) de la carrera Educación Musical, perteneciente a la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Hemos podido identificar algunos conceptos, creencias y percepciones que

traen nuestros alumnos de nivel universitario como construcciones de notorio eclecticismo teórico y práctico, que interactúan manifestándose como el obturador de una cámara fotográfica. Tales aspectos influyen en la especificidad y en la precisión de la planificación didáctica para la composición musical en la escuela. Si pensamos en un obturador como un dispositivo que permite el flujo y el barrido de información, las creencias y los conceptos que logran enunciar nuestros alumnos son, entonces, una síntesis y una elaboración intelectual proveniente de su experiencia musical y pedagógica en los años de su formación (universitaria y extrauniversitaria). Sin dudas, todo ese marco interpretativo que construyó el alumno en el tiempo es un punto de partida muy importante para pensar las estrategias que implementan en las decisiones pedagógicas al elegir intencionalmente determinados procesos y conceptos musicales y al privilegiar unos sobre otros.

En este sentido, el eclecticismo es uno de los rasgos distintivos de la composición musical profesional y está ligado a los rasgos de todo proceso creativo artístico. La diferencia crucial con una práctica de la composición para el aula es notoria, especialmente, en lo que atañe a la búsqueda de claridad en una consigna y a la delimitación muy precisa en la práctica compositiva áulica. Sumado a esto, es interesante agregar la indagación acerca de las intervenciones docentes para la enseñanza de la composición en la escuela.

Los textos de divulgación artística y científica establecen al aula como campo de estudio, donde las interacciones entre los sujetos, las explicaciones y las acciones musicales son los objetos a estudiar. Así, la composición musical se constituye en un eje de formación específico que ocurre en fases heurísticas<sup>1</sup> y que admite un desarrollo con avances y retrocesos (Fautley, 2007). El registro de los intercambios entre el docente y los alumnos para el aprendizaje de los procesos compositivos revela que el docente, fundamentalmente, anticipa y orienta a los alumnos en las fases. Esta interacción es determinante para entender una didáctica posible de la composición en el contexto escolar y para la apropiación de un lenguaje didáctico específico, inherente a los procesos de composición musical.

Es importante aclarar que la cátedra no realiza prácticas de enseñanza en el aula escolar. Nuestra tarea se centra en acompañar a los alumnos a profundizar sus capacidades en la composición musical, dado que el estudiante de la carrera Educación Musical realiza trabajos sobre arreglos compositivos en diferentes asignaturas sin abordar la composición como objeto de estudio. Asimismo, la cátedra se involucra con los problemas generales a la hora de pensar cómo enseñar el núcleo temático que aparece en los documentos curriculares vigentes,



como «la composición». Se introduce al alumno de Educación Musical en los textos autorales más destacados sobre la investigación, las intervenciones docentes en el aula y la evaluación en el campo de la composición musical.

En los próximos apartados avanzaremos sobre los aspectos esenciales acerca de los aprendizajes de la praxis compositiva musical para arribar a una planificación que de cuenta de los conceptos específicos de los procesos compositivos.

### **La música: objeto de la contemporaneidad**

Existen varias imágenes que están socialmente instaladas como identificatorias de la actividad compositiva musical. Podemos mencionar las siguientes: la que nos muestra al sujeto solo frente a su instrumento, con un papel pentagramado y un lápiz para escribir las ideas que va inventando; la de la banda de rock (o de cualquier otro género), cuyos integrantes se reúnen a crear la letra y la música, tocan juntos, improvisan las líneas musicales de cada instrumento, definen roles y deciden cómo hacer el arreglo; la del sujeto solo o la del grupo frente a una computadora, un programa o una estación de trabajo de audio digital (DAW) que permite registrar las ideas para la obra en varias pistas. Esas imágenes definen las formas en que se agrupan los sujetos y las herramientas de producción, pero no explican por sí mismas las estrategias y los procesos de composición que se ponen en juego. No obstante, entre ellas, el componente social y de cooperación es clave en las formas de trabajo compositivo para el ámbito escolar. Sobre esto hablaremos más adelante.

Actualmente, la convivencia de múltiples prácticas musicales tradicionales con otras no convencionales hace de eso que llamamos *música* un objeto realmente muy complejo e inabarcable en una única definición. En este sentido, el musicólogo Christopher Small la caracterizó en una de sus propiedades como la acción o *aquello que la gente hace sonar en tiempo real* y la denominó «musicar». En uno de sus trabajos afirma:

La naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente. Sólo entiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana (Small, 2009: 4).

Los diferentes modos de producción y de realización definen el sentido social y cultural de la música, y debería incluir instancias y formatos de difusión

actuales de la contemporaneidad, esto es, presentaciones en vivo, muestras o puestas musicales en diferido al subirlas a sitios web, etcétera. Con el impacto de las tecnologías digitales y de Internet la circulación de la música ha multiplicado exponencialmente su presencia a millones de personas, lugares y situaciones. La música está tanto en conciertos y en festivales como en redes sociales y en videojuegos (sólo por mencionar unos casos entre muchísimos más). Hay música para escena, para audiovisuales, para objetos multimedia, para ser compuesta *online*, para publicidad, para celulares, para ambientar, etcétera. Se escucha en vivo o grabada y en todo tipo de reproductores. Ha cambiado sustancialmente la relación temporal-espacial; antes para escucharla la opción era ir o estar donde la gente la hacía. Actualmente, además, la música viene a nosotros. Es portable y ubicua. Como consecuencia, esta situación también conlleva que la composición musical sea un campo de conocimiento dinámico y en tensión: ¿qué hay que *conocer* para componer?

### **Los materiales y la composición musical**

El proyecto didáctico que desarrollamos en la cátedra PCMC hace hincapié en la composición como propuesta de enseñanza de la música con criterios actuales y tiene en cuenta la rica complejidad antes mencionada. Entendemos que el hecho compositivo supone la integración de múltiples conocimientos musicales presentes en la praxis artística: el diseño, la experimentación y la selección de sonoridades; la elaboración de estrategias compositivas; la aplicación de recursos; la toma de decisiones temporales, espaciales y formales —por mencionar solo algunos— son todos conocimientos que interactúan holísticamente al momento de componer. Transitar esta experiencia formativa es indispensable al momento de abordar la composición dentro de las planificaciones didácticas como docentes en los diferentes niveles educativos, más aún si consideramos que nuestros alumnos cursan el último tramo (cuarto año) de la carrera de Educación musical de la FBA.

En el estudio de la composición, se propone una aproximación musicológica, se utilizan metáforas, se emplea un vocabulario descriptivo para analizar las construcciones con el sonido y para explicar lo que se escucha y cómo se escucha. Por este motivo, como estrategia de enseñanza, en sintonía con el aporte de Guy Reibel (1986), creemos que nuestros alumnos deberían practicar la composición casi en paralelo al análisis, no solo de obras reconocidas sino también de aquellas producidas por estudiantes de la carrera de Composición de la FBA, a fin de comprender los procesos de composición generales que proceden de

la creación musical. La posibilidad de observar los mecanismos de la creación en sus diversos aspectos y en sus diferentes fases es muy esclarecedora para comprender la naturaleza y el desarrollo de los procesos compositivos. En lo referido a la transposición didáctica para los niños, Reibel focaliza en la escucha y en la invención. Al respecto Myriam Trombert explica:

Guy Reibel orienta su proyecto educativo en dos áreas fundamentales: la escucha, como punto de partida para describir la percepción de la música y la invención, por las actividades creativas imaginadas siguiendo los trabajos escuchados (2005: 13).<sup>2</sup>

Esta confrontación permanente entre la escucha, el hacer y el entender nos permite acercarnos a la noción central de *idea musical*, tan mencionada por los compositores y por los pedagogos franceses contemporáneos (Delalande, 1989), que se trata conjuntamente con el estudio de los materiales compositivos.

Las propuestas de trabajo que se describen a continuación son las que debe resolver el grupo de alumnos de la cátedra PCMC. No están destinadas a estudiantes de los niveles obligatorios. Constituyen problemáticas que nuestros alumnos universitarios deben resolver con el objetivo de que sinteticen los conocimientos aprendidos en el desarrollo de su carrera musical.

Para componer hay que decidir sobre *el material*, el cual nos permite configurar la obra. En el recorrido didáctico de la materia, el punto de partida que establecimos es el estudio de las diferentes problemáticas que ofrecen los materiales. En este sentido, el compositor Mariano Etkin (1999) menciona la necesidad del diálogo entre el compositor y los materiales. Entonces, en nuestras clases, con los alumnos, nos preguntamos: ¿cuáles son los condicionantes que los materiales presuponen? y ¿a qué se refiere con dialogar o la dialéctica del material?

Para responder el primer interrogante debemos recordar que el sonido tiene dos componentes simultáneos que lo constituyen: por un lado, las cualidades acústicas (o físicas) que los músicos conocemos como altura, intensidad, duración y timbre; por otro lado, las cualidades referenciales, aquellas que resultan de la información cultural. El sonido está configurado y delimitado por la sumatoria de estas dos cualidades: la materialidad y la carga cultural. Al estudiarlas, por supuesto, se aborda la forma en que se llegó a esas construcciones conceptuales y se consideran —en la revisión de las nociones

aprendidas en el transcurso de la carrera del alumno— las prácticas musicales que les dieron origen.

En cambio, el segundo interrogante nos lleva al terreno de las posibilidades, es decir, a qué tipo de procedimientos compositivos y operaciones formales<sup>3</sup> puede someterse dicho material. Aquí los límites están sujetos a *los criterios compositivos*<sup>4</sup> que se estipulen en diálogo con el imaginario sonoro que se quiera realizar en la obra. Por ejemplo, uno de los trabajos que realizan los alumnos se desarrolla en cuatro fases: la primera es la compositiva, donde se define *el material*; la segunda es la fase operativa, en la cual se delimitan *los procedimientos*; la tercera es interpretativa y en ella se avanza, justamente, sobre *los recursos interpretativos*; por último, la cuarta fase vuelve a ser compositiva y se trabaja sobre la *música de las palabras*.

En la primera fase, a partir de un libro o un texto que tengan en clase, los incentivamos a seleccionar un fragmento del cual deben tomar una palabra de cada siete, hasta completar un total de veintiuna palabras que configurarán el repertorio de materiales. No importa si se repiten, lo fundamental es respetar el *procedimiento*. Con las veintiuna palabras como único insumo, deben organizar un texto breve, que deberá *sonar* con sentido poético —no comunicativo en términos de mensaje—. Las palabras son el pretexto para jugar con *el sonido* y abandonar su significado. Formalmente, construirán dos estrofas (un terceto y un cuarteto, o viceversa). La composición no puede cambiar el género ni el tiempo verbal, tampoco agregar palabras que no estén en el repertorio (exceptuando un artículo o conectores). Pueden repetir palabras y trabajar el ritmo (fraseo, respiraciones, separaciones), con uso de signos ortográficos. Una vez compuesto el texto poético, los alumnos lo leen para todos.

En la segunda fase, la operativa, les solicitamos que realicen varias lecturas consecutivas del texto y que destaquen los distintos tipos de interpretaciones. Pueden cambiar de timbre, de alturas (sin que se configure una melodía, ya que es hablado y no cantado), de intensidades (fuertes-suaves) y modificar la velocidad (ralentizar-acelerar-pausar).

La tercera fase es interpretativa. Por lo que, después de escuchar todos los trabajos, les solicitamos que hagan una última lectura. Esta vez, asignamos alguna característica particular a cada uno, por ejemplo, leer con enojo o como si fuese un discurso político, entre otras opciones. Escuchamos las distintas versiones y orientamos la reflexión en torno a los cambios que se producen en el sentido poético mediante las distintas interpretaciones, las operaciones y los procedimientos compositivos utilizados, y cómo estos afectan en la micro y la macro forma.

Para finalizar, en la cuarta fase les proponemos componer una música grupalmente a partir de las siguientes consignas: 1) tomar el texto poético como único material; 2) usar únicamente la voz hablada; 3) aplicar las operaciones y los procedimientos compositivos trabajados; 4) establecer la forma de la obra; 5) diseñar diferentes texturas como figura-fondo; complementarias; tramas complejas; etcétera; 6) trabajar diferentes densidades: solo una voz, a dos voces, a tres, contraste *solo-tutti*, etcétera; 7) definir estrategias interpretativas; 8) la duración debe ser de un minuto.

Este trabajo se realiza a lo largo de dos o tres clases. Se graban todas las producciones para que en cada instancia se retome una y otra vez la conceptualización sobre *qué* se está haciendo y *cómo*. En esos momentos se enfatizan los procesos compositivos y se verbalizan las decisiones y las transformaciones a los que son expuestos los materiales sonoros con un propósito poético. Se destaca la idea de que, en la contemporaneidad, todos los sonidos, los ruidos y los silencios están disponibles para la composición musical. Finalmente, se les solicita la elaboración de un escrito que describa todo el proceso compositivo y su producción sonora para que den cuenta del conocimiento musical abordado.

Es claro que, a la luz de la composición musical, el tratamiento de todos esos temas debe ser puesto en consideración como construcción histórica. El alumno universitario debe decidir cómo abordar esas problemáticas para resolver sus producciones, reflejar los marcos explicativos que utiliza y pensar en la transposición didáctica para poder enseñar esto en las asignaturas destinadas a las prácticas de enseñanza.

A lo largo del año, se propone la resolución de trabajos con distintos problemas compositivos a partir de materiales diversos con el objetivo de recuperar la experiencia compositiva (el análisis y la reflexión) y el conocimiento específico musical de la composición. Enunciar claramente las distintas fases del proceso permite que los estudiantes diseñen y planifiquen la enseñanza de la composición musical.

### **La composición musical en la escuela actual**

La construcción de una didáctica de la composición musical se encuentra aún en desarrollo. Uno de los principales obstáculos para su evolución ha sido el impacto de las creencias de algunos profesores más tradicionalistas que suponen que los alumnos deben conocer teóricamente muchos conceptos musicales antes de involucrarse en el proceso de producción musical o que

la composición requiere de habilidades de alto grado de elaboración y realización (Giraldez, 2005). Desde esta lógica se ha dado lugar a una enseñanza modelizadora.

La bibliografía y las fuentes de consulta para estudiar estos temas son abundantes en idiomas de raíz anglosajona y románica. En los últimos años, surgieron publicaciones en español escritas por autores de habla hispana que se han sumado a las traducciones de textos fundantes en nuestro campo de conocimiento. La disponibilidad de estas fuentes posibilita, que los docentes en ejercicio se sigan formando para acceder a las exigencias de los tiempos actuales, donde la tecnología y las redes sociales agilizan los intercambios e introducen nuevas formas de producción musical, factibles de intercambios fluidos entre usuarios y realizadores.

La intervención didáctica del docente en una clase de composición en la escuela supone que éste deba comprender que la composición en el aula se produce en grupos y solo excepcionalmente de manera individual; que las interacciones entre los estudiantes involucran, sobre todo, prácticas de composición centradas en la ejecución, en la improvisación y en la búsqueda de materiales compositivos; y que las prácticas implican el uso de nuevas tecnologías. Se graba lo producido como registro y como memoria de lo actuado, y ese registro puede hacerse con celulares, con grabadores digitales, con computadoras o con un software específico; pocas veces se hace con lápiz y papel.

A su vez, el docente tiene que conocer las fases de la composición<sup>5</sup> (Fautley, 2007) y debe poder intervenir y anticipar las tareas en cada una de ellas, esclarecer la etapa del proceso en que se encuentra cada grupo y confirmar los materiales y la organización logrados. Por último, debe dar cuenta de los lineamientos de los diseños curriculares vigentes donde el material, la composición, los procesos compositivos y la ejecución son núcleos temáticos o ejes de desarrollo de contenidos en los niveles educativos obligatorios, que explicitan orientaciones para la enseñanza y la evaluación.

En torno a estas cuestiones se centran las discusiones, las consignas y las propuestas de trabajo en la cátedra de PCMC. Finalmente, uno de los trabajos de cierre es la escritura de un proyecto pedagógico donde nuestros estudiantes puedan sintetizar un marco de enseñanza para la composición musical —en un nivel educativo y en un año o en un grado de su elección— y desarrollar estrategias de enseñanza pertinentes a los materiales didácticos seleccionados y a la consigna de composición solicitada al grupo escolar. Las actividades deben dar cuenta del proceso de trabajo, de la intervención docente para guiar y para orientar al grupo en el proceso de las fases compositivas y de la utilización del

lenguaje específico estudiado en los textos y en las fuentes de consulta. Este proyecto, lejos de ser una fórmula de trabajo o un ejemplo, es una problemática didáctica posible a resolver y a implementar en el futuro desempeño docente de nuestros estudiantes, abierta a las reformulaciones que los contextos escolares susciten como desafíos.

### Referencias bibliográficas

- Hickey, Maud (2012). «Introduction». En *Music outside the lines: ideas for composing in K-12 music classrooms* (pp. 3-14). New York: Oxford University Press.
- Delalande, Francois (1989). «La terrasse des audiences du clair de lune de Debussy: essai d'analyse esthétique». *Analyse Musicale*, (16). París.
- Stubley, Eleanor (1992). «Philosophical foundations». Colwell, Richard (ed.). *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 3-20). New York: Schirmer Books.
- Webster, Peter (1992). «Research on creative thinking in music: the assessment literature». En Colwell, Richard (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 266-280). New York: Schirmer Books.

### Referencias electrónicas

- Etkin, Mariano (1999). «Acerca de la composición y su enseñanza» [en línea]. Consultado en marzo de 2017 en <<https://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/etkin-acerca.html>>.
- Fautley, Martin (2007). *La evaluación formativa para la composición en el KS3* [en línea]. Consultado el 16 de marzo de 2017 en <<https://drfautley.files.wordpress.com/2013/11/smart-formative-assessment-of-composing-at-ks3-v3.pdf>>.
- Reibel, Guy (1986). «Analyse et pédagogie de la création». *Analyse Musicale*, (5), pp. 35-39 [en línea]. Consultado el 4 de junio de 2017 en <<http://catalogue.philharmoniedeparis.fr/doc/ALOES/0614123/analyse-et-pedagogie-de-la-creation>>.
- Small, Christopher (2009). *El Musicar: Un ritual en el Espacio Social* [en línea]. Consultado el 12 de marzo de 2017 en <<http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articulos/El%20Musicar-Un%20ritual%20en%20el%20Espacio%20Social-Christopher%20Small.pdf>>.
- Trombert, Myriam (2005). «La creation... du mythe a la realite pedagogique» [en línea]. Consultado el 3 de junio de 2017 en <<http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/Trombert.pdf>>.

## Notas

1 Las fases son heurísticas porque si bien presentan un orden consecutivo no se establecen como fórmulas fijas e inmutables. Por el contrario, son flexibles y permiten rectificar lo actuado en una fase para continuar con otra.

2 Guy Reibel oriente son projet pédagogique sur deux axes fondamentaux: —l'écoute, comme point de départ, qui permet de décrire la perception de la musique— l'invention, par des activités créatives imaginées en regard des œuvres écoutées (Trombert, 2005: 13). Traducción de la cátedra.

3 Las operaciones formales son las organizaciones formales elementales que afectan a la macroforma. Pueden ser adición, sustracción, etcétera. En cambio, los procedimientos compositivos son los procesos para transformar los materiales y la microforma. Por ejemplo, la aumentación, la variación, etcétera.

4 Llamamos criterios compositivos a las normas o a los condicionamientos instituidos a priori o durante el proceso de construcción de una obra y que están auto-determinados por los compositores. Dichos criterios son transversales a la obra misma y definen todos sus procesos de manufactura musical.

5 Según Martin Fautley (2007) las fases de composición son: fase confirmatoria inicial, etapa inicial de la generación musical, manipulación de material musical, refinamiento de ideas de la obra, desempeño y refinamiento del ensayo, preparación para la ejecución final, ejecución y muestra final.



ARTE, EDUCACIÓN Y POLÍTICA. ACTIVISMOS ARTÍSTICOS Y SABERES EMANCIPADORES

Magdalena Milomes, Rocío Sosa

Metal (N.º 3), pp. 105-114, julio 2017. ISSN 2451-6643

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

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# ARTE, EDUCACIÓN Y POLÍTICA

ACTIVISMOS ARTÍSTICOS Y SABERES EMANCIPADORES

ART, EDUCATION AND POLITICS  
ARTISTIC ACTIVISM AND EMANCIPATORY KNOWLEDGE

MAGDALENA MILOMES

[magdalenamilomes@gmail.com](mailto:magdalenamilomes@gmail.com)

ROCÍO SOSA

[rocio.sosa.5@gmail.com](mailto:rocio.sosa.5@gmail.com)

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

## Abstract

This work aims to analyze the art vision—as a tool of social transformation both symbolic and material—expressed by Education Law 26,206 and Resolution 111/10. The aim will be, on the one hand, to investigate the critical power of contemporary artistic languages and the production of discourses capable of modifying the conditions of existence; and, on the other hand, the relation of these artistic-political practices to the curricular frameworks and the ways of transmitting emancipatory knowledge for the construction of diverse, democratic and fair worlds.

## Keywords

Artistic education; artistic activism; emancipatory knowledge; social transformation

## Resumen

El presente trabajo se propone analizar la visión de arte—como herramienta de transformación social tanto simbólica como material—que expresa la Ley de Educación 26.206 y la Resolución 111/10. El objetivo será, por un lado, indagar sobre la potencia crítica de los lenguajes artísticos contemporáneos y la producción de discursos capaces de modificar las condiciones de existencia y, por otro, la relación de estas prácticas artístico-políticas con los marcos curriculares y los modos de transmitir saberes emancipadores para la construcción de mundos diversos, democráticos y justos.

## Palabras clave

Educación artística; activismos artísticos; saberes emancipadores; transformación social

Recibido: 19/02/2017 | Aceptado: 21/05/2017

METAL  
N.º 3 | julio 2017 | ISSN 2451-6643

105

En este escrito se analizará la visión de arte que enuncia la Ley Nacional de Educación 26.206 y que la Resolución 111/10 profundiza al concebirlo como una herramienta de transformación social tanto simbólica como material. El carácter obligatorio de dichos lenguajes artísticos, estipulado en estos marcos legales, procura la construcción de sujetos interpretantes de la realidad, capaces de acceder y de modificar el mundo simbólico contemporáneo. En este sentido es que es posible pensar ya no en un mundo único sino en mundos en tanto haya sujetos. Esto es resultado del compromiso del Estado, que incentiva la apropiación de *saberes significativos* y el desarrollo de capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad con el fin democratizador de que todos puedan reconocerse en sus diferencias, para asegurar una distribución más justa de los recursos materiales y simbólicos.

Ahora bien, ¿de qué modo es viable la educación artística para la formación de sujetos críticos? ¿Cómo hacerlos protagonistas de cambios dentro de una realidad asimétrica que los espera pasivos? ¿Cuáles serían los *saberes significativos* que les permitan la emancipación de las desigualdades a partir de los contenidos que plantean los marcos normativos? Para atender a estas inquietudes es necesario indagar sobre la potencia crítica de los lenguajes artísticos contemporáneos y la producción de discursos capaces de modificar las condiciones de existencia. Asimismo, nos resulta imprescindible establecer una relación entre las prácticas artístico-políticas actuales con los marcos curriculares y, con ello, arribar a posibles modos de producir *saberes emancipadores* para la construcción de mundos diversos, democráticos y justos.

Nuestra propuesta se basa, entonces, en presentar como modo de abordar los contenidos curriculares a los activismos artísticos. En este trabajo tomaremos tres casos recientes, desde los noventa hasta la actualidad, en la Argentina. Estos son los escraches producidos por HIJOS en colaboración con el Grupo de Arte Callejero (GAC) (1998-2002); la cartografía crítica *Megaminería en los Andes Secos*, del dúo Iconoclastas (2008-2010); y los afiches, los carteles y las banderas del paro multitudinario docente llevado a cabo por diferentes gremios el 6 de marzo de 2017.

Con tales fines, el trabajo fue dividido en cuatro secciones. La presente introducción, dos partes correspondientes al desarrollo del trabajo —la educación artística y la posibilidad de cambio, y las producciones artísticas y las luchas sociales— y, por último, unas breves palabras a modo de cierre.

## La educación artística y la posibilidad de cambio

El concepto de diversidad en el arte y desde el arte, trabajado en la Resolución 111/10 (Consejo Federal de Educación, 2010), rompe con las verdades universales y da lugar a una interpretación crítica de la realidad socio-histórica en el contexto argentino y latinoamericano. El arte tiene la particularidad de poder atravesar contenidos que exceden al propio campo, al entenderlo a éste como un modo de comunicación humana verbal y no verbal. Uno de sus rasgos sustanciales es la capacidad de eludir, de ocultar, de sugerir, de metaforizar. La actitud interpretativa del proceso artístico busca, por tanto, iniciar un diálogo con otros. Todas estas posibilidades se encuentran al servicio de las diferentes voluntades de los múltiples productores artísticos. Este hecho es un pie de igualdad en el sentido de que los lenguajes artísticos, entendidos como herramientas, se vuelven democráticos. También, el documento hace énfasis en entender el arte como una cualidad humana necesaria a ser desarrollada por todos, no como una excentricidad de la razón que le corresponde a unos pocos. Según el Marco General de Política Curricular (Dirección General de Cultura y Educación, 2007), la educación artística, al igual que la educación en otros campos, introduce una dimensión de futuro. Esta dimensión genera condiciones para que los sujetos vivan plenamente su presente, pudiendo formular proyectos personales y sociales en mundos por venir. Dicha condición de elaboración de posibles escenarios es primordial y necesaria para la definición de los saberes que son socialmente productivos.<sup>1</sup>

En concordancia con lo estipulado en los marcos educativos, el pedagogo Philippe Meirieu (2013) reflexiona sobre los *saberes significativos*<sup>2</sup> como *emancipadores* e inscribe a los sujetos en una historia para que puedan proyectarse en un futuro. En contraposición, el autor se refiere a los *saberes cristalizados* como aquellos que han perdido su sentido y la relevancia que han tenido en el momento en que acontecieron (Meirieu, 2013). El saber como libertad tiene, entonces, una doble dimensión: por un lado, conocer la historia de los saberes como conquistas de los hombres en un contexto particular y, por otro, como herramienta para actuar sobre las problemáticas históricas, sociales, políticas y económicas actuales. Es a partir de estos saberes que se puede pensar en una *pedagogía de la elección* (Meirieu, 2013) en la que el sujeto pueda vislumbrar cuáles son sus posibilidades a través de un abordaje analítico. Esta acción de empoderamiento del sujeto sobre la elección de su destino busca involucrarlo de manera activa en el mundo. De este modo, no solo es relevante el saber sino la actitud crítica frente a éstos. Paulo Freire (1996) sostiene que el acto de estudiar consiste en adoptar una postura de curiosidad

y en problematizar los contenidos para propiciar una actitud reflexiva que aleje al educando del lugar de objeto.

Al retomar la pregunta de cómo hacer viable la educación artística para la formación de sujetos críticos agregamos que existe una instancia áulica de encuentro con el docente. En este sentido, su hacer tiene que ver, más allá del aporte de temáticas según los contenidos del diseño curricular en el que se enmarque, con la articulación de estos contenidos en consonancia con la perspectiva crítica trabajada. De acuerdo con Joanne Olson, «cambiar el curriculum significa que los profesores cambien sus puntos de vista acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, sus formas de intervenir en ellos, es decir: su saber hacer profesional» (Olson en Porlán, 1993: 160). Por lo tanto, la propuesta metodológica estará vinculada al enfoque pedagógico constructivista y, así, articulará, la tríada didáctica docente-contenido-alumno. Esto quiere decir que la situación áulica presentará tres momentos: planificación (instancia previa), clase (ejecución) y evaluación.

En el presente artículo enmarcamos los activismos artísticos seleccionados como propuesta temática al Diseño Curricular de Educación Secundaria de tercer año, específicamente los contenidos abordados por la disciplina de Plástica-Visual. Al considerar el *espacio y su organización y los dispositivos* y su configuración como núcleos temáticos para dicho año creemos favorable nuestra elección ya que esos activismos resultan propicios para poner en discusión su importancia dentro del contexto sociocultural. Es interesante cómo éstos se insertan dentro de la cultura visual contemporánea para formar parte de nuestro paisaje cotidiano. Allí es donde reside el potencial de hacer cercano este saber para contribuir a la idea del arte como ámbito cercano, en un contexto de hibridación disciplinar.

El tema ayuda, entonces, no solamente a plantear la práctica artística como ideológica, sino, también, las múltiples posibilidades que estas producciones otorgan más allá de los géneros canónicos (pintura, dibujo y escultura). En este proceso se puede producir visualmente a través de una reflexión sobre los lugares que ocupan los sujetos en ese entramado social y sobre la indagación acerca de otras posiciones posibles dentro del mismo.

### **Las producciones artísticas y las luchas sociales**

Los tres casos elegidos tienen en común la denuncia de derechos que han sido vulnerados. Éstos son de cuatro tipos: humanos, ambientales, laborales y educativos. En el primer caso, se encuentra la lucha contra las políticas del

olvido efectuadas por HIJOS en colaboración con el GAC. El segundo aborda la lucha contra la megaminería en el noroeste argentino en manos del dúo Iconoclastas. Por último, el tercer y cuarto tipo se relaciona con la lucha docente por un salario laboral digno y por la defensa de la educación pública. Entendemos estas prácticas como activismos artísticos tal como sostiene Ana Longoni: «[...] acciones colectivas que abrevan en recursos artísticos con la voluntad de tomar posición e incidir de alguna forma en el territorio de lo político» (2009: 14).

La palabra *escrache* significa en lunfardo «sacar a luz lo que está oculto», «develar lo que el poder esconde» (Ursi & Verzero, 2011: 1). En respuesta a esta premisa, en 1996 bajo el gobierno de Carlos Saúl Menem, la irrupción social y mediática de la agrupación HIJOS rompió con la forma tradicional de hacer política y encontró en el arte nuevas herramientas de lucha. Estas proponían nuevos modos de operar: la irrupción de los lugares de trabajo y de viviendas de genocidas ligados a la última dictadura argentina, desde las figuras más conocidas hasta las menos visibles. El objetivo de estas producciones era instalar el tema de la impunidad en una sociedad que parecía haber naturalizado el impacto de la dictadura mediante la aceptación de las leyes que protegían a los participantes, ya sea por desconocer la situación o por elegir no involucrarse en este escenario.

La imagen producida remite a la señalética vial [Figura 1]. El símbolo que aparece emerge de un núcleo colectivo sensible y afectivo en el que los productores se nutren de otros discursos (políticos y artísticos) para la creación de imágenes en un trabajo interdisciplinario. Es mediante la multiplicación de las imágenes/señales que los colectivos GAC e HIJOS se apoderan de las calles singularizando la estética de la práctica artístico-política del *escrache*. Los cuerpos que sostenían los carteles viales con la consigna «Juicio y Castigo» irrumpen lo cotidiano. La acción apunta a la emancipación de la subjetividad colectiva y constituye una práctica artística cuyo objetivo es bregar en favor de los derechos humanos y la memoria.

Figura 1. Primer escrache móvil  
(1999), GAC



El segundo caso elegido, la cartografía crítica *Megaminería en los Andes Secos*, es uno de los resultados de una serie de jornadas llevadas a cabo por Iconoclastas en colaboración con distintos agentes sociales. Desde 2008 hasta 2010, en distintas ciudades argentinas se desarrollaron mapeos y se crearon cartografías que hacen eje en las problemáticas principales de cada sector. Los recursos utilizados para la construcción de la imagen analizada son símbolos que hacen referencia a la señalética vial, al igual que en el caso anterior. Esta elección posiciona a los participantes en una dimensión de denuncia activa sobre una urgencia que incluye, también, el trabajo que se ha hecho y se está haciendo desde las organizaciones locales. Las prácticas de Iconoclastas tienen que ver con una actualización de la *pedagogía social emancipatoria*, que planteó Paulo Freire, en un espacio de coaprendizaje y coproducción signados por el intercambio de saberes especializados o no y la modificación de subjetividades (Expósito, 2013).

Respecto a la esfera de lo discursivo, la cartografía crítica [Figura 2] resulta un soporte que busca la desnaturalización de la minería como actividad neutral, denuncia que enfatiza el problema de la división de la población local que, adherente o no a las situaciones de explotación, resulta en su totalidad claramente perjudicada. Allí también radica la relevancia del trabajo de investigación colectivo, que le da fuerza al aportar una multiplicidad de fuentes propias de sujetos inmersos en dicha situación.



El tercer caso corresponde a la movilización docente del 6 de marzo de 2017 del cual nos abocamos a analizar las banderas, los carteles y los vestuarios, entre otras producciones visuales. Dicha manifestación denuncia la falta de interés por llevar a cabo la Paritaria Nacional Docente que estipula la Ley 26.075.<sup>3</sup> Frente a los recortes y los ajustes al presupuesto destinado a la educación pública, los docentes y otros agentes involucrados en el sistema educativo (alumnos, familias, etcétera) luchan por un salario digno y por mantener la educación en el ámbito público. El lenguaje gráfico cobra especial relevancia a través del agite de múltiples consignas que buscan desbaratar las miradas alienadas ante la situación de precariedad laboral-educativa. Se visualizan en la marcha banderas que enuncian «Nuestras escuelas enseñan luchando, maestrxs villerxs»; un estencil que expresa «Paritaria Nacional Docente ya»; el guardapolvo de una niña en el que se lee escrito «El primer día de clases aprendí a luchar»; y un cartel sostenido por una docente que dice: «Siento mucho no estar en el aula, tuve que salir a defender sus derechos y los míos, ojalá comprendan, no tengo otro camino más que la protesta, no te dejo de enseñar, te enseñé a luchar» [Figura 3]. Las calles se ven, así, envueltas en diversos tipos de producciones que contienen dichas consignas y que persiguen la transmisión y la concientización de la situación que se vive. A su vez, éstas apuntan a modificar las injusticias, pero, también, buscan cambiar la percepción que se tiene sobre las luchas docentes y presentar estas acciones dignas a ser reconocidas como contenido a enseñar. Los docentes hacen, de esta manera, parte de su lucha a estos otros agentes y desmitifican el lugar de maestros victimarios y alumnos víctimas.

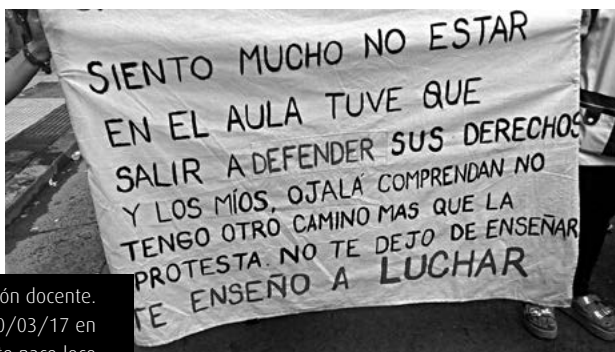


Figura 3. Movilización docente.  
Foto publicada el 10/03/17 en  
Ningún docente nace loco



## Conclusión

En este recorrido analizamos el objetivo que persigue la visión de arte presente en los marcos normativos: generar sujetos críticos interpretantes, buscar contenidos significativos y democráticos que permitan la emancipación dentro de una realidad desigual a través de los lenguajes artísticos diversos. A partir de las preguntas planteadas en la introducción y del análisis de los tres casos de activismos artísticos trabajados se puede sostener que es fundamental concebir estas prácticas como contenidos significativos. Entonces, cabe interrogarnos acerca de qué otra manera podemos enseñar la potencia transformadora del arte más que mostrando casos en los que sujetos con derechos vulnerados se valen de estos lenguajes para visibilizar lógicas desiguales con el fin de modificar las subjetividades y las condiciones de existencia y de romper, a su vez, con el canon artístico sobre el deber ser de la producción artística.

## Referencias bibliográficas

- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución CFE 111/10*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria – 3er Año. Resolución 0317/07*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.
- Expósito, Marcelo (2013). *Walter Benjamin, productivista*. Bilbao: Consonni.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (1996). «Consideraciones en torno al acto de estudiar». *La importancia de leer y el proceso de liberación* (pp. 47-53). México: Siglo Veintiuno.
- Longoni, Ana (2009). «Arte y Activismos» y «Activismo artístico en la última década en Argentina: algunas acciones en torno a la segunda desaparición de Jorge Julio López». *Revista Errata* (0), pp. 12-35. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes y Fundación Gilberto Alzate Avendaño.
- Meirieu, Philippe (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Ministerio de Educación y Deportes (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

Porlán, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

Ursi, María Eugenia y Verzero, Lorena (2011). *Teatro militante de los 70 y acciones estético-políticas de los 2000. Del teatro militante a los escraches*. Buenos Aires: Biblos.

## Notas

1 «Esta categoría no se circunscribe a los saberes técnicos del trabajo, las prácticas o los útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible evaluar en el largo plazo, hace referencia a la capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento al desarrollo del conjunto de la sociedad. Son saberes que engendran, que producen, en el plano económico, cultural, social y de la biografía personal» (Dirección General de Cultura y Educación, 2007: 14).

2 Concepto acuñado por el teórico David Ausubel para referirse al aprendizaje opuesto al del tipo mecánico, repetitivo, memorístico. «La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. [...] La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje» (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1992: 46).

3 Ley sancionada en 2005 y promulgada en 2006.

CUERPO-TERRITORIO. ESTÉTICA DEL APARECER

Nancy Beatriz Librandi

Metal (N.º 3), pp. 115-124, julio 2017. ISSN 2451-6643

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

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# CUERPO-TERRITORIO

ESTÉTICA DEL APARECER

BODY-TERRITORY

AESTHETICS OF APPEARING

NANCY BEATRIZ LIBRANDI

[ellismaycus@hotmail.com](mailto:ellismaycus@hotmail.com)

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

## Abstract

In the course of studies of Visual Arts, some subjects approach the representation of the human body according to canons already established on the basis of a homogenizing academic narrative, the illusion of anatomic accuracy and mimetic realism. This essay attempts to reexamine the body as poetic material in teaching and production contexts. Instead of being objectively represented or presented, we propose building it up in its own appearing, making it believable, credible, possible in the context of its own work, rather than comparing it with an external reality.

## Keywords

Aesthetics of the unrest; body; appearing; poetic body

## Resumen

En algunas materias de la formación en Artes Visuales se suele abordar la representación de la figura humana según determinados cánones instalados desde un relato homogeneizador academicista, la ilusión de la exactitud anatómica y el realismo mimético. Se propone en este ensayo repensar el cuerpo como material poético en los contextos de enseñanza y de producción. En vez de ser objetivamente representado o presentado, construirlo en su aparecer y hacerlo creíble, verosímil, posible, en el contexto de la propia obra y no en el cotejo con una realidad externa.

## Palabras clave

Estética de la inquietud; cuerpo; aparición; cuerpo poético

Recibido: 17/03/2017 | Aceptado: 02/06/2017

METAL  
N.º 3 | julio 2017 | ISSN 2451-6643

115

El cuerpo es un territorio con sentido simbólico. Es el territorio de lo individual y de la individuación mediante el cual el ser se visibiliza como un ser matérico y se manifiesta en ese cuerpo, con sus diferencias y con las cualidades que lo hacen distintivo, con sus aproximaciones y sus distanciamientos, con su emerger en cada rasgo, gesto, carácter, sentimiento, emoción, pasión y patetismo. Las pujas por emerger del ser hacia la superficie, esas luchas de otros por pensarlo, poseerlo, dominarlo, estandarizarlo y modificarlo hacen del cuerpo un territorio que ya no solo es individual, sino, también, político, religioso, científico, artístico.

En las Artes Visuales el cuerpo también es un territorio de significaciones. Ha sido tratado como objeto inerte, susceptible de congelamientos para ser disecado con todos los recursos de los que dispone el observador; se ha transformado en material, en tema, en herramienta, en soporte y también en territorio de distintas configuraciones simbólicas. Que el cuerpo no es un mero objeto sin nada que transmitir parece estar claro en algunos géneros de las artes visuales que transitan en los bordes de las artes combinadas. Sin embargo, en las carreras de Artes Visuales, los planes de estudio todavía se dividen en materias que devienen de la antigua concepción de las Bellas Artes, dibujo, por ejemplo. Y es allí donde muchas veces emergen las tradiciones en torno a la representación del cuerpo. Las luchas suelen pasar por la exigencia del llamado modelo vivo, por el estudio de la morfología de la figura humana con un sesgo anatomicista y por el logro de un cierto grado de mimesis de ese cuerpo objetivado. Presento, entonces, una alternativa crítica a este enfoque que he tratado de simplificar globalmente hasta aquí.

### **Aportes críticos al estudio morfológico académico**

Etimológicamente, el término *morfología* —de los elementos compositivos morfo-, «forma» y -logía, «tratado»— se vincula con el desarrollo del estudio de la forma. En las Artes Visuales, la morfología de la figura humana abarcaría, entonces, el estudio de la forma y de la estructura del cuerpo. Si en la expresión incluimos el término *figura*, se trata del estudio del cuerpo humano como forma representada o presentada, en su apariencia o en su configuración externa. Esta acepción, en sentido restringido, toma el estudio morfológico como conocimiento anatómico y reduce el estudio a aquellas características visibles del sistema osteomuscular que determinan la calidad de la superficie, de los relieves y del volumen corporal representado para hacerlo más realista.

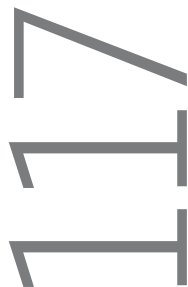
La visión academicista propia del Renacimiento y el advenimiento del positivismo que entronizó a la ciencia como algo exacto hicieron que la morfología humana pasara a ser un objeto de estudio abordado de la misma manera por la ciencia y por las artes. Así se instaló una obsesión en el dibujo, casi forense, de observar el cuerpo; los trabajos producidos no estaban destinados únicamente al fin primordial de representar la figura humana en la obra de arte, sino como ilustración complementaria para trabajos de corte científico. Ambas funcionalidades del estudio morfológico se intersectaban. Si nos posicionáramos desde ese lugar deberíamos estudiar únicamente osteología (estudio de los huesos) y miología (estudio de los músculos) para acercarnos a una mejor representación de la concepción anatómica de la figura humana hegemónicamente instalada como concepto. Tendríamos en cuenta y aceptaríamos, entonces, lo morfológico como algo inerte, homogéneo y sin variantes. Este modo de concebir lo morfológico dio origen a *somatotipias*, a prejuicios morfológicos, y a teorías tan crueles como la de Cesare Lombroso acerca del criminal nato,<sup>1</sup> teorías deterministas aplicadas a la criminología.

La mirada así condicionada y educada construyó un imaginario en torno a la representación de la figura humana en la que todo lo que se aleja de lo modélico era considerado como anómalo. También, desde el arte y desde la enseñanza artística, se instalaron paradigmas de violencia estructural que marcaron procesos de exclusión y que se naturalizaron y se instalaron en la opinión pública. Es así que muchas veces la imagen y el productor son descalificados como consecuencia del descrédito del que han sido objeto al no adherir a los postulados estrictos de lo normal hegemónico. El ideal homogeneizador deprecia lo no validado desde los espacios por donde transita ese proceso de validación. Se clausura lo variable, lo variante, lo diverso al modelo instalado, en suma, la alteridad, el ser otro distinto a otros-otros.

### **Anatomía de la inquietud y estética del aparecer**

El estudio estático de la morfología toma al cuerpo como un objeto inerte de análisis y hace que la mirada siempre se centre en ese cuerpo como sistema en reposo real, forzado o inducido. Lo paralizamos para poder capturar el movimiento. Privamos a ese sistema orgánico músculo-esquelético de su motilidad porque para representarlo y para capturar el instante de movimiento éste se simula, se teatraliza, se suspende o se congela.

El estudio de la morfología de la figura humana aplicada al dibujo ha asumido en muchos casos las vertientes anatomistas y positivistas provenientes de la ciencia, en lo que podríamos llamar, metafóricamente, una anatomía de la



quietud. Desde este enfoque, se captura el movimiento, la representación del instante y se construye una nueva aporía estética que vuelve estático lo dinámico para poder materializarlo. De alguna manera, deconstruye el movimiento corporal para luego construir dinamismo desde lo perceptual mediante distintos recursos que, a la vez, están transitados por convenciones estéticas y culturales. La enseñanza de la morfología de la figura humana aplicada al dibujo puede fundarse en algunos conocimientos propios de anatomía, pero debería apropiarse, también, de otros saberes del campo de la estética para abordarlos con una mirada que contemple invariantes y variantes de lo anatómico y que permita representar la diversidad y el dinamismo. Esta propuesta superadora podría nutrirse de las teorías estéticas que se denominan *anatomía de la inquietud* y *estética del aparecer*, la última desarrollada por Martin Seel en su obra homónima (2010).

La *anatomía de la inquietud* no se refiere precisamente a la anatomía en sí, sino al análisis acerca de cómo se producen la experiencia y el conocimiento al salir de la zona de confort. Vinculada al nomadismo cultural y al aprendizaje mediante fragmentos de distinta procedencia, recompone un conocimiento propio que no reconoce domicilio sino que se nutre de múltiples formas de percibir y de nuevas concepciones de la forma *de* o *en* recorrido (Niño Amieva, 2010). El eje central es el movimiento, es decir, la incorporación de lo espacio-temporal a la figura. Si el resultado, luego, es la representación materialmente estática de la figura, su forma de concebirla y de percibirla será desde el propio movimiento y a partir de distintas estrategias metodológicas. El movimiento y la morfología del movimiento (la biomecánica), por inaprensibles y efímeros, tienen que ser establecidos como esquemas de conocimiento desde algún rango perceptivo que supere la observación fija de la simulación del movimiento, propia de las concepciones academicistas del arte, que trabaja lo morfológico a partir de un modelo vivo, pero de movimiento suspendido —una obra artística que se resista a toda cualidad congelada de la vida, aún en sus condiciones más profundas—.

Estas condiciones de abordaje de lo artístico parecen producir un caos en las formas tradicionalmente ordenadas de aprendizaje al proponer conceptos para cosas que quizás no los tengan. Así, surge el concepto del *aparecer* en la obra. En las artes, la representación de la figura humana ha sido el gran tema, porque como producción humana todo lo que se presente o se represente, toda realidad que se genere, remite al hombre, incluso, los vacíos y las ausencias. La obra, y en este caso particular la figura humana, se transforma en una aparición que no tiene obligación de contrastación empírica como en la ciencia,

porque en el arte no tiene la obligación de aportar datos de una realidad que ya le es externa (Seel, 2010). La figura humana puede cobrar lógica en la realidad de esa obra y el aparecer del cuerpo es una materialidad abordada para hablar quizás no del cuerpo, sino de lo humano. Su aparición no necesariamente tendrá que ser realista, pero sí creíble, verosímil. En la captura de lo inaprensible cobra importancia metodológica la atención estética sobre particulares detalles que permitan transmitir aquello que esos cuerpos parecen vivir; pormenores como el temblor imperceptible del trazo que en los personajes de la obra de Julieta Navarro muestran la derrota existencial [Figura 1].

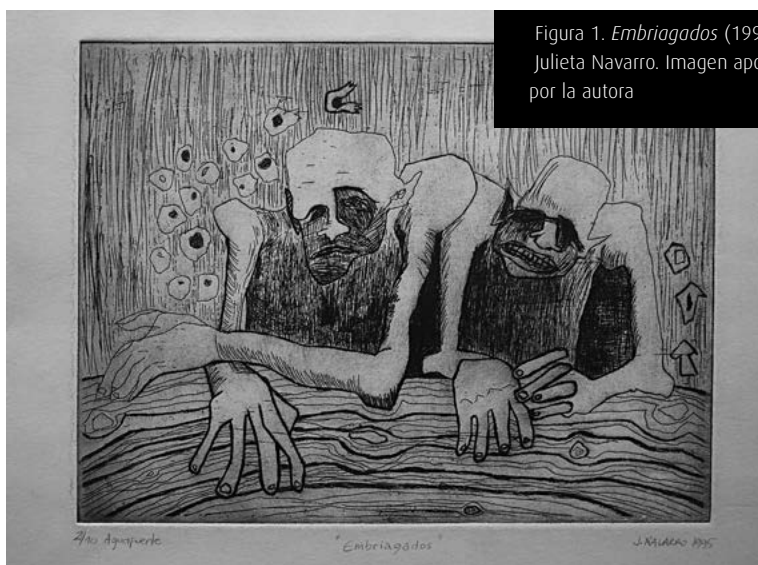


Figura 1. *Embragados* (1995), Julieta Navarro. Imagen aportada por la autora

### De la concepción mimética a lo participativo

La representación de la figura humana ha estado atravesada, a lo largo de la historia, por una mimesis entre el ser y el parecer —no el parecer a esa realidad inaprensible, sino el parecer a la concepción de cuerpo y de corporeidad hegemónicamente instalada en cada época y en la enseñanza en particular—. Sin embargo, en las representaciones y en las presentaciones artísticas hay que hacer creíble ese cuerpo, aunque en la realidad externa sea imposible.

Hay que hacerlo creíble ya no desde la concepción de *mimesis* sino desde la idea de *methexis*, en el sentido de representación participativa que les da Jean-Luc Nancy (2006). Esta atención estética en la aprehensión del conocimiento de la figura humana y de nuestra propia corporeidad implica percatarnos y asumir conciencia sobre nuestro cuerpo para percibir lo que a veces pasa desapercibido, lo que automatizamos (Seel, 2010). Observar externamente es una forma de aprender, la autoconciencia es otra forma de aprender. Es la forma de depositar la atención sobre nuestro cuerpo y sobre el de los otros para poder luego representar la corporeidad con una mayor credibilidad. Cultivar la metodología del detenimiento y del extrañamiento, para la comprensión de lo que configura, conforma, confluye, acciona y dice un cuerpo a representar o presentar; tomar tiempo, concentración y atención para la captura y la aprehensión de ese instante; detener la atención sin congelar el cuerpo para observarlo.

La concepción de cuerpo y de corporeidad, la búsqueda de regularidades anatómicas, de reglas de construcción de la representación; la proporción, el tabú, los modelos, y lo estatuido; lo prohibido-permitido; lo que debería ser mostrado y lo que no; lo bello y lo feo; los cánones, todas son categorías móviles y relativas construidas en diferentes épocas y culturas para dominar el aparecer o el parecer del cuerpo en la obra artística. La representación de la figura humana, entonces, está transitada e intersectada por la construcción de un concepto cultural y social en torno al cuerpo y a la corporeidad.

Desde los propios relatos se instala la homogeneidad en lo multicultural. Es decir, los arquetipos culturales o étnicos, estereotipos construidos sobre la base de ciertas regularidades de esa cultura. Es el mito de la consistencia cultural, la creencia de que todos los sujetos de esa cultura se parecen en sus rasgos hasta el límite de la igualdad y que todos viven su corporeidad, su apariencia, sus costumbres y su género de la misma manera. Esta idea descansa en considerar a las diferencias entre culturas como absolutas y a las similitudes identitarias, también.

Desde una concepción amplia de lo morfológico, en la obra se representan los sujetos y sus diferencias en vínculo contextual con la poética y el relato ficcional en el aparecer del cuerpo en la obra. Lo morfológico no entraña una receta de canon o de estatuto bajo la cual puedan ser representados todos los sujetos de un determinado grupo, con categorías y rasgos invariantes o estereotipados.



## Morfología, producción artística y educación

Para un nuevo abordaje de la figura humana y para definir los nuevos modos de aproximación y de aparición del cuerpo en la obra es necesario recortar, definir y analizar algunos aspectos críticos que implican una ruptura con presupuestos instalados en las prácticas, antes aún de la planificación de la enseñanza: ¿Cuál será el objeto de estudio de la morfología en cada contexto de conocimiento particular?, ¿qué objetivos entranarán esos estudios en marcos diversos?, ¿qué categorías sociales, culturales, estéticas y perceptivas compondrán la visión de esos contenidos?, ¿cómo configurará eso que se enseñe en un contexto de aprendizaje determinado un estado diferente de saber al inicial? En torno a estos asuntos nos planteamos qué es la morfología de la figura humana abordada desde el arte y qué es ver lo morfológico para la educación artística. Esa construcción de la figura humana presentada o representada desde la producción artística está atravesada por una categoría esencial de lo artístico, la *poiesis*, la poética. Una poética del cuerpo donde la corporeidad en su aparición, nacida incluso desde un automatismo del trazo de Flavio Linares, se transforma en metáfora de todo aquello que no es evidente [Figura 2].



Figura 2. *Sin título* (2006), Flavio Linares. Imagen aportada por el autor

Lo metafórico nos obliga a un acto de detenimiento para un proceso de interpretación multidireccional acerca de: 1) la concepción de cuerpo que transita en la cultura colectiva y en el imaginario individual, en nuestro lugar particular y en este tiempo contemporáneo; 2) la construcción de una poética en torno a la aparición del cuerpo en la obra; 3) el desarrollo de técnicas, de recursos y de estrategias para la representación de la figura y la apropiación y la aprehensión de la forma en la propia producción; 4) la comprensión del esquema corporal en la educación artística, transitado por procesos psicológicos, culturales, madurativos, filosóficos y, ante todo, por experiencias apriorísticas o simultáneas. A modo de cierre, podemos pensar que la crítica, la poética, la aparición y la enseñanza de la corporeidad en las Artes Visuales debe formar estudiantes que estén en condiciones de desandar críticamente paradigmas y cánones respecto del cuerpo y de su aparición en la obra; estudiantes que dominen sistemas y técnicas de aproximación y de apropiación consciente de ese *aparecer* de la figura humana en la propia producción artística.

En este sentido, la enseñanza en torno a la figura humana en un Profesorado de Artes Visuales deberá centrar sus objetivos en el desarrollo de involucramientos críticos sobre el aparecer del cuerpo en las producciones artísticas a lo largo del tiempo y en un contexto sociocultural e histórico, a partir de plantear rupturas y de establecer nexos, relaciones, semejanzas y diferencias, contradicciones; la propuesta de nuevas miradas, especulaciones e innovaciones en torno a la presentación, la representación, la aparición y la apariencia del cuerpo en la obra [Figura 3]; la recuperación de experiencias y de observaciones previas o simultáneas que permitan construir una narrativa acerca de la poética del cuerpo; el desarrollo de propuestas de producción artística que logren sintetizar e integrar aspectos morfológicos, poéticos y conceptuales con relación a la figura humana en la propia obra; la propuesta de estrategias educativas inscriptas en la política curricular para la enseñanza de la producción artística desde y con la figura humana, en los niveles educativos de inserción profesional del futuro docente de Artes Visuales.

Figura 3. *Sin título* (2017), Aldo Fernández. Imagen aportada por el autor



## Referencia bibliográfica

Seel, Martin (2010). *Estética del aparecer*. Buenos Aires: Katz.

## Referencias electrónicas

Nancy, Jean-Luc (2006). «La imagen: Mímesis & Méthexis». *Escritura e Imagen* [en línea]. Consultado el 18 de abril de 2016 en <<http://revistas.ucm.es/index.php/ESIM/article/view/ESIM0606110007A/29126>>.

Niño Amieva, Alejandra (2010). «Estéticas contemporáneas. Aproximaciones y perspectivas». *AdVersus* [en línea]. Consultado el 20 de abril de 2016 en <<http://www.adversus.org/indice/nro19-20/articulos/05VIII19-20.pdf>>.

## Nota

1 La teoría refiere a tipificaciones morfológicas y antropométricas consideradas rasgos comunes en los criminales y ubica a otros sujetos con similares características físicas en el grupo de sospechosos eventuales o de personas con predisposición a cometer delitos en los que encuadraban sus características tipológicas (siglo XIX).

# DE LA HORA LIBRE A LA HORA DE ARTE

## EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA

FROM FREE PERIOD TO ART PERIOD  
ARTISTIC EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL CONSTRUCTION

MANUELA BELINCHE MONTEQUIN

[manuelabelinche@gmail.com](mailto:manuelabelinche@gmail.com)

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades  
y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. CONICET. Argentina

LEOPOLDO DAMENO

[Leodameno@hotmail.com](mailto:Leodameno@hotmail.com)

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

### Abstract

What is taught in art classes, how art is taught, what is learned. From the analysis of a short film made by students of the Facultad de Bellas Artes, this article is about two pedagogical trends among which artistic education has debated its place: traditional pedagogy and active school. It is proposed a reflection on the way in which the perceptions of common sense about art complicate the definition of this field, and the notion of the Deweyan experience is taken up to propose some revisions on pedagogical *doing*.

### Keywords

Education; art; experience; pedagogy.

### Resumen

Qué se enseña en las clases de arte, cómo se enseña, qué se aprende. A partir de un cortometraje realizado por estudiantes de la Facultad de Bellas Artes este artículo analiza dos corrientes pedagógicas entre las cuales la educación artística ha debatido su lugar: la pedagogía tradicional y el escolanovismo. Se propone una reflexión sobre el modo en que las percepciones del sentido común acerca del arte complejizan la definición de este campo y se retoma la noción de *experiencia* deweyana para proponer desde ella algunas revisiones sobre el *hacer* pedagógico.

### Palabras clave

Educación; arte; experiencia; pedagogía

Adrián tiene veinticuatro años. La melena enrulada, el modo pretendidamente desaliñado con el que abrocha la camisa a rayas para dejar entrever un colgante de cuentas de madera y la fluidez con la que gesticula mientras sostiene en la mano izquierda un termo con agua caliente y en la derecha un mate de calabaza listo para ser cebado, podría hacer pensar a un observador prejuicioso que se trata de un estudiante de cuarto año de alguna carrera de la Facultad de Bellas Artes platense. Sin embargo, la trampa del estereotipo se devela precozmente y, a poco de iniciar la conversación, Adrián comenta que estudia Física desde que se graduó de la escuela secundaria.

Al hablar de aquellos años de adolescencia en una institución privada y laica, Adrián se detiene en el relato de las clases de música: «La maestra cantaba, tocaba el piano y nosotros la acompañábamos [...] yo recuerdo una canción, “la canción de la zanahoria”, que era muy alegre, muy feliz, pero, bueno, no sé si era realmente música, era más que nada para divertirnos» (Adrián en Brandoni Hardie y otros, 2013: 06.51'). Como contraparte, piensa que de todas las materias que tuvo en esos años, teatro fue la que más influyó en su comportamiento futuro. Cuando hacía teatro, dice, se daba cuenta de que *él podía*. Adrián es uno de los diez exalumnos de distintas escuelas de gestión estatal y privada que fueron convocados para el cortometraje documental titulado *Tardé toda una vida en aprender a dibujar como un niño*.<sup>1</sup> El video fue realizado por estudiantes de profesorado de diversas carreras de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), como trabajo final de la materia Fundamentos de la Educación B. En esta producción audiovisual se aborda el formato de la entrevista para indagar acerca de las ideas comunes sobre el arte y su enseñanza que circulan entre estos jóvenes. A partir de preguntas que aparecen de forma implícita, y que deben ser reconstruidas por el espectador, los entrevistados cuentan anécdotas, intentan recordar contenidos del arte aprendidos en su trayectoria primaria y secundaria, y ensayan posibles definiciones acerca de las ideas de artista, arte y obra de arte.

El montaje cuidado, la elección de entrevistados con perfiles variados, el dinamismo con el que se intercalan las respuestas, el uso de un fondo blanco que permite centrar la atención en la gestualidad de los personajes y el tono sutilmente humorístico e irónico que sobrevuela la secuencia de fragmentos han dado como resultado un producto que entretiene sin perder perspicacia y criticidad. Como docentes de la cátedra mencionada, en más de una oportunidad, hemos hecho uso de este material para introducir en el aula algunos interrogantes para debatir con los estudiantes —y futuros docentes de arte— que cursan la materia: ¿qué se enseña cuando se enseña arte?, ¿cómo se

enseña?, ¿qué se aprende?, ¿por qué es importante que esos saberes circulen en las escuelas?, ¿de qué depende que esas experiencias artísticas se vuelvan significativas para la formación? Fue tal vez la hondura de los cruces analíticos que resultaron de esos diálogos lo que nos condujo a escribir las reflexiones provisorias y abiertas que sustentan estas líneas. Nos interpela pensar cómo hacer para que esas preguntas no redunden sobre sí mismas sin moverse de su sitio inicial; cómo desplazar estos interrogantes hacia un lugar donde lo pedagógico tome relevancia y donde la construcción del campo de conocimiento del arte sea la tarea ineludible.

### Entre la copia fiel y la libre expresión

«En plástica nos enseñaban a dibujar bien, la profesora nos daba un dibujo y nosotros lo teníamos que copiar.»

Valeria (en Brandoni Hardie y otros, 2013: 2.52')

«El profesor era como muy tranquilo, muy libre, entonces nos hacía elegir si nos gustaba alguna canción y que la cantemos.»

Mara (en Brandoni Hardie y otros, 2013: 7.22')

Qué se enseña en las clases de arte, cómo se enseña, qué se aprende. Nunca lo sabremos acabadamente y nunca dejaremos de interrogarnos al respecto. Con esos enigmas como trasfondo, los entrevistados del cortometraje fueron instados a reconstruir el desarrollo de las horas de plástica, música, teatro o danza en sus escuelas. Sin forzar demasiado el análisis, las distintas estrategias didácticas descritas en sus respuestas podrían ser enmarcadas en dos corrientes pedagógicas entre las cuales la educación artística parece pendular.

Por un lado, aparece *la copia* como práctica recurrente, fundamentalmente en las crónicas de las clases de plástica. Buena parte de los estudiantes recuerda haber aprendido dibujo a partir de replicar las técnicas de los «grandes pintores», de imitar imágenes creadas por otros o de reproducir puntillosamente lo observable en la naturaleza. Al respecto, Fernando, uno de los diez encuestados, relata:

Había que dibujar el sol, las nubes, pajaritos. Y yo había pintado los pajaritos violeta, ponele, y el sol con rojo, amarillo y azul, mucho azul, y bueno, me retaron. Que no, que el sol era amarillo, la nube era celeste, el pajarito era blanquito y esto es así (Fernando en Brandoni Hardie y otros, 2013: 5.00').

Esta impronta puede hilarse con el modelo educativo *tradicional* o con el más cercano *tecnicismo*, que se advierte en algunos rasgos como la sujeción a reglas y a principios universales, y la enseñanza de la técnica —o la adquisición de destrezas— como el lugar por excelencia para la didáctica específica en el área. En su tipificación de los modelos formativos en educación artística, Imanol Aguirre Arriaga propone una serie de fundamentos para definir a este arquetipo:<sup>2</sup>

El hecho artístico, según este modelo educativo, no procede de la acción individual, sino del conocimiento y de la puesta en uso de los principios de la proporción y la armonía, principios universalizables, reconocibles por el experto y directamente derivados del uso de la razón. Es un modelo, por tanto, centrado en la consideración del arte como culminación del ideal estético y de la actividad artística como destreza para una correcta ejecución de dicho ideal (2006: 2).

Aquí el propósito estriba en que el alumno domine los preceptos que rigen la *virtud* estética, con total independencia de sus intereses y con el respeto de la norma y del procedimiento como principal estrategia metodológica. Se trata, claro está, de una caracterización que lleva los rasgos al extremo para poder asirlos y cuya materialización pura en la actualidad es puesta en duda por el mismo Aguirre Arriaga. Sin embargo, la memorización y la repetición como fines —y no como recursos— pedagógicos, el afán clasificadorio, la valoración de la copia inequívoca y la racionalidad técnica despojada de toda sospecha pasional, denotan su vigencia cotidianamente.

Por otro lado, en el material referido también despunta el maridaje entre arte y expresión, íntimamente vinculado a la corriente del expresivismo, desde el cual se entretejen alianzas conceptuales con las ideas de libertad, de creatividad y de sensibilidad. En este caso, el estudiante es puesto en el centro de la acción formativa y la esencia de la práctica artística parece residir en la transmisión de sus emociones y de sus capacidades innatas. El recuerdo de Damián resulta sugestivo:

Nos decían: «Bueno, las herramientas que tenés para hacer tu trabajo son estas y... hacé lo que se te venga a la cabeza» [...]. A mí en lo particular no me sirvió mucho por el hecho de que siempre estuve acostumbrado a hacer algo que me dijeran. En ese momento no se me ocurría nada para hacer y terminaba no haciendo nada (Damián en Brandoni Hardie y otros, 2013: 3.50').



El *tándem* arte y expresión irrumpe irremediabilmente cuando pensamos en y para la educación artística. Esa asociación parece haberse vuelto inherente a la definición misma de arte al impregnar a la educación artística de posicionamientos pedagógicos sostenidos en ella. Con honrosas excepciones, las planificaciones didácticas suelen abundar en objetivos y en consideraciones que se sustentan en ese potencial expresivo. Pero, ¿qué enseñamos cuando las teorías expresivistas invaden nuestras propuestas pedagógicas?, ¿qué saberes específicos se ponen en juego cuando la enseñanza se ciñe a aspectos sensibles, emocionales, casi catárticos que podrían explorarse también a partir de otros recorridos? No pretendemos negar la capacidad perturbadora de la actividad artística ni las búsquedas individuales que de ella puedan derivar; por el contrario, buscamos desentrañar esa condición para explorar sus límites y sus latencias. Si los deseos y las experiencias son puerta de entrada a los aprendizajes, ¿cómo rescatarlos para que no giren sobre sí mismos?, ¿cómo transformarlos en propuestas pedagógicas que *hablen* de los contenidos del arte y que colaboren en la construcción de los saberes propios de ese campo de conocimiento?

### Salvar la experiencia

«[La hora de arte] era como dejar de aprender para hacer algo diferente.»  
Brandoni Hardie y otros (2013: 10.14')

La noción de experiencia ha sido estudiada por diversos autores y desde diferentes corrientes del arte, de la psicología y de la sociología, entre otras disciplinas. La reseña pormenorizada de esos abordajes excede por mucho los alcances de este artículo; no obstante, consideramos necesario poner en juego algunos aspectos que atañen a este concepto desde una perspectiva centralmente pedagógica.

El filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1980) define la noción de experiencia como aquella señal de la interacción entre los sujetos y el mundo. La distracción y la dispersión atraviesan nuestras vidas y las experiencias se ven afectadas por estas fragmentaciones; solo en la consumación, cuando llegamos a un todo, es que tenemos una experiencia. En palabras del autor, las experiencias no son lineales y sin pausas, sino que, por el contrario, están compuestas de movimientos, de detenciones y de avances que marcan su flujo. Cada experiencia, como *continuidad*, reconstruye la experiencia pasada y modifica las cualidades de las experiencias futuras. A partir de esta definición,

Dewey enlaza directamente con la experiencia artística para decir que allí también hay «sucesos, episodios, actos que se funden y se mezclan en una unidad y, sin embargo, no desaparecen ni pierden su propio carácter» ([1934] 2008: 43). El arte es una actividad experiencial tanto en su producción como en su recepción; no es algo lejano y esotérico sino que se vincula con los materiales de la vida cotidiana y es uno de esos modos en los que los individuos interactúan con el mundo y lo conocen (Augustowsky, 2012).

En cuanto a la relación entre experiencia y educación, el filósofo realiza una crítica categórica a la pedagogía tradicional por los efectos que genera en los alumnos: una actitud dócil, pasiva, obediente, tendiente al individualismo, insensible a la reflexión y carente de versatilidad para intervenir ante situaciones cambiantes. Al mismo tiempo, y esto es lo que más nos interesa reponer, Dewey cuestiona al movimiento de Escuela Nueva —o a lo que él llama «educación progresista»— al argumentar que, en su reactividad a la pedagogía tradicional, los pedagogos de esta corriente conciben a la libertad como la realización inmediata de los impulsos, convirtiéndola en un fin en sí mismo y en una suerte de camino infranqueable hacia el éxito educativo. El rechazo a cualquier tipo de organización y de rutina, la improvisación y el desconocimiento del pasado como instrumento para prever el futuro provocan los mismos efectos contra los que la corriente se erige. En este sentido, Dewey es enfático al advertir que no toda experiencia es educativa, y marca un punto de quiebre para separar de la educación artística esa idea que presupone que cualquier acción del estudiante es válida si parte de la libre expresión de su interioridad volcada en la obra de manera natural y espontánea.

Si volvemos al documental desde este marco teórico y nos detenemos en las representaciones sobre las *experiencias* en las clases de música, plástica, teatro o danza, la tendencia a asociar esas materias con la *hora libre* resulta tan inquietante como las recurrentes menciones a la indeterminación de los contenidos abordados —«Todo lo que hacíamos estaba bien porque era algo que nosotros hacíamos desde nuestra perspectiva» (Brandoni Hardie y otros, 2013: 9.44')— y, como correlato, de las evaluaciones propuestas —«era más algo de motivación espiritual antes que una nota»; «como era amigo de la profesora y la peinaba en la hora de música, me ponía diez» (Brandoni Hardie y otros, 2013: 7.49' - 9.00')—. Sin perder de vista que hablamos de las reconstrucciones subjetivas de un puñado de exalumnos en el inabarcable universo educativo, una primera síntesis que podemos aventurar aquí es que no toda experiencia que ocurra en una clase de arte será, necesariamente, una *experiencia* educativa acerca del arte. Pero entonces ¿qué idea de experiencia podemos salvar?

En este punto Dewey pone sobre la mesa la centralidad del rol docente en la orientación de las prácticas y en la valoración de sus efectos: «Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve [...]. Es pues misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia» (Dewey, [1934] 2008: 81). Desde esa perspectiva, garantizar que la experiencia presente de los estudiantes tenga continuidad tanto con el pasado como con el futuro —que habilite nuevas experiencias— es algo que le compete al docente y que implica asumir una noción de libertad que no reside en la inexistencia de restricciones sino en la garantía de esa continuidad. Y para que ese encadenamiento pueda, a su vez, engendrar una experiencia educativa anclada en el arte, probablemente será necesario, como ya han dicho otros mejor que nosotros, que éste sea pensado no solo como conocimiento sino también como vehículo para conocer (Belinche, 2011).

## Las horas del arte

«En mi ambiente cuando pasamos delante de algo que no se entiende decimos “es arte”.»

Damián (en Brandoni Hardie y otros, 2013: 16.10’)

Siempre que se prende una cámara tendemos a actuar, aunque más no sea de nosotros mismos. Esta condición le otorga al documental, incluso con su pretensión de verosimilitud, un componente ficcional. Con esa hipótesis a cuestas, cuando volvemos a encontrarnos con el material que motivó este artículo nos inquieta el rol que ocupa cierto sentido común acerca del arte en las respuestas de los entrevistados. Esa alerta nos lleva directamente a las preguntas iniciales proponiéndonos revisar si los supuestos arraigados sobre el tema han construido algún tipo de muro que enclaustra las miradas: ¿y si nuestras enseñanzas y nuestros aprendizajes están desdibujados por las ideas naturalizadas acerca del arte?, ¿hablamos nosotros cuando esto sucede o es la voz de ese sentido común que empantana nuestras ideas? No profundizar en la consolidación de una epistemología del arte implica riesgos que no deberíamos desatender. Finalmente, la madre de todas las batallas se ubica en un interrogante que antecede a los anteriores: ¿el arte debe y puede enseñarse?

Como advirtió Pierre Bourdieu (2010) al iniciar su conferencia en la Escuela de Bellas Artes de Nîmes, se trata de un viejo debate que puede remontarse a las reflexiones de Platón acerca de la factibilidad de enseñar la *excelencia*

y que ha suscitado enérgicas controversias ante los primeros intentos de democratizar el acceso al arte: «¿Puede enseñarse la manera más consumada de ser hombre? Hay quienes dicen que no y solo creen en el don hereditario. La creencia en la transmisión hereditaria del don artístico está todavía muy extendida» (2010: 23). Bourdieu aseveraba esto en la antesala del cambio de milenio y daba cauce a un cuestionamiento dirigido al reducido conservador y a su imposición de programas de arte regresivos. No nos detendremos en la controvertida idea bourdiana según la cual la distribución desigual del capital artístico determina que no todos los agentes sociales estén igualmente inclinados y dispuestos a producir y a consumir obras de arte. Los límites de la Teoría Crítica para pensar lo popular merecerían un artículo aparte. Con todo, Bourdieu defendía allí una cuestión significativa: el interés por el arte es una construcción social, un producto de la educación. Tres cuartos de siglo antes y de este lado del océano, el pensador político peruano José Carlos Mariátegui analizaba la enseñanza artística en Lima con un argumento similar: «Los que proclaman la incapacidad del público de estimar la música, proclaman solo su propia incapacidad de tal esfuerzo [...] El gusto es el resultado de un largo proceso de educación» (2014: 104).

Salgamos, entonces, del primer laberinto: el arte se enseña, el arte se aprende. Debemos saltar ese muro inicial para ocuparnos de los siguientes, para avanzar sobre los *qué* y los *cómo*, para sortear las complejidades que entrañan esas enseñanzas y esos aprendizajes. Es aquí donde la revisión de la idea de *experiencia* cobra relevancia, porque el impulso no será certero hasta tanto logremos desnaturalizar las percepciones y sujetar esa noción al *hacer* pedagógico. Los estudiantes entrevistados en el video son hijos de la educación de los años noventa y de sus resabios en la década siguiente. Sería interesante realizar la misma encuesta a las primeras camadas de egresados que transitaron buena parte de su escolarización bajo los lineamientos de la Ley de Educación Nacional 26.206 vigente desde 2006 y las transformaciones curriculares que acompañaron esa nueva legislación con un basamento teórico tendiente a posicionar al arte como campo de conocimiento específico.

Estos tiempos de desinversión y de descentralización de las políticas socioeducativas, de cambios en las orientaciones de los sentidos de la formación docente (Rodríguez, 2017), de reaparición de discursos que deslegitiman *lo público* en distintas esferas y de reconfiguración de los debates en el terreno de la cultura y del arte popular, requerirán esfuerzos aún más grandes para sostener esa cruzada ontológica como trinchera. Las nociones de tiempo y de espacio, la comprensión de imágenes, las operaciones formales y compositivas, la capacidad de

simbolización, entre tantos otros, son contenidos del arte indispensables para interpretar el presente. Si aceptamos, junto con Álvaro García Linera (2014), que el arte cumple un papel protagónico en la transformación de lo establecido, en el desmantelamiento de los esquemas del orden ético y del orden lógico neoliberal, si confiamos en que la experiencia artística será un arma para producir ese desplazamiento y para construir ese nuevo sentido común capaz de introducir otras pautas desde las cuales organizar la vida cotidiana, si admitimos en nuestra práctica docente ser *luchadores de palabras y de símbolos*, entonces la tarea es gigantesca.

### Referencias bibliográficas

- Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Belinche, Daniel (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dewey, John [1934] (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mariátegui, José Carlos (2014). *Escritos sobre educación y política*. Buenos Aires: Godot.

### Referencias electrónicas

- Aguirre Arriaga, Imanol (2006). «Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación» [en línea]. Consultado el 1 de marzo de 2017 en <<https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTBI9A1AYQwstqVYHj5M4LS0XKE8oNTJFk/edit>>.
- García Linera, Álvaro (2014). *Discurso pronunciado en el Encuentro de la Red de Intelectuales, Artistas y Movimientos Sociales en Defensa de la Humanidad* [en línea]. Consultado el 10 de marzo de 2017 en <<https://www.youtube.com/watch?v=Oagl4SN1TXA>>.
- Rodríguez, Laura G. (2017). «"Cambiamos". La política educativa del macrismo». *Questión*, 1 (53), pp. 89-108 [en línea]. Consultado el 12 de marzo de 2017 en <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699>>.

## **Documental**

Brandoni Hardie, Andrea; Brucart, Pamela; Ferrand, Ignacio; Magadán, Julio y Marzetti, Celeste (2013). *Tardé toda una vida en aprender a dibujar como un niño* [DVD, video]. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

## **Notas**

1 El título del audiovisual se desprende de la que ha trascendido como una de las frases más conocidas Pablo Picasso: «Desde niño pintaba como Rafael, pero me llevó toda una vida aprender a dibujar como un niño».

2 En la clasificación que propone Aguirre Arriaga (2006) las características referidas forman parte del modelo catalogado como logocentrista por la centralidad que adquiere el objeto artístico y su instrucción.

UNA ESTÉTICA COMÚN. DEWEY DESDE EL SUR  
Graciana Pérez Lus  
Metal (N.º 3), pp. 135-141, julio 2017. ISSN 2451-6643  
<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/metal>  
Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# UNA ESTÉTICA COMÚN

DEWEY DESDE EL SUR

A COMMON AESTHETICS  
DEWEY FROM THE SOUTH

GRACIANA PÉREZ LUS  
[perezlus@hotmail.com](mailto:perezlus@hotmail.com)

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

## Abstract

The concern about the evolution of the public education suggests new readings of the old humanistic and universal principles of the pedagogical thoughts. Reviewing the secular philosophy of the education of John Dewey provides a generous and interesting proposal of analysis of the teaching practices in artistic education. From that, we will analyze the comprehension of the common aspects —experiential and aesthetic— of men and women in relation to teaching situations that consider the experience as a situated reflection, understanding, at the same time, the pedagogic intervention as a politic and ethical act on the world.

## Keywords

Educability; education; art; experience

## Resumen

La preocupación por el devenir de la educación pública provoca nuevas lecturas de los viejos principios humanistas y universales del pensamiento pedagógico. Volver sobre la centenaria filosofía de la educación de John Dewey brinda una generosa e interesante propuesta de análisis de las prácticas de enseñanza en la educación artística. A partir de ello, se analizará la comprensión de los aspectos comunes —experientiales y estéticos— del hombre y la mujer en relación con el desarrollo de situaciones de enseñanza que contemplen la experiencia como reflexión situada, entendiendo, a su vez, la intervención pedagógica como acto político y ético sobre el mundo.

## Palabras clave

Educabilidad; educación; arte; experiencia

Cuando Juan Amos Comenio escribió *Didáctica magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* (1657) —impulsado por el gesto pedagógico, popular y protestante de alfabetizar a la población para la lectura de la biblia— podría decirse que nació en occidente la escuela pública, cuya institucionalidad resultó luego obligatoria en la construcción de los estados modernos. En el capítulo titulado «Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo», el autor define su *pan pedagogía*: «Lo que a continuación expon-dremos nos demostrará cumplidamente que no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas» (Comenio, [1657] 1998: 22).

El principio de educabilidad universal fue cuestionado dos siglos después por la pedagogía positivista, que acompañó el desarrollo de los sistemas educativos nacionales al expresar en la centralidad del docente el principio de autoridad burgués, científico, europeo, militar y masculino, heredero de la tradición religiosa de educación como camino hacia los modelos de la mano del maestro (Palacios, 1981). Esta pedagogía, al desprenderse de sus vestiduras filosóficas y humanistas, expresó el apotegma darwiniano de sobrevivencia del más apto en clasificaciones que segregaban a la población educable en adaptables y en deficientes. De más está señalar el carácter racista y antilatinoamericano que el mismo tuvo en nuestra región. En el normalismo argentino de cuño sarmientino, por ejemplo, que estaba muy lejos del ideario pedagógico de Simón Rodríguez<sup>1</sup> —donde el principio de igualdad y el reconocimiento de la cultura latinoamericana ordenaban el programa educativo pensado para nuestra América—, el positivismo significó un nuevo colonialismo, un pensamiento extranjero, que una vez más lograba convertir lo nativo en extraño y en incivilizado.

Las críticas a la escuela tradicional no tardaron en señalar la unidireccionalidad en la relación del docente con sus estudiantes, la ausencia de una mirada atenta a los intereses del niño como principio pedagógico y la decadencia del conocimiento enciclopedista alejado de la experiencia vital humana. Retomando las concepciones pedagógicas rousseauianas (presentes también en el pensamiento de Simón Rodríguez) surgió en Europa, a finales del siglo XIX, el movimiento de Escuela Nueva. En él convivieron discursos de distinto cuño político y académico de la época y, por medio de sus sedes internacionales, sus ideas influenciaron en el sindicalismo docente de principios de siglo XX en la prensa pedagógica y en las reformas educativas de los gobiernos populares de América Latina.<sup>2</sup> En la educación artística, esta corriente derivó en el expresivismo —presente en la obra de Lowenfeld y de Read, por ejemplo— y encontró en el arte el



modo de expresión más auténtico para reflejar las necesidades y los intereses de los niños y las niñas.

No es la intención de este trabajo desarrollar las críticas al expresivismo y su injerencia en la dilución del objeto de estudio del Arte en las escuelas, sino más bien conjeturar que la Escuela Nueva democratiza la experiencia estética en la escuela común y acompaña el crecimiento de talleres y de otros espacios de arte popular en las comunidades.

### **Educación, democracia y experiencia**

Si hablamos de experiencia, de democracia y de educación, la figura de John Dewey y su *filosofía de la educación* resultan insoslayables. Si bien su obra coincide con la Escuela Nueva en las críticas generales a la escuela tradicional, la misma juzga también las prácticas escolanovistas, en tanto éstas ponderan los intereses del niño por sobre los contenidos a enseñar. El desarrollo de su pensamiento y su larga vida le brindaron la posibilidad de criticar a la escuela reformista/progresista norteamericana, cuyos integrantes seguían sus publicaciones, sus clases y sus conferencias y fundamentaban propuestas de enseñanza en sus teorías. Una lectura de Dewey latinoamericana no puede evitar reconocer que su teoría puso en tela de juicio a las bases mismas del pensamiento del tecnicismo pedagógico y que tuvo influencia en las reformas educativas antipositivistas de nuestra región —en mayor y menor medida, de norte a sur— en el siglo XX.

En Estados Unidos, a fines del siglo XIX, surgieron dos tendencias filosóficas: el pragmatismo y el utilitarismo. Este último —regido por el paradigma de la eficacia social—derivó, luego de la crisis del treinta, en el tecnicismo pedagógico que fue exportado al mundo entero por la política de dominación aplicada con los empréstitos a las naciones de la periferia.<sup>3</sup> Dewey proviene del pragmatismo. En 1929 asumió como primer presidente del *People's Lobby*, una agrupación que tenía por objetivo trabajar por las mayorías en contra de los grupos de interés privado (Dewey, [1929] 2010).<sup>4</sup>

Para el pragmatismo —toda una filosofía de la práctica y sus consecuencias— las verdades científicas, religiosas y morales se confirman a partir de sus efectos en las experiencias. La crítica de Dewey a la educación tradicional se vincula, fundamentalmente, a los efectos negativos que provoca la *organización objetiva*<sup>5</sup> de esta enseñanza en las experiencias educacionales de los estudiantes. En este esquema, son *experiencias anti educativas* que lejos de provocar interés o curiosidad en los estudiantes inducen, más bien, a la desidia y al desánimo.

En su obra *Experiencia y educación* [1929] (2010), Dewey define a la experiencia como la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente; relaciones activas en la medida en que el hombre y la mujer intervienen en el mundo y pasivas con respecto a las cuestiones que simplemente les suceden. La experiencia es pensada no como elemento aislado, sino como una continuidad, de ahí la importancia de la relación de las experiencias presentes con las del pasado y con las del futuro. Las experiencias educativas se dirigen al futuro y es de esperar que promuevan mejores tránsitos en posibles situaciones complejas de las prácticas. Más que un momento, la experiencia es una relación, por eso la continuidad está íntimamente relacionada con su condición interactiva e individual, con la construcción del yo y de las relaciones sociales del sujeto. La modificación de las *condiciones objetivas* de la práctica docente para el desarrollo de experiencias educativas que provoquen curiosidad y que fortalezcan las interacciones entre docentes, estudiantes y conocimiento, requiere de una filosofía y una pedagogía crítica de la experiencia, que apunte al desarrollo de un pensamiento experimental y reflexivo.

El problema didáctico es, entonces, cómo organizar la enseñanza para que los estudiantes aprendan y para que esos aprendizajes operen en experiencias posteriores. El estudiante debe poder poner a prueba sus ideas y reflexionar sobre el proceso de conocimiento en su conjunto por medio de un pensamiento dinámico que favorezca su intervención en el mundo (el mundo como esfera total que incluye las dimensiones sociales, políticas, artísticas, culturales profesionales, laborales y personales).

Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor sólo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que se mueve. La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador lo coloca en situación para evaluar cada experiencia del joven de un modo que no podía hacerlo el que tenga la experiencia menos madura. Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia. El fracaso para tener en cuenta la fuerza impulsiva de una experiencia, así como para juzgarla y dirigirla sobre la base de aquello a lo que se dirige, representa una deslealtad al principio de la experiencia misma. La deslealtad actúa en dos direcciones. El educador es desleal respecto a la inteligencia que debería haber obtenido de su propia experiencia pasada. Es también infiel en cuanto al hecho de que toda experiencia humana es últimamente social: que representa contacto y comunicación (Dewey, 2010: 81).

El maestro como *artista, académico y experimentador* deberá crear las condiciones necesarias para generar en el estudiante verdaderas experiencias educativas. La experiencia en su movimiento requerirá de una atención especial por parte del docente, que deberá estar acompañada del generoso deber de transmitirle al estudiante las comprensiones derivadas de sus propias experiencias. Es en esta dirección en la que se construye la autoridad del profesor. La dimensión estética de la obra de Dewey se desarrolla primordialmente en *El arte como experiencia* [1934] (2008). En el prólogo, Jordi Claramonte señala lo siguiente:

[Este autor y su estética] son claves imprescindibles precisamente para el replanteamiento relacional de nuestra epistemología y nuestra teoría de la praxis: «El medio de expresión en el arte —dice Dewey—no es ni objetivo ni subjetivo, es la materia de una nueva experiencia en que ambos van cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí mismo» (Claramonte, 2008: XIII).

La visión organicista pragmática considera al arte, en primer lugar, como un producto de la interacción entre el ser humano y su medio. La universalidad de la experiencia estética sienta sus bases en la idea de que la humanidad misma interviene estéticamente sobre el mundo en una relación tan antigua como las civilizaciones entre acción humana y materialidades provenientes del medio ambiente. Dewey desestima el reconocimiento institucional de la obra de arte y reconoce el significado en la expresión de la experiencia humana.

Podría ser un lugar común que la comprensión estética, como distinta del puro goce personal, debe partir del suelo, del aire y de la luz, de donde nacen las cosas estéticamente admirables [...]. Cuanto reconocemos este hecho, más nos encontramos frente a un problema que a una solución final. Si la cualidad artística y estética está implícita en cada experiencia común, ¿cómo explicaremos cómo y por qué generalmente no logra hacerse explícita?, ¿por qué el arte parece a las multitudes una importación traída de un lugar extraño a la experiencia, y por qué lo estético es sinónimo de artificial? (Dewey, 2008: 14).

Las influencias de John Dewey se ven en muchas reformas educativas del siglo XX, desde la puesta en marcha por Nadia Krúpskaya en la creación del sistema educativo soviético hasta las impulsadas por José Vasconcelos cuando asumió,

en 1921 —post revolución mexicana—, como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México y más tarde como primer Secretario de Educación Pública de este país. La reforma educativa mexicana de Vasconcelos, impulsada por su filosofía, reconocía al mestizaje —la *raza cósmica*— como la expresión más profunda de la cultura mexicana y al Estado como el impulsor fundamental del sistema educativo para el pueblo (Vasconcelos, [1925] 1948). Así, convirtió esta reforma en una verdadera cruzada misional.

### **A modo de cierre**

La obra de Dewey fue traducida al español por Lorenzo Luzuriaga, pedagogo escolanovista, español y republicano, exiliado en la Argentina durante el franquismo. Sus investigaciones en el campo de la educación común en nuestro país tuvieron influencia en las decisiones educativas del plan quinquenal del primer gobierno peronista (Puigróss, 2006: 236). Es oportuno destacar que su teoría aporta elementos de análisis indispensables para emancipar las prácticas educativas del conocimiento instrumental propio del tecnicismo, que socaba la confianza de procederes auténticos de los maestros (basados en sus propias experiencias), a la luz de un extremado ejercicio de control de las prácticas educativas a partir de la aplicación de métodos científicos y estandarizados.

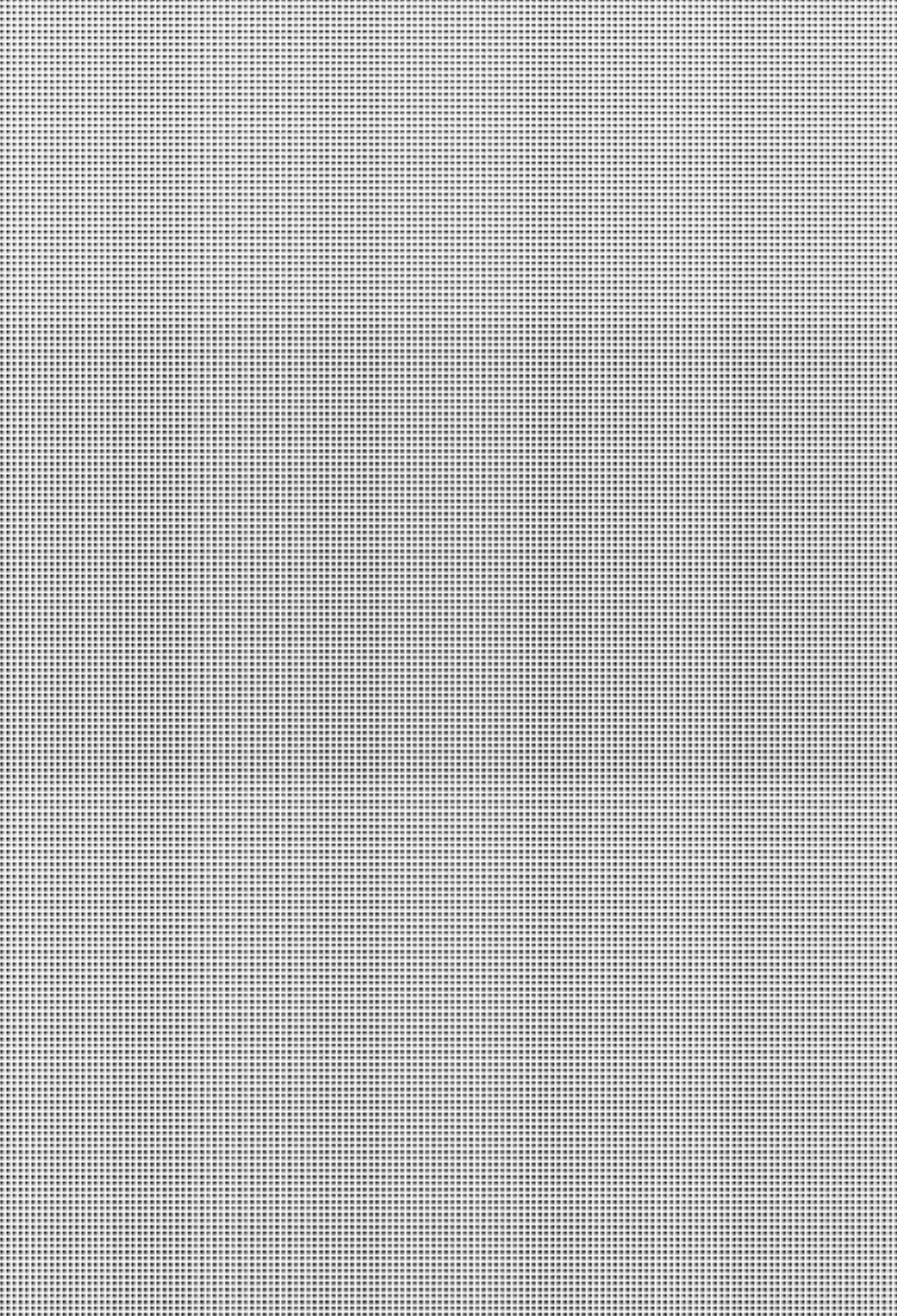
En tiempos de recomposiciones neoliberales, la educación pública queda expuesta a medidas de desfinanciamiento del Estado, lo mismo que la ciencia, el arte y la tecnología. El discurso oficial apunta sus cañones a la construcción pública y estatal. Tanto es así que el presidente de la nación, en un discurso reciente, señaló como un hecho lamentable que algunos chicos tengan que «caer» en la escuela pública. El operativo Aprender 2016, en sintonía fina con la metáfora exquisita del Ministro de Educación de la Nación —que imagina a la escuela como máquina de hacer pibes-chorizos—; el retorno de las teorías cognitivas científicas —las neurociencias— a las interpretaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura; la consideración de una segunda campaña al desierto educativa; la educación religiosa en las escuelas públicas, entre otras cosas, confirman la sospecha de traición por parte de la burguesía financiera a sus principios de clase fundacionales —igualdad, fraternidad y soberanía—; traición, quizás, íntimamente ligada al cinismo de sus discursos y al poder del mercado.

## Referencias bibliográficas

- Claramonte, Jordi (2008). «A modo de prólogo: algunas ideas para leer con Dewey». En Dewey, John. *El arte como experiencia* (pp. XI-XIX). Barcelona: Paidós.
- Comenio, Juan Amos [1657] (1998). *Didáctica magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. México: Porrúa.
- Palacios, Jesús (1981). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, John [1929] (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, John [1934] (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Puigró, Adriana y Bernetti, Jorge (2006). *Historia de la educación en la Argentina. Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Vasconcelos, José [1925] (1948). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

## Notas

- 1 Simón Rodríguez (1769-1854) fue educador, ensayista y filósofo venezolano, maestro de Simón Bolívar. Su pensamiento pedagógico latinoamericano, en tiempos de las guerras de independencia, vislumbró futuras colonizaciones si nuestra región no ensayaba propuestas auténticas. Influenciado por Rousseau, creó las bases de lo que podría haber sido un sistema educativo de las nuevas naciones en el continente.
- 2 Como es el caso de las reformas Rezzano del gobierno de Irigoyen y Arizaga del gobierno de Perón.
- 3 En los años veinte, en Estados Unidos, surgió la filosofía utilitarista de la que provienen las bases teóricas del tecnicismo educativo. Pedagogía que aparece, en los países sudamericanos, a partir de los gobiernos desarrollistas de las décadas del cincuenta y del sesenta del siglo XX y se fortalece con las políticas neoliberales de la década del setenta.
- 4 En *Democracia y educación* (1995), Dewey define la importancia de los intereses comunes por sobre los intereses privados y la relación de estos con la democracia y las experiencias educativas. Como político progresista liberal apoyó a Sacco y Vanzetti y presidió la comisión internacional del juicio que absolvió a Trotsky de las imputaciones de Stalin.
- 5 Organización objetiva: contenidos, pautas para el desarrollo de los temas, bibliografía, imágenes, mapas, películas, obras de arte, materialidades que organizan la práctica docente.



ENTREVISTA

ENTRE LA IDENTIDAD, LA MEMORIA Y EL ARCHIVO. ENTREVISTA A ALBERTINA CARRI

Estefanía Santiago

Metal (N.º 3), pp. 144-151, julio 2017. ISSN 2451-6643

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

Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

# ENTRE LA IDENTIDAD, LA MEMORIA Y EL ARCHIVO

ENTREVISTA A ALBERTINA CARRI

BETWEEN IDENTITY, MEMORY AND ARCHIVE  
DIALOGUE WITH ALBERTINA CARRI

ESTEFANÍA SANTIAGO

[estefaniasantiago.fotografia@gmail.com](mailto:estefaniasantiago.fotografia@gmail.com)

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

## Abstract

In this conversation, Albertina Carri reflects on her ways of telling and approaching memory and identity, the process of her work production, the passage from the cinematographic language to the audiovisual installation and the connection between historical and personal context and her productions. Moreover, she focuses on the film *Cuaterros*, which suggests going deep in a revealing experience on her personal origins: her questions, her losses and her findings.

## Keywords

Identity; memory; production; Carri

## Resumen

En esta conversación, Albertina Carri reflexiona sobre sus formas de contar y de abordar la memoria y la identidad, el proceso de producción de sus obras, el pasaje del lenguaje cinematográfico a la instalación audiovisual y el vínculo entre el contexto histórico y personal y sus producciones. Además, focaliza en el audiovisual *Cuaterros*, que propone bucear en una experiencia reveladora sobre sus orígenes personales: preguntas, pérdidas y hallazgos.

## Palabras clave

Identidad; memoria; producción; Carri



Albertina Carri nació en Buenos Aires en 1973. Es guionista, productora, directora de cine y una de las artistas audiovisuales más trascendentales de la Argentina. En su búsqueda artística ha explorado la animación, el cine-ensayo, el documental, la ficción y la video-instalación. Su film *Los Rubios* (2003), una de las obras más significativas de los últimos tiempos del cine nacional, indaga acerca de su historia personal, se enfoca en la desaparición de sus padres durante la última dictadura cívico-militar y construye parte de una memoria y una verdad que afecta a la sociedad argentina como conjunto. No solo en sus formas de representación sino también en sus modos de contar y de abordar la memoria y la identidad, Albertina Carri ha construido un estilo audiovisual propio que nos hace reflexionar acerca de nuestras propias construcciones personales e ideológicas, nuestras posturas políticas y nuestras elecciones de vida. Su último trabajo, *Cuaterros*, es sin duda un *cúmulo de estrategias* (como lo describe su realizadora), un acto de memoria que nos propone bucear en una experiencia reveladora sobre sus orígenes personales: las preguntas, las pérdidas, los hallazgos. Es, a su vez, un viaje necesario al pasado desde el presente para repensarnos, nosotros los espectadores, como sociedad dentro del sistema en el que vivimos.



Fragmentos de la instalación  
«Investigación del cuatreroismo» de la  
muestra *Operación Fracaso*  
y *el Sonido Recobrado*  
(noviembre de 2015). Sala PAYS,  
Parque de la Memoria

¿Cuál es el punto de partida para tus diversas producciones artísticas?

No creo que haya un único punto de partida, sino que hay, en un principio, un cúmulo de ideas que son bastante abstractas y que se van transformando en situaciones o en escenas, a veces en un sonido y pocas veces en un personaje. En general, los personajes llegan más tarde a ordenar la historia, al comienzo es como una explosión espacial. Reviso meteoritos para ver cómo se organizan en un texto y en esa organización surgen los formatos, los modos de producción y el cuento. Es difícil que se me ocurra una idea sin un contexto, sin imaginar a la vez un territorio por el que se desplegará. En general, la geografía donde se ubican las historias tiene mucha relevancia, de allí surgen las imágenes y con ellas los personajes que la habitan.

Con relación a tu recorrido como cineasta, ¿cómo ves la relación entre proceso creativo y resultado dentro de tus experiencias?

Diría que el resultado de mis trabajos es el proceso creativo. Me entrego a ese proceso aunque no siempre sea placentero, pero con los años aprendí también a esperarlo, a darle su tiempo y su espacio. Antes me provocaba más ansiedad, creía que con el guion terminado ya estaba lista para filmar. Con el paso del tiempo y de las películas entendí que no es así; a veces el guion llega más tarde y otras —aunque esté terminado y parezca perfecto—, cuando se empieza a hacer el trabajo de campo, el trabajo sobre lo real, todo comienza a mutar. Tengo, además, una tendencia a hacer que parte de ese proceso creativo se vea en la obra. No escondo la costura, sino que la hago partícipe del ensamblaje porque me gusta poner en evidencia algo de lo imposible de representar. Supongo que la angustia se disipa una vez que logro ubicar la costura dentro la lógica del texto y, de algún modo, algo se ordena en ese verosímil.

¿Cómo surgió el pasaje del lenguaje cinematográfico a la instalación audiovisual?

No es algo que surja así, sin más, es un devenir obligado. El cine se ha convertido poco a poco en un espacio bastante conservador y los lugares de experimentación se volcaron hacia la instalación audiovisual y encontraron ahí una zona impredecible, de mayor libertad tanto en términos de relato como en la forma en que esas piezas se producen. Si bien me gusta hacer cine y trabajar con gente que hace cine, también lo encuentro un medio muy cerrado, algo acartonado. Es muy difícil hacer las cosas de otro modo en cine, está

demasiado aprendido el guion sobre cómo se produce una película. Romper con eso es un trabajo más a la hora de dirigir. La video-instalación o instalación audiovisual, entonces, se vuelve un espacio necesario de experimentación y de búsqueda para reflexionar sobre el cine, sobre lo audiovisual, sobre el sonido. Cosas que luego llevo a mis películas o no, pero que hacen que las mismas estén emancipadas de los métodos habituales.

¿Cómo son tus procesos creativos para realizar una ficción y un cine-ensayo?

No marcaría la diferencia en géneros tan estancos porque cada una de mis películas requirió de una forma de trabajo particular según sus necesidades específicas. Y si lo que hago es una ficción o es cine-ensayo siempre busco textos que me ayuden a entender el camino, tomo muchas notas, veo películas y busco artistas que hayan trabajado alguna idea similar; no siempre encuentro, pero esas búsquedas funcionan como disparadores o como inspiraciones. Hace poco releí unas notas que escribí y encontré la siguiente frase: «Si la muerte fuera un sonido de la infancia dejaríamos de temerle. ¿Y si hubiera un personaje que conoce ese sonido?, ¿cómo sería alguien joven que sabe que va a morir en cualquier momento, pero que eso no le da miedo porque está esperando volver a encontrarse con ese sonido?». Fue algo que anoté mientras leía un libro de Michel Chion sobre el sonido. Cuando volví a revisar la nota, me acordé de *Tiempo que resta* (una película de François Ozon), la vi de nuevo y ahora estoy trabajando con esa idea: alguien que no le teme a la muerte porque la encuentra dulce, porque así es su destino de espera.

¿Existe relación entre tu producción y la enseñanza en algunos campos disciplinares o transdisciplinares?

Lo desconozco completamente. Solo puedo decir que entre las cosas que leo antes de hacer una película están *I Ching* y *Mil mesetas*, dos sagradas escrituras que atraviesan cualquier estudio transdisciplinar.

Las películas *Los Rubios* y *Cuaterros* son obras autobiográficas, ¿de qué manera se relaciona el contexto con tu producción?, ¿dónde entra lo histórico y dónde se vincula con el sentido poético?

En ambos casos lo poético y lo histórico están relacionados porque la historia me pasa por el cuerpo y la manera de devolverla en cuerpo audiovisual es

hacerla poesía. Hago historia sin el peso de lo histórico porque ese peso lo llevo en el cuerpo y el cuerpo es afecto. El modo en que esa historia regresa es, entonces, desde mis afectos al cine, a mi hijo, a mis amigas y amigos, a mis parejas, a mis muertos.

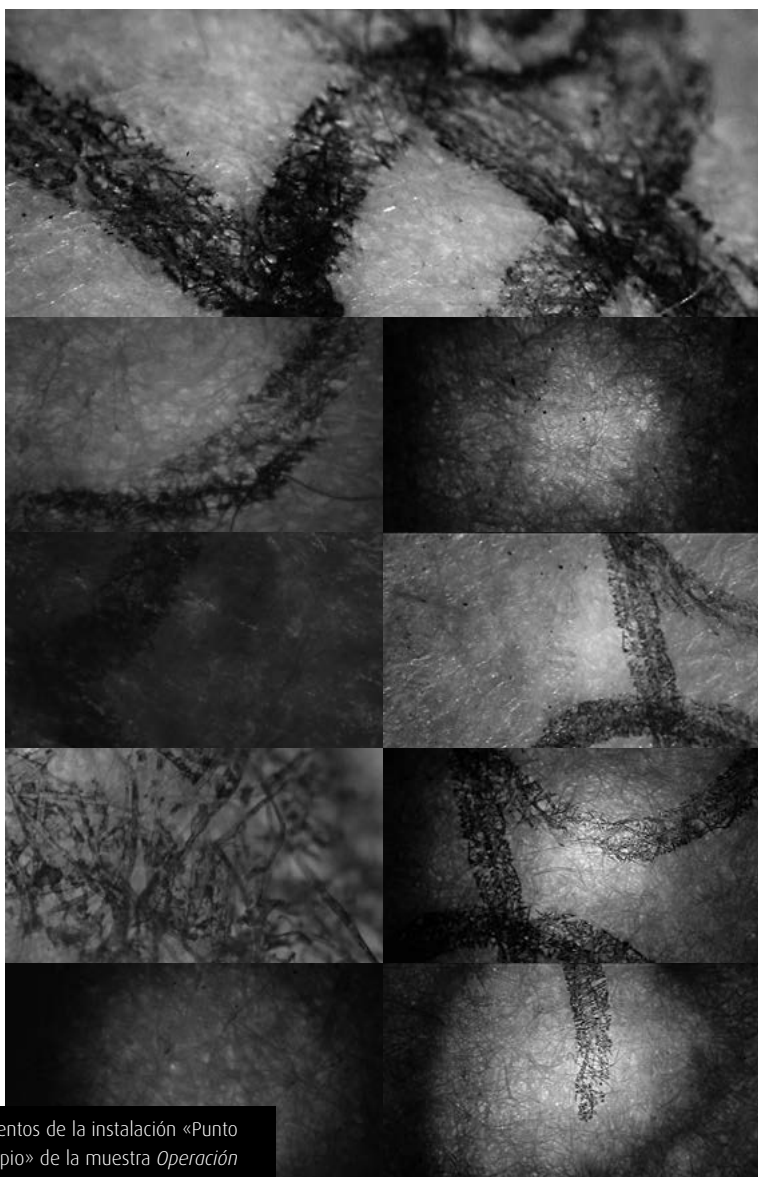
¿Consideras que tu hacer como artista es un terreno reparador?, ¿te ha servido para comprender o para sanar algunos procesos personales?

Nunca lo pienso así, pero debo decir que hacer cine ha sido una gran oportunidad para revisar eventos muy desafortunados y dolorosos que me sucedieron. Funcionó como un escudo, como una forma de estar haciéndolo pero con otro fin, el de hacer una película. De cualquier modo, no creo en la cura porque no creo en la enfermedad, considero que lo importante es aprender a vivir con lo que te toca. Lo que haces con eso que te pasó es lo que te convierte en quien sos.

Con respecto a *Cuaterros*, ¿qué estrategias audiovisuales utilizaste para profundizar en el concepto de memoria y para construir los múltiples relatos que aparecen a partir de la reconstrucción de Isidro Velázquez?

*Cuaterros* es una película muy difícil de contar y se debe, en parte, a que está llena de estrategias, tantas que dejan de importar y quedan escondidas detrás de una experiencia. *Cuaterros* es eso, una experiencia, una inmersión al pasado desde el presente, un golpe de presente que trae al pasado y a una idea de futuro: sin igualdad de derechos económicos, sociales, culturales, sanitarios, habitacionales y judiciales nunca estaremos en paz, siempre habrá alguien pasándola muy mal y eso nos concierne a todas y a todos como sociedad.

El cúmulo de estrategias que esta película utiliza va del humor a la solemnidad, del drama a la memoria comunicativa, del archivo al *no me acuerdo*, del recurso pop de las múltiples pantallas a los textos manifiestos escritos por Enrique Juárez, Pablo Szir y Roberto Carri en plena lucha antiimperialista; del escrache a la vida personal, de la vida personal a las marcas irreparables, de lo irreparable al futuro como un camino de luces y de sombras por el que deberemos transitar.



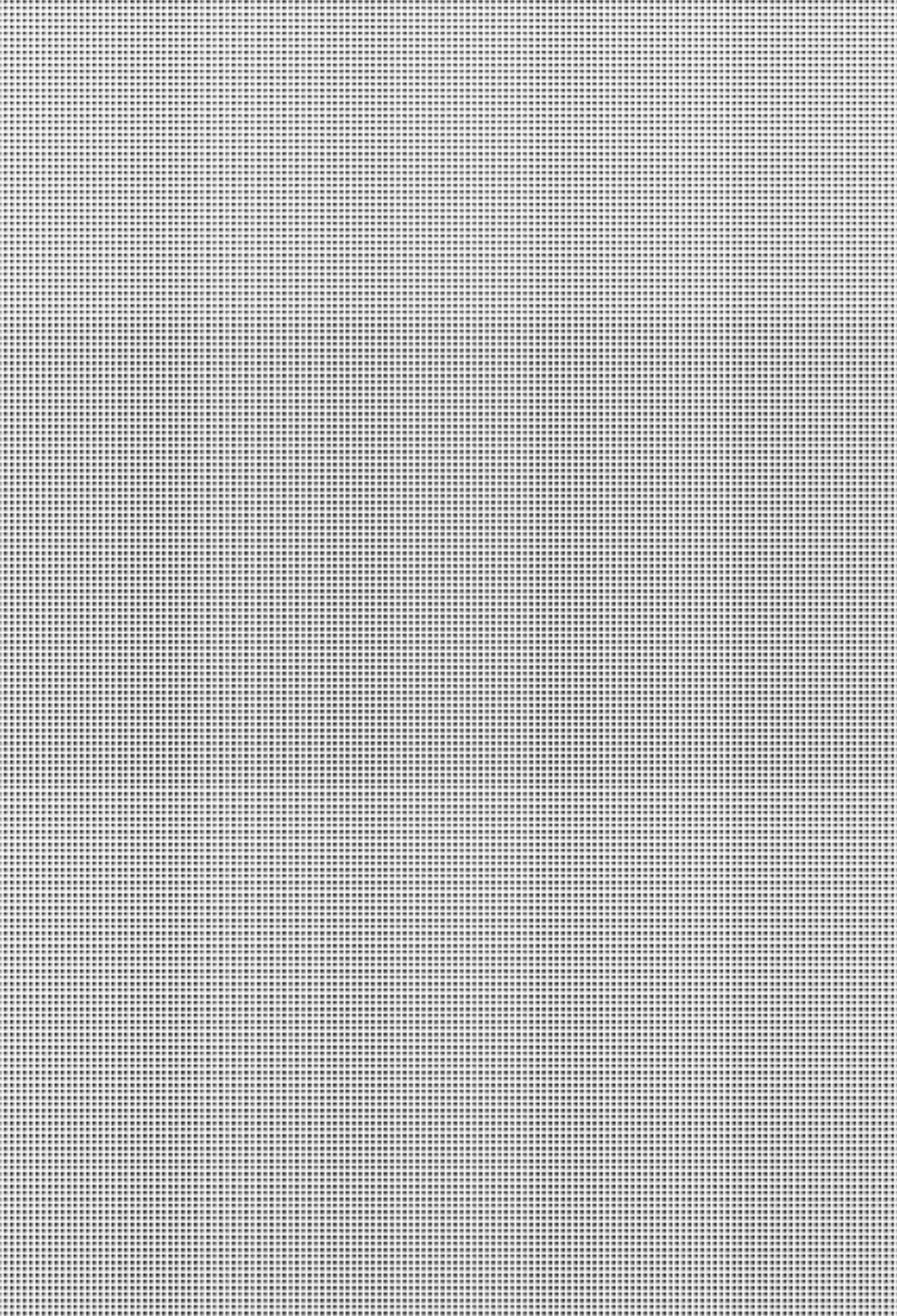
Fragmentos de la instalación «Punto impropio» de la muestra *Operación Fracaso y el Sonido Recobrado* (septiembre-noviembre de 2015). Sala PAyS, Parque de la Memoria

¿Cómo fue el proceso de montar la estructura de la película y de trabajar la voz en *off*?

Antes de la película existió parte del texto que luego pasó a ser la voz en *off*. Con ese texto buscamos en las imágenes de archivo que yo ya había capturado, junto con el montajista Lautaro Colace, una articulación entre estas y la voz en *off*. De algún modo, orienté la búsqueda a las capturas de archivo que realicé: China, Vietnam, Chaco, «Acciones extremistas» (título de las latas de cinta encontradas que utilicé en la película) y noticias sobre dictadores. Luego de obtener algo de todo eso, fui más allá y empecé a buscar imágenes del peronismo y ficciones y publicidades que circularon en la Argentina durante los setenta. Con ese material visualizado, Lautaro y yo nos sentamos con el texto y discutimos sobre los sentidos que se abrían o se cerraban según el material que acompañaba mis palabras. Esto lo hicimos primero sobre papel y a mano alzada, tomamos nota. Luego, grabé parte de la voz en *off* y comenzamos a probar estas lógicas anotadas. Mientras la película se armaba en la sala de edición me puse a escribir de nuevo, a sumarle nuevas reflexiones, otras líneas de lectura. En un momento, Diego Schipani —el productor y gran amigo— me dijo «basta» y entonces grabamos la voz en *off* definitiva, toda junta, en un solo día. Con ese material empezó el corte final de *Cuaterros* y en medio de ese cierre, me acordé del film *La mosca y sus peligros* (un material de archivo). Lo buscamos con Lautaro en unos DVD que editó el Museo del Cine hace años y terminamos *Cuaterros*.

Con relación a esta forma de vincular varios archivos o recursos del lenguaje audiovisual para generar nuevos significados o metáforas, ¿cuán poético, polisémico o metafórico es *Cuaterros* respecto de *Los Rubios*?

Son dos películas muy distintas. Aunque están íntimamente relacionadas y tienen un desparpajo que las hermana, no se parecen en nada. Sin embargo, *Cuaterros* le debe todo a *Los Rubios*, sin la primera la otra no hubiese existido. *Los Rubios* me dio la posibilidad de reflexionar y de ahondar en el concepto de *memoria orgánica*, de *memoria viva*. El plano final de *Los Rubios* podría ser el plano de inicio de *Cuaterros*. Ese camino que se abre y se puebla de cuerpos que avanzan hacia un cielo amanecido solo nos puede llevar hacia lo poético y lo polisémico de la memoria, del archivo y de la historia.





INSTITUCIONAL

# ARTE Y CIENCIA

## TENSIONES Y RESISTENCIAS

PILAR LABAYEN

pilar\_labayen@hotmail.com

JUANA SOLASSI

juanasolassi@gmail.com

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

A lo largo del ciclo lectivo 2016 el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), llevó adelante, como en años anteriores, numerosas actividades destinadas a profundizar y fortalecer el debate y la reflexión de la enseñanza y la producción del arte en la contemporaneidad latinoamericana. Con ese propósito se realizaron conferencias, reuniones de cátedras y encuentros, dirigidos a toda la comunidad académica y al público en general, para poner en cuestión, por ejemplo, el rol del arte y de la ciencia. La investigación en las disciplinas artísticas pareciera requerir de un esfuerzo mayor que otras áreas para su consolidación en el mundo científico. Actualmente, más allá de la fuerza que imprime el tradicional método científico positivista, se logró ampliar el concepto de investigación a partir de entender al arte como un generador de conocimiento que permite interpretar la realidad compleja y producir sentido.

Por tanto, entre las actividades propuestas, se dieron a conocer los proyectos que abordan los distintos institutos, laboratorios y centros de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FBA. El crecimiento de distintas unidades de investigación abocadas al campo artístico en los últimos años es notable: cada vez toma mayor carnadura la presencia del arte que, con algunas dificultades, accedió a un lugar en el ámbito científico.



Figura 1. *Primer Encuentro de Unidades de Investigación de la FBA* (20 de octubre de 2016). Debate entre directores de las unidades

Hoy la FBA cuenta con unidades de investigación orientadas a distintas disciplinas que, ante la necesidad de establecer nuevos lazos entre sí para profundizar y fortalecer el debate en torno al arte, fueron reunidos en el *Primer Encuentro de Unidades de Investigación* realizado en el marco de la IV Biental Universitaria de Arte y Cultura de la UNLP, el 20 de octubre de 2016. En el mismo participaron el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA),<sup>1</sup> el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM),<sup>2</sup> el Laboratorio de Investigación y Documentación en Prácticas Artísticas y Contemporáneas y Modos de Acción Política en América Latina (LABIAL),<sup>3</sup> el Centro de Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural (CECORE), el Laboratorio de Investigación y Experimentación en Nuevas Interfaces para el Arte (EMMELAB),<sup>4</sup> el Laboratorio de Producción y Documentación en el Área del Lenguaje Musical Tonal<sup>5</sup> y el IPEAL.<sup>6</sup>

El IHAAA, dirigido por la magíster María Cristina Fukelman y la Licenciada Florencia Suárez Guerrini, fue el primer instituto creado en la FBA y tiene un enfoque multidisciplinar sobre las prácticas artísticas y patrimoniales que —con distintas formas de difusión, como la revista *Boletín de Arte* y seminarios— logró promover una visión histórica de las áreas artísticas. Además, desarrolló la formación de recursos humanos para tareas de relevamiento y de investigación de la Historia del Arte.

Los antecedentes del IHAAA en torno a la investigación del patrimonio artístico a lo largo de más de veinte años conforman parte de la base del CECORE, dirigido por la Liliana Conles. Este espacio no solo fomenta la investigación sobre la conservación y la restauración del patrimonio cultural, sino que también aporta una importante transmisión de estos estudios aplicándolos de forma práctica en distintos servicios y en el intercambio de tareas con la comunidad, como por ejemplo la restauración del monumento a Cristóbal Colón o las tareas de conservación en el Congreso de la Nación.

Dentro del campo de la Música se encuentra el LEEM, dirigido por la doctora Isabel Cecilia Martínez, cuyas líneas de investigación se relacionan estrechamente con disciplinas musicológicas y psicológicas, dialogando con el área de las ciencias cognitivas en pos de desarrollar un basamento epistemológico para la producción artística en el ámbito de la universidad. Por su parte, el Laboratorio de Investigación, Producción y Documentación en el Área del Lenguaje Musical Tonal, dirigido por el profesor Sergio Balderrabano, estudia los recursos sintácticos de los procedimientos musicales en diversos contextos y los emergentes culturales que de ellos derivan en sus niveles de configuración gestual, analizando los comportamientos metafóricos y simbólicos y su formalización en las obras musicales tonales.

En lo que respecta a las unidades de investigación orientadas a líneas disciplinares específicas, y con el foco puesto en la creciente producción artística que emerge de los nuevos medios, el EMMELAB, dirigido por el ingeniero Emiliano Causa, es un laboratorio fundamental para el estudio y el desarrollo de nuevas interfaces que posibiliten la creación de plataformas para las obras artísticas, profundizando la investigación de procesos generativos en objetos tridimensionales, robótica y realidad aumentada. Esta formación de nuevos recursos multimediales es funcional a todas las ramas del arte para la innovación de soportes físicos y completamente necesarios para su actualización dentro de los procesos tecnológicos que corren hoy en día en la sociedad.

Desde una mirada política del arte en la sociedad contemporánea, el LABIAL, dirigido por el licenciado Fernando Davis, recorre las distintas expresiones

artísticas latinoamericanas desde la década del sesenta hasta la actualidad para la aprehensión del arte como factor de cambio social. El Laboratorio, además, propone potenciar el intercambio tanto con otras unidades de investigación como también con museos, centros culturales y archivos públicos para la recolección y la documentación de material pertinente a sus líneas de investigación.

Por último, desde el IPEAL se promueve el estudio, la investigación, la producción y la renovación pedagógica del arte contemporáneo en sus diferentes disciplinas con preeminencia de aquellos elaborados en el marco de la unidad continental latinoamericana. Entre las investigaciones radicadas en esta unidad académica se establecen zonas comunes de intervención que consideran al arte y a su abordaje pedagógico en todo su despliegue.

Asimismo, en el intento de vincular arte, ciencia e investigación, en octubre de 2016 se brindó la conferencia *Como llenar el SIGEVA sin sucumbir en el intento*, en el marco de la IV Bienal Universitaria de Arte y Cultura. Los expositores—Daniel Horacio Belinche, director del IPEAL; Silvia García, secretaria de Ciencia y Técnica y Silvina Valesini, prosecretaria de Ciencia y Técnica de la FBA—, abordaron las resistencias que el sistema científico tecnológico aún conserva respecto de la inclusión —en sus modelos de acreditación y evaluación— de los proyectos, las producciones, los encuadres teóricos, los escritos y las publicaciones que provienen de las disciplinas artísticas. El SIGEVA es un claro ejemplo de la persistencia de la tradición científico positivista, a partir de la cual se asignan categorías, puntajes y se delimita el grado de validación de los campos del conocimiento.

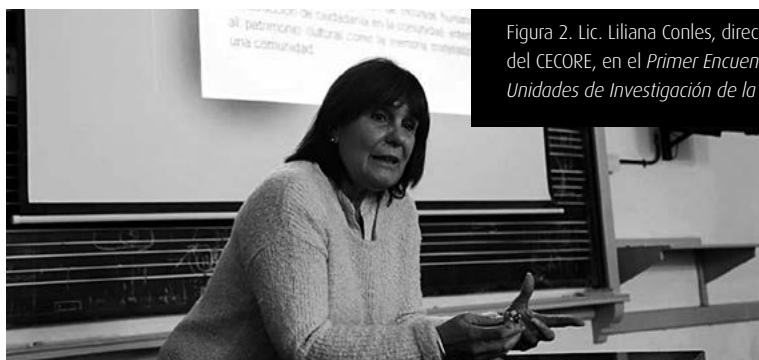


Figura 2. Lic. Liliana Conles, directora del CECORE, en el *Primer Encuentro de Unidades de Investigación de la FBA*

Este encuentro tuvo como objetivo abrir el debate para la flexibilización de estas plataformas académicas de modo que el arte pueda ingresar, junto con las otras ciencias, como un componente esencial para la producción de conocimiento. En función a estas metas y en pos de insertar cada vez más al arte en la esfera del conocimiento científico, el IPEAL ha desarrollado numerosas actividades, entre las cuales destacamos las siguientes:

### **Conferencias Formarte**

\* *Trama: un acercamiento al formalismo Ruso*, dictada por Daniel Belinche. Proyección del documental *Productores: Problemas en el tiempo y espacio*, realizado por el IPEAL y dirigido por Juana Solassi (21 de abril de 2016).

\* *Repensando la práctica docente: los entornos virtuales de aprendizaje*, a cargo de Cristian Ladaga y Julio Naranja (2 de junio de 2016).

\* *Las memorias, las narrativas y las prácticas de violencia en América Latina: Cine de los 70 y claves en primera persona*, dictada por Leticia Muñoz Cobeñas, Adan Reynaldo Huck, Luis Najmias Little y Mariano Fernandez (22 de junio de 2016).

Figura 3. Lic. Verónica Dillon, subdirectora del IPEAL, junto a la Mag. María Cristina Fukelman y la Lic. Florencia Suarez Guerrini, directoras del IHAAA, en el *Primer Encuentro de Unidades de Investigación de la FBA*



\* *Como llenar el SIGEVA sin sucumbir en el intento*, a cargo de Daniel Belinche, Silvia García y Silvina Valessini (27 de octubre de 2016).

### **Jornada Reuniones de Cátedra**

\* *6ta Reunión de Cátedras* «Rol de los medios de comunicación en la dictadura militar. Proyecciones de “S. C. recortes de prensa” y debate con sus realizadores», a cargo de Alicia Filpe (Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza), Marcos Tabarozzi (Realización IV) y Graciana Pérez Lus (Fundamentos Psicológicos de la Educación). También participaron los realizadores del documental proyectado: Oriana Castri y Nicolás Martínez Zemborain (27 de octubre de 2016).

### **Otros encuentros organizados por el IPEAL**

\* *Primer Encuentro de Unidades de Investigación de la FBA*. Participantes: IHAA, LEEM, LABIAL, CECORE, Laboratorio de Investigación, Producción, y Documentación en el Área del Lenguaje Musical Tonal, EMMELAB, IPEAL (20 de octubre de 2016).

\* *Encuentro de Tesistas y Becarios del IPEAL «Formas Breves»* (26 de octubre de 2016).

\* Presentación del segundo número de la revista *Metal (Memorias, escritos y trabajos desde América Latina)* (26 de octubre de 2016).

Todas las actividades propuestas tienen por eje el debate y la reflexión sobre la producción y la enseñanza del arte, y aportan al desarrollo y a la problematización de estas cuestiones, generando, a su vez, nuevos temas de reflexión que serán parte de la agenda del IPEAL en el ciclo lectivo 2017.

### **Notas**

1 Página de IHAA: <http://fba.unlp.edu.ar/institutohistoria>.

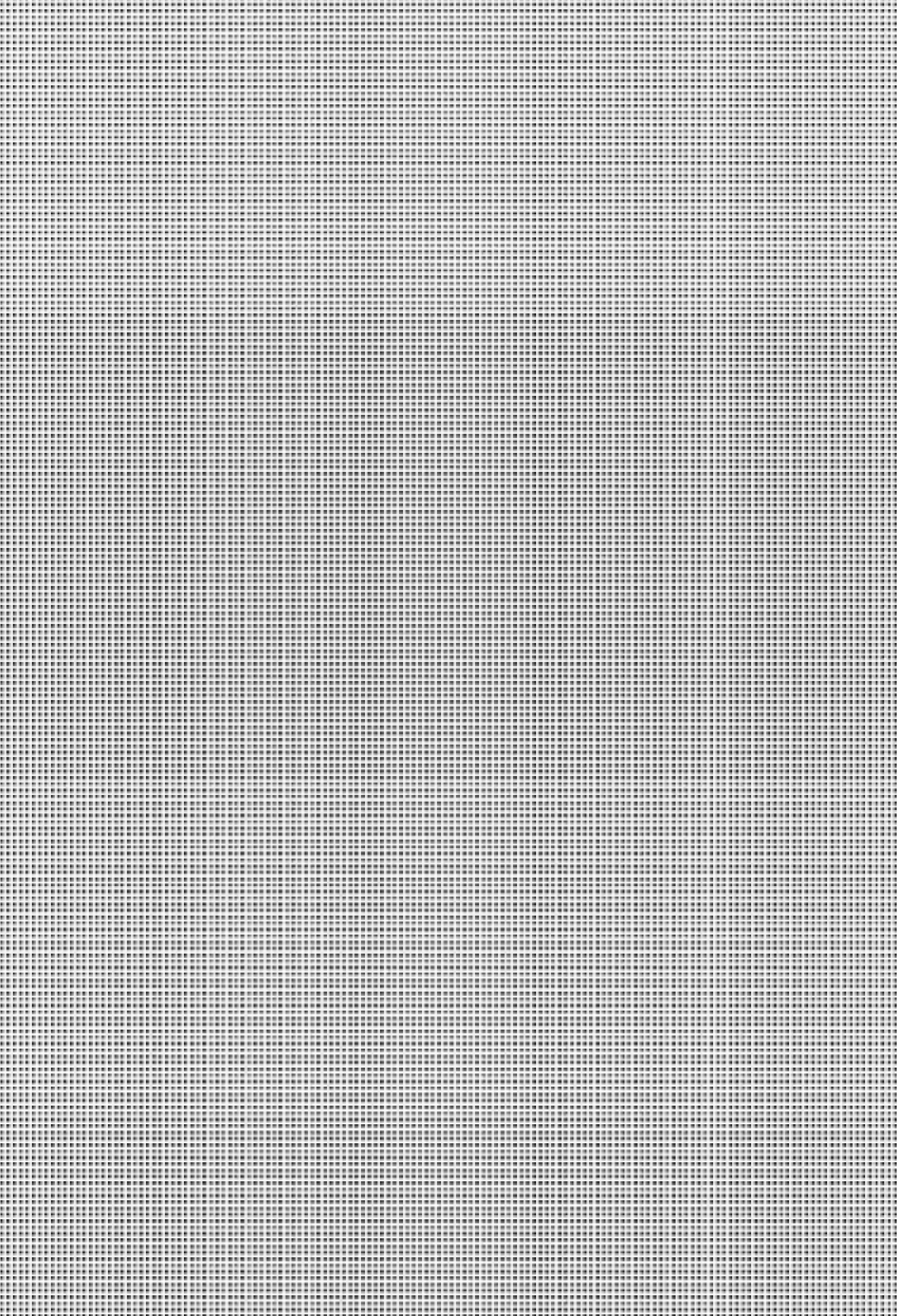
2 Página de LEEM: <http://fba.unlp.edu.ar/leem>.

3 Página de LABIAL: [http://fba.unlp.edu.ar/labial/?page\\_id=44](http://fba.unlp.edu.ar/labial/?page_id=44).

4 Página de EMMELAB: <http://emmelab.fba.unlp.edu.ar>.

5 Página del Laboratorio de Producción y Documentación en el Área del Lenguaje Musical Tonal: <http://www.laboratoriolmt.com.ar/introduccion.html>.

6 Página del IPEAL: <http://institutoarteargen.wixsite.com/ipeal>.





PRODUCCIÓN

# *HERBARIO:* FOTO EN SOPORTES ALTERNATIVOS

PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

HERBARIUM: PHOTOGRAPHY ON ALTERNATIVE SUPPORTS  
ARTISTIC PRODUCTION

YANINA HUALDE

yaninahualde@gmail.com

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

La intención de este texto es hacer un pequeño análisis de una producción fotográfica realizada por la licenciada Yanina Hualde y las profesoras María José Brambilla y Ayelen Barbalarga, integrantes del cuerpo docente de la cátedra Fotografía e Imagen Digital que se dicta en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La obra, titulada *Herbario*, se presentó en la VI Muestra Anual de las cátedras del Departamento de Plástica de la FBA y fue realizada en el marco de la IV Bienal de Arte y Cultura de la UNLP. En la pared sobre la que se expusieron las imágenes se organizaron cinco bastidores que sostenían las hojas reveladas. En el bastidor que se encontraba en el centro podía leerse la siguiente frase:

Las voces como susurros suben a las copas de los árboles que nos resguardan del sol en los días de calor y en las lloviznas de primavera. Nuestros secretos compartidos, nuestros proyectos y vivencias debajo de estos árboles parece que se convirtieron en imágenes y la clorofila nos dejó fijarlas en su memoria (Hualde, Barbalarga y Brambilla, 2016).



*Nuestro verano* (2016), Yanina Hualde  
Clorofotografía sobre hoja de plátano

Cinco cuadros contenían diferentes experiencias de revelados de imágenes sobre hojas vegetales realizadas por las tres productoras. El cuadro central mostraba una diversidad de especies sobre las que se habían realizado las primeras pruebas. Éstas estaban acompañadas por la frase que funcionaba como disparador conceptual de la propuesta. El texto, escrito en el vidrio, se proyectaba con su sombra sobre el bastidor y así nos introducía al juego. Las luces accionaban sobre el soporte, velaban y secaban el vegetal, mientras que la clorofila sostenía su vigor en la penumbra para develar la imagen. La presentación de los cuadros aludía al modo en que se guardan los especímenes en botánica, aplanados sobre un soporte seco que permitía analizar las formas de las hojas, los tallos y las flores. Este formato de exposición dio origen al nombre de la obra. Se trataba de vegetales impregnados de historias visuales, diferentes vivencias que compartían un marco común. Allí se entreveraban lo analítico y lo científico con lo sensible y lo espontáneo.

A medida que el público se detenía en las obras vislumbraba situaciones familiares, añoranzas e intensas vivencias. Es posible pensar que la relación con el aire libre motorizó a este grupo plástico a vincular sus historias de vida con esos soportes alternativos. El amor, los recuerdos y los nuevos proyectos fueron el eje temático que prevaleció en ese verde clorofila.

El modo en que se llegó a la producción de la obra resultó acorde a la intención y al objetivo de la cátedra, que es poder fijar imágenes con materiales no tóxicos y que puedan estar al alcance de todos, en especial, de los estudiantes. En relación con esto, desde hace unos años la cátedra investiga diferentes procesos que permiten grabar la imagen en soportes alternativos. Se han realizado pruebas con elementos químicos de fácil acceso y de bajo costo, como la goma bicromatada. Luego se probaron materiales vinculados a la serigrafía. Finalmente, durante el año 2016, se halló la experiencia *El extraño caso del jardinero*, realizada por el artista uruguayo Federico Ruiz Santesteban (Montevideo Portal, 2016), quien utiliza la técnica de clorofotografía (una reacción en la clorofila de la hoja por la exposición solar trabajada con una matriz). Fue por este camino que se comenzó a desarrollar *Herbario*. Este revelado realizado con una matriz sobre un vegetal, bajo una perspectiva no contaminante con fuerte protagonismo de la luz y su accionar fue el generador de este proyecto.



*Bienvenida* (2016), Yanina Hualde  
Clorofotografía sobre hoja de zapallo

*Work in progress*

Comparación de la imagen de la muestra de octubre de 2016 y su transformación luego del contacto con el sol (mayo de 2017)



Si la luz constituye el material básico del fotógrafo, la sustancia sensible a la luz va a proporcionar su soporte primario. El soporte fotosensible da a la fotografía su carta de naturaleza; es decir, constituye la sola condición *sine qua non* para que exista fotografía (Fontcuberta, 1990: 41).

Esta frase tomada de Joan Fontcuberta representa el motor que se tiene desde la cátedra en cuanto a la investigación y a la producción para poder trasladar estos conocimientos técnicos y experiencias posteriormente a los estudiantes. Como menciona Arlindo Machado: «El arte siempre fue producido por los medios en su tiempo» (2004: 1). En el aspecto fotográfico, las imágenes tienden a sobrevivir casi únicamente en las pantallas. Esto no supone una desaparición de la fotografía, por el contrario, una proliferación incontrolable de imágenes, *selfies*, fotos y videos viajan por *whatsapp*, *twitter*, *snapchat*, *facebook* y por decenas de redes sociales para desaparecer a los pocos días o para permanecer en el álbum del celular.

*Herbario* es un *work in progress*; relatos al aire libre que contienen cada una de las hojas grabadas en su clorofila. La particularidad que albergan es que siguen transformándose después del primer contacto con el revelado. Se desvanecen, se secan, se aclaran y le dan a la obra un carácter efímero.



*Violeta* (2016), Yanina Hualde  
Clorofotografía sobre hoja de laurel

Esta obra se ejecuta en un período de fuerte impronta digital y contradice en apariencia su propiedad tangible. Al respecto, Christian Fernández Alonso sostiene: «Con el advenimiento de lo digital, la naturaleza de la imagen fotográfica actual sufrió un dramático cambio en cuanto a su temporalidad, modificando radicalmente su esencia para pasar de lo permanente a lo efímero» (2011: 116). Este deseo de traspasar la imagen fotográfica a un soporte material parece ser un rasguño al sistema binario.

El territorio como contexto aparece revelado en el soporte material, donde se graban las imágenes. Las hojas del árbol, que recubren los cuerpos en las tardes de sol, guardan escenas lúdicas como recuerdos de infancia. Su materialidad dentro del bastidor y con el pasar del tiempo comienza a adquirir aquello de lo que huye: lo efímero. Su carácter perecedero, finalmente hace eco a la tecnología y a los medios. Tan débil es aquella hoja que se la lleva el viento, como una *selfie* perdida en el perfil de *facebook*.

### Referencias bibliográficas

Fernández Alonso, Christian (2011). *Fotografía digital en formatos no convencionales. Propuesta de ruptura triple: Forma, Materia, Consumo* [Tesis de maestría en Artes Visuales]. México: UNAM posgrado.

Fontcuberta, Joan (1990). «Fotografía: conceptos y procedimientos. Una propuesta metodológica». *Imaginar sin cámara: de la forma al tono* (pp. 60-71). Barcelona: Gustavo Gil.

Machado, Arlindo (2004). «Arte y medios: aproximaciones y distinciones». Revista *La Puerta* (1), pp. 84-93. La Plata: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

### Referencia electrónica

Montevideo Portal (2016). «Está abierta la muestra fotográfica “El extraño caso del Jardinero”, de Federico Ruiz» [en línea]. Consultado el 5 de junio de 2017 en <<http://www.montevideo.com.uy/contenido/Esta-abierta-la-muestra-fotografica-El-Extrano-caso-del-jardinero--de-Federico-Ruiz-312458>>.

### Muestra

Barbalarga, Ayelen; Brambilla, María José; Hualde, Yanina (2016). *Herbario*. La Plata: Teatro Argentino de La Plata.

# LA EDUCACIÓN NO FORMAL

REFLEXIONES SOBRE UNA BRILLANTE ALTERNATIVA

NON-FORMAL EDUCATION  
REFLECTIONS ON A BRILLIANT ALTERNATIVE

MARÍA DEL CARMEN ROSSETTE RAMÍREZ

carmenrossette@gmail.com

Facultad de Artes y Diseño. Universidad Nacional Autónoma de México. México

En la década del treinta se creó, en la Colonia Guerrero (Ciudad de México), la Escuela de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda. Dicha escuela contemplaba un modelo con dos turnos: el primero para la clase media y el segundo para la clase trabajadora. Esa división entre estratos sociales se disolvió ante la llegada de nuevos modelos de educación artística interdisciplinar. A partir de ese momento, se erradicó la posibilidad de incluir a la población de bajos recursos. Por ese motivo, en la actualidad, el ochenta por ciento de los aspirantes a La Esmeralda son rechazados.

Ante esta situación, en el año 1999, surgió un proyecto alternativo institucional de arte y cultura, promovido por las políticas de izquierda, desarrollado por el Instituto de Cultura de la Ciudad de México, dirigido por Alejandro Aura. Así, emergió la Red de Fábricas de Artes y Oficios (FARO), un nuevo proyecto de política pública que tiene la intención de facilitar el acercamiento a las artes, los oficios y la cultura a jóvenes que se encuentran en territorio de exclusión y de problemáticas sociales.

El trabajo de la Red se define bajo los principios de equidad, libertad, flexibilidad y gratuidad. Se plantea como la transformación de una zona conflictiva y emerge como una alternativa para el arte, los oficios y la cultura desde su planteamiento pedagógico y desde una ubicación que invita a pensar dónde se



formula. Los FARO son, a la vez, centros culturales y escuelas de artes y oficios, y están en la periferia, en zonas marginadas con altos índices de violencia. Son espacios para el diálogo y el encuentro de la comunidad con sus expresiones, sus vocaciones y sus aspiraciones, siempre con la posibilidad de reinventarse. Son una alternativa para enfrentar las propuestas centralistas y elitistas de las políticas culturales y de arte que formulaba el Estado a nivel Federal.

Un ejemplo es el FARO de Oriente. Si hablamos de exclusión social, la Delegación Iztapalapa en el Oriente de la ciudad es un foco rojo de atención, una zona marginal con altos índices de violencia; un lugar estigmatizado, inhóspito, con mucho narco menudeo, ubicado en la periferia de la ciudad, donde existen más centros penitenciarios de adaptación social que universidades. En este contexto, el poeta Alejandro Aura<sup>1</sup> y el arquitecto Alberto Kalach desarrollaron, en 1999, el FARO de Oriente, en un predio abandonado de una zona denominada Colonia El Salado, que abrió sus puertas en el año 2000. Gran parte de la comunidad artística y varios intelectuales aplaudieron el surgimiento de la propuesta y se sumaron a ella para colaborar.

El FARO de Oriente alberga diversas disciplinas de arte y cuyo objetivo principal es acercar el arte y la cultura al barrio, no de manera colonizadora, sino, más bien, colaborativa. Se edifica como una luz que parpadea saberes, que se expande en sí mismo; como lo común que se vuelca en comunidad, el espacio colectivo que suma en el arte, los oficios y la cultura un remanso. Es la acción directa y contundente de contener a los otros que hasta el momento no tenían lugar dentro del sistema de educación media y superior. Es un proyecto que aporta a la ciudad, lejos de los centros establecidos, con la participación de protagonistas de la cultura, como Carlos Monsiváis, Jesusa Rodríguez, Juan Villoro, Sonia Subirats, Víctor Meza, Evangelina Osio, Gabriel Macotella, Emilio Payán, Daniel Giménez Cacho, Andrea González, Roco Pachucote, Manú Chao, Eniac Martínez, Cesar Martínez, Carlos Clausell, Guillermo Perrucho, entre muchas otras voces que creen y, sobre todo, que acompañan la iniciativa.

En 2004 el Gobierno del Distrito Federal percibió la necesidad de replicar el modelo en otras zonas periféricas. Así, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF) aprobó la creación de dos nuevos centros de cultura en las delegaciones Tláhuac y Milpa Alta —ya que en estas demarcaciones existía el mayor rezaño social—, para ofrecer talleres, clínicas, conciertos, exposiciones y muchas actividades. De este modo, se desplegó el modelo de los FARO y en 2006 se inauguró uno en cada lugar. Esto puso en marcha la descentralización de las artes y la cultura.

Hasta ese momento, todas las escuelas de arte de educación superior se encontraban en el sur de la Ciudad de México, entre Xochimilco y la campestre Churubusco. Por ello, los nuevos FARO se localizaron en la periferia. Cada una, por su propia condición geopolítica, respondía y responde, por medio de talleres acordes a sus tradiciones a las necesidades específicas de la población, como por ejemplo, la comunidad de Milpa Alta o el transitar de la semiruralidad a la urbanidad de Tláhuac.

Por un lado, el FARO Milpa Alta se ubica en una zona en la que el arte popular es un componente fundamental de la vida cotidiana de la ciudadanía. Los usuarios aprenden a combinar los saberes tradicionales con artes y con oficios de vanguardia. En toda su existencia, se brindaron 203 talleres, de los que participaron 5.851 personas. Por otro lado, en el FARO Tláhuac los servicios educativos están dirigidos a la enseñanza de las artes plásticas y escénicas. De los talleres que se abren cada trimestre participan personas de entre 12 y 60 años. En 2016 el FARO Tláhuac celebró sus primeros 10 años de vida, habiendo ofrecido 76 talleres, de los cuales participaron 1.643 personas. Por su parte, desde su surgimiento, el FARO de Oriente benefició a cerca de 2.200 personas cada trimestre y realizó más de 420 talleres para niños, jóvenes y adultos —sobre enseñanza de artes visuales y escénicas, música, comunicación y oficios—. Todos los FARO siguen funcionando.

Los FARO presentan una gran oferta de talleres. En la sede de Tláhuac se pusieron al alcance de los participantes los nuevos medios en las artes visuales. Su propuesta en 2006 era muy seductora: videoarte, ideas con electrónica (principios básicos de electrónica), laboratorio de arte digital (acompañado de danza *butoh* y de teatro). Esto se sumaba a los talleres más tradicionales, como pintura, grabado, cerámica, serigrafía y fotografía. Los talleristas venían de centros laborales especializados, como el Centro Nacional de las Artes.<sup>2</sup>

Hasta ese entonces, en ningún lugar de la ciudad existía tal oferta artística desde lo no formal. Durante los primeros dos años de funcionamiento (de 2004 a 2006) no se tenía la infraestructura adecuada (ni sillas, ni mesas propias, ni siquiera suministro eléctrico) y la oferta no fue muy vista. Sin embargo, los habitantes de cada lugar poco a poco se sumaron a participar.

Dada la gran demanda, el 17 de junio de 2016 se inauguró el FARO Aragón Cine Corregidora, un espacio con énfasis en las artes visuales, aunque no deja de ofrecer talleres de artes y oficios, y brinda servicios culturales y comunitarios. En estos meses ha demostrado tener un gran impacto en su comunidad, beneficiando a 13.340 personas con actividades sobre cine, con servicios culturales y con el dictado de talleres.

En los años que pasaron desde su surgimiento, la Red de FARO benefició a más de 22.866 personas mediante la impartición de 904 talleres dirigidos a diferentes sectores de la población. Es preciso preguntar, entonces, si la interdisciplina se explora solamente a través de la currícula de la educación formal o es posible su estructuración desde el espacio no formal o informal. Una posible respuesta puede derivarse del hecho de que en los FARO se generó, por ejemplo, la oferta de las materias Videoarte e Ideas con electrónica, que no existían en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) —que ahora se llama Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México—. Alumnos y exalumnos de la ENAP se acercaron a los FARO como una manera de ampliar sus saberes. Aquí encontramos una paradoja de la *educación artística no formal* como una brillante alternativa frente a la carencia que tiene la *educación artística formal*. En los FARO se obtienen contenidos específicos desde la gratuidad y la libertad que brindan los talleres.

En la formación personal se producen vueltas cíclicas que pueden comenzar en la educación artística formal, es decir, es posible identificar una búsqueda diferente y saciarla en la educación no formal gratuita. En ésta última, además, se obtiene un *sentido de realidad* muy importante, ya que se está frente a otras visiones. La educación artística no formal, entonces, además de generar un espacio para los sectores más postergados, se ha convertido en un remanso para algunos estudiantes provenientes de la universidad. De este modo, se ampliaron las propuestas que originalmente tenían los FARO para reunir también a alumnos de otros centros educativos especializados. Los FARO se vuelven centros de hiperespecialización y representan una opción amplia y accesible.

## Notas

1 Quien en abril de 2001, mientras era Director, renunció a su cargo argumentando que la política cultural a su cargo no contaba con el suficiente apoyo del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, y manifestó que el instituto estaba restringido en sus acciones.

2 El Centro Nacional de las Artes es un espacio artístico de la Ciudad de México que tiene una amplia oferta educativa, gran difusión y, además, proyectos de investigación artística.



# RED DE FARO

UNA POSIBILIDAD DE ARTE Y CULTURA



## **FARO Aragón**

Año de inicio: 17 de junio de 2016

Delegación: San Juan de Aragón, primera sección, delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México.

Características de la delegación: Es la segunda más poblada de la Ciudad de México.

Objetivos: Impulsar y fortalecer las prácticas y las necesidades culturales emanadas desde y para su comunidad a partir de procesos de formación y de divulgación y, construir una propuesta formativa con un acento en los medios audiovisuales que, además de democratizar su acceso a través de diversos esquemas de educación no formal, reconozca la producción artística y cultural como un proceso social colaborativo más allá de la creación individual.

Áreas de trabajo: Cultura audiovisual y oficios relacionados con el video y el cine.

Dedicado a: Talleres sobre los oficios derivados de la práctica en los medios audiovisuales (fotografía, sonido, maquillaje, vestuario, arte, entre otros) y sobre así otros campos del saber artístico y cultural, como la danza, la escritura, la actuación y la música, entre otros.

## FARO de Oriente

Año de inicio: 24 de junio de 2000

Delegación: Iztapalapa, Fuentes de Zaragoza, Ciudad de México.

Características de la delegación: Es la más poblada de la Ciudad de México, presenta indicadores socioeconómicos menos favorables que las otras demarcaciones territoriales: población marginada física, económica y simbólicamente de los circuitos culturales convencionales.

Objetivos: Brindar una oferta formal de promoción cultural y de formación en disciplinas artísticas y artesanales a una población marginada física, económica y simbólicamente de los circuitos culturales convencionales. Ser un centro cultural y una escuela de artes y oficios, un espacio para el diálogo y el encuentro de la cultura, un foro para las expresiones más diversas e importantes de la cultura.

Áreas de trabajo: Disciplinas artísticas y artesanales.

Dedicado a: Talleres y actividades culturales.





### **FARO Indios Verdes**

Año de inicio: 20 de junio de 2006

Delegación: Gustavo A. Madero, Santa Isabel Tola, Ciudad de México.

Características de la delegación: Es la que se encuentra más al norte de la Ciudad de México y la segunda más poblada de la capital. La población tiene un marcado acento industrial.

Objetivos: Brindar formación artística a través de talleres libres, de bienes y de servicios culturales. El FARO Indios Verdes cuenta con un aula digital y un libro club dedicado al acercamiento a la literatura mediante la consulta y el préstamo de libros.

Áreas de trabajo: Artes y oficios artesanales.

Dedicado a: Talleres y actividades culturales.

Página web: <http://faroindiosverdes.info>



### **FARO Milpa Alta**

Año de inicio: 22 de Septiembre de 2006

Delegación: San Antonio Tecomitl, Milpa Alta, Ciudad de México, México

Características de la delegación: Está compuesta por doce pueblos originarios. Como principal actividad es el cultivo de nopal y de amaranto.

Objetivos: Garantizar el acceso a las artes y oficios a través de diversas disciplinas artísticas y artesanales con una oferta nutrida de eventos culturales para impulsar el desarrollo humano en la región y disminuir la marginación de servicios culturales entre la población de Milpa Alta y las zonas Aledañas; fortalecer fiestas tradicionales de la región.

Áreas de trabajo: Artes y oficios artesanales, derechos culturales.

Dedicado a: Talleres y actividades culturales.

## FARO Tláhuac

Año de inicio: 26 de mayo de 2006

Ubicación: Tláhuac, Miguel Hidalgo, Ciudad de México.

Características de la delegación: Se localiza al sureste de la Ciudad de México, hasta la década de 1980 fue netamente rural, con apremio de la rápida urbanización que cubre la tercera parte de su territorio.

Objetivos: Invertir socialmente por la formación de públicos para las artes como posibilidad de cambio, de transformación comunitaria; participar en el desarrollo de la educación no formal como complemento al desarrollo integral de niños, de jóvenes y de adultos; concebir al arte y a la cultura como copartícipe de la cultura de paz.

Áreas de trabajo: Artes y oficios artesanales, derechos culturales y cuidado del medio ambiente.

Dedicado a: Talleres y actividades culturales.



# LA IDENTIDAD DE QUITO EN CORTOMETRAJES

EXPERIENCIAS DE UN PROYECTO

THE IDENTITY OF QUITO IN SHORT FILMS  
EXPERIENCES OF THE LINKAGE PROJECT

ANDRÉS VALAREZO QUEVEDO

cristian.valarezo@ute.edu.ec

PATRICIA CASTAÑEDA NARANJO

pcastaneda@ute.edu.ec

Universidad Tecnológica Equinoccial. Ecuador

El desarrollo económico de las urbes capitalinas y la infraestructura pública y privada convierte a las ciudades en una opción válida para migrar. Quito, con marcada presencia arquitectónica colonial, vivió procesos migratorios que la obligaron a replantear su forma de ver y de verse. Según Gioconda Herrera (2005), a finales de 1999 y principios del siglo XXI, la crisis económica provocó una oleada migratoria masiva a Europa (especialmente a España e Italia), pero también al interior del Ecuador (Quito y Guayaquil). A su vez, la autora afirma que este movimiento poblacional masivo generó cambios importantes en el territorio nacional tanto en los actores como en sus prácticas.

Según Gilberto Giménez, la identidad y la cultura, como productos tangibles de los procesos sociales, tienen una relación indivisible. El autor explica que la primera «sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad» (Giménez, 2005: 2). La ciudad de Quito es otra después de la migración y es la gente quien la acepta así, ya que consideran a la cultura «desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la “incorporan” y la convierten en sustancia propia. Desde esta perspectiva, podemos decir que no existe cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura» (Giménez, 2005: 4).



En este contexto, presentamos un proyecto que busca dar voz a los jóvenes a partir de una problemática local: las nuevas migraciones y su incidencia en la identidad del lugar en el que viven (la ciudad de Quito). En el marco del proyecto *Promoción de la identidad de la ciudad de Quito* de realizaron cortometrajes en instituciones educativas de nivel medio. Para ello, se recurrió a las posibilidades poéticas y narrativas del medio audiovisual. El resultado fue un conjunto de cortometrajes que dan cuenta de la complejidad de perspectivas que este tema ofrece. Estas producciones buscan ser una herramienta que abra la multiplicidad de miradas acerca de la ciudad, ya que «la construcción de identidad es [...] un proceso al mismo tiempo cultural, material y social» (Larraín, 2003: 32).

### **Características del proyecto**

El Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES) promueve que las instituciones educativas generen procesos de vinculación con la sociedad para que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en sus procesos formativos como aporte para la mejora y la actualización de los planes de desarrollo local, regional y nacional (CES, 2013). En este marco, se generó el proyecto *Promoción de la identidad de la ciudad de Quito* en instituciones educativas de nivel medio. Su objetivo es contribuir «a reconocer la identidad quiteña en función de establecer relaciones entre los adolescentes y la ciudad capital a través de la realización de cortometrajes con la utilización de TIC» (Universidad Tecnológica Equinoccial, 2014: 8).

El proyecto se implementó entre los años 2015 y 2016 en tres colegios de educación pública de la capital del Ecuador, que fueron seleccionados por su localización geográfica, su representatividad numérica y su reconocida trayectoria: el Colegio Luciano Andrade Marín (CLAM) ubicado en el sector norte; la



Unidad Educativa Municipal Fernández Madrid, en el sector centro y la Unidad Educativa Municipal Quitumbe, en el sur de la ciudad. La Tabla 1 resume la participación de estudiantes de las instituciones educativas de nivel superior y secundario y los cortometrajes logrados al final del proyecto.

Institución educativa	Sector ciudad	Estudiantes UTE	Estudiantes colegio	Cortometrajes producidos
Luciano Andrade Marín	Norte	12	31	3
Fernández Madrid	Centro	6	21	3
Quitumbe	Sur	7	33	2

Tabla 1. Cuadro distributivo de estudiantes y producto

El proyecto interinstitucional contó con la colaboración de docentes cuyas funciones se describen en la Tabla 2.

Docentes involucrados	Funciones	Institución
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación, dirección, ejecución y coordinación del Proyecto</li> <li>• Formulación, procesamiento y diagnóstico de la investigación de campo</li> <li>• Apoyo académico en el proyecto</li> </ul>	UTE, Publicidad y Gestión
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponencia sobre tema migratorio</li> </ul>	UTE, Periodismo
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación de estudiantes de la institución educativa</li> </ul>	CLAM, Fernández Madrid, Quitumbe

Tabla 2. Participación interinstitucional de docentes

## Realización de los cortometrajes

Los estudiantes del último año de la carrera de Publicidad y Gestión de la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) trabajaron con estudiantes de los colegios antes mencionados. El proceso consistió en cuatro etapas: preproducción, producción, postproducción cinematográficas y difusión. Para las primeras tres instancias se realizaron charlas.

Durante la primera etapa, la formativa, se ofrecieron las siguientes herramientas: la fundamentación teórica de la estructura narrativa analizada por Aristóteles y vigente hasta la actualidad, la cual enfatiza que la historia «posee un principio, un medio y un final» (Brenes, 1992: 49); la formación de personajes basada en el carácter y en la caracterización propuesta por Robert McKee (2008) y los arquetipos desarrollados por Christopher Vogler (2002). Se enfatizó en la creación de una buena historia, no en tanto entretenimiento, sino profundizando en narrativas que potencien la idea de identidad como constructo. El producto final fueron historias con la misma estructura narrativa sobre el tema de la migración, pero enfocadas creativamente y desde diversos puntos de vista.

La segunda abordó la preproducción. Se los formó en el lenguaje audiovisual y los temas tratados fueron: tipos de planos, ángulos, movimientos de cámara, composición de la imagen y la construcción del guión técnico. Esto último, supuso que los estudiantes reflexionen y apliquen «el lenguaje para construir mensajes a partir de las imágenes que obtiene por procedimientos técnicos» (Fernández Díez & Martínez Abadía, 1999: 22) [Figura 1].



Figura 1. Clases en el Colegio Luciano Andrade Marín

En la tercera etapa los contenidos abordados fueron los roles de los integrantes del equipo de filmación. Se realizaron ejercicios de actuación, de proyección y de análisis de películas, y finalmente los tipos de montaje. Los estudiantes universitarios colaboraron con los colegios en el montaje digital. Los recursos tecnológicos utilizados (como el equipo de filmación) fueron teléfonos celulares y/o cámaras réflex básicas. En total se filmaron ocho cortometrajes: *Malas Costumbres* y *Alumno Nuevo* (CLAM); *Ausencia*, *Te Extraño* y *Paula* (Unidad Educativa Municipal Fernández Madrid) y *Sueños*, *La Migrante* y *Las cicatrices de la migración* (Unidad Educativa Municipal Quitumbe).<sup>1</sup> Los cortometrajes abordaron temas como la violencia, el rechazo al migrante, la ausencia física y emocional, la esperanza y los deseos de superación.

### Promoción en el proyecto

La etapa final, la de difusión, se dividió en tres fases: expectativa, presentación y cierre. Así nació la campaña de *IdentiQuito, Qenta tu historia*, fundada en la idea de que «la identidad de nuestra ciudad se construye a través del relato de distintas visiones» (UTE, 2015: 6). Para este fin se consideraron estrategias comunicacionales en las redes sociales, por ser pertinentes al grupo objetivo (estudiantes de nivel medio).

Se crearon sitios en Facebook<sup>2</sup> y en YouTube<sup>3</sup> para promocionar los videos. También se produjeron contenidos para redes en variados formatos, como *posts*, fotografías, afiches ilustrados alusivos al lenguaje quiteño y videos con el apoyo de líderes de opinión o expertos [Tabla 3].

El 90 % de la campaña se realizó en las redes sociales (70 % Facebook, 20 % YouTube) y el 10 % con *Below The Line* (BTL)<sup>4</sup> en las unidades educativas de nivel medio [Figura 2]. De este modo, se cubrieron los canales de comunicación utilizados directamente por el público objetivo (Baack, 2010).

Estudiantes UTE	Carreras Involucradas	Funciones
7	Publicidad y Gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de Plan de Comunicación</li> <li>• Promoción de los cortometrajes</li> </ul>
1	Diseño Gráfico Publicidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de material gráfico y audiovisual para la Promoción</li> </ul>
1	Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de Plan de Comunicación</li> <li>• Preparación de Evento</li> </ul>

Figura 2. Afiche para la promoción y la difusión de los cortometrajes

**1ER CICLO DE CORTOS**  
**QUENTA TU HISTORIA**

**Noviembre 6**  
**Viernes 15h30**  
**FLACSO Cine**  
San Salvador E742 y La Pradera

CORTOMETRAJES DE LOS COLEGIOS: QUITUMBE  
SUEÑOS - CICATRICES  
FERNÁNDEZ MADRID  
PAULA - TE EXTRAÑO  
AUSENCIA LUCIANO  
ANDRADE MARÍN  
MALAS COSTUMBRES  
ALUMNO NUEVO  
LA MIGRANTE

SÍGUENOS EN  
**f/IDENTIQUITO**  
Y VOTA POR EL MEJOR CORTOMETRAJE

Organiza:

**IDENTIQUITO**  
**LITE**  
Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación

Como evento de cierre, se exhibieron los cortometrajes en el *Primer Ciclo de Cortometrajes Qenta tu Historia* y se organizó un evento en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Cine, donde los asistentes escogieron tres cortometrajes y se seleccionó al ganador [Figuras 4 y 5]. Los cortometrajes finalistas fueron: *Alumno Nuevo*, *Sueños*, *Te Extraño*.

Figura 3. Promoción de bajo costo en la unidad educativa de nivel medio





Figura 4. Fotograma del cortometraje Sueños (2015), estudiantes de la Unidad Educativa Municipal Quitumbe



Figura 5. Anuncio de Facebook del cortometraje Alumno Nuevo (2015)

## Consideraciones finales

La identidad es un proceso en constante construcción. La investigación permitió abordar la migración, no solo desde el contexto social, político y económico, sino también desde la construcción profunda del sentido de identificación, de identidad y de pertenencia. Los *insights*<sup>5</sup> enriquecieron y comunicaron la visión que los jóvenes tienen de los migrantes y de sí mismos, y reflejaron el modo en que las interacciones sociales influyen en la construcción de la identidad de la ciudad. Con respecto a la generación de los cortometrajes, la temática fue variada, oscilaron entre la violencia en el lugar de destino, pasando por el desmembramiento familiar, hasta la oportunidad de empezar en un lugar nuevo. En todos, la ciudad es protagonista.

Todo indica que el proyecto tiene mucho potencial para mostrar la cara de Quito, inclusive en etapas que incluyan a nuevos grupos de jóvenes que quieran redescubrir la urbe para contar nuevas historias.

## Referencias bibliográficas

Baack, Clow (2010). *Publicidad, promoción y comunicación integral en marketing*. México: Pearson.

Brenes, Carmen Sofía (1992). *Fundamentos del guión audiovisual*. Pamplona: Eunsa.

Fernández Díez, Federico y Martínez Abadía, José (1999). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.

McKee, Robert (2008). *El Guión*. Barcelona: Alba.

Universidad Tecnológica Equinoccial (2015). *Plan de Comunicación del Proyecto de Vinculación Promoción de la identidad de la ciudad de Quito, a través de cortometrajes, mediante la aplicación de técnicas audiovisuales (TIC) en instituciones educativas de nivel medio. Identiquito*. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial.

Universidad Tecnológica Equinoccial (2014). *Identidad de la ciudad de Quito, a través de cortometrajes, mediante la aplicación de técnicas audiovisuales (TIC) en instituciones educativas de nivel medio*. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial.

Vogler, Christopher (2002). *El Viaje del Escritor*. Barcelona: Robinbook.

## Referencias electrónicas

Consejo de Educación Superior (CES) (21 de noviembre de 2013). «Reglamento de Régimen Académico» [en línea]. Consultado el 19 de mayo de 2017 en



<[http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos\\_Expedidos\\_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/Reglamentos_Expedidos_CES/codificacin%20del%20reglamento%20de%20rgimen%20acadmico.pdf)>.

Giménez, Gilberto (2005). «La cultura como identidad y la identidad como cultura» [en línea]. Consultado el 13 de marzo de 2017 en <<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>>.

Herrera, Gioconda; Carrillo, María Cristina; Torres, Alicia (2005). *La Migración Ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades* [en línea]. Consultado el 10 de marzo de 2017 en <[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IYysXF8JmYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=migraci%C3%B3n+ecuatoriana&ots=KKq3FhWdK\\_&sig=fjCKkYV7dzk-2AVOEJiLnNKvTL4#v=onepage&q=migraci%C3%B3n%20ecuatoriana&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=IYysXF8JmYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=migraci%C3%B3n+ecuatoriana&ots=KKq3FhWdK_&sig=fjCKkYV7dzk-2AVOEJiLnNKvTL4#v=onepage&q=migraci%C3%B3n%20ecuatoriana&f=false)>.

Larrain, Jorge (2003). *El concepto de identidad* [en línea]. Consultado el 13 de marzo de 2017 en <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewfile/348/279>>.

Ortega Trujillo, Diana Mercedes (2017). *Campaña de concientización sobre la importancia de la lactancia materna* [en línea]. Consultado el 15 de junio de 2017 en <<http://190.11.245.244/bitstream/47000/1342/1/UISRAEL-EC-DIS-378.242-2017-004.pdf>>.

Quiñones, Cristina (2013). *Desnudando la mente del consumidor* [en línea]. Consultado el 15 de junio de 2017 en

<[http://static0.planetadelibros.com.co/libros\\_contenido\\_extra/31/30494\\_1\\_Desnudadnolamente.pdf](http://static0.planetadelibros.com.co/libros_contenido_extra/31/30494_1_Desnudadnolamente.pdf)>.

## Notas

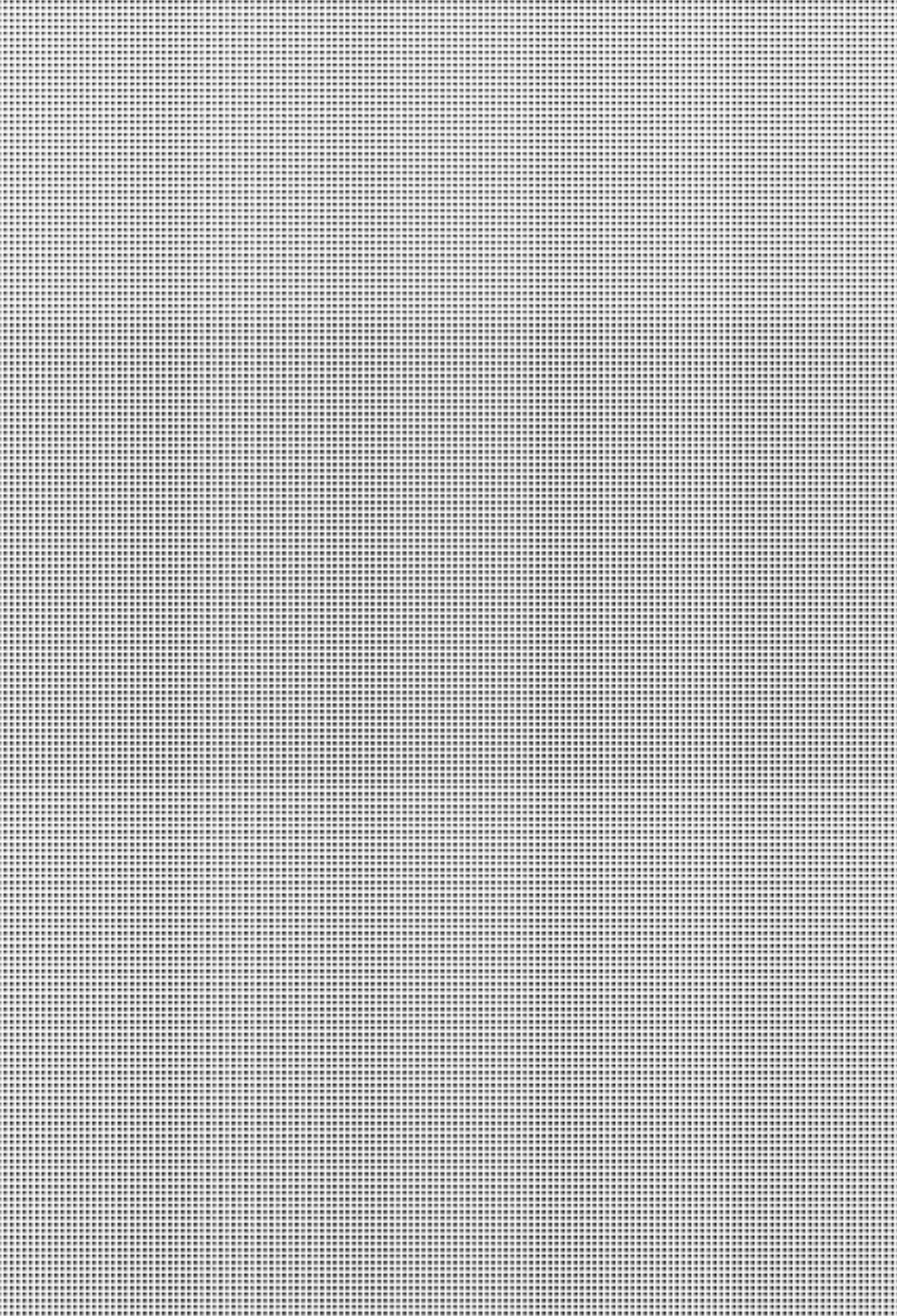
1 Los videos pueden consultarse en <http://bit.ly/2sfoOrf>.

2 Puede consultarse la página de Facebook en <https://www.facebook.com/IdentiQuito>.

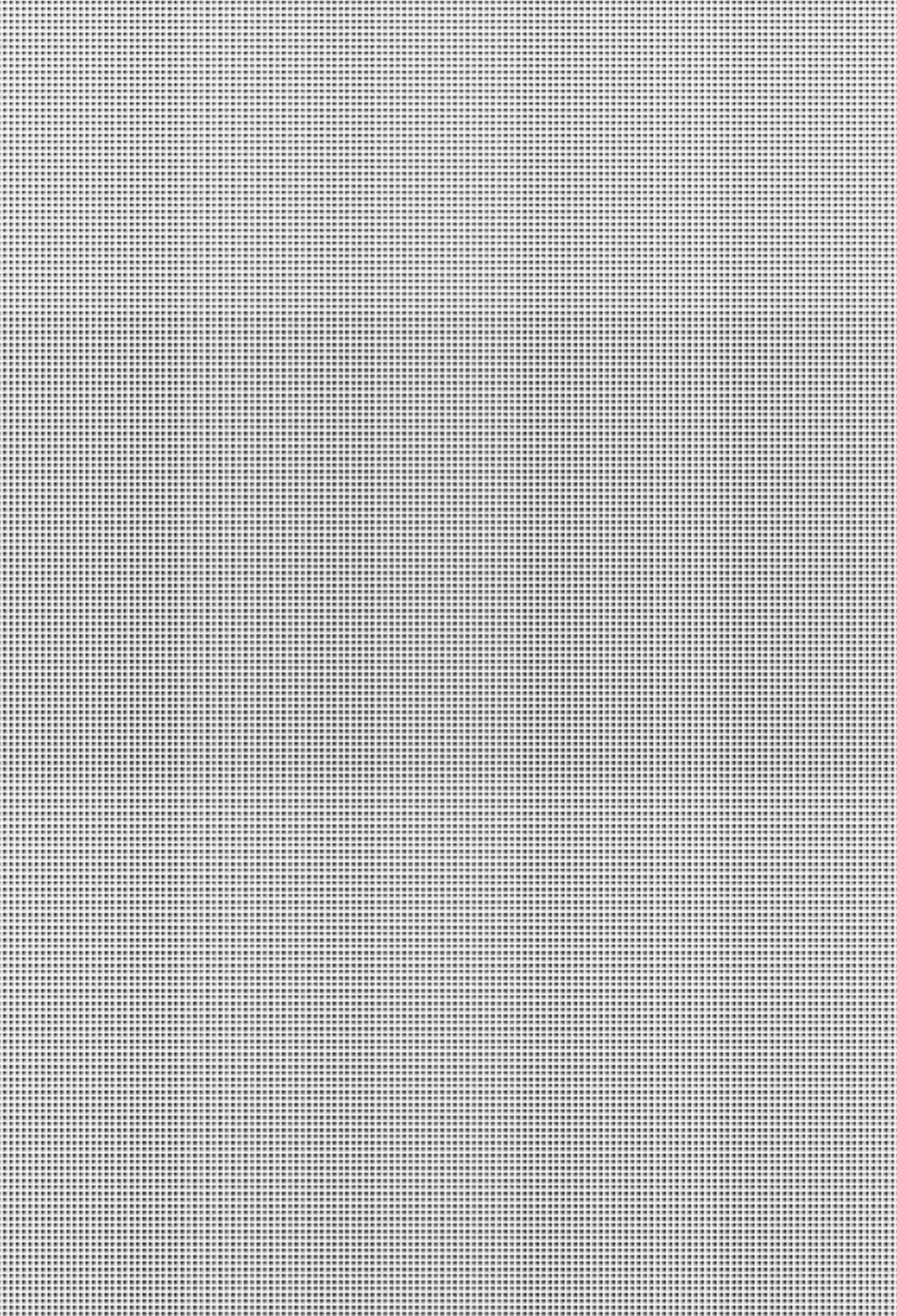
3 Puede consultarse la página de Instagram en <https://www.youtube.com/channel/UC5J9gK9L6fguNskN2rrq-tg>

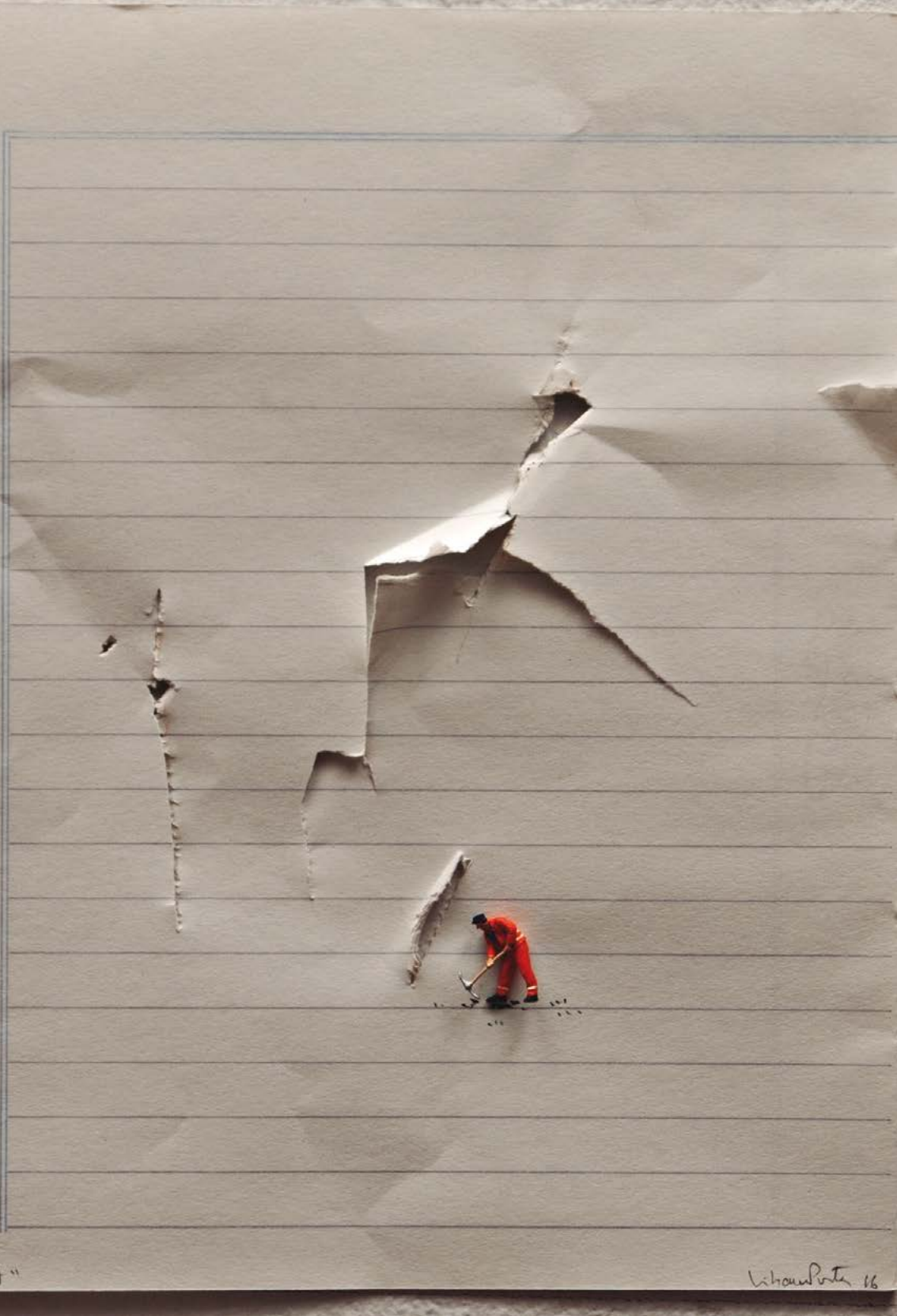
4 Below the line, se refiere a la publicidad que está «segmentada a grupos específicos de personas, por medios no tradicionales logrando contacto personal, representando menor costo y mayor empleo de creatividad e innovación» (Ortega, 2017: 14).

5 Término usado en sicología. Se refiere a las «verdades humanas, frescas y reveladoras que generan oportunidades de innovación, branding y comunicación accionable para las empresas» (Quiñonez, 2013: 34).



PÁGINA DE ARTISTA





LILIANA PORTER

*To Do it (man in orange)* (2016)

Lápiz y figura sobre papel. 23,50 x 19,68 cm

<http://lilianaporter.com>

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL



## MAGDALENA JITRIK

POR JULIA BUENAVENTURA

Sentados en la playa, el punto más lejos que podemos divisar se encuentra a tres kilómetros de distancia. Basta montarse a un caballo para que esa extensión se duplique o subir las escaleras de un faro para que el horizonte opte por alejarse unos treinta kilómetros de nuestros ojos.

Ya me dirán que no es el horizonte el que se aleja, sino que es el punto de vista el que cambia. Sin embargo, en una pintura de Magdalena Jitrik no tengo que mudar mi posición para que el horizonte vaya y venga, justo como lo hace el mar con sus olas. En varios de sus cuadros Jitrik trabaja una línea horizontal, lo que implica una propuesta de espacio, pues cualquier trazo que divida un rectángulo nos lleva a la comprensión de dos planos: el vertical arriba, el horizontal abajo o, en otras palabras, el cielo y la tierra. Así, a un primer golpe de vista, un cuadro de Jitrik proyecta un espacio y, a pesar de ello, basta reparar un poco para que ese espacio comience a ser deformado, a entrar en un movimiento donde la lejanía se acerca y lo cercano se aleja. Este efecto es conseguido por un juego entre el fondo y la figura.

Los cuadros de Jitrik parten de bocetos, dibujos sobre el papel realizados con un método automatista —aquel que tanto empleó Aizenberg—: sin modelo, sin referentes previos; dibujos que salen de la libre experimentación con el lápiz para después pasar al pincel. Jitrik retoma, así, un oficio que sería justamente el del pintor moderno, de ahí el nombre de la muestra, *Pintura Moderna*, título que va de lo solemne a lo irónico, pues si a comienzos del siglo XX la modernidad estaba cargada de futuro, de vanguardia, hoy se encuentra embebida de pasado. De cualquier forma, se trata de un pasado siempre revolucionario que es, en última instancia, la otra constante de Jitrik. Abstracta o figurativa, la obra de Magdalena Jitrik siempre hace referencia a la *revolución*, una que consiste en saber que el horizonte está donde quieras ponerlo o en el límite de tu nariz o a kilómetros de ella.

### MAGDALENA JITRIK

*Pintura Moderna* (2014)

Óleo sobre tela. 140 x 180 cm

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL





MAGDALENA JITRIK

*Vivienda* (2014)

Óleo sobre tela. 110 x 150 cm

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL



MAGDALENA JITRIK

Sin título (2014)

Óleo sobre tela. 70 x 50 cm

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL

# busco

acerca de la palabra

# camino

DATOS  
pistas

fantasías

CURIOSIDADES

ideas

experiencias

rumores

refranes historias

recuerdos

citas

DIANA AISENBERG

*Busco camino* (2007)

Afiche. Parte del proyecto Historias del arte. Diccionario de certezas e intuiciones (2003)

<http://historiasdelartedic.blogspot.com.ar>

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL

**busco**



DIANA AISENBERG

Fragmentos del proyecto Historias del arte. Diccionario de certezas e intuiciones (2003)

<http://historiasdelartedicc.blogspot.com.ar>

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL



latino



DIANA AISENBERG

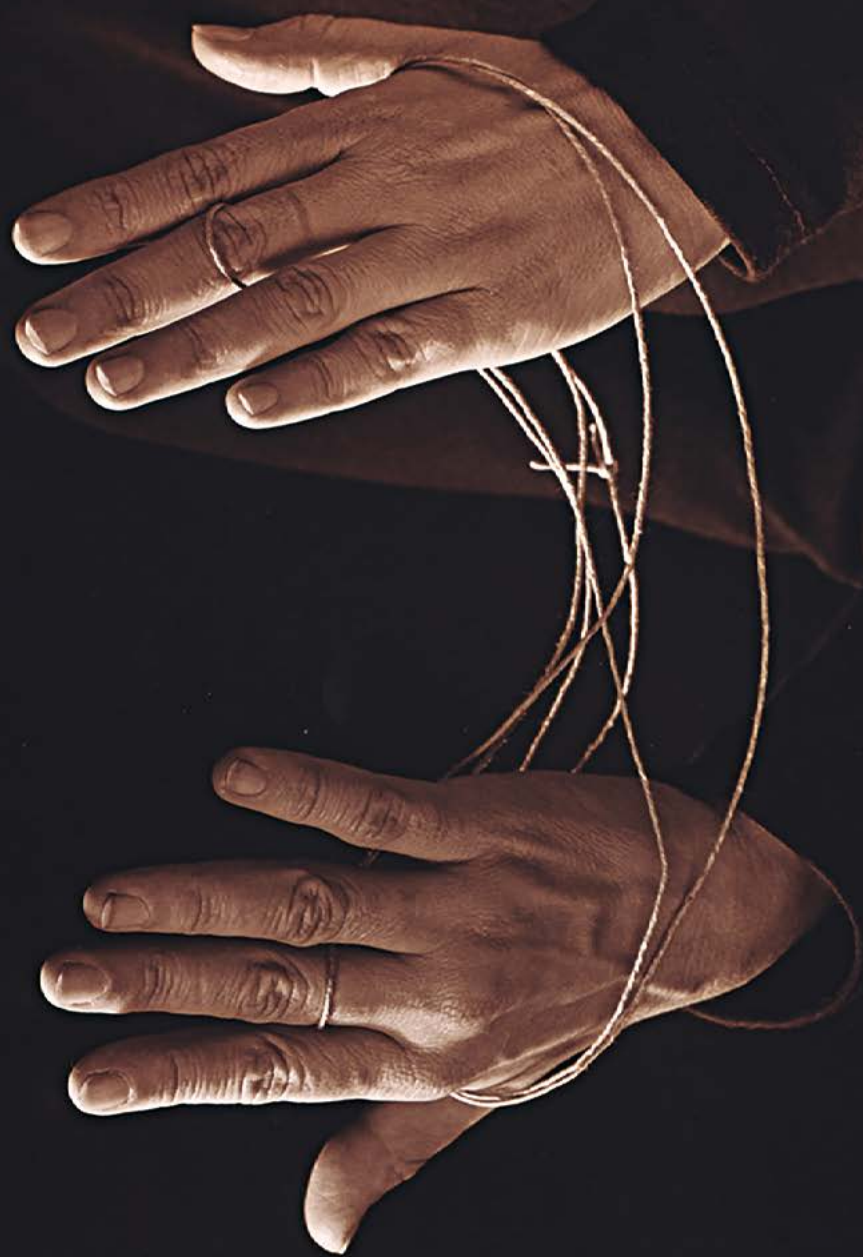
Fragmentos del proyecto Historias del arte. Diccionario de certezas e intuiciones (2003)

<http://historiasdelartedicc.blogspot.com.ar>

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL



**MATILDE MARIN**

«Movimiento 1» (1999). Serie *Juego de manos*

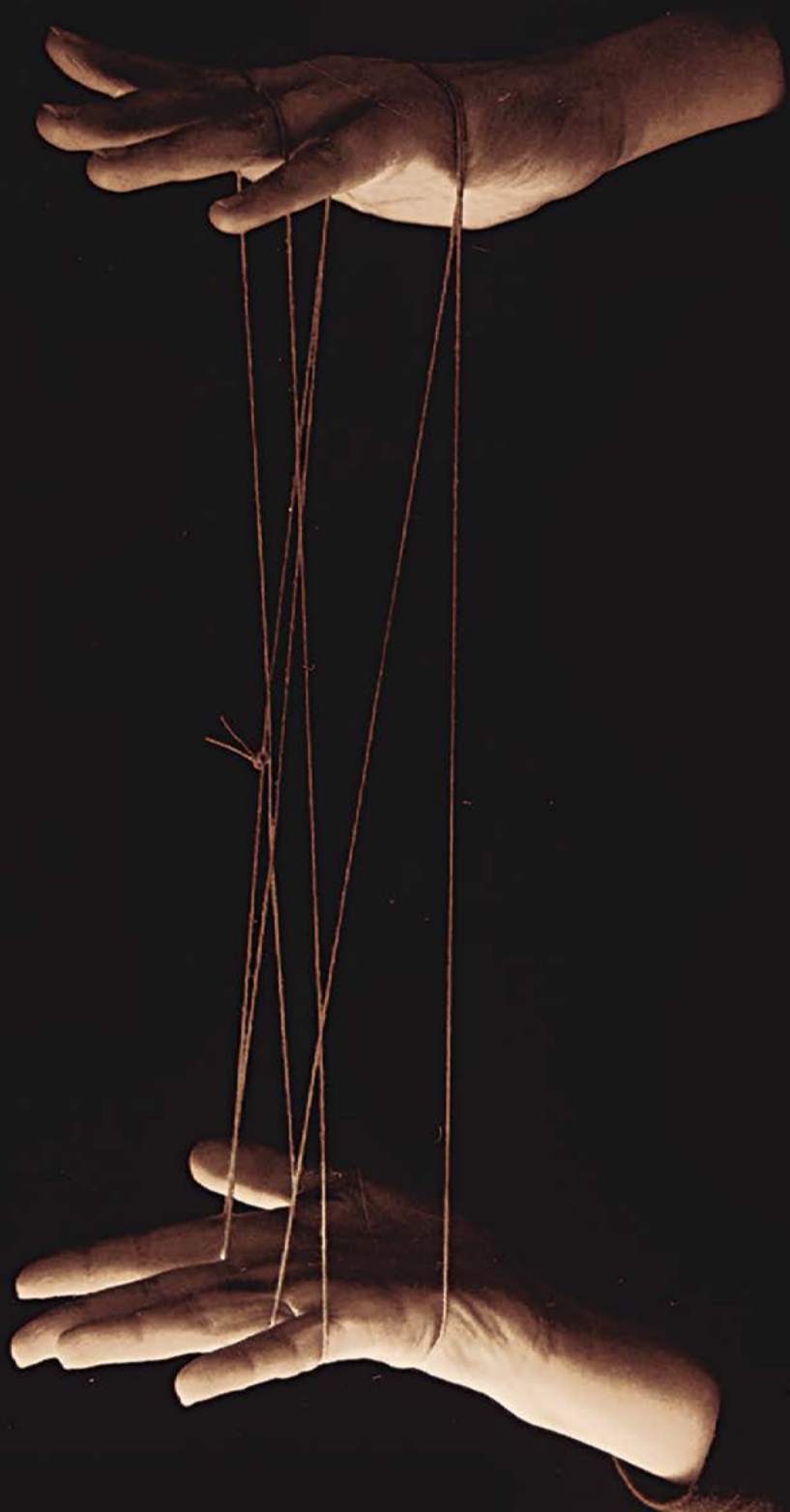
Fotografía analógica. 75 x 107 cm

[www.matildemarin.com](http://www.matildemarin.com)

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL



MATILDE MARIN

«Movimiento 2» (1999). Serie *Juego de manos*

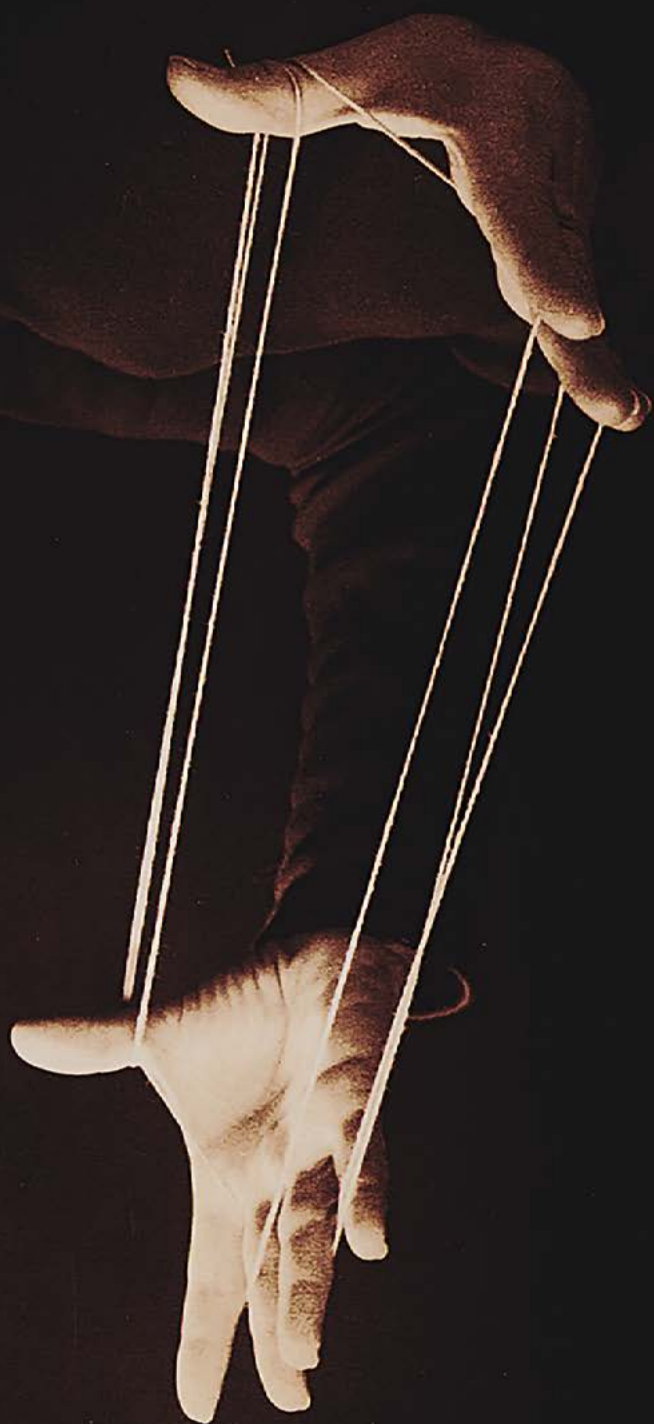
Fotografía analógica. 75 x 107 cm

[www.matildemarin.com](http://www.matildemarin.com)

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6384

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL



**MATILDE MARIN**

«Movimiento 1» (1999). Serie *Juego de manos*

Fotografía analógica. 75 x 107 cm

[www.matildemarin.com](http://www.matildemarin.com)

Obra cedida por la autora para su reproducción en esta publicación

N.º 3 | Año 2017 | ISSN 2451-6643

PÁGINA DE ARTISTA  
METAL