



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

**Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"**  
Repositorio Institucional

# **Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM**

---

contextos, paradigmas y metodologías

Año  
2020

Compiladoras  
Siragusa, Cristina y Reyes, Manuela

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Sirarusa, C., [et al.] (2020). *Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías*. 3 ras Jornada de Investigación en Artes, contextos, paradigmas y metodologías. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

**Libro de Actas**

# **III Jornadas de Investigación en Artes UNVM**

**Contextos, paradigmas y  
metodologías**

**Cristina Siragusa  
Manuela Reyes  
(compiladoras)**

Ministerio de  
**CIENCIA  
Y TECNOLOGÍA**



**Universidad  
Nacional  
Villa María**

Libro de Actas III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías / Cristina Yolanda Gallo... [et al.]; compilado por Cristina Siragusa. 1a ed.- Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2020.

Libro digital, DOCX  
Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-4993-38-0

1. Estrategias de la Investigación. 2. Arte. 3. Universidades. I. Gallo, Cristina Yolanda. II. Siragusa, Cristina, comp.  
CDD 700.71

---

## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA**

### **Autoridades**

Rector: Abog. Luis Alberto Negretti

Vicerrectora: Mgter. Elizabeth Theiler

Instituto de Investigación: Dr. Pablo Fiorito

Decana IAPCH: Lic. María Daniela Dubois

Secretario de Investigación IAPCH: Dr. Jorge Anunziata

**Diseño Interior:** Silvina Gribaudo

**Diseño Tapa:** Stefani Zucotti

**EXPERIENCIAR EL ARTE EN/DESDE VILLA MARÍA:  
Prácticas, narrativas y estéticas**

**DIRECTORA**

**Cristina Andrea Siragusa**

**CO-DIRECTORA**

**Cristina Yolanda Gallo**

**PROYECTOS PARTICIPANTES**

**Política de la ficción: Configuraciones, imágenes y tránsitos  
en narrativas audiovisuales argentinas**

Directora: Cristina Andrea Siragusa    Co-Directora: Paula Andrea Asís Ferri

**La performance como territorio de cruces desde la UNVM.  
Un camino hacia la memoria**

Directora: Cristina Yolanda Gallo    Co-Directora: Liliana Guillot

**La escritura de ficción en la UNVM. Análisis de una propuesta en el  
Profesorado en Lengua y Literatura. Proyecciones, tensiones y correlaciones  
con experiencias de escritura creativa en la ciudad de Villa María**

Directora: Beatriz Vottero



## ÍNDICE

<b>Introducción</b>   Conversaciones (in)formales y sus derivas: del bel canto a la insumisa necesidad de la creación artística en la universidad pública. <i>Manuela Reyes y Cristina Siragusa</i>	<b>9</b>
<b>Conferencias</b>	<b>13</b>
Mirar Copacabana   Una Conferencia performática en torno a las imágenes de la brasilidade y los tránsitos en el arte	<b>15</b>
Introducir caos en el orden. El proceso de creación como procedimiento de investigación	<b>19</b>
<b>Símpoio</b>	<b>35</b>
Escrituras en artes: registros y reflexividades	<b>37</b>
<b>Paneles</b>	
Memoria y Performance: Memorias del Camino. Ópera Experimental.	<b>67</b>
Memorias del Camino – aportes para el análisis musical de una experiencia de investigación-acción	<b>79</b>
Panel de Editoriales Independientes   La labor editorial como propuesta creativa	<b>97</b>
<b>Ponencias</b>	<b>107</b>
<b>Métodos y metodologías para la investigación artística</b>	<b>109</b>
La convicción persuade, abre el debate; la certeza, lo clausura. El ensayo como género virtuoso	<b>111</b>

<b><i>Los lenguajes del arte en/para la formación escolar y académica</i></b>	<b>127</b>
El arte de inventar historias en el aula: la escritura de ficción	<b>129</b>
Líneas iniciales en el trazado de una propuesta de investigación en arte: Dibujo IV, Escuela de Bellas Artes, Rosario	<b>145</b>
La enseñanza de la interpretación musical en la universidad. Marcos teóricos.	<b>161</b>
<b><i>Métodos y metodologías para la investigación artística II</i></b>	<b>179</b>
Pensando y produciendo imágenes. Los devenires del análisis histórico-cultural.	<b>181</b>
Indagaciones plásticas y producciones visuales situadas. La producción y el análisis visual como herramientas de investigación.	<b>203</b>
<b><i>Espacios y exhibición: debates acerca de la legitimación artística</i></b>	<b>229</b>
De salones, instituciones y críticos: los procesos de legitimación artística en Rosario en el contexto del primer Centenario.	<b>231</b>
<b><i>Lenguajes, formas y materialidades: intersecciones</i></b>	<b>247</b>
Hacia una definición de libro objeto.	<b>249</b>
<b><i>Artistas / Legados: referentes para la creación artística.</i></b>	<b>259</b>
Experiencia-taller de literatura y representación en la UNRC: una propuesta de puesta en escena de Hamlet.	<b>261</b>
<b><i>Planes de estudios, debates curriculares, vacíos y necesidades.</i></b>	<b>275</b>
La importancia de la investigación artística en la carrera de grado y la tarea de preparar a los estudiantes para la misma.	<b>277</b>
<b><i>Construcciones subjetivantes a través del arte. Experiencias en entornos pedagógicos.</i></b>	<b>289</b>
El canto encarcelado: mujeres, canon literario e invisibilización.	<b>291</b>
Apuntes sobre una experiencia de lectura en la formación docente inicial.	<b>291</b>

I.A Llega, Metodologías de la Inteligencia Artificial Pensadas en la Enseñanza Artística.	307
Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical.	319
<b><i>Experiencias y propuestas de enseñanza/aprendizaje en artes visuales y audiovisuales</i></b>	<b>339</b>
Investigar, producir y re-significar los sentidos del hacer artístico. El libro como espacio de encuentro.	341
<b><i>Procesos de gestión en el campo artístico</i></b>	<b>359</b>
<i>Salir</i> para encontrarse.	361
Danza-Teatro en Córdoba: La Problemática de Nombrar .	373





## Introducción | Conversaciones (in)formales y sus derivas: del *bel canto* a la insumisa necesidad de la creación artística en la universidad pública

*El devenir es un rizoma, una conexión de heterogéneos intercambiando flujos, capturándose mutuamente sus códigos desterritorializándose de los propios códigos. Liberándose. Un rizoma es emancipador. La investigación artística regida por métodos de manual reproduce esquemas. La investigación artística entregada al rizoma puede llegar a producir devenires moleculares inauditos.*

*Esther Díaz, Hacia una multiplicidad metodológica en la investigación artística, p. 121.*

Las **III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías**, realizadas del 2 al 4 de octubre de 2019 significaron, para quienes hemos participado desde sus orígenes, una instancia de importantes logros en la dimensión académica, organizativa y en la gestión institucional. Una edición que provocó, una vez más, debates acerca de problemáticas artísticas que no dejan de ser, en sí mismas, cuestiones políticas (de política académica, de investigación, entre otras). Un encuentro que permitió la expansión de las formas del diálogo, de la presentación de la producción artística, consolidando un ámbito fecundo para la pregunta, el intercambio y el (re)conocimiento.

¿Cuáles son algunos de esos rasgos que nos identifican? Uno de ellos es la apertura para aceptar la complejidad de la experiencia de investigar en/sobre/a través de las artes en la Academia y su comunicabilidad. Es por eso que construimos año a año un espacio contenedor, continente expresivo y expresante de las temáticas que tensionan el día a día de nuestro ejercicio en la Universidad y que volvemos visible en un *Simposio* dedicado a problematizar la escritura y los medios de registro académico, o en un *Panel sobre proyectos editoriales* alternativos, y, también, en una *Conferencia Inaugural* en formato cine ensayo/performance danzada a cargo de Cecilia Gil Mariño.

Además en estas Jornadas estuvieron presentes las fórmulas matemáticas, es decir, se instituyó un horizonte en el que crecer fue posible a partir de la “suma”, este espacio permitió la construcción de redes colaborativas entre instituciones y colegas, por lo cual nos llenó de satisfacción el desarrollo de un *Conversatorio* en el que investigadoras que integran nuestro Comité Académico estuvieron alentando la des-naturalización de las prácticas artísticas en el terreno universitario, el regreso de compañeros y compañeras participando por segunda o tercera vez y la llegada desde Rosario de un numeroso grupo de estudiantes y docentes (dos cátedras de Metodología de la Investigación de la Escuela de Bellas Artes de la U.N.R.).

Si jugáramos a la rayuela sería necesario armar un tablero de dirección. Cortázar introduce su ¿novela? Proporcionando dos opciones. El programa de las III jornadas puede pensarse como un tablero para vivir un encuentro de distintas maneras. Y poder transportarse en un “micro” que une territorios nacionales.



Performance Memorias de las Resistencia II - Villa María 2 de octubre 2019  
(Foto Comité Organizador)

En las **III Jornadas** apostamos al fortalecimiento de los lazos con la comunidad villameriense, sus artistas e instituciones, y compartimos realizaciones artístico/investigativas en diversas disciplinas, artes visuales (Espejo Onírico de Carolina Martínez de la Escuela de Bellas Artes Emiliano Gomez Clara), artes audiovisuales (Poemas Animados, Micro-relatos audiovisuales, Documentación – Los inmigrantes en Argentina), música (micro conciertos y presentación de fragmentos de la Ópera Experimental Memorias del Camino), performance (Memorias de la Resistencia II).

Como parte de la Región, desde ese lugar poroso y diverso de enfoques, expresiones y modos de hacer que Latinoamérica nos ofrece, participó en nuestro encuentro Milena Gras Kleiner, destacada investigadora del campo del Teatro y las Artes Performáticas proveniente de Chile, como Conferencista Invitada para cerrar el encuentro. Y Milena nos sumergió en las operaciones de memoria, en los disimiles e incómodos lugares en los que el artista puede detenerse, y en la necesidad de una reflexión vital sobre nuestras prácticas.

Tres jornadas intensas, más de ochenta trabajos presentados, participantes de la mayor parte de las Universidades Nacionales con carreras artísticas, acompañamiento institucional. Dicen que en el bullicio se construye futuro porque las ideas toman forma, se lanzan, se toman, se consideran.

La preparación de esta publicación coincide con la organización de las IV Jornadas, que nos han ubicado ante el desafío de producir encuentros desde la des-localización espacial, atravesados por los imaginarios y los malestares de una excepcionalidad sanitaria producto del COVID-19, y la decisión de desplazarnos a los entornos virtuales en el 2020. *Tiempo* convulsionado en lo social y en lo subjetivo, que se vive (en distintos tiempos) desde la crisis de la producción artística de múltiples sectores y disciplinas, hasta el descubrimiento público de obras, espacios artísticos, la generación de acontecimientos en las redes que devienen nuevas creaciones en las que los artistas hablan. Habitamos un *tiempo* de profunda transformación, visceral, incómodo, incierto, en el que es imprescindible volver a compartir la palabra y la sensibilidad desbordante.

El investigador, en una primera etapa de su formación, debe regirse por la metodología vigente para contribuir a su propia formación. Pero cuando siente que en sus hombros cosquilleo de plumones, cuando desean fervientemente que le crezcan alas, debe salir de los métodos a través de ellos. Inventar categorías propias deconstruyendo las establecidas. Deconstruir es buscar grietas, fallas, artificios para poder crear en libertad. Es no forzar los procedimientos, modularlos. Esther Díaz, *Hacia una multiplicidad metodológica en la investigación artística*, p. 122.

Esta publicación contiene fragmentos de esa experiencia vital que constituyeron las III Jornadas de Investigación en Artes UNVM, retoma profundas reflexiones y autorreflexiones de artistas-investigadores e investigadores que encuentran en este espacio un lugar protagónico para el pensamiento. Están invitados a recorrerla creando su propio *Tablero de Dirección*.

Manuela Reyes  
Cristina Siragusa



## CONFERENCIAS

**Mirar Copacabana | Una Conferencia performática en torno a las imágenes de la brasilidade y los tránsitos en el arte** 15

Cecilia Gil Mariño

**Introducir caos en el orden. El proceso de creación como procedimiento de investigación** 19

Milena Gras Kleiner



## **Mirar Copacabana. Una Conferencia performática en torno a las imágenes de la brasilidade y los tránsitos en el arte**

**Cecilia Gil Mariño**

Doctora en Historia, Magíster en Estudios de Teatro y Cine Argentino y Latinoamericano y, Profesora en Historia con Diploma de Honor por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Enlace Youtube | <http://bit.ly/MirarCopacabana>

Mirar Copacabana se trata de un ensayo audiovisual a partir de materiales audiovisuales, sonoros y la bibliografía relevada para un proyecto de investigación posdoctoral financiado por el CONICET, Argentina. La investigación se enfoca en la obra de Carlos Hugo Christensen en Brasil y uno de sus ejes de análisis propone pensar el rol que tuvo el espacio urbano en sus estrategias de producción y en el desarrollo de los géneros cinematográficos en el contexto nacional. Si en los primeros años de su producción en el país, Río de Janeiro fue la gran protagonista en términos positivos, con el desarrollo de comedias románticas o filmes que bordearon lo institucional-propagandístico y que contaron con financiamiento estatal, hacia los años setenta su desilusión con las transformaciones socio-urbanas lo llevarán a la producción de dramas policiales y filmes con un alto contenido de violencia explícita.

El ensayo aborda otro tipo de filmes como una película realizada en Hollywood en 1933 durante el período de la Buena Vecindad, o bien la célebre Macunaíma (Joaquim Pedro de Andrade, 1969) para pensar los procesos de desplazamiento de la idealización del barrio de Copacabana y del es-





Dra. Cecilia Gil Mariño -  
Villa María 2 de octubre 2019  
(Foto Comité Organizador)

pacio de la playa como espacio bucólico-moderno hasta la década de 1950 e inicios de los años '60 – que pusieron a Copacabana como tarjeta postal de Rio de Janeiro en el centro de las discusiones sobre la nacionalidad –, al complejo proceso de masificación de este barrio que fue configurando imaginarios más populares. Julia O' Donnell (2016) señala que esa “aristocracia de la playa” que se había asentado desde los años veinte – iconizada en la apertura del Copacabana Palace en 1921 – se fue trasladando hacia los barrios de Ipanema y Leblon que tenían regulaciones edilicias que impedían la “democratización” del espacio urbano y, de este modo, mantener sus criterios de exclusividad.

La banda sonora del ensayo que trae una combinación de bandas de sonido de filmes como *Rio, The Magnificent* y *Rio, City of Splendour* (James FitzPatrick, 1932 y 1936), *Flying Down to Rio* (Thornton Freeland, 1933) y músicas como “Chiclete com Banana” (Gordurinha y Almira Castilho, grabada por Jackson do Pandeiro, versión de Gilberto Gil), “Sábado em Copacabana” (Carlos Guinle y Dorival Caymmi, versión de Caetano Ve-

loso) y “Desfile aos heróis” (música por Heitor Villa-Lobos y letra Paula Barros, 1936), también busca indagar sobre las relaciones entre las discusiones en torno a la identidad cultural brasileña y la cultura de masas en el marco de una economía cultural y del entretenimiento transnacional.

En los últimos años, en el mundo académico a nivel internacional, se ha alentado la producción de nuevos formatos para generar espacios de transferencia de conocimientos que exploren renovadas vías de acción y pensamiento, y que habiliten un trabajo sensible como forma de trabajo intelectual.

Dra. Cecilia Nuria Gil Mariño  
CONICET-UdeSA / AvH-Universität zu Köln

### **Referencia bibliográfica:**

O'Donnell, Julia, “Rio de Janeiro. Cosmopolitismo, nación y modernidad en Copacabana” en Adrián Gorelik y Fernanda Arêas Peixoto (comps.) *Ciudades sudamericanas como arenas culturales*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2016, p. 228-247.



## **Introducir caos en el orden. El proceso de creación como procedimiento de investigación**

**Milena Grass Kleiner \***

\*Directora Núcleo Milenio Arte, Performatividad y Activismo. Profesora Titular Escuela de Teatro, P. Universidad Católica de Chile

Buenas tardes. Antes de comenzar mi exposición, quiero agradecer la invitación de la profesora Cristina Siragusa. Estos días han sido una experiencia fascinante y productiva, y realmente las felicito a todas -organizadoras y presentadores- por haber creado este espacio y por mantenerlo en estos tiempos de tantos desafíos de todo tipo para el diálogo y el pensamiento libre.

Me he pasado estos dos últimos días con la cabeza convertida en torbellino. Pensando, repensando, figurando y refigurando qué decirles hoy, para estar a la altura de las circunstancias -y por más vueltas que le he dado, siempre termino con la certeza de que voy a fracasar. Así que he decidido que la única forma adecuada de responder a esta invitación es hacer quizás la operación a que más le temen los “teóricos” -esto es, tomar la primera palabra y exponer mi trabajo sin recurrir a don Marcos Teórico, como dijo Beatriz Vottero recién iniciada esta conversación. Como no creo que pueda ofrecer ninguna novedad respecto de la exhaustividad y profundidad con que hemos abordado el problema de la investigación a través de la práctica estos días; voy a hacer otra cosa, esto es, ofrecerme a mí misma en una doble dimensión de caso y experiencia.

El recorrido que les voy a proponer es más bien impresionista y experiencial. Y espero que me permita abordar -e ilustrar, en el mejor de los casos

usándome para eso- un problema que me parece fundamental y ubicuo al momento de abordar la investigación en las artes, particularmente en lo que se refiere la investigación a través de la práctica.

Me refiero a la posicionalidad. ¿Qué quiero decir con esto? Que el gesto fundacional de quien investiga en nuestro campo pasa por la expresión de una voluntad o, al menos, por una declaración de intención: “voy a investigar”. Quiero decir con esto que no me parece que el oficio de teórico sea distinto del oficio de artista. Esta afirmación nace de la comprensión de la investigación como una práctica -toda forma de investigación- y, justamente, porque es una práctica es tan importante que los estudiantes participen en jornadas y presenten los resultados de su trabajo, como decía Silvia Ibarzabal esta mañana. Bruce McConachie comienza su libro *Theatre and Mind* explicando su resistencia a usar el sustantivo *mind* para el título; se resiste porque, por una parte, el pensamiento no ocurre en la abstracción: “Nuestras mentes no flotan por encima del fárrago de la realidad material” (McConachie, 2012:2).<sup>1</sup> Por lo mismo, cuando investigadores y artistas se lanzan a la tarea, lo que hacen es instalarse en la posición -en la disposición- de investigar y, con ello, de generar conocimiento. Porque, como continúa McConachie,: “El segundo problema con el título es que ‘mind’ es un sustantivo y no un verbo. Y esta es una dificultad porque la cognición se describe mejor como un proceso que como un objeto o estado mental” (2012: 4). O sea, como una práctica.

Tengo una gran amiga, dramaturga, que dice que a una le acosa sólo una gran pregunta durante toda la vida; y que todos los empeños en que nos afanamos son distintas formas de abordar esa única cuestión.

Santiago, voy en auto junto al Río Mapocho, ese torrente que cruza acelerado la ciudad. Es de noche. Tengo 20, 21 años. Todavía en Dictadura, cuando el toque de queda raja el tiempo de la precaria seguridad diurna y torna la calle en espacio prohibido. Y voy tarde, atrasada como el cone-

---

<sup>1</sup> “Our minds do not float above the messiness of material reality.” Y “The second problem with the chosen title is that ‘mind’ is a noun and not a verb. This is a difficulty because cognition is best characterized as a process not as an object or a state of mind.”

jo de Alicia, de noche y contra el tránsito por una gran avenida semide-sierta. Poco después, ya corregido el rumbo, estaré viendo una película prohibida por la censura, en un living familiar reconvertido en minúsculo cine clandestino. Esa noche, vi una película -más bien, vi una escena. Como decía Beatriz Vottero al comenzar estas Jornadas, vi el punctum bartheano de ese filme -si me permiten el deslizamiento conceptual. Y esa escena le daría forma a la pregunta que he tratado de responder desde entonces. ¿Cómo se expresa lo inexpresable? ¿Cómo podemos decir la complejidad de la experiencia humana en los límites de la violencia de estado, en la tortura y la desaparición de personas?

La película era *Imagen Latente*, del cineasta chileno Pablo Perelman. Rodada en clandestinidad -tal como la vi y como circuló en nuestro país en los últimos años de la Dictadura de Pinochet- y estrenada fuera de Chile en 1987. Una precursora road movie de la memoria -como diría dos décadas después Albertina Carri para hablar de su propia producción *Los Rubios*- era un pedazo de relato, sin comienzo ni fin, donde el protagonista, Pedro, trataba de conocer los últimos momentos de su hermano detenido desaparecido. Fotógrafo que no director de cine, el protagonista se funde con Pablo Perelman, cuyo hermano es efectivamente un detenido desaparecido. El montaje de Pedro y Pablo no ocurre sólo en la trama, sino en la textura misma del filme que exhibe material documental (filmaciones caseras, fotografías, textos judiciales) donde aparece Juan Carlos Perelman en su infancia y juventud o se da cuenta de los esfuerzos infructuosos por dar con su paradero.

En la escena que me ha penado desde entonces, el protagonista visita a una mujer que estuvo prisionera en el mismo centro de detención y tortura que su hermano, siendo aparentemente la última persona que lo vio. La mujer es interpretada por Gloria Munchmeyer, quizás una de las mejores actrices chilenas, y mientras repite “a mi no me pasó nada”, enciende sin darse cuenta un cigarrillo por el filtro, mientras va dejando caer fragmentos de discurso sobre los horrores que tuvo que presenciar -“pero a mí... no me pasó nada”. Su performance era un intento condenado al fracaso por tratar de hilar un relato que iba quedando horadado,

que se desintegraba mientras la actriz desviaba la mirada como para no volver a mirar el horror que le habían forzado a contemplar y que no podía dejar de ver.

Lo que quedaba en evidencia en esta película era la contradicción flagrante entre lo que dice la palabra y lo que dice el cuerpo. Y la contigüidad de los elementos materiales junto con la discontinuidad -el vacío- entre ellos es lo que produce la anagnórisis, lo que se vuelve más elocuente para comunicar el trauma de la tortura.

Les he compartido esta mala descripción de la escena, porque, como decían esta mañana Gisela Garziera y Candelaria Jaimez, con convicción y lucidez, todo investigador tiene que encontrar su deseo, esa experiencia biográfica donde cuaja una pregunta significativa para una misma y que nos da la energía para perseverar en un trabajo a veces frustrante, tedioso y donde una suele dar una vuelta larga para dar finalmente con ese hallazgo que le da valor a todo el proceso.

Paulina Antacli y Talma Salem decían ayer que “a veces las palabras no alcanzan”. Yo me he dedicado a la teoría por el placer que me produce la escritura. Por que la materialidad semántica, visual y sonora de las palabras me fascina en su maleabilidad. En este sentido, la escritura no es sólo un medio para comunicar una idea, sino una sustancia que opera tanto por presencia como por ausencia, por lo que ocurre *entre* las palabras. ¿El problema entonces es cómo usamos las palabras para agotarlas en sus posibilidades y nos las arreglamos, de alguna manera, para completar los puntos ciegos que siempre quedan? ¿Y, sobre todo, cómo nos expresamos de una manera que no clausure las posibilidades si no que las despliegue? Por que el arte, como señala certeramente Javier Cercas en relación con la novela, no busca develar una verdad, no resuelve un problema; lo multiplica:

“La novela no es el género de las respuestas, sino el de las preguntas: escribir una novela consiste en plantearse una pregunta compleja para formularla de la manera más compleja

posible, no para contestarla, o no para contestarla de manera clara e inequívoca; consiste en sumergirse en un enigma para volverlo irresoluble, no para descifrarlo (a menos que volverlo irresoluble sea, precisamente, la manera de descifrarlo). Ese enigma es el punto ciego, y lo mejor que tienen que decir esas novelas lo dicen a través de él: a través de ese silencio ple-tórico de sentido, de esa ceguera visionaria, de esa oscuridad radiante, de esa ambigüedad sin solución.” (2016:18)

Y cita a Adorno: “La misión del arte hoy es introducir el caos en el orden” (en Cercas 2016:9).

Y yo los cito a ambos porque me parece que, juntos, establecen, en su precario equilibrio, la naturaleza del campo de la investigación artística.

La investigación en artes no podría traicionar su naturaleza y, por lo mismo, es recursiva y antiteleológica –no es lineal y carece de un punto de partida-, opera a través de metodologías emergentes que se diseñan caso a caso, trabaja sobre las particularidades, cuestiona las jerarquías de los saberes que hemos heredado del positivismo. Y, por todo ello, comparto con María José Contreras, académica, investigadora y performer chilena, su naturaleza intrínsecamente contrahegemónica frente a un “mercado del conocimiento” globalizado que opera desde la liberalización, la estandarización y la homogenización de todas las disciplinas bajo el modelo de las ciencias duras (Contreras 2018).

Les decía antes, que entiendo la investigación como una práctica. Y que se basa en un gesto fundacional gatillado por el deseo -y le digo aquí y ahora a Edgardo Donoso que le quedo en deuda con la definición del término- el deseo de descubrir el mundo. Pero la satisfacción del deseo tiene un precio. En el caso del oficio de investigar, el precio consiste en ocupar una posición metarreflexiva. Para los artistas, el pago es aún más oneroso: requiere un desdoblamiento, un ir y venir entre la creación y la reflexión que conlleva un cambio de posición que no es sólo metafórico si no físico.



Mauricio Barría, colega de la Universidad de Chile investigador en el campo de los estudios teatrales y dramaturgo, proponía, en una mesa trabajo sobre el tema que nos convoca,<sup>2</sup> diferenciar la creación de la investigación señalando que, en la creación de una obra, el proceso investigativo se superpone al proceso artístico en forma indivisible. En el caso de la investigación en artes, por su parte -y esta necesidad de distinguir creación e investigación emerge, como estábamos todos de acuerdo en una mesa de la mañana porque nos estamos pensando dentro del sistema universitario-, propongo tres puntos de inflexión donde quien quiere investigar se distancia y observa lo que hace:

La formulación de la investigación, que tiene que ver con lo que quiero investigar.

El desarrollo del proceso investigativo, que tiene que ver con cuestiones procedimentales y con el desarrollo mismo de la práctica artística como metodología de indagación.

El momento de la comunicabilidad del conocimiento generado.

Dicho así, estos tres hitos son bien vagos y generalizantes -pero esto es intencional. En primer lugar, porque lo que me interesa aquí es indicar donde se juega la posicionalidad en el proceso de investigación a través de la práctica -¿cuáles son aquellos momentos en que se ofrece la opción entre investigación y creación?-, y no proponer un secuencia de pasos. Y, en segundo lugar, por que lo que estoy tratando de determinar en los últimos meses es cuáles serían los irrenunciables de la investigación a través de la práctica artística, y esta distinción me es funcional. Voy a ser un poco más precisa en cada caso.

---

<sup>2</sup> La mesa de trabajo sobre investigación artística reúne a académicos de las Facultades de Artes de la Universidad de Chile (Mauricio Barría, Eleonora Casaula, Camilo Rossel y Paulo Olivares) y de la P. Universidad Católica de Chile (Pablo Cisternas, Andrés Grumann, Alejandra Wolff y yo misma) con el fin de elaborar un documento de trabajo que permita establecer el marco en que se desarrolla dicho trabajo de investigación en el campo universitario chileno.

Cuando hablo del primer paso “La formulación de la investigación, que tiene que ver con lo que quiero investigar”, le estoy haciendo el quite a propósito -y al menos en un primer momento de la investigación- a hablar de preguntas -que siempre son muy generales-, de hipótesis -que siempre hay que comprobar- u objetivos -que, pobremente formulados, suelen corresponder sólo a actividades. Lo que he aprendido de les estudiantes del curso de metodología de investigación que dicto para la maestría de artes -donde coinciden personas con proyectos teóricos y prácticos en arte visuales, música y teatro- es que la cuestión arranca de la cruce de tres ejes: uno conceptual, uno compositivo y otro material. Un ejemplo de esta articulación la podemos ver en el trabajo de investigación *Antropoceno: Repeticiones Irreversibles*, que desarrolló la artista Clarisa Menteguiaga:

“Mi proyecto se centra en indagar en las relaciones de opresión, matanza, ausencia y apropiación de animales endémicos, en manos del hombre. Encarnadas en la figura del armadillo como representante de todas las especies amenazadas en Chile y Argentina (mis países de residencia y nacimiento). Las estrategias de la repetición, el registro del proceso, la huella y la intervención corporal, dan sustento a mi obra visual. Investigo formas y materialidades para crear obra a través de módulos que se repiten, en referencia a la morfología del caparazón del animal como símbolo disparador de la opresión, resaltando la mecanización del hacer y la reiteración. (...) La última etapa del proyecto (y tal vez la más elocuente) consiste en la incorporación de materialidades vivas a la obra, una simbiosis entre levaduras y bacterias que actúan como soporte de grabados.” (2018:11)

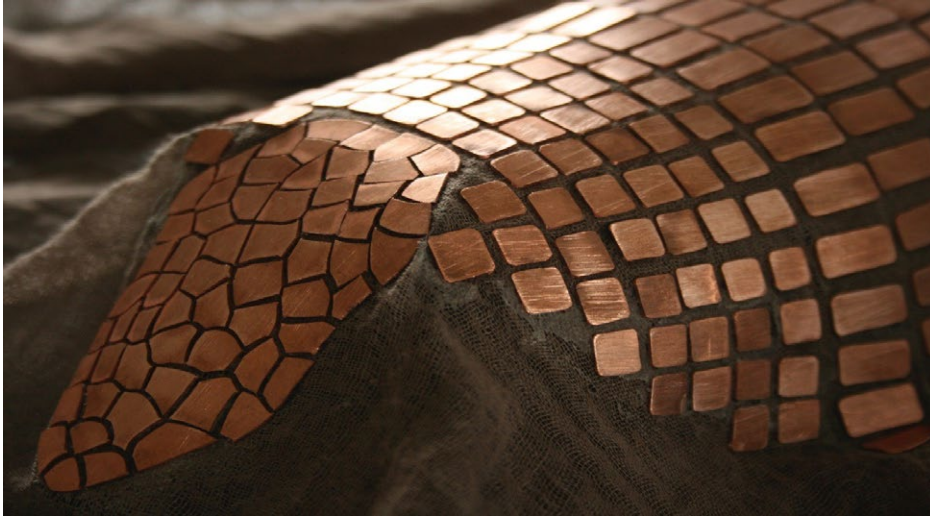


Figura 1: Clarisa Menteguiaga, *Antropoceno: Repeticiones Irreversibles*

En segundo lugar, en “El desarrollo del proceso investigativo, que tiene que ver con cuestiones procedimentales y metodológicas”, ocurre una cosa bien curiosa. Como decía antes, los proyectos de investigación a través de la práctica generan metodologías emergentes y *ad hoc*- si seguimos a Cercas, generan más preguntas que las que responden; son exhuberantes. Y vuelvo a referirme a Barría, a diferencia de las ciencias duras o sociales, en las artes, podemos estar investigando objetos que no existen; puede que el método que diseñamos, cree el objeto. En este contexto, creo que la pregunta por la objetividad es inútil y propongo -siguiendo a Borgdorff, invitado ubicuo en estas jornadas, que lo reemplacemos por el concepto de sistematicidad: “la investigación artística es aquella que utiliza medios artísticos para generar conocimientos que tienen un cierto grado de sistematicidad” (en Contreras 2018: 54).

Y aquí juegan un rol importante las bitácoras, por ponerle un nombre que todas compartimos en relación al registro de los procesos de investigación, como un dispositivo mono o multi medial que “permite incorporar conocimientos de etapas anteriores, permitiendo pensar la práctica actual, desde las distinciones propias del campo artístico, alejándolas del sentido común (Schön, 1998) [...] ...la bitácora permitiría realizar un trabajo de conexión de la propia experiencia, el conocimiento previo y a la vez, entender las decisiones que se toman” en el proceso (Cisternas 2018:78). La bitácoras presentan dos aspectos sumamente relevantes; por una parte, permiten reconstruir justamente los puntos de inflexión en el proceso investigativo mismo y recuperar los hallazgos en el proceso a tra-

vés de estrategias y materialidades de registro muy diversas. Y, por otra, pueden pasar de ser un material de simple registro, a constituirse en parte de la obra resultante. En este sentido, también permiten una oportunidad de acercamiento/distanciamiento respecto del momento de su generación, generalmente inmersivo, y su posterior utilización para construir el relato de la memoria de obra o incorporar como elemento constitutivo del dispositivo final que se muestra como resultado de la investigación.

Quisiera entrar ahora en las oportunidades de posicionalidad que nos ofrece el tercer eje que les mencionaba: “El momento de la comunicabilidad del conocimiento generado”. Después de haber experimentado ayer la presentación de Cecilia Gil Mariño y haber visto los video ensayos que presentó, me queda más claro aún que antes, que la cuestión de la comunicabilidad no se juega en un género discurso en particular -monomedial o multimedial-, sino en los déicticos con que se señala la posicionalidad de quien investiga. Y estoy pensando aquí nuevamente en Barthes y en su idea del efecto de realidad (1994), y en Janelle Reinelt (2009), una estudiosa del teatro inglesa, que propone que el reconocimiento de una referencia a la realidad en una obra de teatro surge de un contrato entre los espectadores y la escenificación en vez de ser una característica intrínseca a la puesta en escena. Lo interesante de plantearse así la pregunta es que la reflexividad no queda despegada de la obra ni relegada a un momento posterior o paralelo al proceso de investigación a través de la práctica.

La Escuela de Teatro UC donde trabajo promueve desde hace más de dos décadas la investigación a través de la práctica en el marco de lo que llamamos laboratorios teatrales. En el 2012, el director de teatro Francisco Albornoz, profesor de la Escuela, llevó a cabo el proyecto “Los archivos y las voces: memoria y dramaturgia en el Chile de la Dictadura”.<sup>3</sup> Dicho proyecto consistía en visitar y revisar los archivos de la Fundación de Ayuda

---

<sup>3</sup> Laboratorio Teatral 2012: “Los archivos y las voces: memoria y dramaturgia en el Chile de la Dictadura”, dirigido por Francisco Albornoz con equipo de estudiantes que participaba como ejecutores en el proyecto (Mariana Hausdorf, Constanza Ambiado, Renata Puelma, Pablo Greene y Álvaro Valdebenito).

Social de las Iglesias Cristiana ([www.fasic.cl](http://www.fasic.cl)), para revisar los documentos que esta albergaba e intentar responder las siguientes preguntas:

¿Poseen estos testimonios una dramaticidad intrínseca? De ser así, ¿cuáles son las operaciones dramáticas que permiten su teatralización? ¿Es posible restaurar, a partir del testimonio y a través del teatro, tanto el espacio/tiempo de la situación testimoniada así como de la escena misma en que se dio testimonio? ¿Qué comprensión particular de la violencia de estado permite esta performance de la memoria traumática que ocurre en y a través del cuerpo de los actores y actrices? ¿Cómo este tipo de ejercicios de creación permite una experiencia de memoria transgeneracional y devela la continuidad de ciertas prácticas represivas heredadas de la dictadura de Pinochet?

El resultado del proyecto fue una suerte de oratorio, presentado a público una tarde en una disposición muy simple, donde los jóvenes estudiantes de la Escuela de Teatro que habían hecho el trabajo documental iban leyendo fragmentos de testimonios. El gran hallazgo de la investigación fue haber descubrir que había distintos testimonios de un mismo hecho, testimonios tomados de distintas personas que habían “estado allí”, testimonios que, aislados, eran una voz, una perspectiva; pero que, puestos en el cuerpo de los actores y actrices dándose la palabra, no sólo reconfiguraban el espacio tridimensional en que los acontecimientos habían ocurrido, sino también la complejidad de la situación y de los afectos que allí se desplegaron. Además, juntos con las voces testimoniales, el equipo había incluido fragmentos de textos teóricos que daban sentido a la investigación y que habían resultado elocuentes durante el mismo proceso de revisión del archivo y de composición de la presentación de los resultados del trabajo. El oratorio entonces se constituía como espectáculo al tiempo que daba cuenta del análisis reflexivo que lo había alimentado, incrustando el objetivo de la comunicación del proceso en la performance.

¿Por qué me he dado toda esta vuelta? Porque me produce mucho ruido el hecho de la comunicabilidad siempre termine adoptando la forma de una traducción transmedial. Y vuelvo aquí a la experiencia desde donde

arranca mi camino como investigadora. Con la escena de Imagen Latente. ¿Cómo decir aquello que las palabras no dicen? O ¿cómo incorporar en la obra aquello que las palabras sí pueden comunicar para dejar que otras materialidades concurren en la construcción de sentido y transmisión del conocimiento?

Esto nos lleva a un último punto que quiero tocar y que corresponde a una postura ética. El hecho de que cada investigación a través de la práctica tenga que generar una metodología no implica que no haya en las artes un saber específico. Sí lo hay. El problema es que muchas veces carece de especificidad. Con los años, he llegado a una convicción -que proviene de una constatación empírica -y que tiene directa relación con el balbuceo que nos proponía hoy Edgardo Donoso: cuando un estudiante propone una idea incoherente o se pierde o se interrumpe a mitad de la frase, le pido que -antes de desecharla como una bobada- le dé una oportunidad, que piense que hay allí una intuición de algo que aún no encuentra expresión, algo informe a lo cual hay que tenerle paciencia y esperar que madure.

Del mismo modo, la investigación a través de la práctica es un campo en construcción y requiere, por una parte, construir sus contextos de sentido y librar una batalla política. Si volvemos ahora al dicho marco teórico o la memoria de obra como la llamamos en el caso de investigación a través de la práctica, estoy de acuerdo con Coca Duarte: “Creo que es necesario descartar del plano la aspiración de que la memoria ‘explique’ la obra. El situarse en el proceso implica que la memoria debería explicar aquellos mecanismos o ejes que movilizaron la creación y cómo la indagación sobre estos mecanismos arrojó o entregó nuevas herramientas que nutrieron dicha creación” (Duarte 2010: 72).

Trabajando con una gran directora de teatro que cursaba nuestra maestría, Alexandra Von Hummel (2017), entendí que lo que ella estaba elaborando no era un marco teórico convencional, sino que estaba conformando una red de predecesores al modo borgiano, para dar un contexto de inteligibilidad que operaba por contigüidad. Para mí, hoy en día, la co-

municabilidad tiene una función altamente política -y no puedo dejar de volver a citar a Edgardo- en el ejercicio de construcción de un campo de saber, que, a su vez, sustenta una comunidad de pensamiento que busca colocar en el mundo un conocimiento que antes no estaba allí.

“La única obligación de una novela (o por lo menos la más importante) consiste en ampliar nuestro conocimiento de lo humano... Es mentira, lo repito, que las novelas sirvan sólo para pasar el rato, para matar el tiempo; al contrario: sirven, de entrada, para hacer vivir el tiempo, para volverlo más intenso y menos trivial, pero sobre todo sirven para cambiar la forma de percepción del mundo del lector; es decir, sirven para cambiar el mundo. La novela necesita ser nueva para decir cosas nuevas; necesita cambiar para cambiarnos: para hacernos como nunca hemos sido.” (Cercas, 2016:47)

Creo firmemente que esta capacidad de ver el mundo como si fuera la primera vez, es lo que las artes tienen que ofrecer a lo humano. El año pasado, en una movida que tenía todo el arrojito de una causa perdida, ganamos un concurso público. Existe en Chile un fondo para la investigación de excelencia, la Iniciativa Milenio, el 2019 cumplió 20 años desde que la Subsecretaría de Economía del Ministerio de Economía, Turismo y Fomento lo creó para financiar proyectos en ciencias básicas y ciencias sociales. Hace casi dos años, postulamos, porque se necesitaba que alguien propusiera una investigación en artes y humanidades para que los encargados del concurso pudieran a su vez sugerir que era necesario abrir una línea en artes y humanidades. Postulamos y contra todo pronóstico ganamos. ¿Por qué? Porque no teníamos nada que perder más que la dignidad, así que decidimos no travestirnos. Hubo un punto en la discusión del equipo, en que optamos por hacer un proyecto en nuestra disciplina, en vez de disfrazarnos de ciencias sociales. Ahora tenemos un Núcleo Milenio en Arte, Performatividad y Activismo ([www.nmapa.cl](http://www.nmapa.cl)), y lo que estamos tratando de hacer es abordar las performances en las movilizaciones callejeras como una forma de activismo. Suponemos que el análisis de los cuerpos en el espacio y en el tiempo desde una perspec-

tiva estética y material nos va a permitir entender aspectos que ninguna disciplina ha relevado hasta ahora.

Tengo la convicción de que la gran batalla se gana con gestos mínimos y a largo plazo; encontrando a los colegas que nos permiten sostener ese camino y confiando que los que vengan seguirán tirando el carro. Y ver así el trabajo académico es una especie de militancia disruptiva y cotidiana con espacio para una resistencia mínima y cotidiana. Una resistencia que se sostiene en un cruce entre osadía y honestidad, que va cambiando poco a poco las cosas, corriendo los límites que nos imaginamos ordenan el mundo académico. Muchas veces me han preguntado en el último tiempo si en Chile hubo censura para el teatro durante la Dictadura. Censura, creo que no; autocensura, sin duda. A lo mejor, tendríamos que empezar por preguntarnos cuál son los mecanismos de autocensura que nos imponemos en la academia. Y cuánto estamos a perder si no los acatamos. En mi caso, cada vez que me ha parecido estar haciendo una gran transgresión a las normas universitarias, la verdad es que mis transgresiones han generado bien poco ruido y han despertado el interés y el apoyo de autoridades y colegas de otras disciplinas. Así que voy terminando invitándolos a exponernos un poco más -porque, en contexto generosos como el de estas jornadas y del empeño que nos ánima- ese pequeño riesgo, muchas veces es pura ganancia.

Al comienzo de este escrito, me preguntaba cómo podía retribuir la generosidad que ustedes me han brindado. Quiero terminar, ahora sí, leyéndoles las dos últimas páginas de mi tesis doctoral -algo que no he hecho nunca en público porque temo emocionarme. Pero, bueno ya, que más tenemos que cuidar a estas alturas.

“En lo personal, y quizás no sea esta una conclusión típica para una tesis de doctorado, he logrado cierta paz. Como decía en la introducción, mi historia familiar definió, diría que incluso me impuso, este trabajo como un deber de memoria. Esa deuda con mis antepasados queda saldada aquí; el deber se haya cumplido. Porque, parafraseando a Germán Marín, la investigación académica tendrá que servir de algo, ¿no? En un



país como Chile, el acceso a la educación y la cultura es un privilegio que compromete a quienes lo hemos podido gozar y nos impone desarrollar una reflexión crítica sobre el mundo en que nos es dado vivir. Tengo la esperanza de haberme puesto al servicio de ese cometido. Y quiero pensar también que, así como la creación artística o el desarrollo de los proyectos memoriales modifican la realidad, el trabajo académico también opera en un plano tangible. Quizás por eso, ante la imposibilidad de evaluar el efecto que este texto pueda tener en la comprensión de la configuración de nuestra memoria e identidad, doy testimonio del cambio que ha operado en mi relación con la brutalidad humana y que identifico como esta sensación de mayor sosiego, quizás de cierta desafección que nos libera del deber de reparar el pasado para darnos la posibilidad de vivir en un presente con historia.

Como dudo de poder transmitir con propiedad lo que quiero decir y como ya dije que el presente trabajo está cruzado por mi historia familiar, voy a concluir con una anécdota.

Tengo una hija de doce años; cuando tenía once, tuvo que leer *El niño del pijama a rayas* en el colegio; la opción era *El niño del pijama a rayas* o *Ana Frank*, en ese esfuerzo oblicuo de la educación chilena de inducir la reflexión sobre nuestra realidad a través del metaforón foráneo del Holocausto. La función didáctica del ejercicio lector iba acompañada, por supuesto, de una investigación sobre los campos de concentración. La tarea de la documentación combinada con la lectura tomó varias semanas y resultó en productos también variados. Ya al final, mi madre, refugiada en Chile -a la misma edad que tenía mi hija cuando tuvo que enfrentar esta tarea- con sus padres y hermana después de que prácticamente todo el resto de su familia fue exterminada en los campos de concentración, como ya he dicho, madre que fuera feminista recalcitrante y que ahora me asiste en las labores que le corresponden a una mujer que trabaja, fue a buscar a mi hija al colegio. Cuando llegaron a nuestra casa, traían una maqueta de un campo de concentración - esquemática y grande, muy grande, de unos 90 x 60 cms. -, que pude reconocer por la disposición de las barracas que había visto en un recorte de prensa que mi hija

usaba como documento para su investigación y que, de hecho, mi madre le había dado. Cuando entraron, me preocupé, porque los campos de concentración han sido siempre, como es un obvio, un tema sensible en la familia. Lo importante, en todo caso, no era la maqueta en sí misma sino la conversación a que había dado origen. Las barracas, hechas de greda cruda, habían llevado a mi madre a preguntar ingenuamente y en un error interpretativo flagrante: “¿Qué son todos esos cuadraditos de chocolate en un cartón?” Cuál no sería su sorpresa, cuando Amanda respondió: “No es chocolate, es un campo de concentración”. Fue mi madre la que me contó la anécdota. Con estupor. Y con cierto alivio. De alguna manera, la penosa historia de la aniquilación y el exilio familiar que nos había penado por décadas, en el silencio total de mi abuela, en una mezcla compleja de ambivalencias con el judaísmo de mi propia madre y en esa insistencia mía por exorcizar el pasado de alguna manera, conocía en mi hija un sano desapego. Se había roto el hechizo en que las mujeres de la familia, el linaje por el que corre la judería, estaba condenado a bregar con los deudos insepultos, como le suele corresponder por lo demás a las mujeres desde los orígenes de occidente. Porque, finalmente, oh, finalmente, para mi hija, el exterminio de la familia en los campos de concentración es un hecho conocido, pero desafectado, en el sentido de que la experiencia no la transporta hacia la emoción pura obnubilándola, sino que permite un juicio crítico. No puedo decir que yo misma haya llegado al punto de la desafección mediante este ejercicio, pero sí he logrado transformar la impotencia del dolor, en una reflexión sobre el presente.”

Y mi tesis terminaba así, revelando que lo que nos hace investigar siempre tiene que ver con la historia personal.

Muchas gracias.

## REFERENCIAS

Barthes, R. “El efecto de realidad”. *El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1994.

Cercas, Javier. *El Punto Ciego. Las Conferencias Weidenfeld 2015*. Buenos Aires: Literatura Random House, 2016.

Cisternas, Pablo. “La reflexión de los procesos de creación en teatro”. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, V.6, N°2, 2018, pp. 72-83.

Contreras Lorenzini, María José. “La investigación artística en el contexto de la nueva institucionalidad científica de Chile”. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, V.6, N°2, 2018, pp. 50-62.

Duarte, Coca (2010). “El proceso de creación teatral: Primeras aproximaciones”. *Revista Teatro CELCIT* N° 37 - 38, Buenos Aires. p.115 – 125.

McConachie, Bruce (2012) *Theatre and Mind*. Springer.

Menteguiaga, Clarissa. *Antropoceno: Repeticiones Irreversibles*, Memoria de obra para optar al título de Magíster en Artes de la P. Universidad Católica de Chile, 2018.

Reinelt, J. (2009). “The Promise of Documentary”. *Get Real, Documentary Theater Past and Present*. Alison Forsyth y Chris Megson eds. London: Palgrave Macmillan: 6-24.

Von Hummel, Alexandra. “La puesta en escena como anagrama o escucha múltiple: proliferación del habla y del cuerpo en *Franco*”. Memoria de obra para optar al título de Magíster en Artes de la P. Universidad Católica de Chile, 2017 ([https://buscador.bibliotecas.uc.cl/primo-explore/fulldisplay?docid=puc\\_alma2173851440003396&context=L&vid=56PUC\\_INST&lang=es\\_CL&search\\_scope=alma\\_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=libros\\_tab&query=any,contains,alexandra%20von%20hummel](https://buscador.bibliotecas.uc.cl/primo-explore/fulldisplay?docid=puc_alma2173851440003396&context=L&vid=56PUC_INST&lang=es_CL&search_scope=alma_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=libros_tab&query=any,contains,alexandra%20von%20hummel)).



## SIMPOSIO

### **Escrituras en artes: registros y reflexividades**

37

Mariana Mussetta, Cristina Andrea Siragusa y Beatriz Vottero  
| [marianamussetta@unvm.edu.ar](mailto:marianamussetta@unvm.edu.ar), [siragusasociologia@yahoo.com.ar](mailto:siragusasociologia@yahoo.com.ar), [beatriz.vottero@gmail.com](mailto:beatriz.vottero@gmail.com)



## Escrituras en artes: registros y reflexividades

**Mariana Mussetta\***

**Cristina Andrea Siragusa\*\***

**Beatriz Vottero\*\*\***

\* Trad. y Prof. de Inglés, Lic. en Lengua Inglesa, y Magister en Inglés con Orientación en Lit. Anglófona. Docente-investigadora UNVM. Su labor investigativa actual aborda las imbricaciones entre escritura académica y ficción multimodal. Seducida por la literatura desde edad muy temprana. Escritora indiscriminada y compulsiva. Le disgusta la comodidad, y se aburre rápidamente. Es incapaz de diferenciar trabajo de vida, y vida de pasión. Su mayor afán: el oficio de enseñar. Especialista en vínculos inesperados (disciplinares y de los otros). Perfeccionista y correctora intensa. Ardiente defensora de las uñas esmaltadas multimodalmente. Discípula de Alexandra Elbakyan. Naturalmente entusiasta en el abordaje colectivo de causas académicas otras.

\*\* Lic. en Comunicación Social, Esp. en Investigación en Comunicación, Mgr. en Ciencias Sociales con Mención en Metodología de la Investigación Social, Doctora en Semiótica (UNC). Docente, Investigadora y Extensionista en la UNVM y en la UNC. Compiladora de libros sobre artes audiovisuales. Ama aventurarse hacia el conocimiento, saltimbanqui en los territorios de las ciencias y las artes. Su mayor afán: el oficio de enseñar. Porta brújulas para andar por disciplinas ajenas [y propias]. Cree en las metodologías para el acercamiento. Confía en la capacidad humana para imaginar las maneras de construir saberes de manera colectiva. Defiende la educación pública. Encontró su camino escribiendo poesía una tarde de lluvia.

\*\*\* Lic. y Prof. en Letras Modernas, UNC. Especialista en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO. Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO. Docente de posgrado en FLACSO-Argentina. Docente e investigadora en la UNVM. Docente autora en el ISEP, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Co-autora del libro *La escritura en taller. De Grafein a las aulas* (2018), Premio Isay Klasse al mejor libro de educación del bienio en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires 2019. Dirige talleres de escritura en contextos de edu-

cación formal y no formal. Lectora a tiempo completo, exploradora de las escrituras. Su mayor afán: el oficio de enseñar. Algunos títulos para encuadrar (en el contexto, no en la pared). A veces (muchas) se corre de los mandatos, que no es lo mismo que desamar las tradiciones (ama las tradiciones). Aborrece la hipocresía y la mediocridad. Defiende y cree en la educación pública. Cree, también, en la poesía.

## El laberinto de las voces y los ecos

Inicio [yo/ella/ellas/nosotras] incómodo [desde la incomodidad] orientado por la necesidad de repasar los horizontes de posibilidad en los que se tocan (y se distancian, y se confrontan, y se abrazan) los procesos de investigación y de creación artística. La persistencia de la pregunta, quizás, pone en evidencia el malestar [¿uno?] que circula de manera velada (en distintos grados) en “ciertos” territorios que interpelan a la práctica artística diciendo: ¿es investigación? Irrumpe una localización en la que es pertinente el interrogante, ese lugar es la *Academia*.

Para la Real Academia Española (RAE), el término *academia* no sólo posee distintas acepciones, sino que también es un concepto con un devenir espacio-temporal (lat. mediev. Academia, este del lat. Academīa, y este del gr. Ἀκαδημία Akadēmeia). A modo de enumeración se propone:

1. f. Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública.
2. f. Junta o reunión de los académicos. *El Jueves Santo no hay academia.*
3. f. Casa donde los académicos tienen sus juntas.
4. f. Junta o certamen al que concurren algunos aficionados a las letras, artes o ciencias.
5. f. Establecimiento docente, público o privado, de carácter profesional, artístico, técnico, o simplemente práctico.

6. f. Esc. y Pint. Estudio de un modelo o parte de él, tomado del natural y que no se integra en una composición.
7. f. Fil. Escuela filosófica fundada por Platón.
8. f. Fil. Casa con jardín, cerca de Atenas, junto al gimnasio del héroe Academo, donde enseñaron Platón y otros filósofos.

En ese listado no dejan de resonar algunas ideas que [me/le/les/nos] remiten al poder, a lo público, a la circunscripción espacial, al acto de probar, a la especialización de saberes y competencias, entre otras opciones. Actualmente, la Academia es la “casa” en la que la Ciencia se despliega, hegemoniza, ordena. Cuando el/las Arte/s ingresa/n a la Academia, el impulso poético se detiene dubitativo frente a la pregunta: ¿es investigación? Dicho de esa manera, en apariencia simple, se están asumiendo una serie de presupuestos gnoseológicos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos. *Hacer* en la Academia implica producir conocimientos, qué conocimientos en tanto saberes están siendo contemplados de manera afirmativa, cómo y bajo qué contextos. Se postula, entonces y aquí, la siguiente idea:

¿QUÉ

**Ciencia**

para Dialogar  
con ¿QUÉ

y **Arte**

¿DÓNDE



En ese itinerario reflexivo se ingresa a una zona de clivaje en el que los aportes de Esther Díaz resultan provocativos. En su [¿re?] lectura del libro de Alan Chalmers, *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?*<sup>1</sup>, reflexiona:

si el arte expande las fronteras de la sensibilidad incluso en las más fieras prisiones, ¿qué magia no alumbraría en la ciencia? Hasta Chalmers, en una concesión enunciada tan a último momento que casi “se cae” del libro, marca una falencia de los científicos, dice que no son expertos en distanciarse de su trabajo como para reparar en las “ciencias de la creación”. ¿No se tratará entonces de debatir sobre la relación de la ciencia con la estética? Pues lo artístico amplía las vivencias, excita la imaginación y nos libera de regímenes dogmáticos -científicos, religiosos, políticos- llevándonos por sendas patinadas hacia instantes ciegos de luz blanca en los que pueden irrumpir ideas inesperadas.<sup>2</sup>

Se introduce una impecable manera de expandir los horizontes del pensamiento al instalar remozadas miradas que ayudan a concebir los entramados en los que procesos/sujetos/instituciones transitan construyendo, en ese mismo movimiento, con-vivencias [artistas y científicos re-creando los modos de habitar “esa ¿cosa? llamada Academia”].

Como un gesto político se propone [yo/ella/ellas/nosotras] poner en suspenso las revisiones acerca de esas múltiples [y heterogéneas] investigaciones que construyen sus objetos desde la teoría distanciados de la prác-

1 A modo de nota aclaratoria, la intención primera fue introducir aquí una imagen que mostrara la primera página del texto de Chalmers junto a otras imágenes y varias palabras clave a su derecha, para así subvertir la tradicional convención académica de agregar material aclaratorio/secundario íntegramente verbal. Ante la imposibilidad técnica y editorial de llevar esto a cabo, ofrecemos aquí la subversión posible de la subversión no posible en el detalle a continuación: No se puede apreciar en este espacio entonces alineadas a la izquierda en la esquina superior las palabras claves en negro y negrita seguidas de dos puntos encabezando un listado aquí inexistente debajo de la misma tipografía courier que emula texto mecanografiado con palabras sueltas también alineadas a la derecha que aquí no pueden apreciarse con la primera letra de cada una en mayúscula probar rigurosidad observación experimentación objetividad fiabilidad en color negro y un poco más abajo el/la lectora no puede ver aquí debajo de un espacio en blanco las palabras revolución científica en la misma tipografía pero esta vez en un rojo que no pudo reproducirse aquí y luego de eso otro espacio en blanco para dar lugar a la imagen en cuestión que no puede ser reproducida aquí que consta de tres partes la primera una especie de ojo en líneas verdes y blancas dibujado en primer plano e inmediatamente debajo usando el mismo ancho que por supuesto no puede apreciarse aquí dividido en dos con el lado derecho con rayas celestes y azules y a la izquierda...

<sup>2</sup> <https://www.estherdiaz.com.ar/textos/chalmer>

tica artística y ajenos a su devenir en la praxis (asumiendo plenamente la distancia cognoscitiva). En cambio, se recupera esa “otra” experiencia de abordaje que pueden definirse a partir de la categoría *práctica-artística-como-investigación* (Borgdorff, 2009). El autor distingue la *práctica-artística-en-sí* de la *práctica-artística-como-investigación*, lo que abre un horizonte de intelección en el que se organizan innumerables experiencias del hacer creativo que no se proponen explícitamente producir nuevos conocimientos, o que no se orientan desde la (auto)conciencia para establecer una experimentación; experiencias, cabe decirlo, que obtienen validaciones y circulan por los territorios institucionales del/las Arte/s. Entonces, la incomodidad está planteada en el espacio de la Academia, cuando al sujeto-artista se le exige probar sus prácticas de “investigación”.

*Investigación* [la investigación académica] que se instala desde la homogeneidad, imponiéndose “como si” fuera un sustantivo del tipo *singularia tantum*, exhibiénd[se/la] desde una apariencia de unicidad lo cual, en sí, constituye una falacia. El debate acerca del [los] método[s] en absoluto es nuevo, por el contrario, es una de esas persistentes recurrencias que atraviesan el tiempo y el espacio, que exceden a la Modernidad y a la Academia contemporánea. Esther Díaz, en sus escritos sobre el método, plantea:

Sin embargo, Sócrates en siglo de oro griego objetivaba su propio método, la “mayéutica”. [III] Durante el resto de la antigüedad y el medioevo también se utilizaron métodos, que no siempre (aunque sí mayoritariamente) trataban acerca de estériles disquisiciones lógicas. Incluso los primeros modernos (antes que Descartes o contemporáneamente con él) se refirieron al método como indispensable para el hallazgo de nuevos conocimientos. No obstante, el Discurso del método es paradigmático porque establece la hegemonía del método científico como medio privilegiado para acceder a la verdad desde un sujeto (en realidad, desde un yo). Ahí Descartes confiesa con cierta humildad que su método no es el único, ni el verdadero, ni el mejor. Simplemente es el que encontró y le resultó útil. Es por ello que lo pone a disposición del público,

para el posible seguimiento de sus reglas. El autor estaba lejos de imaginar que llegaría una época en que la transgresión del método podría acarrear maltrato y persecución. [IV]<sup>3</sup>

Párrafo sobre el cual es posible trazar [yo/ella/ellas/nosotras] otro recorrido de lectura empleando otras [diversas, sorprendentes] reglas del discurso, salirse del texto científico, y volverlo una narrativa de género policial. A modo recordatorio: Todo parecido con la realidad [la mía-la de ella-la de ellas-las nuestras] es ¿pura? ¿coincidencia?

Sin embargo, Sócrates en siglo de oro griego objetivaba su propio método, la "mayéutica" [iii] Durante el resto de la antigüedad y el medioevo también se utilizaron métodos, que no siempre (aunque sí mayoritariamente) trataban acerca de estériles disquisiciones lógicas. Incluso los primeros modernos (antes que Descartes o contemporáneamente con él) se refirieron al método como indispensable para el hallazgo de nuevos conocimientos. No obstante, el *Discurso del método* es paradigmático porque establece la hegemonía del método científico como medio privilegiado para acceder a la verdad desde un sujeto (en realidad, desde un yo). Ahí Descartes confiesa con cierta humildad que su método no es el único, ni el verdadero, ni el mejor. Simplemente es el que encontró y le resultó útil. Es por ello que lo pone a disposición del público, para el posible seguimiento de sus reglas. El autor estaba lejos de imaginar que llegaría una época en que la transgresión del método podría acarrear maltrato y persecución. [ix]

Aquí Descartes confiesa con cierta humildad que simplemente es el que encontró y le resultó útil. El autor estaba lejos de imaginar que llegaría una época en que la transgresión del método podría acarrear maltrato y persecución. [ix] El autor está lejos de imaginar que llegaría una época en que la transgresión del método podría acarrear maltrato y persecución. [ix] El autor está lejos de imaginar que llegaría una época en que la transgresión del método podría acarrear maltrato y persecución. [ix]

Retomando la problemática de la investigación y las prácticas artísticas, ¿qué sentidos otorgarle al término *investigación*? Dentro de la diversidad, en un intento por atrapar los ecos de este laberinto, se reconocen las siguientes acepciones: I) *investigar* se asocia a una exploración y revisión formal del lenguaje o a la especificidad de los procesos creativos implicados; II) *investigar* refiere al proceso de búsqueda de información acerca de problemáticas sociales, culturales, políticas, entre otros, que "nutran" el conocimiento que se pretende exponer en la obra; III) *investigar* se reconoce como un proceso de creación artística en el que se expone el devenir de la experiencia y los momentos de la acción-creativa, sus tensiones, los fundamentos de las decisiones (estéticas, técnicas, narrativas), antes que la obra artística en-si-misma. ¿Esta/mos [yo/ella/ellas/nosotras] en posición de apertura para recibir las voces y los ecos? Marcar [yo/ella/ellas/nosotras] la opción que corresponda.

<sup>3</sup> <https://www.estherdiaz.com.ar/textos/metodo.htm>





cesita de una voz enunciativa que es la del sujeto que asume/puede secuenciarlo en base a que, de alguna manera, lo ha *vivido* o experimentado. No es necesario que haya sido protagonista; también como testigo, como intérprete, como “registrador”.

El relato es el género más antiguo del que se tenga memoria. Ha sido portador del saber, junto con la imagen, de generación en generación, mucho antes de que se inventara la escritura (3500 aC) y que se instituyera la alfabetización masiva como tarea del Estado (s XIX).

Con gran capacidad de síntesis, Roger Chartier (2008), uno de los más importantes historiadores de la lectura, dice lo siguiente:

Leer para aprender. Esta fórmula nos parece una evidencia hoy en día. Desde el siglo XIX el saber leer y la práctica de la lectura definen las condiciones del acceso a los conocimientos. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible. Analfabetismo e ignorancia se han vuelto sinónimos. Como historiador debo recordar que no fue siempre así. En primer lugar, durante largo tiempo se mantuvieron las formas de transmisión oral y visual de los saberes. La imitación de los gestos, la escucha de las palabras, la adquisición de un saber vehiculado por las imágenes, constituyeron modalidades dominantes de los aprendizajes, no solamente de las conductas prácticas sino también de los conocimientos abstractos. (p. 23)

A partir de la advertencia “debo recordar que no siempre fue así”, podríamos hacernos la interesante pregunta acerca de si el historiador simplemente se propone mostrarnos un cambio de paradigma, que opone el pasado lejano al presente “alfabetizado”, o si, en cambio, esa mirada retrospectiva alberga, también, un llamado de atención *sobre* el presente. En ese caso, nos está invitando a reflexionar sobre los modos de acceso al

conocimiento y también sobre los modos de construcción, comunicación y transmisión del conocimiento.



Para Paulo Freire (1985 [1970]), leer la letra adquiere sentido cuando se aprende a leer la realidad. Toda su teoría pedagógica se sustenta en la importancia de la toma de conciencia del sujeto situado, a partir de lo cual aprender a leer implica percibir—y, por lo tanto, construir—la subjetividad en contexto, tanto individual como comunitaria.

De este principio podemos tomar una idea luminosa, sencilla y obvia pero que vale la pena hacer explícita: realizar investigación en artes, siendo todos nosotros artistas y/o educadores en artes, implica, por un lado, que no podremos tomar completa distancia “objetiva” de aquello que indagamos, en tanto el propio objeto nos involucra no solo como autores, sino sobre todo como *actores*. En investigación participativa se habla del esfuerzo de extrañamiento: tomar distancia, desnaturalizar lo cotidiano, lo que nos compromete. Pero... ¿es posible?



En todo caso, preferimos adoptar cierto “distanciamiento situado” para intentar una lectura de aquello que queremos investigar a través de todos sus significantes, y no solo tras la lupa de los textos teóricos que necesitamos para su interpretación.

Y luego, ¿cómo decir ese conocimiento?

En *La artesanía de la sospecha*, el reconocido filósofo argentino Ricardo Forster (2004) sostiene que

es fundamental destacar que el gesto de cultivar el ensayo en el espacio universitario, e incluso hacerlo valer en esas zonas impregnadas por una legislación inmutable propia del formato de doctorado, constituye una política consciente, una defensa indispensable de bienes culturales amenazados por la maquinaria académica que todo lo aplanar y lo vuelve homogéneo. La lógica productivista que hoy domina gran parte del espectro investigativo y la que suele determinar los proyectos aprobados por los nuevos gerenciamientos/as del conocimiento, se contraponen rudamente a una escritura casi imposible de encasillar y de sintetizar, que se resiste a su matematización o a su codificación embrutecedora. (p. 4)



El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable.

Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediabilmente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a



pensar y a escribir, aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen). (Larrosa, 2000, p. 7)

¿Han tenido ustedes alguna vez una sensación similar? ¿No creen que tiene bastante razón el pedagogo catalán al observar que, a fuerza de buscar un lenguaje que se ponga por encima del lenguaje corriente, las ciencias humanas y sociales han terminado desnaturalizando muchas palabras y expresiones que se repiten una y otra vez en los discursos que circulan no solo en los ámbitos pedagógicos, sino en la academia en general, y en especial en investigación?

Hay palabras que a fuerza  
de ser repetidas, y  
muchas veces mal  
empleadas, terminan por  
agotarse, por perder poco  
a poco su vitalidad. En  
vez de brotar de las  
bocas o de la escritura  
como lo que fueran alguna  
vez, flechas de la  
comunicación, pájaros del  
pensamiento y de la  
sensibilidad, las vemos o  
las oímos caer como  
piedras opacas, empezamos  
a no recibir de lleno su  
mensaje, o a percibir  
solamente una faceta de  
su contenido, a sentir las  
como monedas gastadas, a  
perderlas cada vez más  
como signos vivos y a  
servirnos de ellas como  
pañuelos de bolsillo,  
como zapatos usados.



Julio Cortázar  
Las palabras violadas

## ¿Cómo nombrar, darle cuerpo, estatura a aquello que se revela en una investigación?

Quizás se trate, por principio, de correr los polos del ser y del deber ser (de los discursos excesivamente cientificistas que postulan verdades acabadas y de los discursos moralistas que se arrojan señalar lo que es mejor para todos) y navegar, en cambio, en las aguas de las palabras propias, con sentido, en tanto somos sujetos de lenguaje y sujetos de cultura.

Es por ello que la pregunta crucial en un proceso de investigación es la pregunta por el lenguaje: cómo nombrar, con qué voces, a través de qué apelativos, con qué tono y en qué registro aquello que nos moviliza y aquello que se descubre.

*¿Ya escogiste tu mascarón de proa?*



## Ciencia, academia, investigación

Aun cuando ha corrido mucha agua bajo el puente durante una larga centuria, sabemos que somos herederos de un pensamiento positivista orientado a clasificar y, sobre todo, a polarizar, contra el que vale la pena ponerse en guardia para evitar ser arrastrados por la corriente. Nos re-

ferimos a la posición que opone drásticamente el pensamiento concreto al pensamiento abstracto, las artes a las ciencias, y luego las ciencias entre sí: las “exactas”, las sociales; imponiéndonos adoptar posiciones maniqueas que nos obligan a escoger en qué vereda estamos parados, sin posibilidad de cruzar al otro lado, de abrir vasos comunicantes. Tal vez sea tiempo de recuperar una perspectiva más integradora, sin tantos apremios.

## blanco y negro

Lo más peligroso de esa mirada sobre el mundo y sobre el conocimiento (o, mejor, sobre los modos de conocer) es que nos hemos habituado a cierta sobrevaloración de algunas premisas en desmedro de otras, como si, en el fondo, sintiéramos que si somos parte de la comunidad científico-académica debiéramos aspirar solo a verdades comprobadas, impolutas.

De allí la obstinación por un lenguaje también tecnificado, libre de impurezas; como si las palabras comunes fuesen de menor categoría. Ricardo Forster (2004) vuelve a la carga:

Reclamos de rigurosidad y depuración estilística no han dejado de aparecer desde siempre en nuestros ámbitos, como si a través de esos gestos se estuvieran jugando posiciones fuertes, mundos teóricos capaces de erigirse en portadores de hegemonías científicas y académicas. (p. 1)

Por su parte el multifacético Theodor Adorno (1998), representante de la Escuela de Frankfurt, decía en su artículo *El ensayo como forma*:

Los ideales de limpieza y pureza, comunes a la filosofía orientada a valores de eternidad, a una ciencia internamente organizada a prueba de corrosión y golpes (...), son ideales que

llevan visible la huella de un orden represivo. Se exige del espíritu un certificado de competencia administrativa, para que no rebase las líneas-límite culturalmente confirmadas de la cultura oficial. Y al hacerlo se propone que todo conocimiento pueda traducirse potencialmente en ciencia. (p. 248)

## **El lenguaje, los lenguajes**

Digamos entonces, por ahora, que ni las ciencias ni la academia tienen un lenguaje único, así como tampoco se confunden entre sí. En todo caso, pertenecer a la comunidad académica no se resume en una misma y sola actitud frente a la multiplicidad de signos que evocan, siempre, algo más de lo que muestran. Y allí está el lenguaje de las palabras que para muchos es mero cauce, mera forma, mero ropaje que cubre lo “importante”: el *contenido*. Para otros –para nosotras– es un trozo de arcilla, una pieza de roble, un gramo de oro en manos del orfebre. Las palabras dialogan entre sí y con todos los lenguajes. No siempre los interpretan, como se ha dicho. A veces es al revés. Pero, sobre todo, el lenguaje de las palabras se busca permanentemente a sí mismo, traspone sus propios muros, sus límites; tiende puentes para zanzar la rispidez de su gramática y de sus reglas. Se recuesta y se expande en su propio juego, el de la METÁFORA.

Los lenguajes de la academia y de la ciencia, para su pesar o para su gozo, también la necesitan. La etimología de la palabra nos da una clave: metáfora significa lo que va más allá, lo que se traslada de un sentido a otro para decir más, o más intensamente, o sencillamente mejor.

del latín *metaphōra*, tomado a su vez del griego *μεταφορά*; cuyo significado es “traslado”, “desplazamiento”; derivado de *metapherō*: “yo transporto”

En palabras del pedagogo español Fernando Bárcena Orbe (2000),

toda metáfora es un punto de fuga de la razón. O, dicho de otra forma: la ayuda que la imaginación nos presta cuando nuestra siempre estimada capacidad racional y lógica no alcanza a comprender y a dar sentido –sentir– a aquello que queremos entender mejor, o de otro modo. (p. 15)

Para Roland Barthes (2013: 28), la propia metáfora tiene una existencia metodológica y una fuerza heurística mayor de lo que pensamos.

### **¿Qué verbo agregarías vos?**

Es posible advertir la existencia de una intelectualidad fatigada en la escritura académica; una intelectualidad que debe trabajar incansablemente en aras de una fórmula que exige más y más publicaciones, más y más investigaciones, más y más reuniones científicas, más y más evaluaciones y que, al fin de cuentas, no deja tiempo ni lugar para aquello que muchos de nosotros consideramos sería interesante hacer en la universidad: LEER, ESCRIBIR, CONVERSAR, TRANSMITIR, PENSAR, PERCIBIR. (Skliar, 2014)

Nosotras agregamos:

- COMPARTIR
- EXPLORAR
- SENTIR
- IMAGINAR

### **¿Acaso alguien se atreverá a decirnos que no son actividades propias de la academia?**

Hablamos para romper las barreras de lo posible. No hablamos para adornar la realidad, sino para accionar sobre ella. (Bodoc, 2015)

SUBMIT SUBMETER SOUMETTRE SOMETER SUBMISSION SUB-  
MISSÃO SUBMISSION SOMETIMIENTO SUBMIT SUBMETER SOU-  
METTRE SUBMIT SUBMIT SUBMETER SOUMETTRE SUBMI

## someter

### Similar

supeditar

subyugar

dominar

doblegar

domar

avasallar

tiranizar

sujetar

controlar

rendir

encomendar

encargar

confiar

**Directrices para autores/as** Se aceptarán artículos o ensayos (sujetos a evaluación externa), con un máximo de 30.000 (treinta mil) y 40.000 (cuarenta mil) caracteres, incluidas las referencias bibliográficas. Se aceptarán manuscritos en inglés, alemán, italiano, francés, portugués y español. Los manuscritos serán enviados al Comité Editorial en su versión final. **EN NINGUNA PARTE DEL TEXTO.** 2) El segundo autor debe ser el responsable de la correspondencia y una biografía de autor. 3) El autor debe indicar el título de la universidad en que lo obtuvo, su dirección postal, teléfono y correo electrónico. Este archivo debe incluir el nombre CV y apellido y una fotografía. 4) El autor debe enviar dos archivos que nombrará de la siguiente manera: **MILYUN** y **reconocimiento**. El archivo **MILYUN** debe contener el texto en inglés, portugués, francés, español y portugués. El archivo **reconocimiento** debe estar escrito en portugués, inglés y español. Para el portugués, el texto debe estar redigido en primera persona. Las palabras clave en portugués, inglés y español serán indicadas. El archivo no excederá el límite de 2Mb, cuando for o caso. [DICA] para los trabajos con imágenes, las imágenes deben ser incorporadas al documento base en formato jpg. Los trabajos que no se ajusten a las normas editoriales no serán enviados a revisión. Solo se aceptará un trabajo. **Parámetros generales de presentación.** Es responsabilidad del autor el estilo general del artículo, así como las notas y la bibliografía, según las siguientes pautas contempladas aquí, referirse la séptima edición del **MLA Manual of Style**. Tipo de letra Times New Roman tamaño 12 para título del trabajo, nombre del autor y cuerpo del texto. Márgenes de 3 cm superior e inferior. En el cuerpo del texto no deben emplearse ni subrayados ni

## someter

### Opuesta

rebelarse

resistirse

desobedecer

indisciplinarse

*imbricar dimensiones  
tradicionalmente opuestas*



*en una  
escritura  
que sea  
a la vez*





SIN EMBARGO, en los entornos virtuales,

el equivalente digital de la palabra impresa sigue siendo considerado como el principal recurso semiótico utilizado para comunicarse formalmente en la comunidad científica. (Blanca, 2005, p. 74)

PROPONEMOS

el estudio del fenómeno multimodal desde una perspectiva de diseño de comunicación visual, postulando interrogantes como la posibilidad de recurrir a metáforas visuales y no sólo lingüísticas.

la reflexión sobre el abandono de la primacía del modo lingüístico para preguntarnos sobre lo que puede “volverse visible” al utilizar la combinación de diversos modos semióticos para construir sentido.



## PRETENDEMOS

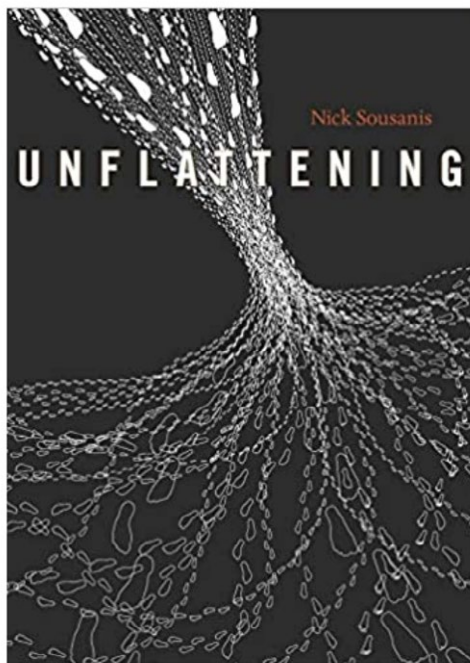
explorar cómo cada recurso semiótico contribuye a construir sentido en combinación con otros.

## ALENTAMOS

a nutrirse de operaciones multimodales en pos de una escritura académica multimodal, con procedimientos metodológicos encuadrados en el marco de la semiótica social multimodal (Kress y van Leeuwen 2006), que vincula lo representacional con lo social, y afirma un cambio de énfasis del lenguaje a otros sistemas semióticos. Con el foco en el diseño visual, propone examinar los textos en relación con una red de opciones socialmente creada que posee potencial de sentido, el que se realiza en el contexto de uso. Desde esta perspectiva, este enfoque parte del principio de que los modos de comunicación ofrecen opciones específicas compartidas cultural y socialmente (recursos semióticos), las que nunca son rígidas ni estáticas, sino que se encuentran por ende en un proceso de constante flujo y transformación.

*Vamos por  
un Decir/  
Mostrar,  
como ellos:*





Sousanis, N. (2015). **Unflattening**. Harvard University Press.

Premiada tesis que toma íntegramente el formato de comic, y se desarrolla multimodalmente-combinando recursos verbales y no verbales sin la preeminencia de los primeros sobre los segundos-para proponer una profunda indagación sobre las diversas maneras en que los seres humanos construyen conocimiento. En palabras de Sousanis (2018), se trata de "combinar el diverso rango de maneras de realizar significado para desarrollar su potencial multiplicativo" (p. 156).



Scolari, C. (2019). **Media Evolution**. Sobre el origen de las especies mediáticas. La Marca Editora.

Libro que propone una reflexión sobre el desarrollo de los ecosistemas mediáticos a partir de una combinación de conceptos, citas e imágenes. Según sus propias palabras: "Cada vez me siento menos cómodo en la escritura científica tradicional. Más que incómodo, me siento insatisfecho: el sistema académico, al centrarse en los artículos y libros científicos, no valora la producción de textos creativos, en formatos innovadores y que realmente hagan pensar al lector más allá de sus palabras. Si bien no pienso dejar de publicar textos científicos en los canales habituales, me interesa explorar nuevas formas de expresión y formatos editoriales".

## Multiple Choice

1. Frente a un mercado del conocimiento globalizado que opera desde la estandarización y la homogeneización de todas las disciplinas bajo el modelo de las ciencias duras, resulta imperioso:

- a. cuestionar las jerarquías de los saberes heredados del positivismo mediante nuevas formas de escritura contrahegemónicas alternativas que irrumpen en el sistema.
- b. repensar y recrear una investigación en artes cuyo enfoque sea de carácter recursivo, no lineal, anti teleológico, operando a través de metodologías emergentes que se diseñen caso a caso, trabajando sobre las particularidades.
- c. alentar escrituras no convencionales por fuera de la academia. Ellos se lo pierden.
- d. reforzar la normalización de los modos de producción y circulación de conocimiento en las humanidades bajo el paradigma dominante, de manera de legitimar de una vez por todas su lugar en la academia junto a las demás disciplinas.
- e. celebrar el avance de la ciencia en su rigurosidad, la que informa cada vez más a todas las áreas del conocimiento.
- f. desalentar cualquier intento que suponga operar por fuera de estos parámetros, por considerarse una empresa fútil, una causa perdida.
- g. demostrar todo lo que las ciencias humanas pueden ofrecer al servicio de las ciencias duras.
- h. vigilar y desconfiar de toda escritura contra-academicista o heterodoxa por su dudoso rigor científico.
- i. insistir sobre el hecho de que las humanidades no producen conocimiento científico.

- A) h, i
- B) a, b, c
- C) d, f, g
- D) c, i
- E) a, b

2. Desnaturalizar, deconstruir, dislocar la escritura académica supone:

- a. una utopía
- b. un mal necesario
- c. una asignatura pendiente
- d. un desafío
- e. una apertura hacia otros mundos posibles
- f. admitir que hay más de una
- g. una ridiculez

- A) a
- B) g
- C) c, d, e
- D) d, e, f
- E) b, f

3. Utilizar categorías de los estudios de género como *disidente*, *transgénero*, o *no binarie* para referirse a escrituras académicas alternativas es:

- a. una genialidad
- b. un disparate
- c. un error
- d. ya no saben qué inventar
- e. no sabe no contesta
- f. adónde vamos a parar
- g. yo tengo amigos gay

- A) g
- B) g
- C) g
- D) g
- E) g

## Post-facio

Hemos transgredido las normas. Hemos jugado con las palabras y las imágenes. Seguimos adentro de la academia. No pasó nada. Hasta ahora. Y si pasa, mejor.

Un viejo libro de Maurice Blanchot, *La parte del fuego*, incluye un capítulo denominado “La literatura o el derecho a la muerte”. Propone algo así como que la palabra, en cuanto signo, produce la muerte de la cosa que designa en tanto esta es, para el lector, sustituida por el signo visible o significante, única materialidad real y posible. Su grado máximo, claro está, se da en la poesía.

¿Qué cosa o referente *refiere* nuestro escrito labrado y tramado a seis manos, tres cabezas, tres cuerpos, tres corazones? No se lo diremos al ojo lector porque, en cualquier caso, esa cosa no existe fuera de su signi-dad, o es apenas una madeja de experiencias, ideas, deseos, propuestas en diálogo. Que cada cual encuentre la punta del hilo y desmadeje como pueda. ¿No consiste, acaso, en eso el acto de lectura?

Nuestra intencionalidad estuvo orientada a edificar un manifiesto a través de una arquitectura de cimientos fuertes, pero tal vez frágil o extraña a la vista, a los vientos, a los golpes de la marea académica. Con portales transparentes, pero también con pasajes secretos, reservados.

Una especie de *patchwriting* que quiere ser mucho más que un collage de citas. No hay *copy-paste* sin inocencia, pero tampoco sin picardía. Que la imagen textual, y no cada parte, componga el Gran Signo, de eso se trata.

Y que nos devuelva la mirada porque toda escritura de todo lenguaje -no solo de palabras- es siempre un gesto de salir de sí para verse reflejado en la propia creación. Para el escritor napolitano Erri de Luca, se trata de “confiar en que la escritura va siempre más rápido que nosotros, deslizándose por la pendiente secreta del lenguaje” porque “en ese sitio, solitario y maravilloso y terrible, se puede ejercer ante nadie y ante todos, el derecho a la duda y a la interrogación, reclamar la singularidad, pensar en contra, incluso en contra de uno mismo” (citado en Frieria, 2016).

## Referencias

Adorno, T. (1998). “El ensayo como forma”, en *Pensamiento de los confines* n° 1. Revista de ensayos de interpretación y crítica sobre temas culturales, estéticos, políticos, filosóficos, sociales y científicos. Centro Cultural de España en Buenos Aires.

Bárcena Orbe, F. (2000). “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender”. En: *Revista Enraonar: quaderns de filosofia*; Vol 31, (Año 2000). Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado: <http://www.raco.cat/index.php/enraonar/article/viewFile/31976/31810>

Barthes, R. (2013). “Escribir, ¿un verbo intransitivo?”. En: *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.

Blanca, P. (2014). *The scientific journal in the age of digital multimodality* (Doctoral dissertation, University of Luxembourg, Luxembourg, Luxembourg).

Blanchot, Maurice ([1949] 2007). *La parte del fuego*. Madrid: Arena Libros.

Bodoc, L. (2015). “Hablar a los malvones”. Conferencia dada en el I Encuentro Internacional de Literatura Infantil y Juvenil y Narración Oral Escénica en Mendoza. Mendoza: Espacio de Literatura Infantil y Juvenil (EDELIJ). Recuperado de <http://apartadodelij.blogspot.com/2015/06/conferencias-lij.html>.

Borgdorff, Henk (2009). "El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon 13 revista de estudios de danza. Práctica e investigación*. p 25 – 46.

Cattani, I. M. B. (2002). *Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002. p. 35-50.

Chartier, R. (2008). *Aprender a leer, leer para aprender*. En: Millán, J.A. (coord.) *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Editores: Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Federación de Gremios de Editores de España. Págs 23-42.

Cortázar, J. (1981). "Las palabras violadas". Conferencia dada en el Centro Cultural de La Villa de Madrid, el 6 de marzo de 1981, convocado por la Comisión Argentina de Derechos Humanos (CADHU). Recuperado: [https://elpais.com/diario/1981/04/08/internacional/355528805\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1981/04/08/internacional/355528805_850215.html)

Fajardo Gonzalez, Roberto. (2010). "La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. (Hacia una perspectiva semiótica". [https://www.academia.edu/5642552/Investigacion\\_Artes\\_Fajardo](https://www.academia.edu/5642552/Investigacion_Artes_Fajardo)

Forster, R. (2004). "La artesanía de la sospecha: el ensayo en las ciencias sociales" en *Revista Sociedad* N° 23, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Recuperado: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/5-Forster-escritura-y-ciencias-sociales.pdf>

Freire, P. (1985 [1970]) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI, 32ª edición.

Friera, Silvina (2016) "Aprendimos el alfabeto, pero no sabemos leer los árboles". Erri De Luca, una charla inolvidable en Buenos Aires. En: Página 12, sección Cultura y espectáculos, viernes 18 de marzo de 2016.

Kress, G. & van Leeuwen T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2007). *Una invitación a la escritura*. Curso: Especialización en Lectura, escritura y educación. FLACSO-Argentina.

Monroy, M. L. B. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema “La investigación en educación artística”. *El artista*, (8), 224-241.

Rancière, J. (2011 [1987]). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Skliar, C. (2014). Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones. *Errancia... La palabra inconclusa*. Revista de Psicoanálisis, Teoría Crítica y Cultura. México: UNAM. Recuperado: [https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/polieticas\\_3.html](https://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/polieticas_3.html)







## PANELES

**Memoria y Performance: Memorias del Camino. Ópera Experimental.** 67

Cristina Yolanda Gallo y Manuela Reyes | [cgcristinagallo@gmail.com](mailto:cgcristinagallo@gmail.com), [manuelareyes85@hotmail.com](mailto:manuelareyes85@hotmail.com)

**Memorias del Camino – aportes para el análisis musical de una experiencia de investigación-acción** 79

Florencia Frete, Ezequiel Infante y José Santillán | [florufrete@gmail.com](mailto:florufrete@gmail.com), [ezequietlinfante@gmail.com](mailto:ezequietlinfante@gmail.com), [josen-go119@gmail.com](mailto:josen-go119@gmail.com)

**Panel de Editoriales Independientes | La labor editorial como propuesta creativa** 97

Beatriz Vottero | [beatriz.vottero@gmail.com](mailto:beatriz.vottero@gmail.com)



## **Memoria y Performance: *Memorias del Camino. Ópera Experimental.***

**Cristina Yolanda Gallo\***

**Manuela Reyes\*\***

\*Directora de coros, docente e investigadora. Magister en Interpretación de Música Latinoamericana del Siglo XX por la Universidad Nacional de Cuyo. Desde 1997 es docente en la Universidad Nacional de Villa María, en los espacios curriculares de Práctica Coral I y II y Dirección Coral de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular. Desde su conformación, en septiembre de 1998, dirige el Coro “Nonino” de la UNVM. Se desempeña actualmente como co-directora del programa “Experienciar las artes en/desde Villa María. Escrituras en tensión.” Integra la Comisión de Asuntos Académicos y la Comisión de la Mujer y cuestiones de género de la Asociación de Directores de Coro de la República Argentina.

\*\*Cantante, docente, investigadora y gestora cultural. Es Magister en Humanidades y Ciencias por la Universidad Nacional de Villa María. Desarrolla su carrera artística en el campo de la música no amplificada, en particular como cantante de ópera. Desde 2000 despliega una importante labor docente en diversas instituciones y en la preparación vocal de distintos Coros, desarrollando un modelo pedagógico integrador de las diversas formas de canto presentes en nuestro medio cultural (popular, clásico, solístico, coral, amplificado y sin amplificar). Está a cargo de las cátedras Instrumento Canto I, II, III y IV de la Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular de la U.N.V.M desde 2006. Como investigadora, aborda temáticas referidas a la educación musical/vocal y los estudios de performance.

Palabras clave: ópera experimental; performance vocal; Atahualpa Yupanqui; memoria

### **Resumen**

*Memorias del Camino* evoca al pasado a partir de una experiencia artística históricamente situada que recupera la figura y obra de Atahualpa

Yupanqui. En ese sentido el hacer-memoria se instituye en la base procesual de la performance vocal en la que se optó metodológicamente por la investigación-acción al tiempo que asumió conceptualmente la idea del *viaje* y de la *otredad* como temática y propuesta creativa. América del Sur irrumpe como referente para la concepción y la creación de esta obra instalándose como interrogante la dimensión identitaria que se pregunta acerca de las posibilidades para la experimentabilidad de un proceso que entrelace la tradición europea operística y las músicas populares latinoamericanas (generalmente mediatizadas). La experimentación con lenguajes, géneros y estéticas permitió interpelar la dimensión experiencial, expresiva y temática de ese Sujeto-latinoamericano y esos Otros con los que el compositor (Yupanqui) dialoga en su propia escritura.

### **El contexto de la ópera *Memorias del camino***

Esta ópera experimental recupera la obra literaria de Atahualpa Yupanqui, con música y libreto originales de la compositora e investigadora Florencia Frete. Su apuesta musical busca alcanzar la potencia expresiva y sonora característica del género ópera, es decir, gran intensidad con voces e instrumentos sin amplificar, con un planteo estético atravesado por la actualidad de nuestras músicas populares. El 8 de abril de 2019 tuvo lugar en Villa María (Córdoba) su preestreno, evento que constituyó a la vez un punto de llegada y de partida en el desarrollo de este proyecto colectivo en el cual participan alrededor de 40 docentes, graduados y estudiantes de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), buena parte de ellos integrando a la vez el Programa de Investigación *Experienciar el Arte (en) (desde) Villa María: prácticas, narrativas y estéticas*, continente institucional de la creación de esta ópera experimental.

*Punto de llegada* al ser la culminación del proceso de selección de textos, elaboración de secuencia dramática, escritura, composición, adaptación de la idea a los recursos disponibles, ensayo y performance pública. *Punto de partida* porque la realización sonora concreta con la puesta en juego de música, palabra y cuerpos en un espacio/tiempo puntual ha dado inicio a

una nueva etapa en la búsqueda tanto artística como investigativa. Como hallazgos se reconoce la capacidad compositiva e interpretativa de los artistas locales para producir una obra de estas características que retoma las bases del género y lo configura estéticamente desde un paradigma latinoamericanista, y de las dificultades materiales (económicas, institucionales, entre otras) que moldean las realidades de producción y trabajo de los artistas de la región.

Esta ópera experimental posee una doble articulación institucional en la Universidad Nacional de Villa María: es parte no sólo del proyecto de investigación titulado “La performance como territorio de cruces desde la UNVM. Un camino hacia la memoria” (dir. Gallo y Guillot, 2018-2019) sino también del programa “Experienciar el arte (en) (desde) Villa María: prácticas, narrativas y estéticas” (dir. Siragusa y Gallo, 2018-2019). En ese sentido se encuentra transversalmente moldeada por el carácter artístico-co-transdisciplinar de los procesos de creación.

En el primer caso, a lo largo de tres bienios Cristina Gallo y Liliana Guillot dirigieron en conjunto distintos proyectos de investigación <sup>1</sup> que abonaron un itinerario de producción de cinco puesta en escena de la ópera a partir de los conceptos de *transdisciplinariedad artística*, *co-dirección múltiple*, *hibridez*, *transtextualidad*, *transculturalidad*, *transmedialidad*, e *integración multi-académica*. La construcción colectiva permitió la conjugación de la danza, el canto, las artes audiovisuales, entre otras.

Con el *diálogo* como instrumento operativo, se pretendió asimilar, o al menos comprender, las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus enfoques y sus puntos de vista, y también desarrollar, en un esfuerzo conjunto, los métodos, las técnicas y los instrumentos conceptuales que facilitarían la construcción de un nuevo espacio intelectual y de una plataforma mental y vivencial compartida. ¿Qué es, entonces, un conocimiento transdisciplinario, una visión transdisciplinaria de un hecho o de una

---

<sup>1</sup> Se alude especialmente a “Reformulación transdisciplinaria del efecto de distanciamiento en la ‘Ópera de tres centavos’ de Bertolt Brecht y KurtWeill”, “Entre lo corpóreo y lo digital. Una lectura híbrida de la ‘Ópera de tres centavos’ de Bertolt Brecht y KurtWeill”.

realidad cualquiera? Sería la aprehensión de ese hecho o de esa realidad en un “*contexto más amplio*”, y ese contexto lo ofrecerían las diferentes disciplinas invocadas en el acto cognoscitivo, las cuales interactúan formando o constituyendo un todo con sentido para nosotros. (Gallo, Guillot y Sajeva, 2014)

También, en esos trayectos, se consolidó una preocupación por la problemática de la *memoria* como operación de evocación del pasado cercano argentino que se materializó en la puesta *Memoria de la Resistencia* en la que se abordó desde la danza, la video-instalación y la performance la situación de detención ilegal por razones políticas de mujeres durante la última dictadura militar, y la performance vocal *1977 Argentina*. Estos antecedentes inmediatos permiten reconocer el interés por contemplar y explorar expresivamente los tiempos del terrorismo de estado en la historia de la Argentina del Siglo XX lo cual permite ampliar los horizontes de posibilidad para la ópera experimental *Memorias del camino*.

En segundo lugar, esta producción artística se enlaza en el devenir del primer programa de investigación artística en la UNVM, es decir “Experienciar el arte (en)(desde) Villa María: prácticas, narrativas y estéticas” (dir. Siragusa y Gallo, 2018-2019), que expresa una voluntad político-cultural por observar y reflexionar distintas experiencias desarrolladas en el marco universitario local en los últimos años. Este novedoso espacio promueve la recuperación y puesta en valor de prácticas que desde la UNVM han desplegado profusamente un modo de entender la acción artística y cultural desde el territorio particular de la universidad pública; el reconocimiento y la reflexión acerca de las imágenes y los imaginarios que en estos casos ponen en tensión lo local/lo global; y de construcción de un pensamiento, desde la pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas, que dialogue con los debates actuales en lo atinente a políticas, estéticas y prácticas en el campo artístico y cultural.

Dos experiencias artísticas en tanto cantante-productora y directora musical de la ópera experimental *Memorias del Camino*

## **Dirigiendo *Memorias del camino***

Dice Alberto Grau que

La música es un tejido sonoro de cinco dimensiones. Se extiende a través del tiempo en longitud, ocupa una amplitud expresada en armonías y tramado contrapuntístico, posee una altura revelada en registros y dinámicas, una profundidad que nos comunica su impronta al instante de nacer (época, estilo, historia, intención del creador, etc), y una existencia en el momento presente que incluye todo lo anterior transformado en vivencia actual, en emoción que reúne toda cultura previa en fenómeno del contante fluir de la realidad, de nuestra vigencia de instante en instante Pero tiene, además, una singularidad propia del nivel de abstracción imputable a una lengua que se comunica con voces que cantan e instrumentos que suenan, y es que su mensaje sonoro, siendo el mismo, resulta diferente para cada ser que lo percibe. (Grau, 2005)

El director de un coro –o director musical- tiene que asumir la difícil tarea de hacer música a partir de una partitura. Pero su desempeño es equiparable en condición creativa al del compositor. Cuando a través de las voces de un coro hace emerger el hilo de un mensaje oculto bajo la apariencia de esotéricos criptogramas, está volviendo a escribir la música, dándole nueva vida.

Las experiencias en la dirección hasta este momento en mi carrera han tenido lugar principalmente como directora de coros, profesión que ejerzo desde principios de los años '90. Y en la actualidad están ligadas a la Universidad Nacional de Villa María, en la que me desempeño como directora del Coro institucional, llamado "Nonino", desde su fundación en 1998, grupo que desarrolla principalmente un repertorio de músicas populares, y codirigiendo desde 2013 el Vocal LicMu, grupo vocal de los espacios curriculares de Práctica y Dirección Coral de la Licenciatura en



Composición Musical con Orientación en Música Popular, donde soy docente responsable de esos espacios desde su creación. Además, he dirigido música coral con instrumentos y conjuntos de cámara, principalmente haciendo la música que podríamos llamar académica por el lenguaje utilizado. Y en 2007 dirigí la Ópera *I Capuletti ed I Montecchi*, de Vincenzo Bellini en una producción regional, con cantantes e instrumentistas de diversas ciudades y heterogéneas formaciones musicales. Con esta breve descripción de mi experiencia quiero significar que me muevo como ser anfibio entre la música popular y la académica, al igual que lo hacen los cantantes con los que trabajo, ya que hemos adoptado un modelo de trabajo con el canto que permite desempeñarnos en un lado o en otro sin que ninguna música pierda su identidad.

En “Memorias del camino” distinguimos elementos musicales convencionales de la música académica, convencionales de la música popular, y elementos de cruce entre ambos lenguajes, constituyendo uno solo, al que se agregan formas de expresión más experimentales.

El entramado se ensaya con cada parte del todo, es decir se comienzan los ensayos por pares de instrumentos, ya que así se presenta la composición, primero las guitarras, que son la base sonora, luego la percusión, luego el bajo, luego el violín y el clarinete, para luego unir las partes.

Los ensayos con el coro requieren de un trabajo con el texto hablado, con susurros y exclamaciones sonoras con los fonemas que propone la compositora. Luego se unen los solistas del coro al coro total. La partitura original presenta dificultades para el coro que lleva a la autora a modificar la rítmica en el transcurso de los ensayos.

Por otro lado, están los ensayos con los solistas, cuyas partes son de un importante desarrollo melódico y rítmico, en las que el texto prima a la hora de presentarse con muchos cambios de compases, ya que es el texto el que manda, determinando tantos cambios. Días de cantar antes del pre-estreno, un solista define que no va a cantar y la parte debe ser modificada por una de las cantantes solistas para adaptar su parte, transfor-

mando un número de la obra que estaba compuesto originalmente para dúo de tenor y barítono, en dúo de mezzo-soprano y barítono. Cabe aclarar que sostenemos, con esta representación en vivo del canto sin amplificar, llevar a cabo una performance vocal musical que el sujeto realiza sin más medios que su propio cuerpo y los saberes de los cuales dispone.

Y por fin los ensayos generales, en los que se conjugan todos los elementos.

Muchos de los intérpretes tienen poca experiencia en el trabajo con dirección, los cantantes del coro no han cantado antes con instrumentos, por lo que el trabajo lleva su tiempo, el ponerse al servicio de la música contiene el poder seguir los gestos de la dirección, pautar los *tempi*, los *rallentando*, los *accelerando*, definir rítmicas y formas de toque en el caso de la percusión.

En fin, que la música no es, ni tiene razón para que sea, exactamente lo que está escrito, sino las sugerencias más o menos precisas de lo que el autor pudo escribir a través de signos que nunca llegan a expresar el sentir completo de la música, ni a representar con fidelidad la intención última del compositor.

### **Cantando *Memorias del Camino*. Relato autobiográfico de la génesis del proyecto**

A lo largo de todo mi proceso de estudio y vida profesional como cantante (digamos desde 1995, serían unos 24 años hasta el pre-estreno de *Memorias* en 2019) el canto fue siempre uno solo pero tuvo una forma doble, como esos árboles que tienen dos ramas pegadas, entrelazadas (uno no termina de entender por qué estando tan pegadas son dos y no una...) Por un lado la fascinación creciente y permanente con el hecho de cantar sin micrófono, con todo el cuerpo, la escena, el bellissimo repertorio. Por el otro la identidad con las músicas populares. Cada una de estas cosas muy mía y muy ajena a la vez. La primera cercanísima porque la vivencia de cantar implicaba cada célula, cada músculo, cada cavidad. Pero lejana

por ser de otro mundo, en otra lengua, en otro siglo. Siempre requiriendo un ejercicio de traducción y más traducción de la traducción. La segunda cercanísima por ser la lengua materna y la música que fue mía desde siempre, pero lejana en la acción musical por ser mediatizada, llegar siempre a través de un parlante, y 9 veces de cada 10 con micrófono si me toca cantar.

Con el tiempo entendí que este es un problema bien latinoamericano, con muchos costados políticos, históricos, etc. Y fue naciendo la idea de un inédito viable – diría Paulo Freire – ¿Cómo sería una ópera que realmente lo sea desde el punto de vista vocal y energético pero que a la vez sea en nuestro idioma y con las estéticas de nuestras Músicas Populares? Por supuesto sé que existe ópera argentina, pero su estética musical – y sobre todo vocal - es universalista, borgeana, plantea un piso supuestamente universal, o por lo menos occidental que se consideraría neutro. Con la única excepción de algunas experiencias más tangueras, hasta donde he podido saber.

Entonces, que se cante sin micrófono y con todo el cuerpo y tenga la potencia expresiva de una ópera, pero que la estética musical y vocal sea una que nazca de nuestra voz hablada y las músicas populares argentinas, y que no suene como si Plácido Domingo se pusiera a cantar una chacarera.

La intuición de este inédito viable se fue desarrollando - conscientemente – desde 2012. Esa temporada tuve una experiencia artística muy fuerte cantando en Brasil un repertorio coral, música contemporánea de un compositor brasileño, para un público que percibía y entendía la música y el texto por completo en el acto mismo de suceder, sin ninguna explicación ni dispositivo de traducción. Sentí una plenitud particular que quise poder repetir.

Desde entonces estuve buscando temas, compañeros de creación, continentes institucionales, apoyo económico. Se sucedieron varios embriones de proyectos que por distintas razones no pudieron completarse, hasta llegar a 2018. Florencia Frete, joven compositora e investigadora

muy brillante, concretó sus estudios de grado y compartió muchas de las aventuras artísticas colectivas que emprendimos en esos años, por ejemplo fue mi asistente de producción y responsable de sobretítulos en el período 2014/15 de la ópera para niños La Cheneréntola. Se graduó en la UNVM y después se fue a cursar un posgrado en composición en York (vieja York), se recibió y allí se quedó, pero continuamos trabajando juntas a distancia.

En 2018, año de una reposición muy trabajosa del Barbero de la Villa (Barbero de Sevilla en versión semimontada, producción de la Opera Studio VM) llegué a un punto de saturación con el repertorio antiguo y ajeno, algo interior mío pero también muy concreto en el armado de equipos de gente. Los artistas que hay actualmente en mi entorno no tienen interés en la ópera europea tradicional, y el achicamiento presupuestario durante el período macrista me dejó sin posibilidad de convocar profesionales viajeros. Sentí que era el momento de comenzar una nueva etapa y le planteé a Flora componer algo nuevo.

Se acercaba el Congreso de la Lengua Española en Córdoba, previsto para abril de 2019 y supimos que Atahualpa Yupanqui sería una de las figuras homenajeadas. En el marco de ese evento había alguna posibilidad de obtener apoyo económico/institucional, y esta gran personalidad del arte musical/poético/popular argentino siempre nos había interesado. Así que comenzamos a trabajar

Después de mucho estudio y sucesivos recortes temáticos se llegó a *Memorias del Camino*, una ópera experimental cuyo tema son los viajes de A. Yupanqui (tres ciclos de viajes elaborados en la ópera como dúos principales: a la propia tierra, a Europa en el exilio, a Europa como consagración artística) entrelazados con cuatro elementos del paisaje centrales en su poesía, piedra, viento, luna y río (cuatro números corales intercalados con los dúos principales). Flora armó y escribió el libreto, todo lo que se canta son textos de la obra literaria de Yupanqui.

Finalmente no hubo posibilidad de obtener nada en el Congreso de la Lengua, pero la obra ya existía e intuyendo lo que se avecinaba en 2019 con la grave crisis económica y la agenda electoral cargadísima, decidimos realizar un pre-estreno musical antes del invierno, hacer sonar la música. Convoqué a un grupo de colegas, estudiantes y graduados en la propia UNVM con la Ópera Studio VM y el programa de Investigación en Artes que integrábamos como marco institucional. El plan era que a partir de allí comenzáramos a esbozar una idea de puesta.

Me defino como artista que produce y gestiona, siempre ha sido el deseo artístico lo que ha impulsado los trabajos de gestión y producción. En este caso, me urgía saber si esto funcionaba como ópera, y qué se sentía cantarlo.

El preestreno tuvo lugar el 8 de abril del 2019. Se sumó un artista que compuso una obra con electrónica – es con la propia voz de Yupanqui y va superpuesta a uno de los números corales - y también hizo visuales que son aleatorios con la música. Estos se proyectaron en una pantalla a la derecha. Como un concepto que trabajamos con Flora desde la composición es la forma en que la lengua como palabra poética nos atraviesa y nos construye, la idea es que en la puesta esos visuales de palabras vayan proyectado sobre los cuerpos en escena. En particular pensamos así el rostro de Atahualpa Yupanqui en una de sus fotos icónicas que se arma al final a partir de muchos puntos luminosos que van llegando de distintas direcciones (él, como buen comunista, creía en el artista anónimo, fundido en la multitud de su pueblo).

Desde lo musical, después de haberlo escuchado y cantado puedo decir que funciona como ópera. Tenemos en la UNVM un Auditorio para 400 personas con bastante buena acústica. Lo hicimos allí. Memorias tiene un orgánico instrumental muy particular, 2 guitarras, percusión, tuba, bajo eléctrico fretless, violín, clarinete y una sección con electrónica, solistas, coro y narrador. La música está muy bien escrita, se oye todo. Las voces despegan perfectamente. El conjunto es muy afortunado, intenso

pero con sabores extraños, como una comida rica que uno no termina de entender porque se parece a varias cosas pero no del todo.

Nos quedamos con muchas ganas de ensayar más y mejor, muchas de las cosas que no sonaron fue por falta de ensayo. La obra tiene realmente una diversidad de climas, colores, contrastes entre cosas. Un poder sonoro y expresivo en lo acústico, tal vez más musical que dramático. En síntesis, me parece que es realmente una ópera y vale la pena el esfuerzo de montarla para ver qué pasa cuando tenga escena.

Continuará...

## **Bibliografía**

Frete, F. (2018): “Reflexiones sobre la composición musical desde un abordaje integral de la performance vocal”, En Gallo C. y Reyes M. (comp.) El canto en la UNVM: Apuntes sobre performance vocal integrada en contexto musical multicultural, Universidad Nacional de Villa María.

Gallo, C.; Guillot, L. y Sajeve M. (2014): “Una obra, dos abordajes, tres experiencias creativas”, Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Estudios de la Performance, URL: <http://hdl.handle.net/11086/2405>

Pinto, V. (2001): Cartas a Nennette de Atahualpa Yupanqui, Buenos Aires, Sudamericana.

Reyes, M (2015): I Capuletied I Montecchi en el sudeste cordobés entre 2007 y 2009: ópera como performance vocal desde la perspectiva del cantante. Tesis de Maestría en Humanidades y Ciencias UNVM. URL: [http://catalogo.unvm.edu.ar/index.php?lvl=notice\\_display&id=35291](http://catalogo.unvm.edu.ar/index.php?lvl=notice_display&id=35291)



## Memorias del Camino – aportes para el análisis musical de una experiencia de investigación-acción

Florencia Frete\*  
Ezequiel Infante\*\*  
José Santillán\*\*\*

\*Compositora, educadora e investigadora. Estudió Composición Musical con orientación en música popular en la Universidad Nacional Villa María e hizo un Master en Composición en la University of York, Reino Unido. Sus intereses giran en torno a los diálogos musicales entre las diversas tradiciones musicales que nos habitan, y en proyectos interdisciplinarios y colaborativos con otros artistas e investigadores.

\*\*Lic. en Composición Musical con orientación en Música Popular, egresado y docente de la UNVM. Director y bandoneonista de la Orquesta Escuela de Tango de la UNVM desde 2017 a la fecha. Coordinador y guitarrista de Guadal (Elenco Folklórico Estable de la UNVM). Docente de guitarra en la Escuela de Música perteneciente a la subsecretaría de cultura de la municipalidad de Villa María. Ha participado en investigaciones realizadas desde el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM. Sus intereses giran en torno al rescate de las músicas populares argentinas, y en proyectos interdisciplinarios y colaborativos con otros artistas e investigadores.

\*\*\*Graduado de la Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular de la Universidad Nacional de Villa María. Docente del Conservatorio Provincial de Música Gilardo Gilardi. En el plano artístico Integra Guadal (Elenco Folklórico Estable de la Universidad Nacional de Villa María) desde el año 2011, como así también el grupo Shalaku, elenco folklórico en el que se desempeña como bombista y cantante. Participa como adscripto en el espacio curricular Música Argentina I, de la licenciatura antes mencionada. Ha participado en investigaciones realizadas desde el Instituto de Humanas de la UNVM.

**Palabras Clave:** ópera; folklore; Atahualpa Yupanqui; experimental; performance



## Resumen

El proceso de trabajo del artista en el contexto multicultural y globalizado de Latinoamérica tiene características particulares que modelan las prácticas y el desarrollo de las nuevas creaciones. Investigar, componer, interpretar son algunas de las instancias que conforman muchos de estos procesos de producción artística, momentos que con frecuencia se experimentan de manera interrelacionada y colectiva. *Memorias del Camino* es una ópera experimental cuyo proceso de desarrollo explora algunos de los desafíos del artista-investigador. Esta ponencia propone analizar la composición de la obra enfocándose en el proceso de composición y las características técnicas de su estética musical. Se reflexionará sobre la práctica de la *investigación acción* en relación al vínculo entre la obra y el proyecto marco de investigación y se retomarán conceptos de los estudios de folklore para analizar los elementos estilísticos que atraviesan la obra, sus características, su rol performático y sus resultados artísticos. En resumen, la ponencia intentará contribuir al análisis compositivo de músicas de estética híbrida donde el folklore se resignifica en un contexto multicultural y globalizado, aportar reflexiones a los estudios en arte que se alimentan de múltiples disciplinas y donde los mismos participantes y artistas reflexionan sobre su propia producción.

### Una propuesta local de investigación-acción

*Memorias del Camino* es una ópera experimental compuesta durante el año 2018 y pre-estrenada en Abril de 2019 en Villa María, Córdoba. La obra surge en el contexto de la investigación: “La performance como territorio de cruces desde la UNVM. Un camino hacia la memoria”, llevada a cabo por un equipo de investigadores y artistas de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Uno de los objetivos del proyecto consistió en trabajar la memoria discursiva como motor de la performance vocal en relación a distintos períodos no democráticos de la historia argentina. A partir de esta iniciativa surge una ópera basada en la figura y obra de

Atahualpa Yupanqui (en adelante AY) donde se reúnen procesos de investigación-acción atravesados por diversas prácticas y tradiciones musicales sobre las cuales reflexionaremos en esta ponencia.

El proceso de trabajo del artista en el contexto multicultural y globalizado de Latinoamérica tiene características particulares que modelan las prácticas y el desarrollo de las nuevas creaciones. Si bien no es novedoso decir que sistematizar un proceso de composición y creación artística es una tarea compleja, intentar describir la propia experiencia de trabajo de manera clara y rigurosa implica un doble esfuerzo de análisis y luego comunicación. Se puede definir la sistematización como una tarea que consiste en observar la propia actividad, que suele ser interactiva y no puramente individual, nombrar la multiplicidad de procesos, que suelen coexistir, separarlos para luego analizarlos y, de esta manera, intentar un abordaje integral que dé cuenta de la multiplicidad de la experiencia. Este es el desafío del artista-investigador que, a la vez, se resignifica con cada obra y sus particularidades.

A través del desarrollo de Memorias del Camino se ha intentado asumir de manera consciente la interrelación entre investigación y creación, y nutrir el desarrollo del proyecto con herramientas de ambos abordajes. Por ende, la obra no solo presenta rasgos híbridos en su estética sino también en su proceso de producción, ya que fue asumida como un proyecto donde la creación artística propone instancias de performance y reflexión para la comunidad de oyentes, intérpretes e investigadores participantes. Y de esta manera, el desarrollo de la investigación se enfoca tanto en la producción artística como en su proceso de producción.

Esta perspectiva es la que Borgdorff (2005) identifica como “la perspectiva de la acción” o “la inmanencia de la acción”, con la cual reconoce la práctica del artista como el núcleo que genera el conocimiento artístico relevante. En este contexto se propone la investigación creativa como una metodología caracterizada por la hibridación del rol del artista investigador, quien emplea el método propio de su disciplina creati-

va y otras herramientas con el fin de realizar un proceso de investigación que arroje dos resultados: la obra de arte y la sistematización del proceso. (Daza Cuartas, 2009:2)

Asimismo, se retoman los *estudios de performance* que proponen herramientas específicas para el artista-investigador y en este caso, los tres autores de este informe han participado de distintas maneras en el proyecto, Florencia Frete como compositora e intérprete, Ezequiel Infante y José Santillan como intérpretes y los tres como investigadores dentro del equipo. En este sentido, se identifican tres instancias de trabajo interrelacionadas: la investigación, composición y performance. Con *Investigación* se hace referencia concretamente a las instancias de preparación, estudio de la obra de AY, búsqueda bibliográfica general, exploración musical y sonora, análisis de los parámetros de presentación (lugar, participantes, contexto, presupuesto), etc. *Composición* hace alusión a la práctica concreta de canalizar y traducir las ideas musicales y previamente mencionadas en un objeto musical y performático, considerando tanto la comunicación escrita como oral del mismo. Y *Performance* abarca los momentos de práctica, ensayo y presentación de la obra. En este informe solo se observarán los elementos de la composición que dan cuenta de los procesos de resignificación del folklore a través de la ópera, y se analizarán los desafíos que conlleva este abordaje.

### **Breve descripción de la ópera experimental**

Memorias del Camino se desarrolló a partir del diálogo entre la temática propuesta, la *memoria*, y el género a explorar, la *ópera*. El proyecto contemplaba la intención de trabajar en conjunto con el Ópera Studio de Villa María y la motivación de los participantes por estudiar una composición nueva que experimente con las posibilidades del género y la poética de AY. Por ende, el resultado artístico se fue moldeando según esas posibilidades y objetivos propuestos.

La primera etapa del proyecto consistió en el estudio de la obra poética de AY y la búsqueda concreta de elementos relacionados a la *memoria* que pudieran luego representarse en una obra de carácter musical y dramático. A partir de ese primer acercamiento se analizaron tres elementos que se entrelazan a lo largo de su obra y que resultaban de interés para la construcción de la ópera: la memoria, la referencia al *indio* como habitante nativo del espacio y su contexto, y la idea del silencio como concepto transversal. Luego, comenzó la etapa de composición donde se exploraron distintos modos de repensar estas temáticas en el contexto de una ópera y a través de la performance vocal. Este proceso de composición abarcó distintas instancias en las que la obra se fue componiendo, incluyendo los primeros borradores en papel, Sibelius y a partir de cada ensayo, corrección y ajuste. De esta manera, la temática abordada fue principalmente construida a partir de las posibilidades de performance vocal y las maneras en la que se puede musicalizar o performar un texto.

Una vez seleccionado el material poético de la obra de AY, se buscaron distintas maneras de guionar la temática y se esquematizó una estructura con tres partes que representarían distintos viajes relacionados a la vida y obra de AY, tomando su recorrido como arquetípico de la experiencia de muchos artistas latinoamericanos. A partir de esta estructura, se comenzó a pensar en una narrativa donde hubieran tres momentos escénicos solistas intercalados por momentos corales. Los momentos solistas estarían relacionados a viajes: el viaje de folklorista, el viaje del exilio y el viaje del reconocimiento; y los momentos corales estarían relacionados a elementos del paisaje que funcionasen como hilos conductores de la narración. Luego se definió el orgánico instrumental y se comenzó a componer los primeros fragmentos teniendo en cuenta: las competencias musicales de los participantes, una estética que contemplara la performance del texto y un resultado musical que diera cuenta de la multiplicidad de estéticas que rodean las propias prácticas. En base a estos delineamientos se desarrolló la composición, trabajando en relación estrecha con las distintas maneras posibles de *decir el texto* desde una performance vocal sin amplificación eléctrica.

## Lo folklórico y su re-territorialización

La presencia de elementos folklóricos en la ópera es central en la historia del género. En términos generales, la mitología clásica y el folklore europeo con sus tradiciones, historias y leyendas, siempre han participado de algún modo del universo operístico. De hecho, la ópera en su expansión desde Italia hacia el resto de Europa fue adquiriendo características propias relacionadas a la identidad nacional de cada país. Y más tarde, historias del folklore asiático han sido incorporadas con las sucesivas colonizaciones de Europa en el mundo oriental. Los compositores alemanes del siglo XIX estaban particularmente interesados en historias folklóricas, en general aquellas con contenido mágico y fantástico, como por ejemplo Weber, Mozart e incluso Wagner, ejemplo de este último es su primera ópera *Die Feen* o *Siegfried* inspirada en una de las historias de los Hermanos Grimm. De la misma manera, el vasto folklore ruso alimentó muchas obras en el siglo XIX como *Ruslan y Lyudmila* de Glinka, *La Ciudad Invisible* de Kítezh, *El Gallo de Oro* de Rimsky-Korsakov, *El ruiseñor* de Stravinsky y *El Amor de las Tres Naranjas* de Prokofiev. La lista continúa en Europa central con óperas cuyo contenido estaba basado en cuentos de hadas y el folklore popular, como *Rusalka* de Dvorak, *El Castillo de Barbazul* de Bartok, *Turandot* de Puccini o *La Cenerentola* de Rossini. Pero no solo en la temática de las obras había influencia del folklore popular, sino también en la música, como la presencia de canciones folklóricas en la ópera *Rusa* del siglo XVIII manifiesta. En la ópera del siglo XX se da un fenómeno interesante donde el intercambio multicultural propone también nuevas maneras de abordar el género.

Una de las maneras en las que el teatro musical se convirtió en un símbolo de ese apartamiento de las prioridades de las vanguardias, fue su tendencia a alentar y mezclar diferentes tradiciones musicales. La escala comparativamente pequeña de muchas obras de teatro musical fue importante en este respecto, ya que permitió comparaciones más directas con culturas musicales fuera de la tradición clásica, e incluso más

allá del mundo occidental. Una conexión con la música popular ya estaba claramente presente en importantes precursores del teatro musical de principios del siglo XX (Traducción hecha por mí). (Cooke, 2005:5)

Muchos compositores de esta época trabajaban sobre la premisa de que *la música es teatro* (music is theatre). De muchos de estos compositores del siglo XX se destaca un interés por la relación entre las palabras y la música, y las numerosas exploraciones de las posibilidades de la performance vocal. En la actualidad, algunas de las propuestas más interesantes de ópera contemporánea han logrado alimentarse de un abordaje interdisciplinario, integrando herramientas de la pedagogía, educación musical, los estudios de música en la comunidad (community music) así como ese histórico diálogo cultural.

Por otro lado, en América Latina las relaciones entre ópera y folklore en general han respondido a las tendencias europeas. La historia de la ópera en este continente data de principios del siglo XVIII como consecuencia de la colonización europea y la primera ópera conocida por ser compuesta y estrenada en Latinoamérica fue *La Púrpura de la Rosa* en Lima en 1701; del compositor español Tomas de Torrejón y Velasco, con libreto de Pedro Calderón de la Barca, y que con temática de la mitología clásica cuenta la historia de amor de Venus y Adonis. En esos años, México fue un gran foco de composición operística donde Manuel de Zumaya compuso varias obras con elementos indígenas. Asimismo, muchas de estas óperas del siglo XIX fueron influenciadas por la zarzuela, una forma de ópera española, y se centraban en el conflicto histórico entre europeos e indígenas.

En Argentina, la ópera tuvo gran impulso a partir de las distintas inmigraciones europeas, principalmente italiana, a principios de siglo XX, y con la inauguración del teatro Colón en 1908. La ópera en Argentina estuvo marcada históricamente por una concentración específica alrededor de las grandes ciudades con teatros, como Buenos Aires, y a la vez por un vínculo muy estrecho con el molde europeo. La escasez de cantantes líri-

cos nacionales obligaba a los compositores a depender de las compañías europeas para los estrenos, por lo tanto, musicalizaban textos en lengua italiana, sea cual fuera la temática. Un claro ejemplo es el caso de Arturo Berruti, formado en Leipzig y Milán quien estrena con éxito en Italia su primera ópera y cuando vuelve a Buenos Aires compone *Pampa*, una obra de carácter nacional basada en la historia de Juan Moreira.

De la misma manera, muchos otros compositores a lo largo de la historia buscaron incorporar temáticas nacionales a la ópera, poniendo en diálogo su formación europea más tradicional con un espíritu nacionalista, en algunos casos de manera más romántica e idealizada que en otros. Pero en definitiva, los vínculos entre folklore, identidad nacional y ópera, no son nada nuevos y han dialogado a lo largo de toda la historia del género, tanto en Europa como en América Latina y en Argentina.

La temática de la producción lírica argentina constituye un abanico muy amplio: clásico italiano, histórico, patriótico, indigenista, americanista, criollista, campero, costumbrista, bíblico, hay óperas ambientadas en la Edad Media o en la lejana India o en el Imperio Romano. En ese conjunto no faltan óperas de temática mitológica....(Cotello, 2003:126)

Sin embargo, a pesar de ese eclecticismo en el libreto, la estructura y el estilo musical respondían al modelo italiano debido a que la interpretación de las óperas estaba a cargo de compañías italianas y a veces francesas (Cotello, 2003:126). De todos modos, el requisito del idioma italiano se fue perdiendo en cuanto se fueron formando cantantes locales, se establecen los cuerpos estables en el Teatro Colón, y se impulsa una corriente de ópera nacionalista, con temáticas nacionales y en castellano. Beatriz Cotello (2003) señala que en la segunda mitad del siglo XX hay un cambio en el rumbo de la producción lírica y predomina la tendencia universalista en el léxico musical contemporáneo, pero ese universalismo se expresa, a veces, en una transposición al medio local. Por ejemplo, en el caso de las óperas con libreto mitológico, Cotello subraya que "...Proserpina transcurre en el arrabal, Edipo vive su drama en San Telmo, Minotauro

sale de la boca del subte, *Antígona* está ambientada en los fortines y *Orestes* narra el drama de Electra en el medio del malevaje porteño” (2003:132).

De esta manera, la ópera en Argentina ha desarrollado una tradición semejante a la de otras tradiciones musicales europeas donde las estructuras tradicionales (lo universal o europeo) han dialogado con lo local, en nuestro caso con el tango, el folklore y las historias nacionales.

A fines del s. XIX y principios del s. XX había en la ciudad no menos de siete salas de ópera, en las que se presentaban compañías europeas de excelente calidad. El fervor por la ópera –que Valenti Ferro afirma que hasta demoró la aparición del interés por la música sinfónica– se explica en parte por el afán de la alta burguesía local de copiar a la aristocracia europea, y también, en gran medida, por el genuino interés y amor por el género que traía consigo el alto número de inmigrantes italianos que arribó a nuestras tierras por aquella época. Un similar alto número de inmigrantes españoles aportó el gusto por la zarzuela que también tuvo amplia difusión. (Cotello, 2003:125)

Según García Canclini (1989), en este periodo lo culto ya no necesita imitar, como en el siglo XIX, lo europeo, sino que lo moderno se conjuga con el interés por lo nacional. Pero estos procesos a la vez se topan con:

...el anquilosamiento de la burguesía, la falta de un mercado artístico independiente, el provincialismo (aun en ciudades de punta, Buenos Aires, Sao Paulo, Lima, México), la ardua competencia con academicistas, los resabios coloniales, el indianismo y el regionalismo ingenuos. (Canclini, 1989:77)

En esta línea histórica y llegando a nuestro contexto actual, un proyecto de ópera experimental implica una apuesta estética y política que busca explorar: la descentralización de los espacios de circulación de estas obras, los modos de construcción colectiva, la organización grupal, los



vínculos con el público y los espacios de creación estética en sintonía con la experiencia local. Por lo tanto, el proyecto implica también un desafío no solo para los intérpretes sino para los oyentes ya que, por un lado, no es una forma musical que tenga una historia de desarrollo en la región debido a la concentración histórica en las grandes ciudades; y por el otro, una estética operística donde se presentan elementos folklóricos y experimentales, si bien es parte de la tradición del género globalmente considerado, en este contexto implica una novedad para los intérpretes y oyentes acostumbrados a experimentar la música folklórica en otros ámbitos y formatos. Asimismo, lo folklórico como parte de la música popular es, en términos de Juan Pablo González (1986), un fenómeno cultural masivo, mediatizado y moderno que se experimenta en diversos contextos y con otros medios.

Así como no funciona la oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno, tampoco lo culto, lo popular y lo masivo están donde nos habituamos a encontrarlos. Es necesario reconstruir esa división en tres pisos, esa concepción hojaldrada del mundo de la cultura, y averiguar si su hibridación puede leerse con las herramientas de las disciplinas que los estudian por separado. (Canclini, 1989:14)

En este contexto, se entiende *lo folklórico* desde una perspectiva antropológica que abarca una multiplicidad de fenómenos integrados en la esfera socio-cultural y son asumidos como tales en el plano discursivo de la comunidad. Como bien conceptualiza Martha Blache (1983), los *hechos folklóricos* son un tipo de discurso social que informan sobre la identidad de un grupo humano determinado a partir de ciertos metacódigos. Asimismo, estos elementos se abordan comprendiendo su naturaleza dinámica y abierta ya que no se desconoce la pluralidad de expresiones que engloba lo folklórico, sobre todo considerando la música folklórica a partir de los años 70 y su irrupción en la esfera de lo popular. América Latina está atravesada por estos procesos que García Canclini (1989) denomina *híbridos* donde distintas prácticas y tradiciones culturales conviven, no sin tensiones. Por lo tanto, la diferencia radical entre universos musicales como el

folklore y la ópera está sobre todo marcada por la experiencia performática tanto en la realización como en la recepción de ambos géneros.

## **El folklore argentino en Memorias del Camino**

En Memorias del Camino coexisten una diversidad de elementos propios del folklore argentino que presentan un desafío a los intérpretes ya que irrumpen en un contexto estético experimental, es decir, con formas y texturas diferentes a las utilizadas convencionalmente. Por ende, resignificar o re-territorializar estos metacódigos del folklore implica navegar en un espacio de ambigüedades y ambivalencias que es parte del desafío artístico en un mundo globalizado y multicultural. Estos códigos son centrales para la composición e interpretación de la ópera y proponen tanto una re-territorialización de lo conocido como un diálogo con elementos ajenos y experimentales, propuesta que de alguna manera también intenta ilustrar la diversidad cultural que atraviesa la figura de AY. De esta manera, la ópera explora elementos rítmicos, melódicos y armónicos del folklore pero con formas que trascienden las estructuras formales convencionales de los géneros. Estos elementos del folklore musical argentino y latinoamericano son: la bimetría, la escala pentatónica, el canto tritonal, la bimodalidad y elementos rítmicos presentes en algunos géneros como la milonga, zamba, chacarera, vidala y cueca. A los fines de este trabajo solo nos enfocaremos en el análisis de dos elementos representativos de la apuesta estética: La bimetría y los elementos rítmicos característicos de la milonga pampeana.

### **La bimetría en Memorias del Camino**

Las estructuras bimétricas incluyen diferentes modos de interpretación y están relacionadas a la métrica, las construcciones de células rítmicas, las combinaciones de acentos y las estructuras melódicas. En el plano rítmico, la bimetría es un elemento transversal en la música popular latinoamericana. Esta manifestación es el resultado del sincretismo cul-

tural entre las culturas originarias, europeas y africana, producto de la conquista española.

A nivel técnico, se denomina bimetría a la superposición de métricas binarias (3/4) y ternarias (6/8), con sus respectivos acentos, como base estructural de la construcción rítmica y melódica de innumerables géneros musicales a lo largo del continente latinoamericano, en donde la mayoría de las regiones musicales de Argentina no son una excepción. Existen distintos paradigmas desde los cuales se clasifican o sistematizan los géneros musicales latinoamericanos, algunas perspectivas utilizan los conceptos de especie o género y otras conceptualizan de manera regional, con cancioneros, circuitos, zonas geográficas, entre otros. Algunos de los géneros musicales más representativos que contienen la presencia de la bimetría son: la chacarera, zamba, vidala, gato, etc.<sup>1</sup>

En *Memorias del Camino* se presentan frecuentemente características de la bimetría, algunas veces de manera más explícita y otras veces de modo más sutil. En esta sección observaremos solo algunos de los muchos ejemplos que ilustran este fenómeno. En el primer número de la obra, *Piedra y Cielo*, aparece la bimetría de varias maneras. En esta escena, el coro comienza interpretando un poema sobre las piedras y se eligieron elementos musicales que acompañaran ese paisaje a través de ritmos y giros melódicos folklóricos. La sección termina con un dúo de guitarras re-exponiendo el tema principal de la sección y allí se puede observar un ritmo tipo chacarera que manifiesta la bimetría.

---

<sup>1</sup> Para mayor precisión recomendamos el trabajo realizado por Jorge Cardoso (2006:45-46) quien grafica los patrones rítmicos básicos de las especies birrítmicas.

The image displays two systems of musical notation for guitar. The first system consists of two staves: Gtr.1 (top) and Gtr.2 (bottom). Gtr.1 features a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes. Gtr.2 provides a bass line with a dotted quarter note, a quarter note, and a half note. The second system also has two staves. Gtr.1 continues the melodic line, while Gtr.2 plays a bass line with chords. Chord symbols are placed above the Gtr.1 staff and below the Gtr.2 staff: Am7, F, E7, and Am7. A double bar line is present at the end of the second system.

En la sección B del número 3, El Folklorista, se aborda la interpretación de textos de AY relacionados a sus viajes por el noroeste y centro del país. Por lo tanto, se eligieron elementos musicales de esas regiones, con una sección que posee elementos melódicos y rítmicos de la vidala, y otra en la que se enfatiza la birritmia con características musicales que remiten a la cueca norteña.

El número 6, El Reconocimiento, está basado en textos de AY donde se expresa su experiencia de músico embajador y su recorrido internacional marcado por el hecho de llevar su música y folklore a lugares diversos. Por lo tanto, la propuesta musical pasea entre un elemento más propio y local, tipo zamba, donde se expresa la bimetría y otro más ambiguo, tipo canción.

16

168 **H** *mf*

S3 ya es - ta-mos en el pel - da-ho al - to. cuan - do co-mien za en ten der se el se - cre-to del pas to y su ra - iz...

B2 ya es - ta-mos en el pel - da-ho al - to cuan - do co-mien za en ten der se el se - cre-to del pas to y su ra - iz...

Vln *mf*

Cl *mf*

**H** *mf*

rasguido tipo zamba D/F#

Gtr.1 *mf* Em A/C# G/B Em D A/C# G/B A G Em

Gtr.2 *mf* Em A/C# G/B Em D D/F# A/C# G/B A G Em

Bass *mf* Em A/C# G/B Em D D/F# A/C# G/B A G Em

Perc.1 *mf* patrón zamba

Perc.2 *mf*

## La milonga en Memorias del Camino

El segundo elemento de la música argentina que presenta la ópera es la *milonga pampeana*, un género musical que se caracteriza por estar basado en una estructura de pie binario y tener una forma especial de acompañamiento guitarrístico realizado en la guitarra en forma de arpeggios punteados. La milonga es un género muy difundido en amplias regiones de Sudamérica y en Argentina surge principalmente en la región pampeana y luego fue dispersándose hacia el litoral, el centro y el oeste del país. En términos de Carlos Vega (1944), se ubica dentro del cancionero binario oriental y constituye su género representativo. Según Isabel Aretz (1952): “Algunas de sus melodías y sus textos muestran características de antigua ascendencia española”. Por otro lado, otros autores enfatizan en su origen africano aunque el género remite al ritmo de tipo 332 que ya existía en Europa en el Renacimiento. Algunos autores distinguen entre la *milonga pampeana o sureña* y la *milonga porteña* pero en este caso nos referimos a la primera. Su característico acompañamiento de guitarra punteada puede

observarse en los payadores que se acompañan mientras cantan o cuando un guitarrista acompaña a otro que puntea la melodía, ya sea como preludeos o interludios. Asimismo, AY compuso una gran cantidad de milongas y canciones con elementos de la milonga sureña.

En el número 7, Noche en el Río, se presenta una composición coral simple y con una forma repetitiva que discurre entre el acorde menor de tónica y su dominante. En este caso, el coro canta el acompañamiento mientras el recitador lee su fragmento. Este tipo de distribución del arpeggio en las voces es una técnica recurrente en arreglos corales folklóricos desarrollados a partir de los años 70 por distintas agrupaciones vocales.

The image shows a musical score for four voices: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Bass (B.). The score is in 2/4 time with a tempo marking of ♩ = 80. The key signature has two sharps (F# and C#). The Soprano part begins with the word 'chi' followed by 'tum tum' patterns. The Alto part starts with 'tum tum' patterns. The Tenor part starts with 'tum tum' patterns. The Bass part starts with 'tum tum' patterns. The score includes dynamic markings such as *p* (piano) and rests.

Y por último, en la sección final de la obra coexisten una diversidad de estilos musicales y elementos previamente presentados en la obra. En la sección G hay nuevamente un tipo de milonga, en este caso con algunos recursos estilísticos tomados del tango y con un carácter más urbano, sobre todo manifiesto en el violín y en la percusión. También hay una sección donde el narrador recita textos que contribuyen al desarrollo narrativo.

## Consideraciones Finales

Este trabajo ha intentado observar el desarrollo de la ópera Memorias del Camino desde el lugar de artistas-investigadores para analizar tanto el

proceso de trabajo como las características musicales del proyecto. A través del análisis de algunos parámetros musicales se ha intentado observar los distintos elementos del folklore latinoamericano que se encuentran tanto en la obra de AY como en esta ópera. Los ejemplos analizados señalan las particularidades de las prácticas artísticas en nuestro contexto donde se desarrollan procesos de trabajo que implican un diálogo dinámico entre los códigos identitarios y las posibilidades de innovación y experimentación. Asimismo, esta práctica está atravesada por distintos niveles discursivos que abarcan no solo lo meramente musical sino también el texto, la poética, la historia y otros rasgos culturales que informan al intérprete y al compositor en su desarrollo artístico.

En este sentido, el trabajo ha permitido producir una obra a partir de la figura y obra de AY desde un lugar donde se cruzan el folklore y la memoria a través de una perspectiva que pone en tensión las prácticas performativas tal como se suelen desarrollar en el ámbito local de la UNVM. El análisis musical ha intentado dar cuenta de la manera en la que nuevas composiciones pueden resignificar y recontextualizar el folklore desde un lenguaje híbrido que permite reflexionar sobre la heterogeneidad de las propias prácticas artísticas. Y a partir de estos resultados se espera que continúe y siga creciendo la motivación en la comunidad artística hacia el desarrollo de nuevas creaciones que exploren las posibilidades discursivas de la performance vocal junto con el folklore local.

De esta manera, Memorias del Camino representa una instancia decisiva para la producción local, haciéndose un lugar como modelo creativo, educativo y de investigación, en cuanto construcción colectiva hacia el desarrollo de un arte que se nutre de la heterogeneidad de prácticas que nos habitan e interpelan socio culturalmente.

## Bibliografía

Aretz, I. (1952). *El folkllore musical argentino*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana.

Blache, M. (1983). El concepto de folkllore en Hispanoamérica. *Latin American Research Review*, Vol.18, No.3, 135-148.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en Artes. *Cairón: revista de ciencias de la danza*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311099>.

Cardoso, J. (2006). *Ritmos y formas musicales de Argentina, Paraguay y Uruguay*. Posadas, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.

Cooke, Mervyn. (2005). *The Cambridge Companion to Twentieth-Century Opera*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cotello, Beatriz. "La mitología clásica en la ópera argentina". *Circe* (8): 123-142 (2003). Revisado Oct 21, 2019. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/circe/no8ao8cotello.pdf>

Daza Cuartas, S.L. (2009). *Investigación-creación. Un acercamiento a la investigación en las artes*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

Gallo, C.Y. y Reyes, M. (2018). *El canto en la UNVM. Apuntes sobre performance vocal en contexto multicultural*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, Córdoba.

González, J.P. (1986). Hacia el estudio musicológico de la música popular Latinoamericana. *Revista Musical Chilena*, LVIII, 192, 59-84.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Ed SXXI.

Medina, M. (2008) *Guía para reencontrarse con Yupanqui*. Córdoba, Argentina: Secretaría de extensión UNC.



Palleiro, M. I. (2014). Folklore y artes performativas. *Folklore latinoamericano XIII* ed. por Ana Soledad Torres y Paula Llewelyn, Ediciones del Área Transdepartamental de Folklore del Instituto Universitario Nacional del Arte. Recuperado de [https://www.academia.edu/28303182/FOLKLORE\\_Y\\_ARTES\\_PERFORMATIVAS](https://www.academia.edu/28303182/FOLKLORE_Y_ARTES_PERFORMATIVAS).

Ramos, R. (2012). Políticas del folkore: Representaciones de la tradición y lo popular. Militancia y política cultural en Violeta Parra y Atahualpa Yupanqui. *Repositorio Académico*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113782>.

Romano, M.G. (2010). "Atahualpa Yupanqui: la palabra desde el silencio". *Revista Letras*, nro. 41-42, 135-141. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19121>.

Wilson, J. Artistic Research: In conversation with Henk Borgdorff. *Non Traditional Research Outcomes*. Recuperado de <https://nitro.edu.au/articles/edition-2/artistic-research-in-conversation-with-henk-borgdorff>.

Vega, C. (1944). *Panorama de la música popular argentina: con un ensayo sobre la ciencia del folklore*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lozada.

Yupanqui, A. (2008). *Este largo camino, memorias*. Rescate de Víctor Pintos. Buenos Aires, Argentina: Asociación Civil por la Música.

Yupanqui, A. (1965). *El payador perseguido*. Buenos Aires, Argetina: Compañía General Fabril.

Yupanqui, A. (1948). *Tierra que anda*. Buenos Aires, Argentina: Ed Astro, Buenos Aires.

Yupanqui, A. (2015). *El Canto del viento*. Buenos Aires, Argentina: Ed MSU.

## Panel de Editoriales Independientes | La labor editorial como propuesta creativa

**Beatriz Vottero (compiladora)**

Literatura y arte editorial hacen un binomio fantástico, pero no al modo de los que propone el pedagogo italiano Gianni Rodari para escribir algo creativo, juntando dos cosas que parecen no relacionarse, como un paraguas y una tortuga. En el libro, el objeto máspreciado en literatura, aun en tiempos de ediciones digitales, confluyen naturalmente la escritura con el arte de elaborar un material hermoso. Si además de disponer de las palabras en páginas, tapas y solapas, existe el deseo de ilustrar, el desafío es doble. Incluso el texto puede ser un entramado solo de imágenes, para contar, para construir una poética. Cuántos libros que pudieron ser piezas delicadas fueron lastimados con una edición opaca, a veces –paradójicamente– por su excesivo brillo.

En las **III Jornadas de Investigación en Artes UNVM** tuvimos la oportunidad de convocar un panel de editores independientes de la provincia de Córdoba, que vinieron a contarnos y a mostrarnos cómo trabajan, qué decisiones toman al momento de elegir, qué fines persiguen; qué criterios de selección de textos, de imágenes, de formatos adoptan cada vez en la laboriosa tarea de diseño. Y qué pasa con la edición independiente o no industrial en nuestro medio, cuando se hace de ella un oficio.

Lisa Daveloza, representando al sello *Superpoder*; Mauricio Micheloud, por *Ediciones de la Terraza*, y Josefina Calvo, como autoeditora, conversaron entre sí y con el público, y escribieron sobre su trabajo.

## Tres páginas sobre editar

Lisa Daveloza\*

\* Lisa Daveloza (Córdoba, 1984) es editora. Cursó algunos años de Letras Modernas (UNC) y actualmente estudia Sociología (UNVM). Cofundó los clubes de lectura Las liebres (2011-2015) y Chicos que vuelven (2015-2016). Asistió a capacitaciones de edición universitaria, mercado editorial argentino, edición estructurada en XML y metadatos editoriales, y tipografía. Fue editora en Eduvim (2013-2018), correctora de las revistas *Mi Pequeño Deseo* (Casa 13) y *AgriScientia* (FCA-UNC), y codirigió el periódico *Rampante* (2017-2019). Participó en ediciones de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, y en Bologna Children's Book Fair (Italia, 2018) y Salon du Livre (Francia, 2018). En 2019 coordinó una biblioteca escolar, y en la actualidad se dedica al asesoramiento de autores y es directora editorial de Superpoder.

\*

Es necesario pensar en el sentido de hacer libros. En mi experiencia, los modos de hacer publicaciones en general, y libros en particular, o sea, los procesos, se presentan universales y a su vez no hay dos libros hechos de la misma manera. No es que no sea posible enunciar estos procesos, o que no existan categorías que expliciten lo que hacemos las editoras una vez que estamos sentadas frente a una autora, a la computadora, o en la imprenta; pero en cada instancia la práctica, el despliegue de conocimientos que debemos realizar para interactuar en esas situaciones, varía no solo según la instancia de producción y nuestras propias trayectorias, sino que también está sujeto a la obra que tengamos entre manos.

Así, porque las reglas de corrección ortotipográfica no son las mismas en la academia que en el ámbito periodístico, porque no hay dos personas que escriban igual, y porque la impresión de un libro de texto implica contemplar otras variables distintas de la del libro ilustrado, la edición como modo de hacer libros se presenta *a priori* inconmensurable. Pero la inconmensurabilidad es también intriga por aquello que no podemos asir.

\*

La invitación a participar del panel “La labor de edición como propuesta creativa”, en el marco de las **III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: Contextos, paradigmas y metodologías**, me instó a compartir algunas ideas que elaboré trabajando en la edición de publicaciones ilustradas. Para la charla elegí tres ejes sobre los que me pregunto a diario: una definición de edición, la importancia de nuestros bagajes de diálogos y lecturas; y el hecho de que no hay libro sin editora.

En los años que llevo editando publicaciones ilustradas he proyectado algunas ideas en torno a este enunciado sencillo: “Editar es distinguir los elementos de un texto para producir la forma libro”. Esta idea es tomada casi textualmente de los procesos de edición en XML y metadatos, y seguramente quien me la transmitió o donde la leí lo habrá leído de otro lado. Pero esta abstracción medio higiénica que no es ninguna verdad absoluta, explica algo y funciona en el aquí y ahora de mi hacer editorial. En primer lugar, al no restringirse a elementos de la escritura permite asumir la indisociabilidad de la edición y el diseño. En segundo lugar, posiciona a la edición como práctica creadora y acción productiva de una cosa que no existía antes de su acción: el libro. Y también, enuncia el libro como forma, y al hacerlo imprime a su materialidad de objeto industrial el carácter simbólico a través del cual se producen efectos estéticos, políticos, etc., extendidos de la obra que encarna en sus páginas.

En esta práctica u oficio, definido así al menos, hay dos movimientos constitutivos: el primero de reconocimiento de la materia prima (ideas), y el segundo de producción con esa materia prima (ideas sobre ideas). Forma-libro y, o, con, de, contenido, juntas o separadas, no significan nunca que alguno de ellos no tenga sentido (doy por supuesto que hablamos de ideas, con sentidos que dialogan y habrá quien pueda encarnarlos juntos y quienes hablen, mencionen, piensen uno con jerarquía sobre el otro), son, también, indisociables.

Leer es siempre mi primer paso. Las formas para hacer un libro se reconocen leyendo todo, no solo el material, si no a las autoras y su contexto, sabiendo de dónde vienen esas ideas que nos dan y hacia dónde quieren que vayan. Es necesario leer porque la obra no es libro, y este, definido como el editor crea que sea, es nada más que una instancia plausible de las obras escritas o ilustradas. Por supuesto estoy pensando aquí en la idea de libro como objeto industrial, pero incluso las editoriales artesanales, los fanzines, las publicaciones digitales que son consideradas editoriales, no son la obra en sí. Hay alguien con una intención y un proceso de por medio.

Insisto a veces, por el bien de las autoras, en hacer el ejercicio de distinguir el proceso de escritura y el proceso editorial. Como dijo Mauricio Micheloud en la charla, incluso quienes se autopublican, pasan por dos momentos: el de autor y el de editor. Leer una y otra vez, indagar en las circunstancias, nos aproxima al sentido. Sincerarnos con nuestras lecturas (de libros pero también de cine, de series, de charlas, de experiencias de análisis), reconocer qué estamos leyendo en paralelo al proceso de edición y por qué lo hacemos, sirve para ejercer una especie de control que muchas veces –aunque parezca una obviedad– devela nuestros supuestos creativos, las elecciones que hacemos sobre un libro. Esto no es capricho intelectual, es importante porque el libro siempre es un exponente de su época, y hacer consciente la situacionalidad desde la que se edita esclarece los procesos con los que dialogan las lectoras.

El proceso editorial genera su propio sentido y, en tanto tal, es una propuesta creativa. Como ya dije, la edición crea algo que no existe antes, y lo que crea es reflectante: “devuelve la luz en múltiples direcciones”, proyecta la voz e ideas de la autora, y la hace dialogar con el diseño, la disposición de colección si la tiene, con el espacio de la página, y por supuesto, con los lectores y lectoras.



Imagen 1



Imagen 3  
(arriba)

Imagen 4  
(abajo)



Imagen 2 - Historias cortas, Eduvim 2018. Edición: Lisa Daveloza. Edición de arte: Victoria Robles. Diseño editorial: JP Bellini. Papel Obra 120 gr. 17 x 24 cm. Dos tintas. ISBN: 978-987-699-471-2.

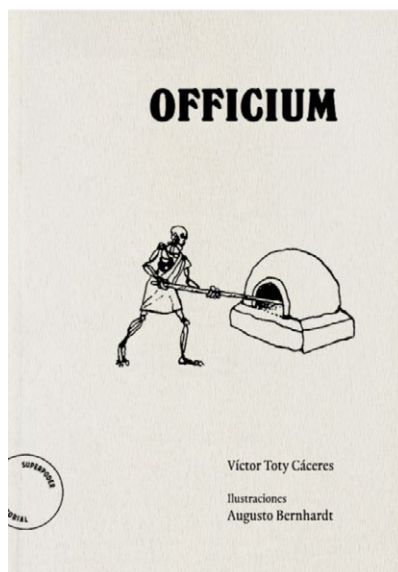


Imagen 1 - Rampante 6, "Fuego y frutos", noviembre 2019. Coordinación editorial: Cecilia Afonso Esteves y Lisa Daveloza. Papel Bookcel 80 gr. 29 x 33 cm. Dos tintas. ISSN: 2618-2033.

Imagen 3 - Una caja de libros, Superpoder 2019. Edición Lisa Daveloza. Edición de arte y diseño: JP Bellini. Papel Obra 150 gr. 21 x 29,7 cm. Cuatro tintas. ISBN: 978-987-47322-0-0.

Imagen 4 - Officium, Superpoder 2020. Edición: Lisa Daveloza. Edición de arte y diseño: JP Bellini. Papel Bookcel 80 gr. 11,5 x 16,5 cm. Una tinta. ISBN: 978-987-47322-1-7.

## Ediciones de la Terraza: libros álbum, libros de poesía ilustrados y libros objeto

Mauricio Micheloud\*

\*Nació en Esperanza, Santa Fe, en 1977. Vive en la ciudad de Córdoba desde 2006, habiendo residido desde pequeño en el interior provincial. Ilustrador, diseñador gráfico, editor en Ediciones de la Terraza; librero y docente. Cuando ilustra y se dedica al arte, activa su alter-ego, *El Esperpento*; identidad con la que ilustró los libros ¿Quién se llevó el cepillo de Sebastián?, Temblor y otros relatos, Tijeras, La serpiente coqueta, *Apapachaditos... un arrullo de juegos*, *Montañas y Bosque Bon-sái*. Ganador del II Concurso de Ilustración Infantil de la Feria Infantil del Libro Córdoba (2014) y premio Destacado ALIJA 2016 en la categoría Libro multimedia/ audiotexto por *Apapachaditos... un arrullo de juegos*, y en 2018 en diseño por *Separaciones mínimas*.

\*

El trabajo editorial en Córdoba tiene sus complicaciones y particularidades que hacen que sea una actividad que suma varias complejidades. La distribución y los costos ya serían temas para debatir largamente. Los apoyos estatales escasean o no siempre están armados para facilitarle las cosas a los editores más pequeños. En ese contexto adverso proponer una editorial de libros ilustrados de calidad agrega otro ingrediente a estas adversidades. En Ediciones de la Terraza nos propusimos editar libros con la ilustración como protagonista y por eso nos dedicamos a publicar libros álbum, libros de poesía ilustrados y libros objeto asumiendo que la tarea sería muy desafiante.

Editar y publicar libros ilustrados no es simplemente adornar un libro con dibujos, sino que implica encontrar la manera en que la narración se enriquezca a partir de la conjunción de lenguajes diversos. No da igual un tipo de dibujo que otro, no es igual plantear un collage fotográfico que una ilustración en acuarela y tampoco da igual el estilo de un artista u otro. Encontrar parejas autorales o equipos artísticos para que la obra

pueda sacar su mejor potencial es una de las tareas a las que debemos abocarnos como editores. Es esencial, en este sentido, observar la experiencia de otros y formarse constantemente para hacer los aportes necesarios que potencien la obra de los artistas a publicar. En Córdoba hay varias experiencias editoriales para tener en cuenta y sobre todo en los últimos tiempos surgieron nuevos proyectos que se atreven a sortear los obstáculos económicos y de distribución para mostrar sus propuestas y para poder ensayar nuevas miradas.





## La edición como espacio de articulación creativa: escritura, ilustración, y diseño

Josefina Calvo\*

\*Nació en 1977 en San Antonio Oeste, Río Negro. Se crió en Ushuaia, Tierra del Fuego, y vive en Los Hornillos, Córdoba. Comienza su formación artística académica en Filadelfia, EEUU. Realiza la Licenciatura en Artes Plásticas en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Como ilustradora ha publicado libros álbum y creado libros de artista. Ha realizado exposiciones individuales y ha participado de exposiciones colectivas en el país y en el exterior. Es bibliotecaria en la Biblioteca Popular de Villa de Las Rosas. Forma parte del Colectivo de Teatro en Miniatura de Traslasierra. Ilustró *La niña del agua* con textos de Iris Rivera (Ed. Del Naranja), y antes de su primer libro integral, *Kumaku*, editó *Mandalario*, (Ecoval Ed). Su último libro, *Trino*, fue autoeditado en 2019.

\*

Mi experiencia en el campo de la edición está vinculada en su mayor parte a la autoedición por diversas razones que paso a resumir.

Desde mi infancia estuve ligada a la literatura (especialmente a la lectura, la escritura y los espacios de biblioteca), luego estudié artes visuales en la UNLP. En determinado momento tuve claro que quería unir estas facetas y dedicarme de lleno a la realización de libros, por lo que profundicé mi formación asistiendo a talleres literarios y de ilustración. Cuando comencé a adentrarme en el mundo de las editoriales me di cuenta que no era nada sencillo. Para empezar, era muy complicado acceder a la instancia de mostrar el trabajo. El “no” estaba de antemano antes incluso de poder ofrecer el proyecto. En caso de lograrlo, la respuesta (negativa) podía demorar meses. Por otro lado, luego de perseverar mucho y conseguir la edición de un libro, me encontraba con que la remuneración económica era bajísima.

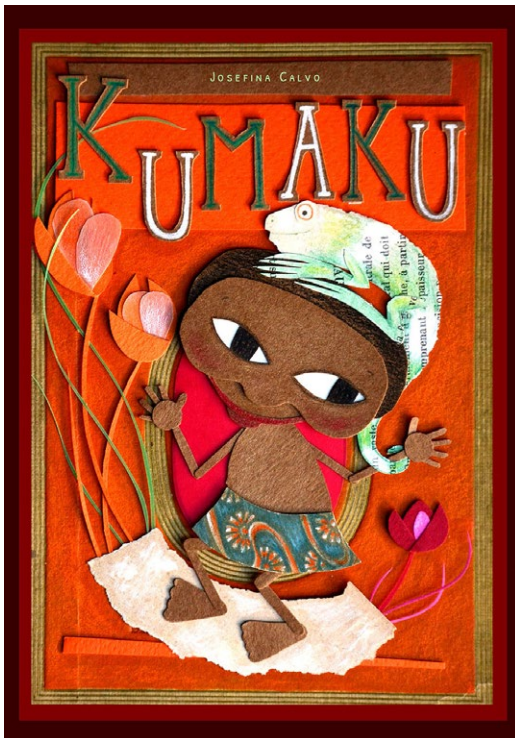


Así fue como decidí incursionar en la autoedición. El resultado me sorprendió mucho. En poco tiempo recuperé la primera inversión y a su vez pude reinvertir en nuevos proyectos. También me permitió un contacto más directo con las lectoras y lectores. Cuando se acercan a mi puesto de libros les muestro originales de las ilustraciones y charlamos sobre el proceso de realización, lo que despierta mucho interés. Por esta razón a mis últimos libros les incorporé anexos donde cuento el “detrás de escena”.

Otro aspecto interesante de la autoedición es que permite tomarse ciertas libertades en el diseño e incorporar detalles artesanales que suman mucho si consideramos al libro no sólo como un receptáculo de información sino como una experiencia estética.

También tengo la opción de aceptar proyectos de editoriales o de escritores y escritoras que me interesan y realizar el trabajo a cambio de ejemplares impresos lo cual resulta más redituable que la forma usual de pago (el 5% de porcentaje de ventas). Es importante poder elegir qué proyectos aceptar y cuáles no, como por ejemplo en el caso de textos alejados de la propia poética. Muchas veces las ilustradoras e ilustradores se ven obligados por circunstancias económicas a aceptar textos que no les interesan. Puede considerarse como un aspecto más del oficio, pero considerando los libros como manifestaciones artístico-literarias, creo que no es un tema menor y esto va en desmedro de la calidad de la producción editorial como manifestación cultural.

Por último, no puedo omitir que esta forma de hacer libros implica un montón de trabajo. En mi caso consiste en escribir, ilustrar, diseñar, maquetar, en algunos casos también encuadernar, y luego distribuir y vender. Aun así, por todo lo antes mencionado, con cada nuevo proyecto el entusiasmo se renueva y también la satisfacción de poder dedicarme por entero a lo que más me gusta hacer.





## PONENCIAS

### Mesas de Ponencias

Métodos y metodologías para la investigación artística	109
Los lenguajes del arte en/para la formación escolar y académica	127
Métodos y metodologías para la investigación artística II	179
Espacios y exhibición: debates acerca de la legitimación artística	229
Lenguajes, formas y materialidades: intersecciones	247
Artistas / Legados: referentes para la creación artística	259
Planes de estudios, debates curriculares, vacíos y necesidades	275
Construcciones subjetivantes a través del arte. Experiencias en entornos pedagógicos	289
Experiencias y propuestas de enseñanza/aprendizaje en artes visuales y audiovisuales	339
Procesos de gestión en el campo artístico	359





## Métodos y metodologías para la investigación artística

**La convicción persuade, abre el debate; la certeza, lo clausura. 111**

**El ensayo como género virtuoso**

Beatriz Vottero | [beatriz.vottero@gmail.com](mailto:beatriz.vottero@gmail.com)



## **La convicción persuade, abre el debate; la certeza, lo clausura. El ensayo como género virtuoso**

**Beatriz Vottero**

Licenciada y Profesora en Letras Modernas, UNC. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO. Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO. Docente de posgrado en FLACSO-Argentina. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Villa María. Docente productora en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Co-autora del libro *La escritura en taller. De Grafein a las aulas* (2018), Premio Isay Klasse al mejor libro de educación del bienio, entregado por la Fundación El Libro, organizadora de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Dirige talleres de escritura en contextos de educación formal y no formal.

### **Resumen**

Los procesos de investigación en artes que dan por resultado no solo descripciones teóricas sino, sobre todo, producciones artísticas, conllevan en su propio germen una problemática nada contingente: la de encontrar los géneros discursivos adecuados para la comunicación, tanto de los resultados como de los procesos en los que el propio investigador se ve involucrado.

Cierta corriente instalada en las últimas décadas logró poner en agenda la necesidad de dominar lo que dio en llamarse escritura académica o de géneros académicos, concebida, no obstante, como sinónimo de científica, y dando por sentado que la ciencia escribe con objetividad, con veracidad probada y sin intervención de la mirada singular del enunciador.



Se trata de una versión falaz por reduccionista, que no atiende a factores determinantes del campo artístico: por un lado, que los lenguajes no se reducen a un glosario específico, y por otro, que los géneros de las ciencias duras no se ajustan a la escritura de procesos que reclaman un modo de enunciación atravesado por la posición que el sujeto asume frente a su objeto, no siempre para distanciarse sino, muy por el contrario, para dejarse transformar por él. En este sentido, recuperamos el Ensayo como un género a caballo entre la ciencia y el arte, apropiado para dar cuenta de esa complejidad ya que, lejos de ser concluyente y terminante, hace de la pregunta, el rodeo y el relato su fortaleza más genuina.

Palabras clave: investigación; arte; escritura; ensayo

### **La convicción persuade, abre el debate; la certeza, lo clausura**

*El ensayo no procede ni por inducción ni por deducción,  
ni por análisis ni por síntesis.*

*Su forma es orgánica y no mecánica o arquitectónica,  
y en eso se parece a las obras de arte,  
a la música y a la pintura especialmente.*

*Jorge Larrosa*

Hace unos días vi una publicación en *Facebook* donde una reconocida escritora cordobesa, narradora y poeta, contaba algo así como:

*Me invitaron a leer mis poemas en un congreso y me pidieron el marco teórico. Encima me dicen que aceptan que lea sólo dos poemas.*

Pero lo curioso no fue sólo esta franca declaración de estupor, sino los comentarios que sus amigos –algunos también escritores, otros del ámbito académico– enseguida le hicieron. Uno de los primeros, con entera sorna frente a la situación, le decía: *no entendiste, te preguntan si conocés a Marcos*

*Teórico.* Lo que dio lugar a que otros se engancharan con la figura de este señor Marcos y su discutida injerencia en las cuestiones de los congresos, conjeturando algo así como que parece que todos lo conocen, aunque nadie sabría, a ciencia cierta, quién es o de quién, en verdad, se trata. Por lo demás, como era de esperar ante este tipo de confesiones, llovieron casos lindantes (tanto de poetas como de académicos) acompañados por cuestionamientos del tono: *es que acaso todo tiene que tener un justificativo teórico. Escribiste un poema, y ya.*

Yo no sé qué efecto les hace a ustedes esta anécdota que les cuento. Es muy probable, incluso, que se haya tratado de una humorada de la propia escritora, una especie de fina y graciosa ironía para plantear, en verdad y de fondo, otras cosas, algunas de las cuales no dejarían de ser de grueso calibre. En mi caso, al ponerme a preparar esta ponencia, la escena –ficcional, o no– se me presentó como una punzada. Recuerdo, incluso, con mayor claridad la inquietud que me produjo, el escozor, que el detalle de lo que allí se intercambiaba.

Es por ello que me parece que sería interesante –cuanto no, imperioso– detenernos a pensar cómo nos ven, a quienes organizamos y vamos a congresos, los propios artistas de cuyo arte nosotros nos encargamos de hablar en esos mismos congresos.

En el campo de la escritura literaria, que es el que conozco mejor, esa escisión tiene muchos rostros. Se da, en primer lugar, entre la “academia” y el afuera, al punto que cuando nosotros invitamos a las aulas de la universidad a un escritor/a o a alguien que da talleres literarios; o cuando la universidad sale a la calle a través de actividades de extensión a las que convocamos a escritores como protagonistas, aparece, irremediablemente y en algún momento, la frase de la (auto)justificación del invitado: “yo no soy académico”, sin que nadie se lo haya preguntado. Expresión que también pronunciaron, uno a uno, los escritores más renombrados que fueron invitados al Congreso Internacional de la Lengua realizado en Córdoba en marzo de 2019, incluida la gran María Teresa Andruetto

en su magistral discurso de cierre: *no voy a hablar desde la academia, lo haré, simplemente, como escritora.*

Autoproclamación del artista que, sin embargo, puede leerse en más de un sentido. El primero y más tentador (leído desde este lado, claro está), conduciría a traducirse como “no esperen de mí un lenguaje técnico, una argumentación teórica, una explicación científica, porque no soy del palo; desconozco los debates actuales de la gramática, soy ajeno a las disquisiciones epistemológicas de la crítica”. **Pero**, también, podría leerse como un genuino acto de honrosa partición de aguas, donde el artista asume con naturalidad una voz propia, sin remilgos: “como no estoy atado a la academia, voy a hablar desde donde quiera; desde mis intuiciones, desde mis propias reflexiones, desde lo que pienso y experimento, desde la artesanía infinita de mi trabajo”.

En cualquier caso, y aun a riesgo de maniquear un poco la cuestión, no estoy tan segura de que nosotros, los académicos que nos dedicamos a las artes –desde el estudio, pero también desde la creación–, estemos tan convencidos o tengamos tan en claro dónde estamos parados (o nos queremos parar) cuando se trata de exponer, de formular, de argumentar, de mostrar y demostrar los avances de lo que estamos haciendo cuando nos entregamos al trabajo de investigar. Hablamos de investigación cualitativa, de investigación-acción, de investigación participante; nos involucramos con todo el cuerpo y nos declaramos tan *estudidores* como *hacedores*, pero pareciera, aun así, que el entorno académico nos mezquina esa libertad del artista que se corre del palabrerío difícil para soltar su lengua y su corazón. Nosotros, en cambio, recurrimos las más de las veces a un lenguaje despojado de marcas subjetivas porque buscamos (debemos buscar) precisión y formalidad, seriedad y estricto ajuste a la teoría, que den cuenta ante los pares, ante los profesores, de que somos capaces de analizar la práctica desde concisas categorías y abstracciones.

Cuántos *papers* plagados de citas y referencias, de terminología encriptada y hasta de palabras vacías pero que suenan voluptuosas, rimbombantes al oído del lector. Eso, por un lado.

Por el otro, ya en las II Jornadas de 2018 realizadas acá, en la UNVM, se instaló, como eco de demandas que vienen y se cruzan desde muchos otros espacios también académicos, la pregunta (¿o la aseveración?) acerca de si mostrar una producción artística no equivale, por ejemplo, a una ponencia, o incluso a una tesis. ¿Por qué tener que explicarlo con marcos teóricos, si lo que se pretendió está ahí, expuesto a la experiencia del espectador, del público, del lector? Y hasta se atinó a sugerir: ¿no alcanzaría con hacer un relato, una bitácora, un *racconto* de la propia experiencia sobre el proceso que atravesamos, con avances y contramarchas, con descripciones, con respuestas y nuevas preguntas, hasta llegar a producir lo que, finalmente, estamos en condiciones de entregar?

Largo, interminable debate que se enrosca y desenrosca continuamente en las discusiones sobre las condiciones y exigencias de los trabajos finales de grado en las Humanidades, y también –quizá con consecuencias todavía más graves– en las ponderaciones para ascender en la categorización como investigador y en la carrera docente de nivel superior.

Volveré en este punto al área que me compete, citando esta vez a un escritor de Villa María, Iván Wielikosielec, que se encuentra en el largo listado de los buenos artistas que abandonaron la universidad, en este caso la carrera de Letras, justamente por percibir que en el plan de estudios las prácticas de escrituras se indigestaban con la teoría. Pero lo que quiero citar es que él dice/propone/se pregunta: “el TFG de una Licenciatura en Letras debería ser, por ejemplo, la escritura de una novela. Es allí donde el alumno daría cuenta de haber aprendido toda la teoría”.

Debate que, sin embargo, jamás escuché, ni por asomo, en las aulas universitarias. Sí sucede, de hecho, en otras carreras de artes, aunque persiste la discusión sobre las condiciones de “la parte escrita”. ¿Por qué? Porque en los ambientes universitarios está muy instalada cierta conceptualización de que la escritura académica debe recurrir al modo impersonal, hacer muchas citas y ofrecer una conclusión irrefutable. Sumado a que, desde hace un par de largas décadas, el vedetismo de la comprensión lectora dio cataratas de investigaciones que “mostraron” que los alumnos

universitarios no saben leer ni escribir, no comprenden textos complejos ni mucho menos los producen; corriente que impuso la necesidad de una alfabetización académica que, en su propio enunciado, considera a los estudiantes unos analfabetos. Desde entonces, todo el mundo anda perseguido por la urgencia de hacer cursos o talleres de escritura académica, de acopiar *tips* sobre la citación según las normas y juntar instructivos que muestren o resuelvan cómo se hace la cosa.

Es que hemos confundido el árbol con el bosque; o, tal vez, la madera con el árbol. Desde luego que existen formatos estandarizados sobre algunas formalidades que es preciso aprender y dominar. Cómo citar, por ejemplo. Cómo armar y ordenar un informe de investigación. Pero no es verdad que haya una modalidad de escritura académica única que se pueda aprender de manual y que refleje, con sus muchos tecnicismos, la verdad de la ciencia o de la milanesa.

Para nosotros en particular, yo creo que un nudo por demás interesante está, precisamente, en la idea que tengamos quienes estamos en el campo de las Humanidades, acerca de la ciencia o del pensamiento científico. Problema que no tienen, desde ya, los de las ciencias duras, cuyas metodologías de investigación están menos impregnadas (o, directamente, **no** están impregnadas) de la cuestión de la creatividad o la entienden de otra manera. Nosotros, en cambio, cuando hablamos de creatividad en el arte nunca sabemos muy bien dónde encasillarla cuando exigimos (y **nos** exigimos) estatus de científicidad o de academicismo.

Veamos (siempre es un recurso que puede ofrecer una punta de ovillo para pensar), lo que dice el diccionario de la RAE:

### **Episteme:**

Del gr. ἐπιστήμη *epistēmē* ‘conocimiento’.

1. f. *Conocimiento exacto. (primera acepción)*

2. f. *Conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas. (segunda acepción)*

3. f. *Fil. Saber construido metodológica y racionalmente, en oposición a opiniones que carecen de fundamento. (tercera acepción)*

De las tres acepciones en conjunto, me llama la atención la segunda, en tanto contrasta con las demás: se vale de los verbos “condicionar” (y no *determinar*), “entender” (sin el matiz duro de *explicar*) e “interpretar” (postular un desciframiento posible): tres verbos que se distancian y hasta entran en colisión con la primera acepción: *Conocimiento exacto*. La segunda, en cambio, abre semas posibles, reconoce el plural en *formas de entender e interpretar el mundo*. Vayamos ahora a la tercera: el saber epistémico se opone a *las opiniones que carecen de fundamento* porque es *metódico y racional*. Nadie estaría en desacuerdo, ¿verdad? Nuestra tarea, en la academia, es precisamente buscar fundamentos, corrernos y ponernos por encima del saber vulgar e irracional.

Y aquí nos topamos con un término capcioso: la razón. Sabemos que el arte no pertenece, por naturaleza, al orden de la razón, o por lo menos no se ata a su (cierta) lógica. Pero entonces, ¿hablar **con propiedad** sobre el arte, sí debería?

En otras palabras, ¿qué significa en el campo de las Humanidades o de las Ciencias Humanas regirse por el principio fundamental del método científico, que implica pasar de la hipótesis a la tesis?

Para las ciencias básicas, el procedimiento es lineal: se exponen los datos empíricos conseguidos. Para nosotros, *entender e interpretar*, ¿equivale a arribar a ese tipo de datos? Y, sobre todo, ¿cómo informamos sobre nuestros hallazgos, nuestros análisis, nuestras interpretaciones? Podemos contar, claro está, con un informe de laboratorio (de música, de fotografía, de escritura literaria incluso), pero ¿cuál y cómo debe/puede ser nuestro lenguaje para escribir esa **articulación** de los diversos mojonos que vamos trazando en el camino de la investigación?

Sin desmedro de otros géneros, yo quisiera, en este punto, proponerles la posibilidad de observar qué pasa en otros campos más afines (*como más del vecindario o de la parentela*). Hablo del **ensayo** en las Ciencias Sociales y me gustaría llamar la atención sobre este género discursivo que, a las gentes de las artes siempre parece estar seduciéndonos, aunque sin lograr, jamás del todo, convencernos. No nos convence porque se corre de aquellas prescripciones de la episteme académica que mencionábamos y que nos pesan como un imperativo (la certeza, la rigidez de las formas). Para la escritura, tampoco nos ofrece un formato preciso, un molde único, un instructivo, y entonces nos genera incertidumbre para formular esa parte *hard* que tenemos que elaborar. Tememos quedar como poco serios, como poco académicos, como chamuyeros.

En las Ciencias Sociales, en cambio, el ensayo es un género respetado, si no por antonomasia; un *pivot* del debate, una plataforma para las discusiones sobre las que se pone a temblar y a la vez se consolida, constantemente, conocimiento.

En este sentido, el ensayo no busca exactitud, sino que se desliza y se sostiene en la ductilidad de la opinión. Sin embargo, no se opone al conocimiento epistémico. Muy por el contrario, lo contiene y –de alguna manera– lo trasciende. Veremos por qué.

Para los antiguos el pensamiento se manifestaba a través de la *episteme* y de la *doxa*. La *episteme* se corresponde con la explicación, con el “conocimiento justificado como verdad”; la *doxa* pertenece al orden de la opinión, del saber común. Ambos concurren en el arte de la retórica, en los procedimientos de argumentación, en la palestra pública.

Se explica un fenómeno físico, químico o meteorológico; pero se argumenta (se opina) a favor de la democracia o del principio de igualdad frente a la ley.

La *doxa*, en este sentido, puede entenderse como mucho más que un mero saber vulgar o creencia a-científica. Para el procedimiento argu-

mental, en tanto exposición y uso de recursos persuasivos convincentes, es incluso posterior a la *episteme* porque la reclama en su base. Si no, se cae en las opiniones sin fundamentos. De allí que lo que denominamos **tesis**, en el ensayo no funciona como en las ciencias empíricas. Es más una convicción que una prueba, aunque se vale de pruebas; asume una propuesta o una declaración, y hasta puede llegar a expresarse como un manifiesto. No es una verdad certera porque su recurso, propio de la argumentación, exige asumir la primera persona, la responsabilidad del enunciador respecto de su enunciado y la consecuente disponibilidad a ser rebatido, discutido, ampliado, refutado, (con)validado.

Tal vez y en este sentido, retomando el principio de mi exposición, el artista que **expresamente se despega** de la academia no lo hace, necesariamente, por desestimación de su posición sino, muy por el contrario, cuestionando **cierto** discurso académico y porque se siente capaz de dar cuenta de su obra y de sus reflexiones con voz propia. De hecho, cuando los escuchamos, no pocas veces apreciamos en verdad cuánto saben de teoría, de técnicas, de corrientes y lineamientos, de escuelas; y también cómo se reconocen en la influencia o en la enseñanza de otros artistas. En algunos casos ese conocimiento puede haber sido adquirido en la academia; otras veces, en la experiencia y la lectura autodidactas. Pero lo evidente es que el artista prefiere expresarse como tal, y no como académico. Y allí está, me parece, lo que tiene para decirnos o llamarnos la atención a quienes pretendemos, desde la investigación, hacer el recorrido en reversa: **existe un punto en ese puente**, en esa pasarela, donde es posible articular los lenguajes de la *doxa* y de la *episteme*.

Ese género es el ensayo, que, además y a su vez, recompone la falacia suscripta por cierta moda académica de oponer escritura “científica” a escritura creativa.

En todo caso, cada práctica discursiva es singular y está inscrita –siempre y necesariamente– en un circuito donde son los sujetos enunciador y enunciatario quienes tensionan las posibilidades de esa comunicación, y no las condiciones “a priori” de los textos, llámense éstos monografías,



tesis, informes, cuadros o mapas conceptuales, ponencias, conferencias o artículos científicos.

Sin embargo, cuando la academia exige textos impersonales como sinónimo de verdad científica omite los principios de la retórica: ¿a quiénes, a qué universo académico nos dirigimos cuando publicamos? ¿A quiénes se dirigen los biólogos, los matemáticos, los sociólogos o los investigadores en artes? No al mismo público, sin dudas. Ni cuando escribimos para “adentro” de la academia, ni cuando hacemos lo que se denomina divulgación científica.

La construcción del enunciatario en la escritura es fundamental; de lo contrario, el texto es puro texto, un grano de arena en el desierto, dirigido a nadie, a un lector infinitamente irreconocible, muchas veces –digámoslo– con el único propósito de juntar un certificado más para el informe final del programa de incentivos o para engrosar un curriculum de palabras sustanciosas.

A veces, claro, el texto, por su misma condición de género discursivo determinado, requiere de esa tercera persona, como hemos ejemplificado. Pero cuando queremos comunicar, de verdad, un resultado, siempre complejo, siempre en proceso, siempre provisorio, de nuestras exploraciones en torno y a través del arte, ¿alcanza la enumeración de las ponencias presentadas?, ¿basta un compilado “objetivo” de inferencias, resultados comprobados y deducciones?

La argumentación, en cambio, requiere de pensamiento creativo. Abreva en la ciencia, como dijimos, pero debe ir más allá porque no se inscribe en el orden de los conocimientos dados, sino de los saberes en construcción.

Y sí hay una base de donde tomarse. No es que si nos corremos del lenguaje de la ciencia quedamos a la deriva y a la qué me importa. Para la antigua Retórica, que con tanto empeño recuperan los postestructuralistas del siglo XX, la base de la argumentación está en la tríada básica comprendida por

- la *inventio*: “aquella parte de la *tejné* (del arte de la oratoria) que se ocupaba de la búsqueda y el hallazgo de las pruebas o los argumentos más adecuados al tema y al público al que la pieza estaba destinada. La *inventio* no era creación [de la nada], sino descubrimiento. La diferencia puede parecer insignificante, pero no lo es: para inventar había que saber buscar; la invención parte de algo ya dado” (Alvarado, 2013:155) a lo que se aplica un pensamiento creativo;
- la *dispositio*: el arte de armar o disponer los diferentes elementos que conformarán el discurso. Dónde ubicar estratégicamente un dato, cómo intervenir con una figura o recurso, qué diseño o formato darle al texto; qué omitir, qué perífrasis hacer, qué destacar. Aspectos todos que cobran relevancia en la destreza de
- la *elocutio* o puesta en escena del discurso, donde se juegan, además, el tono, los juegos de voces, las pausas, los silencios; en fin, las posibilidades dialógicas con quienes nos leen.

No se trata, sin embargo, de tres momentos o etapas de la escritura, sino de tres aspectos que se imbrican en el delicado arte de persuadir y de ir comprendiendo mejor, uno mismo, las cosas. Los cognitivistas nos enseñaron que al escribir sobre aquello que conocemos, aprendemos más porque la práctica de la escritura nos obliga a ensayar/encontrar una sintaxis, a ordenar el texto, a releer y corregir, a visualizar y clasificar aquello que previamente aparecía un poco arremolinado. En este sentido, la **escritura ensayística** es, básicamente, un modo y ejercicio de indagación, de cotejo de ideas y definiciones, de búsqueda –en fin– de esa voz propia que asuma un posicionamiento frente al conocimiento que circula y se genera en el ámbito académico y frente al cual deseamos posicionarnos con una nueva propuesta, o con una nueva apuesta.

Así, la escritura ensayística puede comenzar –de hecho, comienza a desplegarse– mucho antes de llegar a la producción de un ensayo para publi-

car. Puede acompañar, encaramada a otros géneros propios del proceso de investigación, con escrituras en hojas sueltas, con anotaciones en los márgenes, con sobreescrituras que van descubriendo nuestros razonamientos, *eureka*s, preguntas, provisionales conclusiones e ideas frente a un tema, un problema, una línea teórica, una experiencia.

Dejarse llevar, probar, ensayar. Luego siempre habrá tiempo de podar, de recortar y retocar, de sintetizar si el texto se excede o se extravía. Pero primero hay que abrirse para que la palabra (nuestra palabra) se exprese y asuma, corporizándose, lo que hemos pensado y lo que vamos pensando mientras la textualización nos va demandando organizar ideas, secuenciar, incluir y descartar, jerarquizar, relacionar, subsumir, expandir. Borrar y volver a escribir.

La especulación formal sobre la propia práctica, como proponen las líneas de investigación-acción, se pone a caballito de procesos que requieren de la intervención subjetivante de los actores involucrados, a través, por ejemplo, de tareas de monitoreo continuo que permitan no sólo obtener datos y resultados, sino reflexionar, interpretar y generar nuevas hipótesis sobre esos mismos procesos y resultados.

Sabemos, en este sentido, que ensayo y error no sólo son dos términos afines, sino indisociables, que están, además, en la base de las pedagogías constructivistas del conocimiento. Para el filósofo y ensayista argentino Ricardo Forster (2004:2),

La escritura del ensayo es provisional, va tanteando el territorio por el que se desplaza sabiendo que no existe rumbo fijo, camino seguro hacia la certeza. Ensayar, experimentar con extraños cruces, tensar de la cuerda sabiendo que puede romperse, mezclar lo que se rechaza entre sí, incursionar en el campo del enemigo, son algunos de los modos y de las estrategias del ensayo. Pero también lo es su radical fragilidad, la conciencia de sus límites y la presencia siempre amenazante de la equivocación. Dicho más crudamente: el ensayo

siempre tiene una dimensión opaca y equívoca que le permite atravesar mundos conceptuales muchas veces opuestos, extrayendo de esa experiencia del umbral su componente más interesante y vital, su razón de ser.

Volvamos, entonces y por un momento más, al juego de los diccionarios, las etimologías y los significados asociados. Ensayar significa sopesar, pesar, balancear. Medir. Buscar delicadamente algún equilibrio, volver a contemplar, tantear y apreciar. Poner cuidadosamente un ojo fino que sostenga la frágil balanza en su eje. Ponderar, a-signar (dar significados), buscar significados. Advertir algo particular, dejarse “herir” por un signo, por una señal. Señalizar, marcar un punto de partida, entregarse a indagar (nuevos/otros) significados. Dejarse atravesar.

En *La cámara lúcida*, Roland Barthes hace referencia al elemento que, en la fotografía, parece salirse de escena y viene a perturbar, como una herida, un pinchazo, un corte, a quien mira; y que denomina *punctum*. En este sentido, el *punctum* es no sólo lo que altera la escena sino, sobre todo, lo que la imagen punza/hiere en quien mira, en quien lee. No todos somos punzados/conmovidos de la misma manera.

En italiano, *assaggiare* o ensayar se aplica a degustar una comida, un sabor nuevo. Probar, apreciar. Disfrutar. Sorprenderse. Decidir agregar, quitar. Volver a *assaggiare*. Confiar.

Probar, entre nosotros, es también arriesgar, arriesgarse. Apostar. Riesgo y confianza. Y es, también, presentar pruebas, demostrar. Y dar una prueba: someterse a una evaluación, a un examen. Pero algo probado es, también, algo seguro, acreditado. Algo confiable. Un camino hecho, una huella marcada, un sendero para adentrarse.

Ensayar una escritura, o escribir ensayando, reúne, quizás, todas estas acepciones. En el ensayo, no importa tanto la meta como el camino. El propio lector disfrutará de esa búsqueda, y se animará, a su vez, a la propia. Se empoderan quien escribe y quien lee.

“El ensayista es un lector que escribe”, dice Jorge Larrosa (2003:7) parafraseando e interpretando a Theodor Adorno. Se trata de un lector que escribe sobre un tema, pero también reuniendo sus diversas y dispersas impresiones sobre ese tema, anudando voces sin caer en un “collage” de citas, sino apoyándose en aquellas que lo fortalezcan y discutiendo con posiciones contrarias o diferentes. Así, el ensayo viene a reunir lo distinto y también a superar la excesiva compartimentación del saber académico (cf Larrosa, 2003).

Podríamos decir, en este sentido, que la escritura ensayística hace visible, necesariamente, nuestro deseo de escribir y nuestro deseo de saber. Como quien va buceando parsimoniosamente, atento a descubrir, entregado, pero también regresando cada vez que necesita un poco de oxígeno para retomar un eje, un ítem, un aspecto, una pregunta.

Para ello, dispone de disímiles recursos entre los que no descarta la metáfora, la alegoría y hasta, incluso, la parodia y la ironía. Para Fernando Bárcena, “Toda metáfora es un punto de fuga de la razón. O dicho de otra forma: la ayuda que la imaginación nos presta cuando nuestra siempre estimada capacidad racional y lógica no alcanza a comprender y a dar sentido —sentir— a aquello que queremos entender mejor, o de otro modo” (2000:15). Para Forster, “Entre la sospecha y la crítica, el ensayo abrió el juego de una modernidad ya no deudora de una única y excluyente visión del mundo, sino que se convirtió en la expresión de una escritura desfondada, abierta, multívoca y celosa amiga de la metáfora y compañera, en sus mejores momentos, de la intensidad poética” (2004:2). Para Roland Barthes, “la propia metáfora tiene una existencia metodológica y una fuerza heurística mayor de lo que pensamos” (2013:28).

Es por ello que, a veces, el ensayo resulta ser también un desvío, una extra-vagancia respecto de lo que dice la mayoría o de lo que circula como algo naturalizado. El ensayista es el que sabe que no hay camino (método) prescripto, sino que se va amoldando a los accidentes del terreno, a aquellas cosas con que “nos tropezamos” y nos obligan a detenernos, a mirar en detalle, a descifrar (cf. Larrosa, 2003:11).

Es por ello, también, que el lector esperará algo sabroso en nuestra escritura; algo que lo invite a descubrir una variable nueva, un punto de vista, una mirada alternativa sobre un problema que también a él lo aqueja o que bien podría hacer suyo, y aun que, no siendo de su ámbito, lo ayude a pensar sobre algo que sí lo es. Una sazón. Una pequeña conquista.

La posibilidad de ahondar en una problemática determinada exige que la conozcamos bien, en caso contrario nuestra escritura se diluirá en vacilaciones. Larrosa lo resume con elocuente claridad (2003:11): “El ensayista selecciona un corpus, una cita, un acontecimiento, un paisaje, una sensación, algo que le parece expresivo y sintomático, y a eso le da una gran expresividad”.

El discurso de las ciencias duras, en cambio, no intenta convencer, no acude al circunloquio, no admite contraargumentos, no hace concesiones, sólo enuncia “verdades” (en principio) inobjetables porque el campo de su probidad ha sido la *experimentación* (con el significado que, como señalamos, le asigna el método científico).

Podríamos decir, entonces y tensando la morfología de la palabra, como propone nuestro programa de investigación, que *experimentar* una escritura ensayística, una escritura de la argumentación, significa partir de sí para salir de sí, para abrirse a la alteridad, hacia nuevos/otros efectos de verdad y otros efectos de sentido.

Para cerrar, asumo entonces una defensa férrea del ensayo como un género académico que abre lugar a nuevos conocimientos porque su esencia es dialógica. Porque no es un género narcisista, como algunos creen. Ni tiene la frialdad del informe. Porque es riguroso en su propia libertad discursiva, porque nos compromete profundamente como miembros de una comunidad académica en la generación de conocimiento. Porque admite y abraza los lenguajes de las artes, con el arte y sobre el arte, y nos permite ir tejiendo, entre y con otras voces, redes con nudos suficientemente sólidos como para no naufragar en la marea.

## **Bibliografía citada**

Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, FCE.

Bárcena Orbe, Fernando (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender". En: *Revista Enrahonar: quaderns de filosofia*; Vol 31, (Año 2000). Universitat Autònoma de Barcelona.

Barthes, Roland (1989). *La cámara lúcida*. Barcelona, Paidós.

Barthes, Roland (2013) "Escribir, ¿un verbo intransitivo?". En: *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.

Forster, Ricardo (2004). "La artesanía de la sospecha: el ensayo en las ciencias sociales" en *Revista Sociedad* N° 23, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Larrosa, Jorge (2003) "El ensayo y la escritura académica". En: *Revista Propuesta Educativa*, año 12, N° 26, Buenos Aires, FLACSO, julio de 2003. Págs. 34-40.



## Los lenguajes del arte en/para la formación escolar y académica

**El arte de inventar historias en el aula: la escritura de ficción** 129

María Eugenia Gauna | euge.gauna28@gmail.com

**Líneas iniciales en el trazado de una propuesta de investigación en arte: Dibujo IV, Escuela de Bellas Artes, Rosario** 145

Valeria Gericke | valericke@gmail.com

**La enseñanza de la interpretación musical en la universidad. Marcos teóricos** 161

Marcelo Enrique Arturi | marceloarturi@gmail.com





## **El arte de inventar historias en el aula: la escritura de ficción**

**María Eugenia Gauna**

Profesora en Lengua y Literatura. Asistente al curso Taller de escritura de ficción. - Expositora en el Panel-Debate “Prácticas de Lectura y Escritura Escolares en la Residencia Docente: Desafíos para las clases de Lengua y Literatura” - Asistente-organizadora-Expositora de las Novenas Jornadas de Estudiantes de Metodología de la Investigación Educativa “Ciencia, Lengua y Comunicabilidad”. - Docente adscripta en el espacio curricular: Práctica Profesional Docente III y Teorías del aprendizaje de la Universidad Nacional de Villa María. - Seminario de posgrado: “Mitos y héroes en la literatura argentina. Lecturas del mundo clásico en claves modernas”. - Postítulo: Diplomatura “Niñez y Adolescencia en la era digital. Desafíos y recursos pedagógicos en un mundo conectado”.

### **Resumen**

La escritura de ficción permite el desarrollo de la competencia lingüística de los chicos, su imaginación y el conocimiento del mundo que los rodea. El arte de inventar historias tiene el beneficio de atraer a los pequeños debido a que les da lugar a poder forjar sus fantasías en tercera persona; les consiente el deseo de jugar e imaginar que pueden cambiar el mundo.

La escritura de invención, está ligada al desarrollo personal de los niños. Combina la propia experiencia con la información que se recoge del exterior.

Es por ello, que ésta práctica, está íntimamente entrelazada con el taller de escritura.

El taller de escritura es una forma de aprendizaje grupal de la escritura. Involucra un coordinador que propone, en base a consignas desafiantes,

ejercicios; y un grupo participante que cumple el rol de lector crítico de los textos producidos.

Sin lugar a dudas, en el ámbito escolar, se vuelve indispensable lograr establecer una conexión con la literatura y la escritura. En lo que se refiere al derecho a leer; a aprender a expresarnos de una manera particular; al arte de escribir y a la belleza de hacerlo.

Palabras clave: aula; taller; escritura; ficción; arte

### **¿Por qué es importante escribir literatura de ficción?**

Comprender los diferentes aspectos que involucra la difícil tarea de crear un relato está lejos de entrar en concordancia con la idea habitual de pensar la escritura como un producto, que supone que el acto de escribir es un mero fenómeno mecánico ajustado simplemente a la representación gráfica y normativamente correcta de los datos lingüísticos, otorgados por fuentes externas. Este enfoque puede observarse en los tratados de gramática tradicional, retórica o estilística y en los antiguos manuales de composición. En ellos, la mirada se encontraba puesta en las normas que rigen el ejercicio de la lengua: patrones y normas gramaticales básicas, ortografía, puntuación, es decir, aspectos superficiales y formales del texto. Ahora bien, el foco de la escritura como objeto de estudio basado en teorías sobre el lenguaje nace a mediados de los años 70 con la profundización de los aportes de la Lingüística del Texto y con el avance de la Psicología Cognitiva, que concebía a la lectura y escritura como procesos cognitivos. Este giro de perspectiva permite la aparición de diferentes modelos cuyo fin es encarnar, de alguna manera, los procesos cognitivos participantes en el acto escriturario. De modo que se parte de hipótesis con las que se busca detallar los procesos mentales que actúan en la constitución del texto escrito; que tienen su etapa inaugural en la mente y relaciona módulos como la memoria a largo plazo, la imaginación, la noción del lenguaje.

Los estudios realizados desde la Psicolingüística volcados al estudio de la escritura como proceso cognitivo han logrado constituir un marco conceptual y metodológico fuertemente útil no únicamente para entender la gran tarea que supone colocar palabras en un texto, sino, principalmente, para elaborar mecanismos pedagógicos inclinados a delinear propuestas de enseñanza firmes. Por otra parte, la consideración de la escritura de relatos de ficción, si bien es una experiencia históricamente instituida en la enseñanza, se piensa, habitualmente, como un tipo de escritura que es riguroso seguir, pero no ha sido objeto de análisis desde una mirada teórica que saque a la luz sus alternativas como mecanismo para la generación de tácticas del discurso en general.

Se refiere a un proceso que nos lleva a colocar sobre la mesa a la imaginación, a jugar con el lenguaje, a quebrantar sus normas, a crear novedosas maneras de expresar. El hecho de escribir, en este caso la escritura de ficción, nos exige abandonar el lenguaje común, cambiar nuestra mirada al cruzar hacia la vereda de enfrente y eso es ya en sí una ruptura, un aprendizaje. Es aprehender el lenguaje, pensarlo, hacerlo propio, revelar ángulos siempre presentes, que los conocemos, pero que desde este ignorado espacio se ven renovados, nuevos, diferentes.

Con respecto al momento en el que plantear actividades de escritura de ficción, se considera la propuesta de Vigotsky (1930), quien afirma que lo más acertado es empezar desde la infancia, ya que es el período en el que el umbral de creatividad es alto; lo que resulta productivo para entrenar lúdicamente el manejo de la escritura paralelamente al tiempo en que esta se aprende.

Vigotsky (1930) en su obra *La imaginación y el arte en la infancia* reflexiona:

Para hacer del niño un escritor es preciso imbuir en él fuerte interés hacia la vida que le rodea. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien. Hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profun-

didad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe, de lo que no le interesa. Y, por cierto, hay maestros que proceden completamente al contrario, con lo que matan al escritor en el niño. (p. 23).

A su vez y luego de este análisis, Vygotsky(1930) narra la vivencia de Tolstoi (1951) en un artículo referido a su experiencia de escritura con pequeños campesinos, con quienes tuvo el agrado de dar lugar a situaciones de escritura que hoy nombraríamos colaborativa. La reflexión que alcanza Tolstoi conjetura que quien procura enseñar a escribir se ve obligado a movilizar en los niños la devoción a llevarlo a cabo a partir del reconocimiento de las características propias de la creatividad infantil con el objetivo de acompañarlos en la creación y maduración de su lenguaje literario. La experiencia de Tolstoi comenzaba con un refrán, con el que los chicos tenían que escribir. A causa de la negación inicial, el literato resolvió empezar él la actividad lo que resultó favorable a la hora de conseguir la desinhibición de los niños, a través del trabajo colectivo. Tolstoi les prestaba ideas y los pequeños las ilustraban, recreaban, inventaban los personajes, daban a conocer exhaustivamente su reflejo exterior, contaban relatos aislados; siempre de manera oral, es decir, enriquecían las propuestas del escritor con su propio lenguaje literario. Frente a esta anécdota, Vigotsky (1930) manifiesta las emociones de Tolstoi:

Me parecía tan extraño que un muchacho campesino, semianalfabeto, mostrase de repente una tal fuerza artística consciente como no pudiera alcanzar el propio Goethe en la inaccesible cumbre de su desarrollo. Me parecía tan extraño y deprimente que yo, autor de la infancia, que merecí cierto éxito y notoriedad como talento artístico entre el público culto de Rusia, que yo en asuntos de arte no sólo no puedo indicar ni ayudar a un Semioncillo o un Feodorillo cualquiera de once años, sino que a duras penas y eso en un momento de feliz inspiración, puedo seguirles y entenderles. Me parecía esto tan extraño que no podía creerme lo que sucedió. (p. 24).

La vivencia de Tolstoi inquieta por el llamativo reaccionar de los chicos, a los que les fue suficiente un pinchazo, un puente para empezar a utilizar la escritura de forma creativa. De lo expresado, Vigotsky (1930) desprende la verdadera misión de la educación literaria en la escuela:

La educación en general y la educación literaria de los niños en particular es no sólo posible sino totalmente inevitable. Se desprende fácilmente también de lo anterior, que Tolstoi no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba métodos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más exacto de esta palabra. (p. 25).

La realidad y la imaginación se vinculan de cuatro maneras elementales a las que Vigotsky (1930) nomina leyes, que regulan la forma de vinculación de estos dos conceptos. Estas leyes pueden resumirse como sigue:

- a. Ley de correlación: existe un vínculo directo entre la actividad inventora de la imaginación y la pluralidad de la experiencia recogida. La imaginación se origina y afirma de la experiencia.
- b. Ley de congruencia: la imaginación crea nuevas representaciones a partir de la realidad vivida, imágenes que deben ser conformes a la realidad misma de la que fueron adquiridas. Nuevas experiencias no transitadas verdaderamente surgen gracias a la imaginación.
- c. Ley de representación emocional de la realidad: el vínculo entre la función imaginativa y la realidad es el lazo emocional. Toda representación nueva se inscribe a un determinado estado de ánimo y viceversa. Según Vigotsky

(1930), los retratos de la fantasía proporcionan “lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos de tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes” (p. 21). Todas las formas de la representación inventiva cercan en sí elementos efectivos.

- d. Ley de materialización: una invención proveniente de la imaginación que constituye algo novedoso, no existente en la vivencia del sujeto ni parecido a ningún elemento real, se transforma en objeto, toma posesión en el mundo y despliega su influjo en el universo real del que somos parte.

Las cuatro maneras expuestas de vinculación entre imaginación y realidad establecen un esquema de movilización entre la experiencia como semilla de invención y la imaginación como procesador de esas vivencias con la finalidad de unir las con otras que figuran en la realidad, con la vida emocional del sujeto; para permitir el surgimiento de figuras nuevas, que dan cierre a la unión y crean una relación entre ambas.

Las prácticas de escritura de ficción son fundamentales para dar lugar al desarrollo de habilidades cognitivas que pueden desplazarse, posteriormente a la escritura de otros géneros textuales, como los académicos. De la misma forma, como acontece en la lectura, la escritura de un texto de ficción requiere la combinación de numerosos aspectos que exigen el dominio de habilidades cognitivas, pragmáticas, lingüísticas, enciclopédicas, literarias, metaliterarias e intertextuales; las que se superponen con la propia vivencia del individuo lector. Bajo esta afirmación, la ficción como cualidad formal se forja desde su dimensión epistemológica, es decir, la capacidad de manejar el lenguaje de manera creativa para dar origen a un saber sobre el mundo.

La escritura de ficción permite el desarrollo de la competencia lingüística de los chicos, su imaginación y el conocimiento del mundo que los rodea. A su vez da lugar a que el escritor aprenda o descubra nuevas aso-

ciaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria. Este proceso de reformulación se encuentra implicado y mutuamente relacionado con las vivencias del niño que se manifiestan en la escritura.

Como afirma, Alvarado (1997), en términos de Umberto Eco

El campo de la invención es el de la analogía, del disfraz, del hacer creer, y aprovecha, como el arte del bricolaje, todos los aprendizajes previos. Todo puede servir a la hora de armar un disfraz: hay que aprender a buscar. La exigencia de construir una historia verosímil (creíble) obliga a buscar los recursos más aptos para lograrlo y, en esa búsqueda, que se realiza desde la misma escritura, el escritor va reflexionando sobre el mundo real, transformando su conocimiento. (p.158)

El arte de inventar historias tiene el beneficio de atraer a los pequeños debido a que les da lugar a poder forjar sus fantasías en tercera persona; les consiente el deseo de jugar e imaginar que pueden cambiar el mundo. Les permite que sean ellos quienes gobiernen la realidad.

Al respecto, Alvarado (1997), en términos de Rodari, manifiesta

“Por medio de las historias y de los procedimientos fantásticos que las producen, nosotros ayudamos a los niños a entrar en la realidad por la ventana, en vez de hacerlo por la puerta”. (p.157)

Así resulta ser más entretenido y útil.

La escritura de invención, está ligada al desarrollo personal de los niños. Combina la propia experiencia con la información que se recoge del exterior.



De esta forma, el pequeño puede hallarse a sí mismo, en la manera más pura; para inventar, innovar y encontrar soluciones no solo a cuestiones complejas, sino también a las personales.

Es por ello, que esta práctica, está íntimamente entrelazada con el taller de escritura.

El taller de escritura es una forma de aprendizaje grupal de la escritura. Involucra un coordinador que propone, en base a consignas desafiantes, ejercicios; y un grupo participante que cumple el rol de lector crítico de los textos producidos. No se focaliza en la creación de obras en torno a un escritor consagrado, sino en la determinación de una forma de trabajo con la escritura. En un ámbito supeditado por unas reglas estrictas de producción y recepción que le da sustento.

Esto, llevado a cabo en el aula, exige que el docente no sea más el único lector de los escritos creados por los estudiantes. De esta manera, con la mediación del mismo, podrán elaborar objeciones y sugerencias para enriquecer los textos producidos por sus compañeros. De forma que cada escritor deberá hacer foco en la diversidad de lectores; del género; del tema y al objetivo, con el que se escribe, al momento de realizar la actividad de producción. Como así también, aprender a transformar los quehaceres cotidianos en objeto de reflexión. Lo que está, íntimamente relacionado, con el aprendizaje de las instancias de planificación y revisión de los escritos; entendidas como procesos recursivos en los que el escritor navega, redacta, revisa y corrige permanentemente. Los chicos podrán comprender que el criterio que se utiliza es la eficacia del mensaje.

La principal característica de estas actividades radica en la forma como se plantean: no como una directiva que hay que seguir o que hay que descubrir, sino como un enigma, un desafío o un problema que hay que resolver. La tarea consiste, entonces, en entrar en el juego, en aguzar el ingenio y dar rienda suelta a la imaginación. El seguimiento de la tarea en el momento en que se lleva a cabo permite, asimismo, la incorporación de conceptos y términos técnicos en la medida en que son necesarios y

responden a una necesidad concreta. Asimismo, la intervención de quien guía el trabajo es permanente, tanto en la resolución de dudas como en la orientación y en las sugerencias durante el proceso mismo de escritura.

Siguiendo a Alvarado (1989):

Se hace posible de esta manera comprometer al autor con la tarea ¿qué busca con ese texto?, ¿lo logra? ¿cómo? Los alumnos cobran así conciencia, a partir de la práctica, de la especificidad del código escrito y de las ventajas y dificultades que presenta respecto del oral. (p.119)

La práctica que requiere la escritura lleva al apetito y necesidad de alcanzar saberes fundamentales para el manejo del código.

“Las normas que hacen al discurso escrito no serán vividas entonces como imposición, sino como necesidad en función de la efectividad del mensaje” (Alvarado, 1989, p.119-120).

Como podemos ver, este modo de trabajar con la escritura, implica una tarea que se define como problema a resolver vinculada con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura; de la metacognición y la flexibilidad propia de la creatividad y del pensamiento crítico y reflexivo.

Se orienta a desplegar estrategias que generen una metacognición de los propios procesos del pensamiento comprometidos en la tarea de escritura, como así también el reconocimiento de las grandes condiciones que asignan los ejes socioculturales dentro de los que se implanta el proceso escriturario y que se corresponden con las actitudes y valores incorporados a la actividad de escribir en cada colectividad lingüística. Además, la lectura como instrumento de revisión y evaluación del texto producido con el objetivo de lograr la identificación de los problemas y la toma de decisiones establece un procedimiento que se adapta perfectamente con el género discursivo estudiado. Por último, se busca alcanzar capacidades metacognitivas, que favorezcan a que los estudiantes comprendan profundamente sus propios procesos cognitivos y lingüísticos, enmarca-

dos en un territorio etnográfico que beneficie estratégicamente el conocimiento social, pragmático y cultural en el desarrollo de la competencia de la escritura.

Las respuestas a las preguntas de por qué, cómo y cuándo enseñar escritura de invención no procuran conformar una fórmula sino una guía orientadora fundada en el conocimiento de cómo actúa la mente de los niños a la hora de escribir; de lo que se resultan consecuentemente las actividades que se pueden llevar a cabo y, sobre todo, el rol activo de mediador que debe encarnar el docente en este proceso. Es verdad que la cruda realidad muchas veces atropella la oportunidad de poner en práctica esta clase de tareas; los cursos numerosos, los docentes sobrecargados de tareas burocráticas, entre un millar de causas que pueden traerse a colación. Pero, esto no nos libra del deber de alcanzar la meta fundamental de la enseñanza de la lengua, que es el de lograr que los estudiantes puedan desenvolver y consolidar sus capacidades y habilidades de lectura y de escritura de todo tipo de textos; para lo cual, es necesario hacer hincapié en que la lectura y la escritura de ficción son un medio esencial y primordial para conquistarlo.

A partir de esta concepción de trabajo, planificamos con los alumnos de 6to grado de la escuela General San Martín de Villa María, participar del “*concurso literario de cuentos cortos ilustrados sobre el medioambiente*”. Organizado por el Club de Leones de Villa María y la Fundación Stella Maris Cabrera. A su vez, el jurado encargado de evaluar los escritos corresponde a integrantes de la sociedad Argentina de Escritores (SADE).

Las risas, buena predisposición y alegría nos llevaron a transformar esas dos horas de clase, en dos horas de juego, ganas de dialogar y crear relatos.

Frente a este desafío, elaboré una consigna que se adecuase a lo pedido por el concurso, la escritura de un relato breve relacionado con el cuidado del medioambiente. Decidí que la propuesta fuese de un modo creativo, más abierto, menos rígido, con gran libertad pero con pautas específicas. El espacio donde transcurriese la historia, debía ser real, cotidiano,

preferentemente de la ciudad. Les pedí que jugaran con el tiempo entre el presente y el pasado, por ejemplo. Tratando de esta manera, ayudar a los pequeños a perder el temor de la página en blanco e incentivar su imaginación. De acuerdo a lo establecido por Alvarado (1997), “al acotar, permite que la imaginación se canalice y se concentre en una dirección”. (p.159)

Esta situación problemática fue muy bien aceptada y, para mi mayor asombro, escribieron estupendos relatos; en los que se pudo observar, que los niños, entendieron la consigna y supieron aprovechar muy bien todo lo trabajado en el aula, bajo la propuesta de taller de escritura. Posteriormente, realizamos una socialización de los textos producidos. Sentados en ronda, cada alumno leía su relato y era comentada por sus compañeros. En esas palabras que emitían diferentes opiniones, se notaba la búsqueda por querer dar consejos y mejorar los relatos presentados. Lo que dio lugar a que de esa versión se crearan nuevas, más ricas y fortalecidas con las recomendaciones de sus pares.

Tres de los relatos que presentamos fueron premiados y salieron publicados en el libro perteneciente al concurso. Fue en ese momento que comprobé que la manera de trabajar, el esfuerzo y las ganas de los niños dieron grandes frutos.

A los efectos de permitir una mayor visualización del trabajo, he tomado las tres narraciones destacadas sobre el cuidado del medioambiente, realizadas por los estudiantes, que reproduciré textualmente:

### **La magia Elaris**

Hace mucho tiempo, habitaba, en un bosque maravilloso, no perteneciente a este mundo, una magia que era capaz de darle vida a todo lo muerto. Siempre y cuando tuviera que ver con el medioambiente. Hacía que por las plantas volviera a correr la sabia, a las flores les devolvía el color y la alegría y a los animales le daba una nueva oportunidad para vi-

vir. La magia era muy bonita. Capaz de tomar la forma que deseara pero siempre era luz, paz, armonía y vida. De su cabello, aparecían fantásticas flores y siempre sostenía en sus manitos ramos de rosas. Su nombre era Elaris. Un día escuchó el comentario que en la mayoría de los espacios del planeta Tierra, reinaba la oscuridad de la contaminación, la mugre, las enfermedades y la muerte. De manera que decidió partir en ayuda del querido planeta. Al llegar, se dio cuenta que le costaba respirar por el aire contaminado y el fuego que salía por todas partes. Veía a la gente correr y llorar preguntándose cómo podía ser que no hubiese tomado conciencia antes.

Como nunca, Elaris, sentía que perdía sus poderes y se desmayó. Al despertar, se encontró con el mago Merlín que le dijo que sólo ella podría hacer algo para salvar a la humanidad. Pensó y pensó y dijo: “en este mundo, mis poderes no funcionan” “Claro que sí. Solamente debés confiar en tu corazón” Dijo Merlín. Decidida, la magia, se paró y lo primero que hizo fue meter dentro de la cabeza de los humanos, todas las cosas buenas que debían hacer para cuidar el medioambiente. No quemar, no talar desmedidamente los árboles, andar más en bici que en auto, evitar gritar y discutir; cuidar y proteger a los animales. Luego, ya apagándose sus fuerzas, revivió a cada árbol, flor y animal que había muerto. En un estado de agotamiento total, Merlín apareció nuevamente y le dijo que a partir de ese día, iba a convertirse en la reina del planeta tierra, ser la luz en cada ser vivo y sobre todo en cada ser humano para que ya no hiciese más daño.

*Autora: Marcantonio, Antonela*

### **¿Qué pasó con el medioambiente?**

El 5 de junio se recuerda el día del “mal ambiente”. Pero una señora de la escuela, enojada y preocupada con esta fecha, decidió ir con sus 20 alumnos de la promo 19 a la calle.

Seño: “Alumnos vamos a limpiar Villa María ¿Todos trajeron los materiales?”

Alumnos: “Sí”.

Unos diez minutos más tarde, Mía, Antonela, Fabricio y Milena vieron unos chicos rompiendo y tirando basura.

Alumnas: “Junten eso”.

Chico: “¿Qué tiene? Si es 5 de junio”.

Antonela: “Porque no se debe festejar eso. No se debe arruinar el medioambiente. Tiene que limpiarse”.

Al paso de 20 minutos toda Villa María, observando lo que hacían los estudiantes, se puso a limpiar. Sin embargo, una pelea en la calle, entre dos hombres que se arrojaban basura, llevó a que todo el mundo se olvidara de la importancia que tenía la acción que estaban llevando a cabo. Se sintieron frustrados porque todo había quedado sucio nuevamente. Pero Mía gritó que no debían sentirse así porque peor se sentía el medioambiente. Todos la miraron, asintieron lo que decía y comenzaron a recoger la basura de las calles, veredas y ríos.

Seño: “Muy bien niños. Los felicito por el trabajo que hicieron hoy”.

Al otro día, la señorita entró al aula con una noticia que sabía que iba a llegarle al corazón de cada uno de los chicos. La ONU había decidido modificar la fecha del 5 de junio y conmemorarla, a nivel mundial, como día del cuidado del medioambiente. Día en que los pequeños habían hecho esa gran obra de protección.

Todos festejaron felices con los ojos llenos de lágrimas. Mientras se encontraban en esta situación, un estudiante se acercó a su maestra y le preguntó: “¿Cuándo podemos hacer aquella actividad de nuevo? A lo que la docente respondió: “Muy pronto, lo volveremos a hacer”.

*Autora: Emiliani, Mía.*

## **El destrozo renovado**

Un día, en la provincia de Córdoba, a la gente no le importaba el medioambiente. Hacían tala de árboles, caza furtiva, arrojaban residuos en el suelo, rompían las plantas.

Un niño llamado Carlos, estudiaba el medioambiente. Y como la gente no ayudaba, empezó a hacer carteles que decían: “ayudemos al medioambiente”. Y se fue comunicando por todo el país hasta que llegó al oído del presidente. Quién dijo: “Reconstruyamos lo que hemos destrozado”.

Todos juntos, empezaron a hacerlo y cuando terminaron, fueron a buscar a Carlos para mostrarle lo que habían hecho. Muchos árboles nuevos habían sido plantados; nuevas especies de animales habían sido traídas para buscar que se reprodujeran; la ciudad había sido limpiada y se colocaron cestos para arrojar los residuos. Cuando lo vio, se alegró bastante y el presidente organizó una fiesta. En ella, todas las personas le preguntaban al pequeño cosas sobre el cuidado de la naturaleza y todos los días salía en el diario. Su familia estaba muy orgullosa y, por todo lo que logró concientizar, le regalaron un trofeo.

Cada día iba a visitar a las plantas y, cuando alguna de ellas estaba mal, la cuidaba porque siempre las consideró sus amigas y nunca iba a permitir que algo las dañara.

Todos juntos podemos ayudarnos y así conseguir un mundo mejor.

*Autor: Rubiano, Fabricio.*

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alvarado, M (1997). *Escritura e invención en la escuela*. En Gustavo Iaies (comp), los CBC en la escuela, Buenos Aires, A-Z, Serie “Pensar en el aula”.

Alvarado, M y Pampillo. G (1989). *Talleres de escritura*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.

Tolstoi, LN (1951). ¿Quién debe aprender a escribir de quién: los niños campesinos de nosotros o nosotros de los niños campesinos? En Obras pedagógicas. Moscú: s/d.

Vigotsky, LS (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.





## **Líneas iniciales en el trazado de una propuesta de investigación en arte: Dibujo IV, Escuela de Bellas Artes, Rosario**

**Valeria Gericke**

Ha desarrollado y expuesto su obra plástica en diversos lugares del país. Es Licenciada en Bellas Artes por la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Desde 2007 integra la planta docente de la misma institución, actualmente como docente a cargo de las materias Dibujo IV y Composición B. Desde 2014 integra el equipo de Dirección de la Escuela, en calidad de Secretaria Técnica. UNR-IECH-CONICET

### **Resumen**

Con esta comunicación proponemos presentar las propuestas pedagógicas que buscan indicar itinerarios posibles en el despliegue de una dinámica de trabajo en taller en el espacio universitario, con referencia en la práctica de la *pesquisa em artes* desde los lineamientos expuestos por la universidad brasileña

Formulando las ideas de *trayecto* y *trayectoria* como posible re-enunciación de los conceptos de *proceso* y *proyecto* presentes en la formulación de los contenidos mínimos de la materia, buscamos compartir reflexiones acerca de esta práctica en una carrera de grado, en el marco de una escuela con prácticas disciplinares específicas, inserta en unidad académica que contiene, mayoritariamente, carreras del área de las Humanidades.

Invitamos luego a debatir acerca de las preposiciones que vinculan los conceptos de *investigación* y *arte* como modo de pensar los espacios posibles de esta práctica en el marco de nuestro modelo de Universidad.

Palabras clave: investigación en arte; proceso; proyecto; trayecto.

## Presentación del Asunto

Dibujo IV es una materia de régimen anual en el cuarto año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Bellas Artes en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

En este trabajo, presentaremos en primera instancia la propuesta de trabajo llevada adelante el año 2018, en lo referente a su método en particular, en superposición por transparencia con la perspectiva de investigación en artes que la inspira: la que conforman la *pesquisa em artes*, en el marco de las *Poéticas Visuais*, de la universidad brasileña. Desde el reconocimiento de ese método como fundante para estas líneas iniciales, presentaremos luego una discusión lúdica respecto a los modos en que arte e investigación pueden vincularse. En la elaboración de esta propuesta es fundamental el desarrollo del trabajo junto a quienes me acompañan esta materia: les licenciadas Patricia Spessot Menna, Lisandro Arévalo Alsina y Dennis Jones y el ayudante alumno Javier Silva. Con ellos toda propuesta se potencia.

## Propuesta de la Materia

En la carrera, cuarto año es el primer año del ciclo de orientación, y Dibujo IV es común a las cinco orientaciones ofrecidas: *Escultura, Pintura, Grabado, Arte Tecnodigital y Teoría y Crítica*. El cursado y la aprobación de la materia suponen, según el régimen de correlatividades establecidas en el Plan de Estudios, haber transitado una serie de espacios curriculares, en los que se despliegan un conjunto de prácticas particulares. En el caso de la Escuela de Bellas Artes de la UNR, y referenciando en las correlatividades directas –que son las materias *Dibujo* de primero a tercer año, los que conforman el ciclo básico- los *actores-alumnos* han atravesado y han sido atravesados por circuitos de abordaje del “proceso creativo”, elaborando con “técnicas y materiales tradicionales y no tradicionales”, visitando diversos “procedimientos y materiales”, siempre articulando “procesos de experimentación, producción y reflexión”. Es decir que el alumno que co-

mienza el cursado de Dibujo IV hace frente a un proceso de “elaboración de proyectos gráficos” y la propuesta de “proyectos” con un bagaje que supone una potencia instalada en el recorrido realizado (entre comillas, los contenidos mínimos de las materias según el Plan de Estudios vigente).

Así, observamos que esta materia se inscribe en un conjunto que se desarrolla en todos los años de cursado de las carreras –los *Dibujo*–, y que es un espacio que por definición se encontraría atravesado por las prácticas inherentes a las especificidades de cada ciclo de orientación elegida por el alumno.

Considerando entonces al participante de Dibujo IV a partir de estas características es que propusimos que el alumno en este espacio logre desplegar –en tanto modo de *operar* y *exponer* esa operación desde una práctica disciplinar particular, como lo es la práctica plástica– modos críticos propios, implicados en su contexto de acción en la propuesta de su proyecto de producción.

Decimos *desplegar* considerando que las herramientas de las que el alumno dispone se encuentran allí para ser extendidas en proyectos concretos, llevando a cabo los modos de proceder ejercitados, reconfigurándolos y presentando esos procesos. En este marco, proponemos el abordaje de la *construcción de discurso plástico* como práctica permanente: el discurso plástico como un *algo específico en continua elaboración*, en constante reformulación, como la posibilidad de la *emergencia* de esas cosas que llamamos *obras de arte*, así como el señalamiento de sus *análisis* posibles.

La dinámica supone que el trabajo se realiza en el espacio del taller, en los horarios asignados para la materia, en compañía de otros (pares y equipos de cátedra) habilitando la conversación –en términos de *tratar un asunto con otros de modo deseante*. En este sentido, consideramos que los *itinerarios transitados* en conjunción con su *ser-en-comunidad* posibilitan la evaluación de los procesos que se experimentarán en la materia.

Este modo de trabajo se propone desde la cátedra a través de la exposición y el desarrollo de sus líneas generales, sistematizadas en un conjunto variable de Trabajos Prácticos. Estos se presentan desde la posición de considerar el planteo de una *consigna* como el disparador para la acción, pensando con Castelli que

Damos consignas no para que se obedezcan sino para que se multipliquen en cuerpos, sonidos, gestos, dibujos, imágenes y escenas. Damos consignas para saber qué está pasando y con lo que pasa consignar nuevos mapas. Las consignas no enseñan, las consignas no saben. Hasta se podría decir que de tan simples son insulsas. Lo que brilla de la consigna es un cuerpo que la hace respirar. (2007:1)

Las propuestas constan de una serie de indicaciones concretas de trabajo que no se adelantan de una clase para la siguiente sino que se presentan al inicio del encuentro para de inmediato comenzar su elaboración, buscando provocar espacios de incertidumbre como estrategia para el despliegue de las prácticas.

En algunos casos, los trabajos establecen un *repertorio material* y una *asignación de procedimientos* en tanto indicaciones concretas para la acción, esto es, se solicita determinado tipo de herramientas y modo de utilizar. Siempre se señala un cuerpo de *materiales de referencia*, que consiste en material bibliográfico específico de la disciplina, así como en piezas literarias, en artículos referentes a las ciencias sociales y las humanidades, las ciencias duras, en material de formato audiovisual y de contenidos de la web, artículos diversos.

Este cuerpo de referencias se propone como un material más, como otro elemento que debe ser almacenado en la caja de herramientas del alumno. Y se postula como un cuerpo posible, que puede sumarse a un cuerpo preexistente, iniciar un cuerpo diferente o apartarse del proceso de trabajo- cuando no se encuentra la posibilidad de diálogo con los cuerpos que lo integran. Es en esos materiales que también se procesan las pro-

puestas, en movimiento pendular entre la teoría y la práctica. Sandra Rey pregunta

Pesquisar *em* arte abrange apenas o relato de meios, procedimentos e técnicas lançados pelo artista na realização de sua obra, ou abarcaria também a manipulação de conceitos, estudo das implicações teóricas do ato de instauração da obra, o estudo de obras e escritos de artistas consagrados ou não, assim como tudo que possa dizer respeito ao processo de instauração do trabalho artístico? (1996:82)<sup>1</sup>

Así, consideramos la indicación de materiales de referencia como la posibilidad de comenzar a pensar acerca de la escritura, en la materia Dibujo, hacia la sistematización de una teorización acerca del propio trabajo y su puesta en circulación. En este sentido, el material de referencia busca indicar modos posibles de proyectar (y ensayar) la comunicación de ese pensamiento.

Enlazado de modo permanente con lo expuesto, el trabajo se propone cimentado en el desarrollo de un *dispositivo material* que se instala como condición para el cursado de la materia: el cuaderno de notas y el trabajo continuo con el mismo, como construcción de una plataforma para la producción. Pensamos al *dispositivo-bitácora/cuaderno de notas* en el sentido de *organización para acometer una acción* con el que llevar adelante todo el ciclo.

Esta dinámica de producción se basa en la puesta en acción del registro, en un cuaderno de papel, del conjunto de componentes diversos, contemporáneos y participantes, del proceso de trabajo. El objetivo es crear un repertorio de elementos con los cuales poder evaluar y autoevaluar este proceso, al reconocer un itinerario realizado en el desarrollo del cur-

---

<sup>1</sup> ¿Investigar *em* arte comprende solo el relato de los medios, procedimientos y técnicas desplegados por el artista en la realización de su obra, o abarcaría también la manipulación de conceptos, el estudio de las implicancias teóricas del acto de instauración de la obra, el estudio de obras y escritos de artistas consagrados o no, así como todo lo que se encuentre relacionado al proceso de instauración del trabajo artístico?(traducción propia)

sado de la materia. Porque es en un proceso que *esa cosa que llamamos obra de arte* hace su irrupción en el mundo. Desde la *metodología de pesquisa em artes*, sostenemos a partir de Sandra Rey que

Pensar a obra como processo (...) implica pensar que a obra não avança segundo um projeto estabelecido, ela avança segundo este *a priori*: *a obra está constantemente em processo com ela mesma*. (1996:87)<sup>2</sup>

Esta perspectiva acentúa un carácter particular en todo hecho plástico, en el que los procedimientos, las búsquedas, las materialidades, son procesados en el despliegue de la propuesta en *esa cosa que llamamos obra de arte*. Se enfatiza el *camino del hacer*, el itinerario que va desarrollando la obra mientras el itinerario se desarrolla. Expone Rey

Se é o caminho o que é essencial, que tem caráter produtivo no processo de criação, podemos deduzir que é porque a obra avança segundo um *processo*. A formulação *em processo* significa que a obra é um *processo de formação*. Conforme Pareyson (1991) “a obra é o próprio processo de formação levado a termo. Assim, cada momento deste processo contém em si todo o movimento. (1996:86)<sup>3</sup>

La propuesta es adherir al ejercicio del registro de los hechos que hacen al recorrido, que indican los sentidos del trayecto, los descubrimientos, los accidentes, las preguntas que el trabajo inaugura o evoca. Tal como Anaya Morales y Cóyar Angulo indican,

<sup>2</sup> Pensar la obra como proceso (...) implica pensar que la obra no avanza según un proyecto establecido, ella avanza de acuerdo a este *a priori*: *la obra está constantemente en proceso con ella misma*. (traducción propia)

<sup>3</sup> Si es el camino lo que es esencial, que tiene carácter produtivo en el proceso de creación, podemos deducir que es porque la obra se desarrolla de acuerdo a un *proceso*. La formulación *em processo* significa que la obra es un *proceso de formación*. Según Pareyson (1991) ‘la obra es el propio proceso de formación llevado a término. Así, cada momento de este proceso contiene en sí todo el movimiento.(traducción propia)

Mediante la ejecución de acciones tales como escribir, dibujar, anotar instancias cotidianas, inesperadas y hasta posiblemente insignificantes, permite al practicante de las artes establecer una dinámica cognitiva propia que lo conduzca a la construcción de nuevos mundos posibles y lo acerquen al proceso individual de establecer sus propios mecanismos de expresión e interpretación de la realidad.(2014:3)

La indicación de trabajar (en) el *registro* se basa en la convicción de que el material del que nos servimos quienes nos proponemos la producción plástica demanda *una atención plena y consciente en el devenir de su procesamiento*. Y así, lograr que *el cotidiano* y el *proceso de trabajo* se identifiquen, en una amalgama productiva de nuestro deseo por la producción plástica. Contar con un *registro*<sup>4</sup> de cómo esa amalgama -producto de un *objeto de investigación*, un *problema*, una *pregunta que se recibe* y nuestro *estar en tiempo y espacio*- se despliega resultará en un archivo de “*ideas/prácticas/reflexiones/intuiciones*” que marcan un interés particular en un momento concreto. Y es con ese archivo que puede ser elaborada la evaluación de ese proceso, procediendo a una autoevaluación permanente como modo de investigación constante.

Pensamos el cuaderno de notas como el soporte de registro de las experiencias *hacia, desde* y *en* el espacio académico, que se constituye en material a ser procesado por y -por ello y al mismo tiempo- procesante del participante en la materia. Sandra Rey, al referirse a la metodología de trabajo en taller como una de las dimensiones de la *pesquisa em arte*, expone que

A metodologia de trabalho em atelier leva em conta a *obra como processo*. Para o artista, a obra é ao mesmo tempo um *processo de formação* e um processo no sentido de processamento, de *formação de significado*. A obra interpela os seus sentidos enquanto ele está “ás voltas” com ela. Ela é um elemento ati-

<sup>4</sup> Siempre *edición* -en sentido de *montaje audiovisual*, en sentido de *composición*-, porque ¿existe la posibilidad del registro total?



vo na elaboração ou no deslocamento de significados já estabelecidos. Enquanto artista, a obra em processo perturba o conhecimento de mundo que me era familiar antes dela: *ela me processa*. (1996:85)<sup>5</sup>

Este dispositivo, en su capacidad de almacenamiento de material en bruto, devendría catalizador del doble rol de autor y testigo del participante del proceso plástico: autor al producir su objeto, testigo al necesitar la operación de un distanciamiento –en tiempo y espacio respecto de sus anotaciones- como modo de acercamiento crítico. Este lugar desdoblado (o mejor, des-velado en el proceso de producción plástica) es señalado por Rey considerando que

(...) é preciso observar que, também por esta peculiaridade, a pesquisa em artes plásticas requer uma metodologia diferenciada: *o pesquisador produz seu objeto de estudo ao mesmo tempo em que desenvolve a pesquisa teórica*. Ele precisa produzir seu objeto de investigação (sua obra) para daí extrair as questões que investigará pelo viés da teoria. (1996:89)<sup>6</sup>

Pensamos que en el devenir del registro de estas experiencias, del procesamiento de las mismas y de los acercamientos al material de referencia, se desarrolla una puesta en marcha de *movimientos de teorización* acerca de la propia práctica. En este sentido, Rey pregunta, para ensayar una respuesta:

<sup>5</sup> La metodología de trabajo en taller tiene en cuenta la *obra como proceso*. Para el artista, la obra es al mismo tiempo un *proceso de formación* y un proceso en sentido de procesamiento, de *formación de sentido*. La obra interpela sus sentidos mientras está “dando vueltas” con ella. En tanto artista, la obra en proceso perturba el conocimiento del mundo que me era familiar antes de ella: *ella me procesa*. (traducción propia)

<sup>6</sup> (...) es necesario observar que, también por esta particularidad, la investigación em artes plásticas requiere de una metodología diferenciada: *el investigador produce su objeto de estudio al mismo tiempo en que desarrolla la investigación teórica*. Él necesita producir su objeto de investigación (su obra) para de allí extraer las cuestiones que investigará con sesgo teórico. (traducción propia)

O que seria a teoria neste caso? É a colocação em cena de ideias, seja sob a forma plástica, seja sob a forma de escrita para aproximar o que parece afastado. Os conceitos têm que ser tirados da técnica, dos procedimentos, da maneira de trabalhar, do processo de instauração da obra. (1996:89)<sup>7</sup>

Entendemos, con la autora, que“o pressuposto fundamental para a pesquisa em artes plásticas pode ser enunciado da seguinte maneira: *toda obra contém em si mesmo a sua dimensão teórica.*” (Rey 1996:89)<sup>8</sup>

Formulamos así la propuesta académica en Dibujo IV desde la posición del *pensar-hacer/hacer-pensar* entendida como la generación de un espacio, por medio de indicaciones consideradas pertinentes, en el que confluya la experiencia singular de cada alumno y cada docente, la puesta en juego de las habilidades y dificultades disciplinares específicas desarrolladas y la discusión acerca de los materiales de referencia. De este modo, el espacio devendría en plataforma para el desarrollo de la producción de conocimiento plástico, siendo el cuaderno de notas/bitácora la condensación de esa plataforma.

En Dibujo IV establecemos que pensamiento (como aquello que habitualmente se entendería por *teoría*) y acción (como eso que se supondría como la manipulación de la materia, es decir *práctica*) *se co-definen, se co-configuran* trazando movimientos que conforman *espacios porosos, permeables y provisorios de producción recíproca.*

Apelamos a la idea de *porosidad* para dejar sentada la relevancia otorgada a los intersticios productivos entre los componentes del proceso de producción; a la idea de *permeabilidad* para señalar la posibilidad de atravesar

<sup>7</sup> ¿Qué sería la teoría en este caso? Es la puesta en escena de ideas, sea en forma plástica, sea en forma de escritura, para acercar lo que parece alejado. Los conceptos tienen que ser extraídos de la técnica, de los procedimientos, de la manera de trabajar, del proceso de instauración de la obra. (traducción propia)

<sup>8</sup> El presupuesto fundamental para la investigación en artes plásticas puede ser enunciado de la siguiente manera: *toda obra contiene en sí misma su dimensión teórica.* (traducción propia)

las superficies que van conformándose en el proceso del hacer plástico; a la idea de *provisionalidad* como modo de asumir el aspecto temporo-espacial de las instancias de resolución de estos procesos. En síntesis, la disposición a una dinámica de *hacemos pensando* y *pensamos haciendo* es la premisa desde la que proponemos la comunidad en Dibujo IV.

### **El Asunto de *Qué Hacemos*: Pensando en Términos de Trayecto**

Como hemos señalado, en los contenidos mínimos de la materia se encuentran las palabras *proceso* y *proyecto*. En la reflexión acerca de cómo abordar estos contenidos y a la luz de las líneas de fuerza expuestas, deseamos señalar los modos de una posible articulación de la propuesta de trabajo con los contenidos mínimos establecidos en el Plan de Estudios.

En este sentido, pensar plásticamente las definiciones de las palabras impulsa hacia el juego, en la búsqueda de sentido. Al referirnos a las *definiciones* lo hacemos a aquellas que se encuentran en el Diccionario de la Real Academia Española en su versión online.

La definición de *proyecto* indica que se trata del *designio* o *pensamiento de ejecutar algo*. Así, un proyecto constaría de la enunciación de una serie de pasos que, por mayor o menor grado de aproximación, conducirían a la obtención de un objetivo. Esto es, para poder diseñar esos pasos, es preciso conocer cuál es el objetivo.

Colocando el problema, dice Sandra Rey:

Um projeto indica que sabemos onde queremos chegar: ora, isto é impossível para a arte. A obra apresenta-se como um caminho com vários cruzamentos. Segundo Klee, 'a obra é caminho de ela mesma'. (1996:84)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Un proyecto indica que sabemos dónde queremos llegar: ahora, esto es imposible para el arte. La obra se presenta como un camino con diversas intersecciones. Según Klee, 'la obra es el camino de ella misma' (traducción propia)

Y agrega

(...) o projeto na pesquisa em artes visuais, equivaleria a um *projétil*, algo que é lançado com uma mira. Mas o caminho exato que irá percorrer nunca sabemos. Pierre Soulages, declara que “o que eu faço me esclarece o que procuro”, revelando, de certo modo, a cegueira do artista no processo de criação. (1996:84)<sup>10</sup>

En auxilio de este conflicto, generado por la idea de *projecto* como contenido mínimo de una materia en la contemporaneidad, apelamos al concepto de *proceso*. Esta palabra aparece en el contenido mínimo que reza *Proceso de elaboración de proyectos* gráficos. Según la Real Academia Española, *proceso* significa

1. m. Acción de ir hacia delante.
2. m. Transcurso del tiempo.
3. m. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

Esta palabra nos atrae en tanto introduce la variable *tiempo*, la idea de conjunto de fases sucesivas, la propuesta de ir “hacia adelante”. En este sentido, leemos en *proceso* y en relación a lo expuesto acerca de *projecto* la propuesta de un devenir que nos atraviesa. Rey plantea que

Pensar a obra como processo, implica pensar este processo não como meio para atingir um determinado fim –a obra acabada- mas como *devir*. Implica pensar que a obra não avança segundo um projeto estabelecido,

---

<sup>10</sup> El proyecto de investigación en artes visuales, equivaldría a un proyectil, algo que es lanzado con punto de mira. Pero el camino exacto que recorrerá nunca lo sabemos. Pierre Soulages, declara que ‘lo que hago me aclara lo que busco’, revelando, de cierta forma, la ceguera del artista en el proceso de creación. (traducción propia)

ela avança segundo este *a priori*: *a obra está constantemente em processo com ela mesma*. (1996:87)<sup>11</sup>

Entonces, ¿cómo pensar el procedimiento por *proyectos* atendiendo a estas líneas de fuga? ¿De qué modo establecer una idea-fuerza que colabore en el diseño de movimientos propios del campo de las prácticas plásticas?

A partir de lo expuesto –y siendo que todo lo expuesto en esta comunicación conforma un conjunto por momentos impreciso pero definitivamente anclado en la propia experiencia de *pesquisa em arte* de quien escribe- nos permitimos establecer una vinculación entre palabras. Esta vinculación –que involucra plásticamente hasta el sonido de las palabras propuestas- intenta proponerse como condensación de un modo posible de abordar el proceso de producción plástica.

La propuesta es pensar la idea de *projeto* a partir del concepto de *trayecto*, que significa según la Real Academia Española

1. m. Espacio que se recorre o puede recorrerse de un punto a otro.
2. m. Acción de recorrer un trayecto.

Esta operación nos permite rodear la idea de *pasos diseñados para ejecutar algo*. Nos permite pensar al proceso en términos de recorrido, de itinerario, de apuesta a la presencia activa y la conciencia atenta en cada momento en el que la cosa se desarrolla.

Rey recurre a Luigi Pareyson cuando afirma que es como si

‘a obra comportasse sua própria regra e esta regra só é conhecida com a obra acabada. (...) Porque na obra a fazer, o modo de fazê-la, não é conhecido *a priori* com evidência, mas é pre-

<sup>11</sup> Pensar la obra como proceso, implica pensar este proceso no como medio para alcanzar un determinado fin –la obra acabada- sino como *devenir*. Implica pensar que la obra no avanza según un proyecto establecido, ella avanza según este *a priori* *la obra está constantemente en proceso con ella misma* (traducción propia)

ciso descubri-lo e encontrá-lo, e para descobrir como fazer a obra é necessário proceder por tentativas, por tateamento, inventando várias possibilidades, testando-as e seleccionando-as de tal maneira que, de tentativa em tentativa, a cada operação, se consiga inventar a possibilidade que se desejava, isto é, o *surgimento da obra*. (1996:88)<sup>12</sup>

Pensamos entonces la posibilidad de surgimiento de la obra como la plena acción que se desarrolla en el camino de su elaboración. Proponemos entonces pensar el *camino* de la investigación en arte (que en sí contiene el movimiento que llevará, eventualmente, a la posibilidad de la emergencia de una *cosa que llamamos obra de arte*) en términos de *establecimiento de una trayectoria*. Y que esa trayectoria encuentre su espacio en el cuaderno de notas/bitácora. El significado de trayectoria es *línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento*. Aquí, poesía en estado puro:

Línea descrita

en el plano

o en el espacio

por un cuerpo

en movimiento.

En esta trayectoria, en Dibujo IV, cuaderno de notas y encuentro en las clases, materiales de referencia y materiales gráficos devienen plataforma y se constituyen en un gran campo plástico para la producción de conocimiento.

<sup>12</sup> ...es como si la obra contuviera su propia regla y esta regla sólo es conocida con la obra terminada (...) Porque en la obra por hacer, el modo de hacerla, no es conocido *a priori* con evidencia, sino que es preciso descubrirlo y encontrarlo, y para descubrir cómo hacer la obra es necesario proceder por intentos, por tanteos, inventando diversas posibilidades, probándolas y seleccionándolas de manera que, de intento en intento, en cada operación, se consiga inventar la posibilidad que se deseaba, esto es, el *surgimiento de la obra*. (traducción propia)

Algunas líneas más: la pregunta acerca de cómo VINCULAR ARTE E INVESTIGACIÓN:

Es a partir de lo expuesto, que invitamos entonces a debatir acerca de las preposiciones que vinculan los conceptos de *investigación* y *arte* como modo de pensar los espacios posibles de esta práctica en el marco de nuestro modelo de Universidad.

Una preposición tiene un rol *relacional*: pone en relación **unas palabras con otras. Cuando las utilizamos es porque necesitamos indicar un modo particular de ese vínculo. Allí, la preposición otorgará precisión acerca de esa relación, en términos de lugar, medida, grado, cantidad.** En este sentido una puesta en juego en sentido *plástico* del uso por aproximaciones de ciertas preposiciones pueden auxiliar en la reflexión de los modos en los que ARTE e INVESTIGACIÓN se vinculan. Proponemos a continuación breves señalamientos en este sentido:

- Investigación *sobre* arte: aquí percibimos una relación espacial. *Sobre* como algo que vuelca su mirada hacia algo que está allí. También como un procedimiento que puede o no darse con contacto directo –material, táctil. Y como una mirada que se ubica cubriendo, colocando algo sobre una superficie.
- Investigación *para* el arte: aquí podemos pensar en un proceso que se desarrolla adentro o afuera del campo de la plástica y que estaría enfatizando la búsqueda que resulte en hallar otras herramientas a las prácticas del arte.
- Investigación *desde* arte: esta preposición, al marcar un punto de origen espacial y/o temporal, nos lleva a considerar posibilidad de conocimiento que irradia a partir de este punto de origen, que es la práctica y teoría artísticas.
- Investigación *en* arte: *en* como la preposición que en mayor grado indicaría ubicación espacial o temporal. Preposición *en*, para señalar el vínculo, a partir del reconocimiento de la

inmersión en esos procesos, y también del *estar atravesado por* esos procesos.

Annateresa Fabris en la clase inaugural de la carrera de posgrado Maestría en Artes Visuales del Instituto de Artes de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, propuso:

A especificidade dos processos criadores, a “*formação*” da obra (para usarmos um termo de Klee) deveria constituir o cerne das reflexões do artista-pesquisador, ciente dos próprios métodos y dos próprios instrumentos. O que, em minha opinião, deveria brotar de suas considerações é a tríade invenção/execução/produção para que o método, implícito na obra, se torne explícito aos olhos da academia. Desse modo, a pesquisa artística terá um caminho para afirmar sua diferença num universo **tão intensamente codificado, pois o método é pensamento e técnica, imaginação e fatura, criação de uma estrutura até então inexistente**, corporificada na materialidade de obra e graças a instrumentos expresivos peculiares: linhas, ponto, plano, cores, luzes, volumes. (1991:18) <sup>13</sup>

Sirva esta breve comunicación para continuar los incipientes debates al respecto en nuestra Universidad, hacia el establecimiento de este campo y su preciso reconocimiento académico.

---

<sup>13</sup> La especificidad de los procesos creativos, la “*formación*” de la obra (para utilizar un término de Klee) debería constituir el núcleo de las reflexiones del artista-investigador, docto en los propios métodos y los propios instrumentos. Lo que, en mi opinión, debería surgir de sus consideraciones es la tríada invención/ejecución/producción para que el método, implícito en la obra, se transforme en explícito a los ojos de la academia. De ese modo, la investigación artística tendrá un camino para afirmar su diferencia en un universo tan intensamente codificado, pues el método es pensamiento y técnica, imaginación y factura, creación de una estructura hasta entonces inexistente, corporizada en la materialidad de obras gracias a instrumentos expresivos singulares: líneas, puntos, plano, colores, luces, volúmenes.



## Referencias

Anaya Morales, Y.; Cózar Angulo, X. (2014). *Bitácora, serendipia y multimedios: Construyendo metodologías creativas en la investigación artística*. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8272/ev.8272.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8272/ev.8272.pdf)

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, N° 13, 2010, págs. 25-46

Castelli, F. (24/09/2007). ¿Qué es una consigna?, Equipo Interdisciplinario PASO [blog]. Recuperado de <http://eipaso.blogspot.com.ar/2007/09/que-es-una-consigna.html>

Fabris, A. (1991). Pesquisa em artes visuais. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, 2(4). DOI: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.27413>

Pimentel, L. G. (2015). Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *OuvirOUver*, 11(1), 88-98. <https://doi.org/10.14393/OUV16-v11n1a2015-5>

Rey, S. (1996). Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, 7(13), 81-95 doi: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.27713>

Rey, S. (2002) Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. En B. Brites, É. Tessler (Eds.), *O meio como ponto zero. Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais* (pp. 123-140). Porto Alegre, Brasil: Editora da Universidade – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## **La enseñanza de la interpretación musical en la universidad. Marcos teóricos.**

**Marcelo Enrique Arturi**

Profesor y Licenciado en Música, orientación piano. Facultad de Artes UNLP. Profesor Titular de la cátedra Lectura Pianística I a IV. Investigador. Director, Codirector, integrante de equipos de investigación. Director del Bachillerato de Bellas Artes UNLP (hasta 2010). Director de la Dirección de Estrategias de Egreso de la UNLP (continúa). Títulos de Posgrado en Gestión de la Educación Superior. Autor de libros. Expositor en congresos.

### **Resumen**

La temática de investigación responde a necesidades específicas surgidas de la cátedra Lectura Pianística, materia que forma parte del Plan de Estudios de las Carreras de Composición musical, Dirección Coral y Dirección Orquestal de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. El objeto de estudio de la cátedra es la lectura de partituras en el piano.

La investigación tiene como objetivo general fundamentar teóricamente la hipótesis de que la interpretación musical puede guiar el proceso de lectura de partituras en el piano, esto se plantea como enfoque superior de la mera decodificación como proceso tradicional de la lectura (Arturi, et al, 2018 p.23).

En años anteriores la cátedra desarrollaba un modelo lector decodificador en la lectura de partituras en el piano. Se describen aquí algunas estrategias desarrolladas para mejorar este modelo y luego las dificultades observadas que obligaron a un replanteo del marco teórico que sustentaba nuestro enfoque de la lectura de partituras.

Investigaciones desarrolladas anteriormente por la cátedra nos permitieron rescatar el concepto de Texto Musical, el cual permite enmarcar teóricamente al actual modelo lector. Al construir un Texto Musical el alumno-lector supera la mera decodificación tradicional de los signos de la partitura y habilita una interpretación lectora.

Palabras clave: interpretación musical; enseñanza; universidad.

### **La enseñanza de la interpretación musical en la universidad. Marcos teóricos.**

Este trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación “La lectura de partituras en el piano fundamentada en procesos de comprensión e interpretación musical.”, radicado en el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. La temática de investigación responde a necesidades específicas surgidas de la cátedra Lectura Pianística, materia que forma parte del Plan de Estudios de las Carreras de Composición musical, Dirección Coral y Dirección Orquestal de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

En dicha Cátedra universitaria el objeto de estudio es la lectura de partituras en el piano –tanto obras escritas para piano, como también obras orquestales, corales y de todo tipo de conjuntos instrumentales-, y se considera a esta habilidad lectora como herramienta fundamental para los futuros profesionales de la música.

Superando un modelo que entiende a la lectura como decodificación, estamos hoy sosteniendo en la cátedra un modelo lector donde es la interpretación musical quien conduce el proceso de lectura. Modelo al que hemos definido como “interpretación lectora” y donde la interpretación musical tiene un lugar preponderante en la lectura de partituras en el piano.

Hasta este año esta idea solo se basó en procesos empíricos, avanzamos a fuerza de ensayo y error. Este artículo es parte del proceso de abandonar la empiria y desarrollar marcos teóricos que sustente la idea de una “interpretación lectora”

## **El modelo decodificador en la cátedra**

La cátedra ha tenido una historia. Una historia de abordajes diversos de la lectura pianística. Hemos comenzado por algún lugar, por alguna teoría, nos comprometimos con algún marco teórico y hemos marcado un perfil de cátedra con una profunda vocación experimental, de prueba, de búsqueda, intentando la mejor aproximación al desafío de brindar a los alumnos una metodología de trabajo para la lectura de partituras en el piano.

Hablar del paso de la *decodificación* a la *lectura interpretativa* es parte de esta historia de búsquedas, tiene profundas implicancias para nosotros como cátedra ya que para lograr ese pasaje hemos invertido años de prueba e investigaciones.

Para comenzar a definir lo que hoy llamamos “interpretación lectora” tenemos que retrotraernos a nuestra propia historia como cátedra para que la trayectoria nos lleve hacia la concepción actual.

A lo largo del tiempo de existencia de la materia hemos recorrido diversos caminos para lograr que nuestros alumnos tuvieran un acceso eficiente a lo que –según los Planes de Estudio- se espera que la cátedra aporte: el dominio conceptual, procedimental y práctico de la lectura pianística.

Al respecto, la primera idea de la cual partimos fue que la lectura de partituras podía centrarse en la mera *decodificación* de los signos de la partitura. De esta manera, leer era decodificar signos de la partitura y accionar las teclas correspondientes según las indicaciones de tiempo y espacio. Este es un modelo lector imperante en la “educación de conservatorio”

(Musumeci, O. 2002, p.1). Algunos autores también refieren a un “modelo conservatorio” (Burwell 2005, p.6)

Recorrimos ese camino de la decodificación pensando, en su momento, que era el más eficiente, insistiendo en prácticas de resolución rápida de los signos musicales que están en la partitura y su traslación instantánea al teclado. El modelo conservatorio mencionado anteriormente basa la enseñanza en la partitura “una tendencia dominante hacia el desarrollo de la ejecución técnicamente habilidosa a partir de una partitura (Jankowski y Miklaszewski 2001)” (citado en Musumeci 2002, p.3)

También aplicamos varias otras aproximaciones complementarias a aquel modelo de lectura.

Entendíamos que, además de una rápida decodificación de los signos de la partitura, era posible alcanzar la eficiencia en la lectura pianística intensificando el desarrollo de la *motricidad*, esto es, pensar la aproximación a la lectura desde lo que esta requiere de los dedos, manos y brazos y sus coordinaciones. Si la lectura implicaba una respuesta analógica a los diseños melódicos horizontales y estructuras verticales, decíamos en aquellos años que estudiando cuáles eran los movimientos requeridos para llevarlos adelante entonces la lectura misma sería precisa.

También, en busca de la eficiencia del modelo lector decodificador, experimentamos la posibilidad de encarar la enseñanza de la lectura desde la relación que se produce al leer entre el ojo que ve los signos de la partitura y el movimiento de la mano. Desarrollamos la práctica de esta habilidad con variados ejercicios y comprendimos que dentro de este campo de la *relación ojo mano* se encontraba también implicado el estudio de la *ampliación del campo visual* tanto en sentido vertical de la partituras -necesario esto último para poder leer obras corales y orquestales en su orgánico completo- como en sentido horizontal, o sea en el sentido de lectura, para anticipar uno o dos compases los procesos decodificadores.

Desarrollamos también, como complemento de las estrategias anteriores, la práctica sobre el conocimiento y dominio de la *topografía del teclado* convencidos que las teclas debían encontrarse y bajarse al tacto de las manos y dedos percibiendo con precisión la configuración y disposición de alturas y distancias del sistema de teclas blancas y negras. Este punto se emparenta indisolublemente con el párrafo anterior ya que la relación ojo-mano necesita complementarse con el control topográfico del teclado, principalmente porque la lectura debe hacerse sosteniendo el mayor tiempo posible la vista en la partitura, o dicho por el contrario, con el mínimo control visual sobre el teclado.

Hemos recorrido, también, el camino lector decodificador complementándolo desde el desarrollo de un sistemático y exhaustivo *análisis previo* de la partitura. Esto es, buscando que el alumno tenga plena conciencia de los elementos constituyentes de la obra que debe ser leída y tocada en el piano.

En este mismo sentido aplicamos grandes esfuerzos en desarrollar en los alumnos poderosos procesos de *descripción* de aquello que se iba a leer. Hacer uso del análisis para describir los elementos y estructuras que construyen la obra.

La lectura como la entendíamos en aquellos comienzos alcanzaba su máximo punto de ejecución cuando el alumno leía/decodificaba sentado al piano, sin detenerse, manteniendo la *continuidad* de la lectura, con precisión rítmica y melódica de lo que la partitura indicaba.

Importante destacar que en este modelo lector toda la información emana de la partitura, lo que se debe leer está solamente en la partitura. El lector es un receptor pasivo que responde a los requerimientos de la obra impresa. Enmarcados por estas consideraciones debimos desarrollar en los alumnos una actitud de precisa *fidelidad* a la partitura.

Entendiendo la lectura como decodificación habíamos probado, entonces, hacerla más eficiente apoyándonos en el desarrollo de los siguientes puntos:

- *mejorando la decodificación.*
- *mejorando la motricidad.*
- *mejorando la relación ojo-mano.*
- *ampliando el campo visual vertical y horizontal.*
- *dominando la topografía del teclado.*
- *desarrollando el análisis previo.*
- *puntualizando en la descripción de los elementos constructivos.*
- *sosteniendo la continuidad de la lectura.*
- *desarrollando fidelidad a la partitura.*

Cada uno de estos caminos transitados nos acercó un poco a mejorar el entendimiento del complejo proceso de la lectura de partituras tocadas en el piano. Nos permitió también explorar distintos caminos metodológicos para que los alumnos mejoraran su lectura decodificadora.

### **De la lectura decodificadora a la lectura interpretativa**

Pero, a pesar de estos esfuerzos, los alumnos no alcanzaban a manifestar una comprensión musical de lo que leían (Arturi, 2018, p.24). Nos referimos a que, al momento de hacer sonar en el piano la lectura, el resultado era musicalmente muy pobre. La decodificación podía ser buena pero el compromiso con la musicalidad de lo que se leía estaba ausente.

Por más que la decodificación eficiente había sido alcanzada, la presencia física del sonido del piano al momento de leer no reflejaba la obra que estaba siendo ejecutada.

Nos percatamos plenamente que una lectura musical, interpretativa, difícilmente se podía alcanzar desde una eficiente decodificación. Los esfuerzos por reforzar ese proceso a través de intensificar la motricidad, la relación ojo-mano, el dominio al tacto del teclado, la continuidad, la fidelidad a los signos, etc., no conducen a la música. Respecto puntualmente al análisis previo de los elementos estructurantes y su comprensión percibimos en aquellos intentos que la transferencia del análisis a la musicalidad no se producía naturalmente en la mente del alumno. No era posible pasar de la percepción de los elementos analíticos de la obra a los procedimientos interpretativos que se necesitan para poner de manifiesto dicha comprensión dentro de la obra puesta en sonidos, leída interpretativamente.

A pesar de estos caminos recorridos, no habíamos logrado algo fundamental, preponderante en la formación musical de nuestros alumnos: que, al momento de ejecución de la lectura al piano, los estudiantes tocaran musicalmente. Todos los caminos probados no nos habían llevado a resultados musicales, resultados que superen una correcta decodificación.

Esto fue un gran aprendizaje en, por lo menos, dos aspectos. Primero en el epistemológico: nos dimos cuenta que no era posible acceder al conocimiento de la lectura interpretativa a través del estudio de las partes del todo. El proceso lector que ambicionábamos, no se lograba empezando por las partes. Desmenuzar el proceso, intensificar el estudio de algún aspecto o elemento, profundizar en alguna variable de la lectura o de la ejecución, aportan pero no terminan de completar una lectura que interprete lo que la obra demanda. Y mucho menos si todas estas maniobras parciales se concentran solamente en la mejora de la decodificación.

Segundo aspecto importante respecto al aprendizaje que realizamos en esos tiempos de experimentación fue que los procesos de estudio de la



lectura antes mencionados y especialmente el del análisis y la descripción de los elementos constituyentes, no se transfieren espontáneamente a la construcción discursiva de la obra. Contrariamente a lo que pensábamos el alumno no construye la musicalidad por simple transferencia de un campo a otro. No importa cuánto desmenuzamiento de la obra se haya realizado, cuántos elementos constructivos se hayan encontrado y descrito: el traslado a un discurso musicalmente coherente, no se produce. Imaginábamos que un análisis detallado de los elementos técnicos de la obra derivaría simplemente en una mejor interpretación. Algunos alumnos pueden hacerlo pero la mayoría no. Esperar una transferencia de este tipo es también parte de un pensamiento innatista acerca de la interpretación musical.

La ausencia de resultados musicales durante el proceso de lectura decodificadora nos advertía que al proceso de enseñanza encarado en esos años le estaba faltando un paso más que nos introdujera en el campo de la interpretación, ya no como producto del talento innato de algunos alumnos que superan espontáneamente la mera decodificación y hacen música, sino como un trabajo sistemático pedagógico didáctico conducente a logros para todos los alumnos en el campo de la lectura y la interpretación musical.

De ninguna manera se entendía que los pasos ya experimentados debían ser descartados sino que era necesario un paso más, un paso adelante en lo conceptual respecto a la lectura que aglutinara a aquellos ya dados y permitiera un salto de calidad lectora por parte de los alumnos.

Buscábamos alcanzar el concepto de *lectura interpretativa o interpretación lectora*. Para ello debíamos cambiar el marco teórico conceptual acerca de lo que era el proceso lector.

## El concepto de Texto Musical para superar la decodificación

Para alcanzar, sólidamente fundamentado, el concepto de “interpretación lectora” –*modelo lector que buscamos consolidar*– fueron claves los avances realizados por la cátedra en el campo de la investigación sobre la gramática del texto musical y el procesamiento de textos musicales. (Arturi, 1998, p. 3).

Buscando mejorar la enseñanza de grado en la cátedra, enfocando hacia la investigación del complejo proceso de la lectura de partituras, realizamos un trabajo con expertos en el campo de la lingüística textual. Uno de los objetivos fue, precisamente, iniciar una línea de investigación que permitiera un enfoque interdisciplinario entre música y lingüística. El supuesto básico sostenía que era posible compartir aparatos conceptuales y terminológicos entre la lingüística y uno de los lenguajes no verbales como es la música.

Buscábamos prioritariamente, caminos conceptuales que nos permitieran comprender la lectura de partituras en el piano más allá del acceso al código y a la motricidad, más allá de las conclusiones pragmáticas de la psicología experimental que estudia la lectura, más allá de nuestros conocimientos provenientes de nuestra formación musical, limitados respecto al campo de la lectura en particular.

Se recurrió a esta tarea de investigación combinada para atender puntualmente a la necesidad de nuestra *cátedra Lectura Pianística*, esto es: *que los alumnos alcancen comprensión del discurso musical y desarrollen un proceso de interpretación musical al momento de leer partituras ejecutadas en el piano*, lo que denominamos “interpretación lectora” (Arturi, 2019, p.6)

Como se puede observar, el punto más importante de la anterior definición es que, al momento de la lectura, se espera la comprensión de lo que se toca/interpreta, desarrollando, siempre, la interpretación de un discurso musical. El alumno-lector tiene como objetivo una lectura mu-

sical comprensiva “...los estudiantes trabajan hacia la transformación de la comprensión musical” (Davidson, L. and Scripp, L., 1992, p.13)

Entre los primeros hallazgos a compartir entre los dos campos de investigación mencionados fue el concepto de *texto musical*. Esta fue una pieza conceptual clave en la comprensión de un nuevo enfoque de la lectura de partituras en el piano.

## **El texto musical**

En el tiempo de trabajo que duró la investigación interdisciplinaria nos convencimos que no era posible avanzar y adentrarnos en la comprensión de la lectura interpretativa, en la lectura que interpreta musicalmente, sin incorporar un concepto fundamental: el de *texto musical*.

El texto es la forma primaria en la que se manifiestan los lenguajes: la comunicación humana es en forma de textos.

Textos son los sonidos del piano cuando interpretamos una obra, una imagen dibujada, una poesía, una película, una obra de teatro, una danza, etc., estas manifestaciones son ejemplos de *texto* y también de *textualidad* y siempre nos abren la posibilidad de construir cultura.

Entender la idea de *texto musical* y todo lo que ello implica nos dice que el comienzo de la comprensión musical está en el abordaje macro estructural, global de una obra.

El *texto musical* es lo que se ubica por encima de la idea de lectura como decodificación, es lo global que nos permite captar la obra en su totalidad. Es la escucha y la lectura comprensiva en su nivel macro estructural.

A diferencia de este enfoque global, en la tradición musical el proceso para comprender una obra comenzaba por encontrar los segmentos menores y proceder a analizarlos. Estos estudios sobre elementos segmentados menores del lenguaje presentaban limitaciones para la asignación

de sentido. Intentar interpretar un segmento menor y aislado de una obra no resultaba posible en todos los casos e incluso podía terminar en una interpretación musical descontextualizada. Para superar esta dificultad el concepto de texto considera irrenunciable la consideración del texto completo y de esta manera es la concepción global la que da sentido al análisis interpretativo de los segmentos menores. El texto musical guía el análisis de la lectura interpretativa de la obra.

### **Definición de texto musical**

La definición de *texto musical*, que recuperamos de anteriores investigaciones producto de la investigación conjunta, fue la siguiente:

El Texto Musical es una unidad funcional comunicativa de significado complejo que involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales. Esta elaboración de conjuntos de segmentos se realiza a través de un proceso de composición y concatenación de los mismos, por medio del cual se le asigna coherencia al conjunto. El proceso de composición mencionado requiere: (i) de la generación de un esquema unificador –dada la intención comunicativa subyacente que se dirige a una meta o propósito fijado por el emisor del discurso-, (ii) de la organización del esquema en unidades de información apropiadas y, (iii) de la concatenación de las unidades logradas a través de procesos de integración sintáctico/semántico y pragmático de medios del lenguaje musical (Arturi 1998, p.31).

Resulta una definición compleja en su pretensión de síntesis así que procederemos a desarmarla para su mejor comprensión, aclarando además, que a partir de este punto la lectura y la interpretación (en acuerdo con el modelo lector que pretendemos sustentar) serán sinónimos.

Intentemos comprender los conceptos más globales que posee la definición de Texto Musical.

### *1...es una unidad funcional comunicativa...*

El primer concepto global es que la definición de texto musical establece que es una *unidad*. Este punto nos indica que, tal como decíamos antes, debe ser entendida en su totalidad, sin fragmentación parcial, como una unidad comunicativa que tiene un contenido simbólico que nos obliga a una primera percepción global.

La definición determina que el texto musical es una *unidad funcional comunicativa*. Esto implica entender a la obra musical a ser leída-interpretada como un instrumento de comunicación del lenguaje musical, por lo tanto, forma parte de la relación entre humanos y hace a nuestra cultura. A su vez nos dice que las partes del texto no solo deben ser descritas en sus características sino entendidas como partes que tienen una función dentro de la textualización, principalmente para alcanzar la coherencia de la totalidad.

### *2. implica elaborar y asignar coherencia*

El segundo concepto que se debe destacar, continuando con un enfoque global, es que la definición deja claro que el texto musical no es la partitura compuesta de signos objetivos que solamente nos indica qué teclas bajar. El texto musical es una unidad de comunicación que demanda actividad mental del lector-intérprete. Es así que menciona que el que lee debe *elaborar*, debe llevar adelante procesos varios y debe *asignar* coherencia. El intérprete está activo elaborando y asignando sentido a la totalidad.

Queda claro que el lector trabaja en un proceso de asignación de significado en busca de la coherencia del texto. La coherencia es un concepto profundamente hermenéutico que implica la búsqueda de relaciones entre los elementos diversos del texto para concebirlo como una unidad.

En esta segunda reflexión global sobre la definición queda claro que leer no es ver signos y bajar teclas. Leer implica un profundo trabajo cognitivo y perceptivo por parte del lector.

### *3...de significado complejo...*

La definición de texto musical continúa diciendo que es una unidad de significado complejo. Entender al texto como una pieza comunicativa simple, de una sola intención, simple en su creación, simple en su percepción, lineal en su procesamiento, es un error o por lo menos, no es suficiente para entender la lectura. El texto musical a ser leído-interpretado presenta capas diversas de significado superpuestas, varias y de distinta profundidad de comprensión. Es complejo.

### *4...involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales.*

Para entender este significado complejo que posee el texto es necesario encontrar en su interior, conjuntos de segmentos musicales y proceder a elaborarlos. Observemos que no habla de trabajar con segmentos aislados sino de *conjuntos de segmentos*. Esta idea es clave para dejar atrás el modelo decodificador: el concepto de *texto* supera la lectura de elementos menores como alturas puntuales, ritmos elementales, patrones rítmico-melódicos, incisos, o semifrases, para posicionarse en unidades mayores que le imponen coherencia al conjunto.

La elaboración mencionada en la definición se produce: reconociendo en primer lugar, luego recomponiendo, componiendo, imbricando, conjugando y concatenando conjuntos de segmentos de la obra musical. A través de estos procedimientos, los lectores *asignamos coherencia* al conjunto de segmentos, guiados por la referencia global que nos da el discurso musical.

Es importante remarcar la idea de que es el lector el que le da una presentación coherente al texto, el que elabora los segmentos hasta encontrar

las características que los empalman, las peculiaridades que los destacan, los elementos salientes que se repiten. El lector encuentra las marcas en el texto que le resultan significativas y luego elabora coherencia entre partes. El lector *asigna coherencia* a partir de su propio proceso de elaboración del texto y a partir de sus ideas previas.

Para hacer funcionar un texto musical debemos participar, debemos trabajar activamente como lectores, involucrando procesos cognitivos que van más allá de la decodificación literal.

## **Dos niveles de coherencia**

Pero observemos lo siguiente: el lector asigna sentido pero sobre una obra compuesta por el compositor previamente, esto implica que el autor, a su vez, ya produjo una asignación de coherencia en su proceso poético, en su propio proceso de composición artística. Nos encontramos entonces con que el texto musical nos obliga a elaborar y procesar a dos niveles (i) el de la coherencia construida por el autor (ii) la coherencia que, como lectores, somos capaces de asignar a la obra.

5. demanda tres operaciones de composición de conjuntos de segmentos

El texto musical requiere que el lector realice tres operaciones para componer conjuntos de segmentos:

*(i) de la generación de un esquema unificador –dada la intención comunicativa subyacente que se dirige a una meta o propósito fijado por el emisor del discurso–,*

que el lector-intérprete tenga en cuenta que el emisor del discurso –el compositor– tuvo un propósito, pretendía una comunicación de un tipo determinado, tenía una meta. A partir de esta percepción de lo que pretende el autor, el lector debe unificar en un esquema mental todo lo que va a elaborar del texto. El esquema que componga el lector no puede dejar de lado el propósito del autor como esquema unificador pero debe considerar también su propio propósito –también como emisor del discurso

y con una intención comunicativa- producto de la puesta en acto de su lectura. Las metas o intencionalidades y los esquemas unificadores del discurso que se derivan son tanto del autor como del lector.

*(ii) de la organización del esquema en unidades de información apropiadas*

la elaboración de conjuntos de segmentos que debe hacer el lector deben ser puestos en función del esquema unificador mencionado en el punto anterior respecto a la consideración de la meta tanto del compositor como del lector. Debe quedar claro que el proceso de asignación de sentido debe estructurarse sobre un funcionamiento dialéctico entre el propósito del autor y la capacidad para significar del que lee. En este proceso debemos apropiarnos de los esquemas que corresponden exactamente a los planteados por el autor (unidades de información apropiadas) y trabajar creativamente con los propios. Los esquemas del lector son imprescindibles para hacer funcionar el texto musical y para ello debemos basarnos en unidades de información correctas, nos referimos con esto tanto a la precisión en la más básica decodificación de los signos de la notación musical como hasta de las consideraciones de las macrounidades significativas que permiten percibir la forma de la obra, su sintaxis y su semántica musical en *esquemas lectores apropiados*.

*(iii) de la concatenación de las unidades logradas a través de procesos de integración sintáctico/semántico y pragmático de medios del lenguaje musical*

Por último, la definición se refiere a la *concatenación* que debemos realizar con aquellas unidades ya logradas de conjuntos de segmentos utilizando diversos niveles del lenguaje musical. Se refiere al uso de criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos y dice que a través de procesos de integración, de ida y vuelta por estos niveles lingüísticos, de procesos de análisis simultáneos y en conjunto en estos estratos del texto musical, se producen las unidades de sentido que, finalmente, producirán la concatenación de las mismas de forma coherente, dando lugar a una verdadera *textualización* de lo leído.



Resulta importante destacar la conclusión que hemos alcanzado: del proceso de lectura del texto musical se alcanza el concepto de textualización definido como aquel procedimiento que le permite al lector superar la decodificación mecánica.

La lectura de un texto musical bajo esta definición obliga al lector a realizar un proceso que recorre los diversos y variados niveles de significación que posee el texto. De arriba abajo y de abajo a arriba. Debe producirse una interactividad que va del texto al lector y del lector al texto con una irrenunciable presencia del propósito del compositor como esquema unificador dialécticamente unido al plan estratégico del lector.

La definición de *texto musical* abre las puertas a otra manera de entender la lectura de partituras en el piano, precisamente, permite fundamentar un modelo lector donde la interpretación musical –el proceso de textualización– sea la que conduce al alumno que lee interpretando una partitura musical en el piano.

## **Conclusión**

Este trabajo pretende mostrar la búsqueda de aparatos conceptuales que permitan un enfoque superador del modelo lector que entiende a la lectura de partituras como un proceso de decodificación. Para ello propone recuperar el concepto de Texto Musical y el de textualización para, a partir de esos conceptos, enmarcar la actividad del lector en el campo de la interpretación musical.

A lo largo de este trabajo se explicitaron las diversas estrategias que se implementaron en la cátedra para hacer este modelo decodificador más eficiente sin conseguir, a pesar de ello, resultados musicales ponderables. Se describieron las limitaciones del tradicional modelo lector decodificador de partituras al momento de construir un discurso musical. Las dificultades observadas condujeron a la búsqueda de otro enfoque de la lectura que permitiera alcanzar un discurso musical al momento de leer

en el piano. Con ese fin se recuperó el concepto de Texto Musical. Sobre éste se establece la hipótesis de que la interpretación musical puede guiar el proceso de lectura de partituras en el piano a partir de la asignación de significado. Al construir un Texto Musical el alumno-lector supera la mera decodificación tradicional de los signos de la partitura y habilita una interpretación lectora.

## **Bibliografía**

Arturi, M (1998) Variables a considerar en el proceso de lectura de partituras al piano. II° Conferencia Latinoamericana de Investigación Musical. Universidad Nacional de Lanús. 1998

Arturi, M. (2018) Cómo entender la cátedra Lectura Pianística. En *Lectura Pianística y Reducción*. Arturi et al, Coord. Arturi, M., La Plata, editorial Servicop, 2018

Arturi, M. (2019) Modelos teóricos para la lectura de partituras en el piano. “9° Jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales (JIDAP)”, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, 2019.

Burwell, K. (2005). A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*.

Davidson, L. and Scripp, L., 1992. Surveying the coordinates of cognitive skills in music. In : *Handbook of research on music teaching and learning* (Colwell, R. ed.), Chapter 25 : 392-413. SchirmerBooks, New York, U.S.A.

Musumeci, O., 2002. Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. Quilmes, Actas de la Segunda Reunión Anual de SA-CCOM.





## Métodos y metodologías para la investigación artística II

**Pensando y produciendo imágenes. Los devenires del análisis histórico-cultural.** 181

Daniel Horacio Vázquez | [dahvazquez@gmail.com](mailto:dahvazquez@gmail.com)

**Indagaciones plásticas y producciones visuales situadas. La producción y el análisis visual como herramientas de investigación.** 203

Vázquez Daniel Horacio, Maiaru María José, Gardonio Silvina y Abbate Daniela | [dahvazquez@gmail.com](mailto:dahvazquez@gmail.com), [majomaiaru@gmail.com](mailto:majomaiaru@gmail.com), [silvinagardonio@gmail.com](mailto:silvinagardonio@gmail.com), [danielaabbate4@gmail.com](mailto:danielaabbate4@gmail.com)



## **Pensando y produciendo imágenes. Los devenires del análisis histórico-cultural.**

**Daniel Horacio Vázquez**

Es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia (FFyL-UBA). Es investigador-docente de la UNA, Codirector de Proyectos de Investigación referidos a la historia cultural rioplatense, Es Profesor Adjunto de la Materia Historia de la Cultura (UNA).

### **Resumen**

En los últimos años, venimos desarrollando una perspectiva de abordaje de las producciones culturales, especialmente visuales, que denominamos *análisis histórico-cultural de representaciones*. Aquí explicitamos las preocupaciones teóricas que generaron esta estrategia de trabajo. También incursionamos en sus fundamentos y alcances metodológicos.

Proponemos un análisis histórico-cultural de las producciones visuales, abordándolas como representaciones. Procuramos un análisis trans-estético que explore en los procesos de producción, circulación y recepción de las representaciones. Que las sitúa en largos plazos temporales y que recurre a vinculaciones transculturales. Que reconoce los distintos sujetos en los procesos de producción, circulación y recepción de las obras. Que las reconoce como cuerpos-portadores de otras representaciones, de saberes y prácticas. También, como cuerpos-de-confluencia de los distintos lenguajes humanos-culturales, reconociendo sus irreductibilidades e intrincaciones. Ya en una dimensión instrumental, al no considerar las representaciones como mundos cerrados sobre sí mismos, la perspectiva histórico-cultural sostiene la necesidad de salir hacia afuera de las producciones, enriqueciendo “la documentación externa” en torno a ellas.

(Ginzburg, 1984). De allí que conformamos *corpus* de representaciones visuales y textuales, conectadas a la obra-representación estudiada. El despliegue de *redes de representaciones* en torno a una *representación núcleo*, nos permiten establecer vínculos y desarrollar cadenas explicativas de carácter indiciario.

Palabras claves: representaciones; transesteticidad; cuerpos-portadores; pervivencias; redes de representaciones.

### **Pensando y produciendo imágenes. Los devenires del análisis histórico-cultural**

En los últimos años, y en distintos espacios del Departamento de Artes Visuales de la UNA, venimos desarrollando una perspectiva de abordaje de las producciones culturales, especialmente visuales, que hemos denominado análisis histórico-cultural de representaciones. Aquí explicitamos algunas de las preocupaciones teóricas que generaron esta estrategia de trabajo. También incursionamos en sus fundamentos y alcances metodológicos.

#### **Las imágenes como representaciones culturales.**

##### ***Análisis situado y trans-estético, cuerpos- portadores y pervivencias***

Convendrá decir que proponemos explorar en los procesos de producción, circulación y recepción de imágenes visuales, partiendo de la premisa de considerarlas como representaciones culturales. Así, la evocación-presentación de lo ausente que toda representación conlleva en sus formas, materialidades y sentidos, es advertida como resultado de prácticas culturales<sup>1</sup>. Por eso, abordamos las imágenes más allá de valoracio-

<sup>1</sup> En el uso que hacemos del concepto de representación, aparecen las improntas de Louis Marin y Roger Chartier, quienes han destacado la doble dimensión que constituye toda represen-

nes artístico-estéticas, des-cubriendo la trans-esteticidad de las obras<sup>2</sup>, y reconsiderando los alcances de las autorías individuales al indagar en los procesos histórico-culturales de producción y recepción. Vamos a detenernos en algunas implicancias de estas consideraciones sobre el situado de las obras ante el tiempo, la carga de sus originalidades y la cuestión de los sujetos.

Por un lado, destacamos la necesidad de realizar análisis situados en procesos históricos y áreas culturales<sup>3</sup> donde las obras se producen y circulan. Pero tratamos de eludir relaciones mecánicas o reflejas entre contexto y obra, a partir de elementos contextuales que necesariamente se replicarían en las producciones a través de sus formas y recursos (Ginzburg, 1984: XXII). En sentido distinto, al considerar las imágenes-representaciones como testimonios figurativos derivados del quehacer de los sujetos, las pensamos como puertas de acceso a la comprensión del mundo social dónde fueron producidas o reproducidas. Y resaltamos la posibilidad de reproducción de las obras: no se trata de anclarlas en los momentos y áreas en que han nacido. Las representaciones circulan, viajan a través del tiempo y los espacios, por eso a veces recurrimos a itinerarios transculturales, para advertir cómo los sujetos se apropian de antiguas producciones sosteniendo, pero también mutando, los sentidos inaugurales. Así, nuestro análisis histórico-cultural ubica las producciones en

---

tación. Por un lado, una representación nos refiere a un sujeto/objeto ausente, asumiendo una dimensión transitiva, estableciéndose “una neta distinción entre lo que representa y lo que es representado.” Por otro lado, y es su dimensión reflexiva, toda representación exhibe una presencia: hay una imagen presente que se plasma en “la presentación pública de una cosa o una persona”. (Chartier, 2002:57-58)

<sup>2</sup> La perspectiva de *trans-esteticidad* de las obras es propuesta por E. Grüner en oposición a la *estetización* de las mismas (Grüner, 2017:31)

<sup>3</sup> Usamos “área cultural” a la manera de Braudel que la refería a un área geográfica determinada, donde las prácticas de producción y circulación de bienes, de la más diversa índole, les conferirían cierta “frecuencia en los rasgos” y una “permanencia en el tiempo”. Esas áreas culturales reúnen “varias sociedades o grupos sociales”, de manera que hay que advertir contradicciones y disparidades, prestando atención “a la más mínima unidad cultural”. Braudel destaca la importancia de las fronteras, como espacios donde suceden las tensiones más características de esas áreas, y los préstamos y repulsas de bienes que siempre experimentan (Braudel, 1986:174-175)



tiempos de muy largo plazo<sup>4</sup>, reconociendo formulas expresivas-emotivas que perviven en ellas, las que a veces mutan de manera aparentemente insignificante. Aparece aquí la posibilidad de advertir las producciones visuales como cuerpos-portadores de otras representaciones. Y es esa supervivencia de las imágenes en los largos plazos, esa *nachebelen* de la que hablaba Aby Warburg, la que refuerza el sentido histórico-cultural del que venimos hablando<sup>5</sup>.

Por otro lado, esta mirada trans-estética, al descubrir pervivencias y mutaciones en las obras, reconsidera los sentidos culturales de los préstamos a los que necesariamente recurre todo sujeto-productor de imágenes. Un acercamiento a la cuestión lo proporciona el mismo Warburg, cuándo refiriéndose a Manet nos advierte que “la fuerza y vigencia” de los “nuevos valores expresivos” que proponía el *Almuerzo sobre la Hierba* (1863):

dependen, en definitiva, no del descarte de las formas antiguas sino de los matices que surgen en la reelaboración de las mismas (Warburg, edit. 2014:10).

De esta manera, Aby ayuda a diferenciar originalidad y novedad en las obras. También a reconocer la legitimidad artística de las cadenas de imágenes que perviven en una obra, y nos advierte que “tomar prestado” supone:

---

<sup>4</sup> La perspectiva de tiempos de muy largo plazo ha sido planteada en 1958 por Fernand Braudel, quien introdujo la cuestión de la coexistencia de las distintas duraciones temporales. (Braudel, 1986:60-106) Didi-Huberman ha instalado en torno al “anacronismo de las imágenes”, una serie de consideraciones muy interesantes, desafiando el historicismo de ciertas categorías temporales-visuales, sosteniendo que es precisamente la riqueza del anacronismo el mejor “modo temporal para expresar la exuberancia, la complejidad, la sobre determinación de las imágenes” (Didie-Huberman, 2011:39). Sin embargo, nos parece que son los sujetos que las producen y re-producen quienes van cargando de sentido, a veces diferenciados, las imágenes-representaciones.

<sup>5</sup> Ya desarrollamos, en otro trabajo, la complejidad del concepto de *pathosformeln* con el que Warburg sostenía la supervivencia, en los largos plazos, de determinadas formulas expresivas-emotivas. Allí destacamos la importancia de la perspectiva de Warburg para abordar el análisis de prácticas y representaciones culturales, y comprender las producciones artísticas. De hecho, nuestra estrategia histórico-cultural se sostiene en toda esa producción a la que seguimos accediendo y en la que estamos trabajando (Vázquez, 2014).

retomar, no para imitar, repetir, reiterar, sino más bien para transformar, modificar y, en última instancia, hacer una reversión (Pinotti, 2014:39).

Esta cuestión del “tomar prestado” y del problema de la autoría-originalidad de una obra, nos conduce al problema del sujeto sobre el que conviene detenerse. Las investigaciones de Warburg y Ginzburg mostraron la complejidad de la relación comitente-artista en las producciones renacentistas, y la necesidad de reconocer el protagonismo de los encargos en la producción de una obra. (Warburg, 1902; Ginzburg, 1984). Por otra parte, las investigaciones de Chartier sobre representaciones textuales destacaron el protagonismo de los editores en la conversión de un texto en libro (Chartier, 1994). Y otra vez Ginzburg, a través de las lecturas-rebeldes de Menocchio (Ginzburg, 1976), pero también los trabajos de Gruzinski (Gruzinski, 1994) y Siracusano (Siracusano, 2005) sobre las prácticas de transculturación que los mundos indígenas americanos produjeron en las representaciones hispano-católicas, mostraron el protagonismo de los sujetos-que-leen y los sujetos-que-miran. Es necesario, entonces, en nuestro análisis dimensionar los múltiples protagonismos en los procesos de producción, circulación y recepción de las obras. Por eso reconocemos sujetos, individuales y sociales, que pugnan y confluyen, que se prestan y se distancian, por cargar de sentidos las obras.

### **Las relaciones entre imagen visual y textos. La tradición de la supuesta superioridad de los textos.**

Entre nuestras preocupaciones teóricas está la necesidad de generar una conceptualización pertinente a las especificidades del lenguaje visual, que nos llevó a incursionar en las relaciones entre imágenes visuales y textos. En este sentido, nuestra perspectiva recurre a un análisis vinculante de representaciones visuales y textuales, reconociendo críticamente el arraigo de una tradición en la cultura occidental, que sostiene la supuesta superioridad del texto como lenguaje comunicacional. Vamos a detenernos, en este elogio de la escritura, que la Modernidad Occidental ha propuesto. Lo haremos a través de una breve excursión transcultural.

Ya en 1582, el Obispo de Bolonia, cardenal Paleotti, en su *Discurso sobre las imágenes sagradas y profanas* afirmará que: “las cosas que los doctos leen en los libros”, “el pueblo menudo” podrá hacerlo “mediante la pintura”. Así, presentará las bondades de las imágenes para posibilitar la catequesis plebeya, sosteniendo que “los textos son leídos solo por los inteligentes que son pocos” mientras que “las pinturas abrazan universalmente a toda suerte de personas”. El lenguaje visual aparece comprensible “para todas las naciones y para todos los intelectos”, aventajando a los textos, en los tiempos y formas de aprendizaje. Por todo eso, Paleotti abogará por el uso catequístico de las imágenes, destacando, lo que hoy llamaríamos, sus posibilidades polivalentes y polisémicas. Sin embargo, nos queda en claro que, para el obispo, el lenguaje de los “inteligentes” y “doctos” es el de los textos. (Paleotti citado p/ Burucúa, 2001:41- 43).

Justamente en ese siglo XVI, esa ambigüedad en la valoración de las imágenes se traslada a América. Por un lado, es tal la relevancia de las imágenes en los procesos de colonización-evangelización, que “la gigantesca empresa de occidentalización” adopta en parte “la forma de una guerra de imágenes” que nunca dejará de “ampliarse, desplegarse y modificarse” (Gruzinski, 1995:12). Por otro lado, los misioneros españoles “solían juzgar y hasta clasificar la inteligencia y civilización humana de los mundos indígenas americanos en tanto dispusieran de escritura alfabética” (Mignolo, 2003:61). Ni el mismísimo Bartolomé de Las Casas pareciera haber escapado de esa jaula cultural.

En ese sentido, resulta interesante advertir la vigencia implícita del criterio, en muchas historiografías que se pretenden indigenistas, y que asocian los códices mesoamericanos a formas de escritura, queriendo mostrar el grado de civilización alcanzado por el mundo azteca. Sin embargo, Gruzinski ha mostrado la complejidad de los glifos mesoamericanos, compuestos por “tres gamas de signos”: pictogramas, ideogramas, y los escasos signos fonéticos. Ha mostrado, también, las claves de la visibilidad en los glifos al referirse:

...a la combinación de formas y colores, a la organización del espacio, a las relaciones entre las figuras y el trasfondo, a los contrastes de luz y tonalidad, a las leyes geométricas elegidas y empleadas (Gruzinski, 1995:22).

¿Qué dudas caben sobre la condición de imágenes y de pinturas de los glifos? Nuestro autor dirá que eran “leídos” públicamente por los *tlacuilos*, quienes eran cuidadosamente formados para “hacer hablar a los glifos”. Toda una tradición oral y pictográfica parecieran darse acá cita.

Pero Gruzinski insistirá en que los glifos son tanto textos como imágenes. Y explicará largamente cómo “la sustitución de la expresión pictográfica por la escritura alfabética”, que impulsa el proceso de colonización, desgarrará la red glífica, alterando profundamente sus sentidos. (Gruzinski, 1995:60). Así, los colonizadores ayer, y los historiadores hoy, insisten en convertir en textos estas producciones, que no parecen serlo.

Hasta aquí las relaciones entre conocimiento, civilización y lenguaje escrito, aparecen en los intentos civilizatorios que Occidente impulsa a través de las prácticas catequísticas. Pero durante el siglo XIX, esas relaciones serán retomadas por el desarrollo de prácticas con pretensiones de ciencia. Con la emergencia del concepto de Prehistoria, los estudios arqueológicos empiezan a referirse a periodos y sociedades que carecen de escritura fono-alfabética. Pero esa falta de testimonios escritos, y esto es fundamental, pareciera ubicar a esas sociedades “en una anterioridad por afuera de la Historia” (Piazzini, 2011:10).

Justamente, esa asociación que la ciencia occidental empieza a establecer entre historia y escritura, será ratificada por Samuel Kramer cuando, en 1956, publica *La Historia empieza en Sumer*. Las tabletas de arcilla inscritas con caracteres cuneiformes, por él reunidas y traducidas, permitían afirmar que las ciudades estado sumerias eran “la primera civilización del mundo, y no una simple cultura, como tantas hay escalonadas a lo largo de nuestra inmensa prehistoria” (Bottero, 1985:11).

Apenas hemos bosquejado, mostrando algunas instancias históricas significativas, el devenir de una tradición que sigue estando vigente. Pero es importante reconocerla en los ámbitos educativos y académicos, donde siempre el pensamiento termina asociado, en última instancia, al lenguaje escrito.

### **La tradición de las imágenes como textos**

También, intentamos establecer distancias de aquellas perspectivas que asemejan imágenes y textos como el camino apropiado para desentrañar los sentidos más ocultos de las producciones visuales. Así sucede con los análisis iconográficos y los abordajes semióticos que, por distintos caminos, buscan interpretar imágenes como si fueran textos.

A propósito de los análisis iconográficos, Burke plantea que Erwin Panofsky había diseñado sus ya tradicionales niveles de análisis (pre-iconográfico, iconográfico e iconológico) en correspondencia con “los tres niveles literarios” (literal o gramatical, histórico y cultural) propuestos por Friedrich Ast, un pionero en la interpretación hermenéutica de los textos. Así, termina adaptando una tradición de interpretación de los textos “al mundo de las imágenes” (Burke, 2005:45-46).

Pero si el enfoque iconográfico de Panofsky pareciera haber perdido vigencia en los medios académicos, no sucede lo mismo con los análisis semióticos que, básicamente, piensan las imágenes como parte relevante de un sistema de signos. Ese sistema las abarca y las generaliza, en las lógicas funcionales de ese repertorio formal que los lingüistas llaman *lengua*.

Pero esa centralidad del lenguaje, tan propia de las diversas manifestaciones del *giro lingüístico*, siempre nos remite al discurso y al lenguaje escrito. Si “el lenguaje es coextensivo al mundo”, si “los límites del mundo son los límites del lenguaje” (Wittgenstein citado p/ Feinmann, 2008:194), ese mundo podrá ser pensado como un entramado de textos.

Así, las imágenes terminan siendo pensadas como textos figurativos, y una vez más, seguirán siendo adaptadas a las lógicas textuales. Se pretenderá establecer la sintaxis de la obra, o abordar los significados para encontrar una semántica de las mismas, y todo para posibilitar la pretendida lectura de la obra artística<sup>6</sup>.

Por eso, al cuestionar la universalización de la categoría lectura también interpelamos la universalización de la categoría texto, y evitamos identificar “las imágenes, pero también los rituales o la invención de lo cotidiano, con una textualidad”. De hacerlo, reduciríamos las prácticas sociales y las representaciones que “no recurren al escrito, a los principios que rigen los discursos”. (Chartier, 1996:92) Y no sólo a los principios, sino a los devenires histórico-culturales que los caracterizaron y modelaron.

Una significativa muestra de esas especificidades, y en la que venimos poniendo el acento, es la importancia de abordar la materialidad de las producciones visuales como un aspecto relevante-constituyente de sus formas. Conviene contraponer el rol de la materialidad en las producciones plásticas con los procesos históricos de desmaterialización de los textos, producidos en la cultura occidental, y que fueron particularmente explicados por Ginzburg:

Se empezó por considerar no pertinentes al texto todos los elementos vinculados con la oralidad y la gestualidad; después se siguió igual criterio con los elementos relacionados con el aspecto material de la escritura. El resultado de esta doble operación fue la paulatina desmaterialización del texto, progresivamente depurado de toda referencia a lo sensible: si bien la existencia de algún tipo de relación sensible es indispensable para que el texto sobreviva, el texto en si no se identifica con su base de sustentación (Ginzburg, 1989:148)

Así, en las lecturas que suelen proponerse de las producciones plásticas, la materialidad suele ser dejada de lado. Como así también, las relaciones sensibles que esta provoca, tanto en los sujetos-que-producen como en

---

<sup>6</sup> Un ejemplo de estas propuestas en (Marchan Fiz, 1997:13-18)

los sujetos-que-miran. Y los abordajes sobre los sentidos simbólicos de las imágenes, también abrevan en esa misma desmaterialización.

Sin dudas, el uso de las pantallas ha colaborado decididamente en la de-formación de las imágenes. Las texturas y espesores desaparecen, se alteran los colores y las tonalidades. Tampoco se advierten la naturaleza de los soportes, ni se reconocen las dimensiones de las obras. Pero el concebirlas como signos, legitima y potencia esa desmaterialización. Y aunque los análisis semióticos suelen “fijar la atención en la organización interna de la obra”, (Burke, 2005:219) las especificidades materiales de las formas visuales suelen pasarles desapercibidas.

Ahora bien, ese interés por las relaciones internas de las producciones impulsa a cerrar los análisis sobre ellas mismas, distrayéndolos de las relaciones que se entablan con la realidad exterior. Justamente, desde el análisis histórico-cultural vamos a propiciar la necesidad de salir hacia afuera de las obras para poder entenderlas cabalmente. Ya volveremos sobre esto.

### **La irreductibilidad y complementación de los lenguajes**

Entonces, propiciamos un análisis relacional entre imágenes y textos, reconociendo sus especificidades y su complementación. De allí, que sostengamos:

la irreductibilidad y la intrincación entre esas dos formas de representación que son el texto y la imagen, el discurso y la pintura (Chartier, 1996:76).

Si abordamos imágenes y textos confiando en descubrir “las voces inaudibles” que pueden portar las representaciones, nuestro análisis “no desdeña la fatiga”, la valiosa fatiga, “de reconstruir la unidad natural de la palabra y la imagen” (A. Warburg, 1902). Y vale detenerse en esa condición de “natural”, que Aby propone para la unidad texto-imagen. Presentamos

las representaciones como cuerpos-portadores tanto de imágenes como de textos. El mismo Warburg ha demostrado las múltiples conexiones entre imagen visual, palabra escrita, palabra oral y gestualidad. Si los lenguajes, en sus diversas formas, son vehículos posibilitadores de la praxis humana, es “natural” que se entrecrucen, se imbriquen, se intrinquen, confluyendo en el cuerpo de una representación. De allí la importancia de advertir especificidades, la irreductibilidad, y complementaciones, la intrincación.

### **Redes de representaciones: representación núcleo, conexiones externas y cadenas indiciarias.**

Revisemos lo planteado e hilemos cuestiones nodales. Proponemos un análisis histórico-cultural de las producciones visuales, abordándolas como representaciones. Procuramos un análisis trans-estético que explore en los procesos de producción, circulación y recepción de las representaciones. Que las sitúa en largos plazos temporales y que recurre a vinculaciones transculturales. Que reconoce los distintos sujetos en los procesos de producción, circulación y recepción de las obras. Que las reconoce como cuerpos-portadores de otras representaciones, de saberes y prácticas. También, como cuerpos-de-confluencia de los distintos lenguajes humanos-culturales, reconociendo sus irreductibilidades e intrincaciones.

Ahora bien, ¿cómo desplegar estos supuestos teóricos por itinerarios metodológicos que posibiliten análisis rigurosos, fundados y significativos? Volvamos a la cuestión de la trans-esteticidad. Sostenemos con Grüner que “la obra señala, mediante algún detalle, a veces nimio, a un afuera de ella” (Grüner, 2017:53). Conviene advertir los alcances de ese “afuera” de la obra. Veámoslo:

Habría que decir, más bien, que es un afuera-adentro, puesto que el dedo que señala no puede estar dibujado en otro lado que en el propio “tejido” de la obra: un umbral, entonces, o un linde, como una suerte de límite po-



roso por el cual se cuele el fantasma, sin por ello pertenecer plenamente a la obra (Grüner, 2017:53)<sup>7</sup>

Así, en virtud de ese “afuera-adentro”, no abordamos las representaciones como mundos cerrados sobre sí mismos, aunque reconozcamos “la intrincada red de relaciones microscópicas que todo producto artístico” contiene (Ginzburg, 1984: XXIII). Esa red interna es la que nos impulsa a las conexiones externas de las producciones analizadas. Cómo ya dijimos, las representaciones deben ser pensadas como puertas abiertas, son los “índes porosos” de los que habla Grüner, que permiten acceder a los mundos histórico-culturales de producción y circulación. De allí que la obra-representación analizada aporte referencias desconocidas y relevantes de esos mundos sociales.

Se trata, entonces, de constituir *corpus* de representaciones, mayormente visuales y textuales, de diversa naturaleza e índole, que son conectadas a la obra-representación que analizamos. La conformación de *redes de representaciones* más o menos acotadas o desplegadas en series de muy larga duración, en torno a una suerte de *representación núcleo*, nos permiten establecer vínculos y desarrollar cadenas explicativas de carácter indiciario<sup>8</sup>. Esas redes también deben contemplar la posibilidad de integrar las prácticas sociales a través de las cuales, las representaciones analizadas, se producen y circulan. Son los caminos propuestos por Ginzburg a través de sus estudios indiciarios, que posibilitaron el develamiento de los significados profundos de producciones visuales y textuales, escapando

<sup>7</sup> Donde nosotros transcribimos “en el propio “tejido” de la obra”, en realidad el profesor Grüner dice: “en el propio texto (el “tejido”) de la obra”. Y es que viene polemizando con Derrida, a quien le hace saber que “hay mucho fuera del texto”. Nosotros, en virtud de lo que veníamos diciendo, nos tomamos la libertad de esta adaptación.

<sup>8</sup> Burucúa ha propuesto en su estudio sobre el retrato de Lucía Carranza de Rodríguez Orey algunas precisiones muy pertinentes con respecto a cómo componer cadenas indiciarias. Sugiere diferenciar huellas “material y documentalmente comprobados y conjeturas”. Y distinguir entre estas últimas, las conjeturas de alto grado de probabilidad fáctica y las totalmente hipotéticas. A partir de estas diferenciaciones, sostiene dos criterios metodológicos: uno, no unir dos eslabones conjeturales hipotéticos seguidos. Dos, “no unir cadenas autónomas ni desprender una cadena nueva de otra primera, sino mediante la secuencia de dos indicios material-documentales”. (Burucúa 2006:159-160)

de las “cadenas interpretativas circulares y de asociaciones libres que generalmente se basan en una presunta interpretación de símbolos” (Ginzburg, 1984: XXIII).

Las implicancias de explicitar los vínculos entre el “afuera-adentro” de una obra son complejas y abren toda una serie de posibilidades para pensar las producciones artísticas. Son esas conexiones externas las que sustentan la hipótesis de una memoria colectiva e individual que, sostenidas en la circulación y portación de imágenes y saberes, subyace en toda producción cultural y artística.

En nuestro apéndice de imágenes (ver Imagen1), y a manera de ejemplo, presentamos la red de representaciones que hemos desplegado en torno a un grabado que, hacia 1585, había realizado Hans Collaert sobre una producción plástica de Jacobo Stradano. En *Astrolabio*, Burucúa ha encontrado indicios del renacimiento de la tradición del *Odiseo-Ulises* en el siglo XVI. El análisis de la conexión entre la imagen de Vespuccio con el texto de Divina Comedia que el grabado porta, le permiten sostener que era posible que Américo “se concibiera como una suerte de Odiseo cristiano que cumplía la empresa inalcanzable para el héroe pagano antiguo” (Burucúa, 2006:27-32). Pues bien, la conexión que nosotros establecimos entre los tres soldados-que-duermen en el grabado, y los tres discípulos de Jesús que no pueden velar en Getsemaní, en vísperas del momento del relato cristiano, confirman la hipótesis de Burucúa. Nuestra red permitió mostrar no sólo el renacimiento de Ulises en el siglo XVI, sino el del relato de Getsemaní presente en múltiples pinturas que lo evocan y presentan.

### **Las redes de representaciones y el análisis de la propia obra**

También son las conexiones externas, que se corporizan en las redes, las que posibilitan la comprensión profunda de la obra-propia a la que un artista-investigador puede acceder promoviendo una suerte de arqueología de la propia producción. De allí, que el análisis histórico-cultural

aparezca como un posible camino para comprender y potenciar la obra artística.

En ese sentido, nos pareció oportuno presentar las consideraciones que nos formularan tres graduadas<sup>9</sup> que produjeron sus tesis de licenciatura con esta perspectiva de trabajo, y en torno al análisis de su propia obra.

Por un lado, nos han señalado la importancia del tratamiento de la obra en su conjunto. Aquí conviene decir que la confección de los *corpus* es un primer paso metodológico para empezar a *salir afuera* de la *obra-núcleo* que las tesistas-artistas habían elegido para el análisis. La observación detenida, siempre exploratoria, por el conjunto de las producciones les ha permitido pensar y conceptualizar algunas de sus estrategias de abordajes pictóricos. Así, han destacado la importancia de poner en palabras aspectos de la práctica pictórica que se despliega: se construyen palabras-conceptos que pueden explicar la especificidad visual de la obra.

También, los *corpus* les permitieron establecer y ligar las recurrencias plásticas que atraviesan la producción, como advertir ciertos devenires en los tratamientos, los que dan cuenta de algunas genealogías de formas y sentidos. El análisis hace posible que se reconozca la obra como un verdadero microcosmos donde pueden rastrearse elementos portadores de significados, a veces pequeños y en apariencia insignificantes. Ese rastreo arqueológico en el adentro de las obras se potencia al salir fuera de ella, y se liga con el reconocimiento genealógico. Todas estas relaciones son necesariamente de naturaleza indiciaria, y se concretan a través de cadenas de eslabones conjeturales y empíricos. Son también las cadenas indiciarias las que permiten indagar los aspectos más opacos de las producciones.

---

<sup>9</sup> Agradecemos a Daniela Abbate, Silvina Gardonio y María José Maiarú que nos hicieran llegar sus reflexiones y consideraciones. Sus contribuciones al análisis histórico-cultural son muchas, y van más allá de sus tesis de graduación, ya que como artistas- investigadoras siguen desarrollando esta perspectiva.

Por otro lado, nuestras artistas han destacado que la perspectiva histórico-cultural les ha permitido descubrir posibles prestamos de otras producciones y representaciones que, con distinto grado de cercanía-distancia, aparecen en los cuerpos de sus obras. También, que han podido conjeturar fundadamente la presencia en ellas de *fórmulas emotivas-expresivas* de muy largo plazo. En este sentido, el descubrimiento de la presencia de una memoria colectiva en las obras aparece como realmente significativo. Y es que no sólo las obras-representaciones aparecen como portadoras de esa memoria, sino que las propias artistas aparecen como cuerpos-portadores de imágenes<sup>10</sup>. Ellas las atraviesan y aparecen en las pinturas sin una aparente intención previa. De manera que los raptos de inspiración pueden ser pensados como verdaderos raptos de memoria.

En nuestro Apéndice de Imágenes (Imagen 2) hemos presentado la red de representaciones que Daniela Abbate fue desplegando en torno a su pintura *Te recuerdo como eras*, donde se establecen conexiones con obras propias, y con producciones y saberes de artistas-pintores, reconocidos como referentes. Por otra parte, las exploraciones histórico-culturales, afuera de la tela, mostraron que la forma-mariposa que allí aparece, fue representada en diversos momentos históricos donde el sentido simbólico de la metamorfosis y la fuerza vital eran recurrentes. Así, las distintas experiencias histórico-culturales revisadas, y de las cuáles la red da cuenta, alentaron a plantear la presencia de una de aquellas *pathosformeln* de las que hablaba Warburg en el cuerpo-plástico de la obra.

## De las redes a los paneles

La filiación warbugiana de nuestras redes parece obvias. Las redes establecen, generan, sugieren conexiones entre las representaciones visuales y textuales, que vinculan en sus despliegues. Y dejan siempre abiertas las posibilidades de nuevas relaciones. En ellas subyace la impronta visual

<sup>10</sup> En este sentido conviene destacar los aportes de Hans Belting y su *Antropología de la Imagen* (Belting, 2010: Cap. 1)

del acopio de imágenes y conformación de paneles visuales del programa Mnemosyne que ideara Warburg. En una presentación de los adelantos de nuestras investigaciones sobre representaciones rioplatenses de otredad y género, en el siglo XIX, (Vázquez, Abbate, Gardonio y Maiaru, 2019) transformamos nuestras redes en cinco paneles visuales (dos de ellos en Imagen 3) donde:

las imágenes, pegadas, sobre un fondo de tela negra, no guardan entre si contigüidad -y continuidad- inmediata, como en un *collage* convencional, sino que dejan entre ellas angostas, pero visibles franjas vacías. Es en esos intervalos oscuros que se juega la emergencia de lo inesperado, el encuentro súbito con algo del orden de lo real, en la relación entre dos (o más imágenes) (Grüner, 2017:54-55)<sup>11</sup>

Justamente en esos intervalos o espacios se juegan las posibilidades de nuevas conexiones. De hecho, las imágenes en el Mnemosyne no estaban pegadas, de allí que, en los paneles presentados, recurrimos a los pequeños broches que sólo las sostienen, permitiendo los “saltos” y los posibles ejercicios conectivos, tan propios de las lógicas visuales.

### **El análisis histórico-cultural ...una perspectiva en suspenso**

Hasta aquí hemos reconsideramos algunas preocupaciones teóricas y hemos explicitado los fundamentos que sustentan nuestra propuesta. También presentamos algunas cuestiones metodológicas, sabiendo que no buscamos desarrollar un método sino una perspectiva de abordaje que, abierta y en suspenso, nos permita seguir haciendo historia cultural, favoreciendo el diálogo entre texto e imagen, desde las potencialidades y especificidades del lenguaje visual.

---

<sup>11</sup> Donde nosotros *transcribimos* “en el propio “tejido” de la obra”, en realidad el profesor Grüner dice: “en el propio texto (el “tejido”) de la obra”. Y es que viene polemizando con Derrida, a quien le hace saber que “hay mucho *fuera del texto*”. Nosotros, en virtud de lo que veníamos diciendo, nos tomamos la libertad de esta adaptación.

En última instancia, se trata de no reducir el pensamiento a los procedimientos del lenguaje escrito, de seguir construyendo abordajes visuales como formas de análisis tan posibles como rigurosas. Y de seguir pensando las representaciones como portadoras de memoria y vehículos de las praxis humanas.

## **Bibliografía**

Belting, Hans (2010) *Antropología de la imagen*. Bs. As.: Katz

Braudel, Fernand (1986) *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza

Bottero, Jean (1985) Exordio en Kramer, S. (1985) *La Historia empieza en Sumer*. Barcelona: Orbis

Burke, Peter (2005) *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Critica

Burucúa, José Emilio (2006) *Historia y ambivalencia. Ensayos sobre arte*. Bs. As.: Biblos

Burucúa, José Emilio (2001) *Corderos y elefantes. La sacralidad y la risa en la modernidad clásica siglos XV a XVII*. Madrid- Buenos Aires: Miño y Dávila-UBA

Chartier, Roger (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Bs. As.: Manantial

Chartier, Roger (1994) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa

Didi-Huberman, Georges (2011) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Bs. As.: Alianza

Feinmann, José Pablo (2008) *La filosofía y el barro de la historia*. Bs. As.: Planeta

Ginzburg, Carlo (1989) *Mito, emblemas, indicios. Morfología e Historia*. Barcelona: Gedisa

Ginzburg, Carlo (1984) *Pesquisa sobre Piero*. Barcelona: Muchnik

Grüner, Eduardo (2017) *Iconografía malditas. Imágenes desencantadas. Hacia una política "warbugiana" en la antropología del arte*. Bs. As.: EUFYL

Gruzinski, Serge (1994) *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*. México: FCE

Gruzinski, Serge (1995) *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas occidentalización en el México español -Siglos XVI- XVIII*. México: FCE

Marín, Louis (2015) *Destruir la pintura*. Bs. As.: Fiordo

Marchan Fiz, Simón (1997) *Del arte conceptual al arte de concepto (1960-1974)*. Madrid: Akal

Mignolo, Walter (2003) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal

Piazzini, Carlos Emilio (2011) *La Arqueología entre la Historia y la Prehistoria. Estudio de una frontera conceptual*. Bogotá: Universidad de los Andes

Pinotti, Andrea (2013) *Arqueología de las imágenes y lógica retrospectiva en A. Warburg. El almuerzo sobre la hierba de Manet*. Madrid: Casimiro ed. 2014.

Siracusano, Gabriela (2005) *El poder de los colores. De lo material a lo simbólico en las prácticas culturales andinas (SXVI-SXVIII)*. Bs. As.: FCE

Vázquez, Daniel. Abbate, D. Gardonio, S. Maiaru, M. J. (2019) *De mujeres y barbarie. Representaciones de otredad y género en el Rio de la Plata. Jornadas Internacionales de Historia, Arte y Política*. UNC. Tandil

Vázquez, Daniel. Abbate, D. Gardonio, S. (2017) Producciones visuales y representaciones culturales: los caminos del análisis histórico-cultural. *II Congreso Internacional de Artes*. UNA. Bs.As.

Vázquez, Daniel (2014) La perspectiva de Aby Warburg y el arte como construcción histórico-cultural de conocimiento. *I Congreso Internacional de Artes*. UNA, pp.1297-1320. Bs. As: ISBN 978-987-3946-13-4

Warburg, Aby (1929) *El Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal ed. 2010

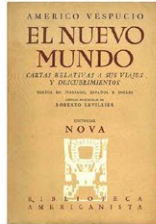
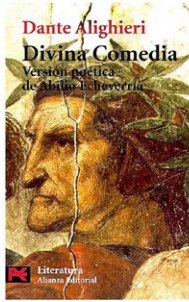
Warburg, Aby (1902) Arte del retrato y burguesía florentina, en Burucúa J. E. (1992) *Historia de las imágenes e historia de las ideas. La escuela de Aby Warburg*, Bs As: CEAL

Warburg, Aby (1902) *El almuerzo sobre la hierba de Manet*. Madrid: Casimiro ed. 2014

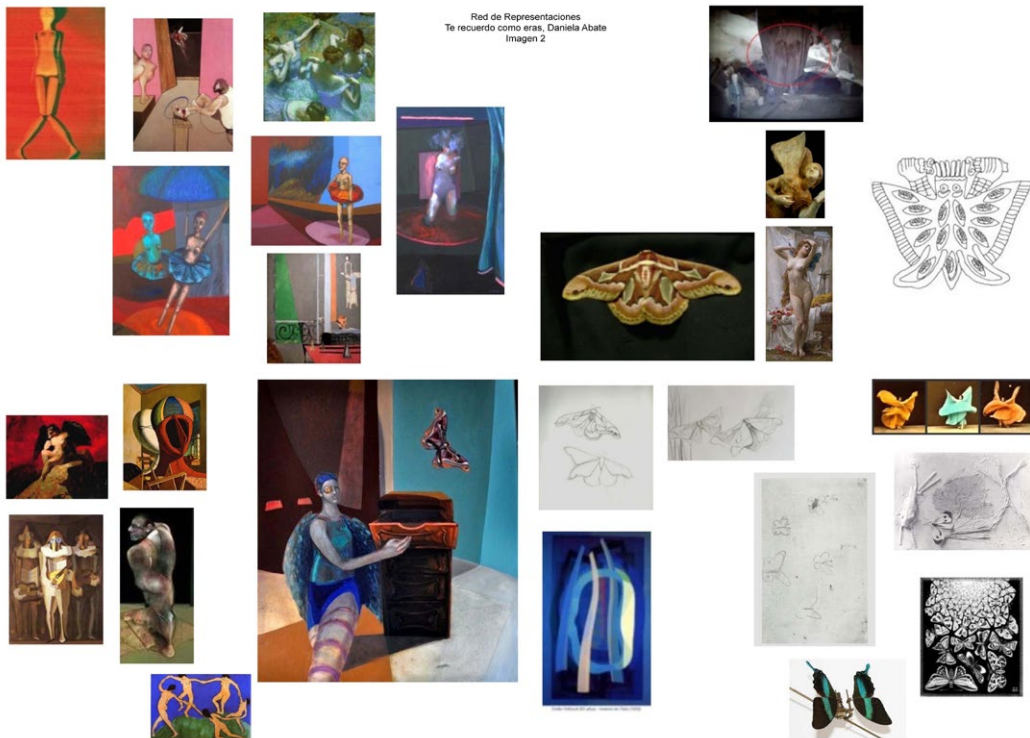


# Apéndice de Imágenes

Red de Representaciones  
Astrolabio  
Imagen 1



Red de Representaciones  
Te recuerdo como eras, Daniela Abate  
Imagen 2



Panel - Cautivas

Imagen 3  
PANELES

Panel Araucanas





## **Indagaciones plásticas y producciones visuales situadas. La producción y el análisis visual como herramientas de investigación.**

**Vázquez Daniel Horacio\***

**Maiaru María José\*\***

**Gardonio Silvina\*\*\***

**Abbate Daniela\*\*\*\***

\*Es Profesor de Enseñanza Media y Superior en Historia (FFyL-UBA). Es investigador-docente de la UNA, Codirector de Proyectos de Investigación referidos a la historia cultural rioplatense, Es Profesor Adjunto de la Materia Historia de la Cultura (UNA).

\*\*Es Licenciada en Artes Visuales con orientación en Pintura (UNA) y Profesora Nacional de Pintura (Esc. Nac. P. Pueyrredón. Bs. As.). Es investigadora-docente de la UNA y JTP de la materia OTAV Pintura I, II, III (UNA) Con su obra ha participado de muestras colectivas e individuales en museos y salones a lo largo de todo el territorio nacional, recibiendo distinciones y reconocimientos.

\*\*\*Es Licenciada en Artes Visuales con orientación en Dibujo (UNA) y Profesora Nacional de Dibujo (Esc. Nac. P. Pueyrredón. Bs. As.). Es investigadora-docente de la UNA y Prof. Adjunta de la materia OTAV Pintura I, II, III (UNA) Con su obra ha participado de muestras colectivas e individuales en museos y salones a lo largo de todo el territorio nacional, recibiendo distinciones y reconocimientos.

\*\*\*\*Es Licenciada en Artes Visuales con orientación en Pintura (UNA) Es investigadora-docente de la UNA y adscripta a la materia Historia de la Cultura II (UNA) Con su obra ha participado de muestras colectivas e individuales en museos y salones en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires, recibiendo distinciones y reconocimientos.

## Resumen

Como parte de las prácticas de investigación y del análisis histórico-cultural (Vázquez, 2019), presentamos algunas experiencias de abordaje visual de representaciones culturales rioplatenses, de la segunda mitad del siglo XIX. Adaptados siempre a lo que pide la representación o *la fuente*, los *estudios-dibujo* indagaron en las formas plásticas de dos óleos con que Juan M. Blanes tratara el tema de La Cautiva (1880), y nos conectaron con el cuerpo textual del poema homónimo de Esteban Echeverría (1837). Nos llevaron a rastrear *marcas de visualidad* en el relato textual de viaje de Edmond Smith (1853) para seguir descubriendo los *cautiverios representacionales* que, en sus oleos, M. Rugendas Impone a las Araucanas (1836) Finalmente, generaron una serie de *síntesis visuales* para pensar las opacidades de los textos anarquistas del periódico La Voz de La Mujer (1896-97). Al final de este ir y venir, entre pinturas y textos, queda un saldo de sentidos histórico-culturales descubiertos en las producciones abordadas. Además, los *estudios-dibujo* lograron significativas “interferencias entre el texto como escritura y el cuadro como figura” (Marín 2019:19), instalando un diálogo entre texto e imagen desde las potencialidades y especificidades del lenguaje visual. Desde allí, posibilitan este camino experiencial de analizar obras, produciendo obras.

Palabras clave: análisis histórico-cultural; representaciones; estudios-dibujo; figurabilidades

### **Indagaciones plásticas y producciones visuales situadas. La producción y el análisis visual como herramientas de investigación**

Las prácticas de investigación que aquí presentamos, fueron proyectadas para analizar producciones culturales rioplatenses de la segunda mitad del siglo XIX. Son estrategias de abordaje visual, a las que recurrimos por las posibilidades de exploración que esas producciones nos fueron ofreciendo. Así, en el contexto del análisis histórico-cultural de representaciones (Vázquez, 2019), presentamos la experiencia de los *estudios-dibujo*.

Una producción situada de imágenes, a partir de posibles *figurabilidades* que presentan las pinturas y subyacen en los textos. (Marin, 2015).

## **La producción de formas plásticas como camino de indagación**

En torno a un *corpus* de óleos que Juan Manuel Blanes realizara sobre raptos y cautiverios de mujeres blancas (1880-1910), indagamos en los sentidos de las formas visuales de las *Cautivas*, a través de la producción de imágenes. Si desde el *análisis histórico-cultural* venimos sosteniendo la necesidad de salir afuera de las obras para develar sus sentidos profundos, esta vez esa salida la hicimos a partir de los *estudios-dibujo*.

Estos óleos fueron pintados hacia 1880 y aluden a la misma situación trágica: la cautiva-blanca en la toldería indígena. Si las obras presentan una misma situación, cada cuadro exhibe gestualidades distintas. De la súplica contemplativa (Oleo 1) se pasa a una gestualidad de vergüenza y resignación (Oleo 2). Siempre, la mirada indígena pareciera acecharlas.

Partimos de la observación de los cuadros, des-cubriendo los detalles desde los cuales dibujar. La necesidad de comprender la estructura de las imágenes analizadas, sobre todo de los cuerpos de las cautivas, nos inclinó por el dibujo como herramienta de comprensión.

## **El camino de los estudios-dibujo**

Vamos a presentar dos series de *estudios-dibujo*. Tras la observación, la primera intención era reproducir las figuras centrales de la obra, y sugerir la representación del espacio. Sin embargo, la utilización del material fue planteando formas y texturas que nuestra mirada y hacer recortaron, generando nuevas figuras que ensamblamos con las formas planteadas desde la observación del cuadro. Durante el proceso de trabajo, la imagen original se fue transformando en la representación de los cuerpos y del espacio.

En la primera serie (s/Oleo1), en el primer estudio-dibujo (ED1), la representación del espacio terminó sintetizada en algunos planos netos, la figura del indígena fue ensamblada con una figura-animal, y el cuerpo-cautiva quedó levemente fragmentado internamente. A partir de allí, devino un proceso plástico donde el foco estaría puesto, cada vez más, en la presentación del cuerpo-mujer-cautiva, mientras el cuerpo-indígena fue desapareciendo de escena, y el espacio terminó siendo un plano negro neto de fondo que, por momentos, ingresó en ese cuerpo-mujer, desmembrándolo (ED 2 y 3).

En la segunda serie, (s/Oleo 2), mantuvimos la misma técnica y metodología de trabajo. Empezamos analizando la representación original, pero rápidamente nos alejamos de ella, modificando las formas, según nos sugería el trabajo con el material. Así, sólo sostuvimos la posición de la cabeza de la figura y la construcción del torso. Nuevamente, transformamos el paisaje en un plano neto negro de fondo y junto a la mujer-cautiva, construimos un caballo y un paño con una cabeza, tal vez indígena.<sup>1</sup>

Si en la primera serie, mantuvimos la gestualidad de súplica mirando al cielo (Oleo1), en la segunda mantuvimos el gesto de cabeza gacha de la cautiva resignada (Oleo 2). Pero agregamos una aureola detrás de su cabeza, aunando la gestualidad terrenal con la espiritual-cristiana, enfatizando el gesto civilizador.

El alejamiento de la imagen original se fue produciendo en el transcurso del trabajo, sosteniendo elementos como la cabeza gacha y el torso encorvado, con una zona de sombra que terminamos por resaltar.

Pero ¿hacia dónde nos llevan los estudios-dibujo? Una mirada integradora permitirá conectar y comparar las imágenes producidas.

---

<sup>1</sup> Este tipo de figuras están presentes en otras representaciones de raptos. Son los casos de “La vuelta del malón”, (Ángel DellaValle,1892) y “Rapto de una blanca” (J.M. Blanes,1875)

## Las indagaciones plásticas y el análisis de los óleos

En la primera serie, el cuerpo-mujer-cautiva terminó desmembrado, y en cierta medida, ensamblado con el fondo que lo terminó atravesando. En la segunda, en la transformación de las formas originales, el plano de fondo ingresó en una zona del cuerpo-mujer-cautiva, apareciendo figuras iconográficas que no están en el óleo de Blanes.

Así, los *estudios-dibujo* establecen una clave en los sentidos de la obra de Blanes, no advertida en nuestras primeras observaciones, la del protagonismo del desierto. Ya no se trata del espacio en que se enfrentan los cuerpos, como representaciones de lo civilizado y lo bárbaro. En nuestros dibujos, el desierto, esa gran extensión que pinta Blanes, apareció como un plano neto de fondo que ingresa de manera creciente en el cuerpo-cautiva. Esto nos permitió conjeturar la posibilidad de una metáfora plástica de la barbarie: la del cuerpo-mujer-cautiva tomado por el desierto. Al fin y al cabo, los indígenas pertenecían a la naturaleza, vivían según sus leyes, y desaparecían en ella. Conviene advertir la asociación visual que la estructura tonal establece, en la obra de Blanes, entre el desierto y los cuerpos indígenas<sup>2</sup>. Así, el desierto es la gran expresión de la barbarie: la deshumanización del indígena, pareciera extenderse a la mujer-cautiva. Se trata de una conjetura, sobre los sentidos de las obras de Blanes, a la que llevaron nuestras indagaciones plásticas.

Aquí decidimos una segunda *salida hacia afuera* de las obras. Comprobada la lectura que Blanes había hecho del texto *La cautiva* de Esteban Echeverría (González, 2018:95), pareció oportuno indagar en las representaciones del desierto que allí aparecen. Antes de hacerlo, nos detendremos en algunas cuestiones metodológicas.

---

<sup>2</sup> Puede notarse que en ambas obras, el desierto y el hombre-indígena están pintados con tonos tierras, generando una asociación visual por color, que contrasta con los tonos del cuerpo-mujer-cautiva y del cielo.



## Indagaciones plásticas, conjeturas y redes de representaciones

En nuestra propuesta metodológica planteamos el carácter indiciario del *análisis histórico-cultural* y la constitución de redes de representaciones como camino para el análisis de obras. (Vázquez, 2019). Nos parecía que la conjetura plástica alcanzada, gozaba de “un alto grado de probabilidad fáctica”. Sin embargo, era necesario conectarla a alguna huella “material, documentalmente comprobada”, que diera solidez a la cadena indiciaria (Burucúa, 2006:159-160). Y esa huella documental podría estar en el texto de Echeverría.

El *salir afuera* de las obras, posibilita la conformación de redes de representaciones que nuestro análisis conecta. Así, si los *estudios-dibujo* fueron vinculando entre sí las obras de Blanes sobre raptos y cautiverios, también con otras producciones citadas, la incursión en el texto echeverriano nos daba la posibilidad de “enriquecer el dossier de la documentación externa” a las obras analizadas (Ginzburg, 1984: XIX).

El desierto, la cautiva y el mundo indígena en Echeverría

Justamente, *La Cautiva* se inicia con una descripción del paisaje:

*Era tarde, y la hora  
En que el sol la cresta dora  
De los Andes. El desierto  
Inconmensurable, abierto  
Y misterioso a sus pies  
Se extiende, triste el semblante,  
Solitario y taciturno (...) (Echeverría, 1965: Parte I)*

Así, el paisaje está alejado de la llanura despejada y luminosa que pintara Blanes. Es una extensión indomable, adversa a todo intento humanizador y civilizatorio. Echeverría presentará la “pampa desierta”, “inconmensurable”, “misteriosa”, una “inhospitable morada” para toda huella humana. En la belleza de esa pampa subyace un mundo de animalidades

acechantes, de espíritus oscuros y malignos, de manifestaciones naturales peligrosas para la condición humana. Todas esas desmesuras, que se suceden, aparecen allí albergadas. Un lugar “donde el cristiano atrevido jamás estampa la huella”, Son “cielo y soledades de Dios solo conocidas, que El sólo puede sondar” (Echeverría, 1965: Parte I).

Allí, Echeverría sitúa a María, la cautiva-protagonista. El relato presenta la noche en la tolдерía, tras el rapto, cuando María clava su “agudo puñal” en un cuerpo-indígena. Así, deja el cautiverio y sale al rescate del amado Brian, el soldado herido y cautivo por el mismo malón. Tras la huida, comienza el *relato de viaje*. Convendrá reconocer las distintas manifestaciones de la barbarie que irán descubriendo en su vuelta al mundo civilizado. Pero antes, el cautiverio muestra la mirada echeverriana sobre la tolдерía.

Allí, se sucede la bárbara fiesta del festín (Parte II.), de la que participará “una turba ufana y hambrienta”, una suerte de “sedientos vampiros” de la sangre saqueada. Envueltos en llantos, las “cautivas miserables”, con sus hijos también raptados, experimentan un descenso a los infiernos<sup>3</sup>. Así, “sobre la llanura inmensa”, reina “el genio de las tinieblas”, que produce cierto “misterio inmundo”, que se precipita en la “lobreguez del abismo”. En ese círculo infernal, Echeverría describe un *sabbat* pampeano, donde puede verse que:

---

<sup>3</sup> El texto del Festín se inicia con una cita de *Divina Comedia*, del Canto III del Infierno, que alude a “lenguas diversas, horridas querellas, voces altas y bajas en son de ira” que se escuchan a la entrada del Infierno. El Dante descubre a “los cobardes”, a las “miseras almas que vivieron sin infamia ni aplauso”. Esas gentes ociosas constituyen una “turba” que “en vida no fue nada”. Convendrá reconocer la asociación que Echeverría establece con las voces de la tolдерía, donde la embriaguez desata “el bullicio, y la algarazara tremenda, el infernal alarido y las voces lastimeras”

(...) Cuando el hambre está repleta,  
 Sigue el cordial regocijo,  
 El beberaje y la gresca,  
 Que apetecen los varones,  
 Y las mujeres detestan. (...);  
 Y, tendidos de barriga en derredor,  
 La cabeza meten sedientos,  
 Y apuran el apetecido néctar,  
 Que, bien pronto los convierte  
 En abominables fieras. (Echeverría, 1965: Parte II)

De esta manera, en la evocación de la tolдерía se dan cita la ociosidad, la embriaguez y el desenfreno. Las palabras siempre deshumanizan al mundo indígena. Es la “turba”, son los “vampiros” o “las fieras”, siempre los “salvajes”. Serán los “animales feroces” o los “tigres inhumanos”. Se los asociará con la fauna de la pampa, siendo los “indios inhumanos”, una especie más que la pampa alberga. De esa instancia barbárica pretenden salvarse los cautivos.

Pero el *éxodo* por el desierto los enfrenta con una naturaleza “indomable”. A la amenaza latente de los “salvajes” maloneros, le sucede la quemazón de los campos. Será “el viento iracundo” de la pampa el que “atiza el fuego vencedor” que quema todo a su paso, mientras “vuelan el humo y ceniza y el inflamado vapor” queriendo devorar los cuerpos de los “desdichados cautivos”. Y cuando “el airado viento” dejó su “violento soplar”, aparecen las aguas de un arroyo que amenaza arrastrarlos, y después la “saña feroz” de un tigre pardo “tinto en sangre” que esconden los matorrales. (Echeverría, 1965: Partes V-VI-VII)

Los cuerpos de María y Brian irán debilitándose a medida que avanza el viaje. El soldado herido, irá muriendo lentamente. María es la heroína, capaz de derrotar, por amor, cualquier adversidad. Sin embargo, será vencida, y muere antes de finalizar el viaje de vuelta al mundo civilizado. Es el desierto que se impone. Ni María, ni su hijo, ni Brian pudieron

sobrevivirlo, siendo las víctimas de una naturaleza peligrosa y atemorizante. ¿No es el desierto el que termina por apropiarse de sus vidas? Pero volvamos al peregrinaje de María y Brian.

Allí pareciera que la gran protagonista del texto es la Cautiva. Esa centralidad aparece cuando “en el pecho salvaje clava el agudo puñal”. Si durante el festín los cuchillos estaban en manos indígenas, María tomará uno de esos puñales para matar al “salvaje”, rescatar a Brian, e iniciar el peregrinaje. Así, la cautiva empieza a ser habitada por las prácticas de la barbarie, mutando de raptada-cautiva a heroína-viajera. Esta suerte de “metamorfosis” ha sido advertida por Operé quien dirá que María “está poseída por las fuerzas que la rodean y de las que intenta huir” (Operé, 2003:549) Y refiriéndose a su peregrinaje dirá que:

Por un proceso de simbiosis, la heroína del poema parece estar alimentándose de las fuerzas incontrolables de la naturaleza que, a su vez la amenazan. (Operé, 2003:549)

Estas ambigüedades, le permiten insistir en el protagonismo que la naturaleza detenta en todas las representaciones textuales que fundan la literatura nacional. Se trata de los “tentáculos asfixiantes del medio físico” (Operé, 2003:553) que terminan apropiándose de los cuerpos-civilizados. De esta manera, la centralidad pareciera desplazarse del protagonismo de María al protagonismo de la pampa, a la que enfrentan los cautivos, y por la que son vencidos.

Nuestra larga excursión por los textos de Echeverría finaliza, confirmando el mismo desplazamiento que advertimos en nuestros dibujos. La conjetura plástica del protagonismo del desierto pareciera haberse robustecido.

## Los estudios-dibujo y los alcances de la indagación plástica

La experiencia de los *estudios-dibujo* resultó valiosa para estudiar las formas visuales de Blanes y reconsiderar los sentidos de los oleos. Ahora bien, y teniendo en cuenta que fue guiada por nuestra manera de resolver desde la plástica ¿hasta dónde no se trata de una práctica de posible subjetividad? ¿Hasta dónde no puede caerse en asociaciones libres que conduzcan a falsos problemas? Convendrá decir que es una herramienta que estamos experimentando. Que las redes de representaciones son el resguardo necesario para evitar las asociaciones libres. Y en ese sentido, que toda conjetura surgida de los *estudios-dibujo* necesita ser probada documentalmente.

## De las mujeres araucanas en Rugendas: una barbarie exótica y sensual

Los *estudios-dibujo* nos disponen, ahora, frente la obra que Johann Rugendas produjera en su viaje por la Araucanía chilena. Esa travesía (1835-36), llevaba el explícito propósito de conocer a “los salvajes indios australes” (Gallardo Porras, 2012:75). Así, conforma un *corpus* plástico (125 dibujos y una veintena de óleos) sobre la otredad araucana.

En una reciente presentación (Vázquez, Abbate, Gardonio y Maiaru, 2019), analizamos dos de esas pinturas, *Araucana* y *Belleza Araucana*. Allí destacamos la impronta humboldtiana de la obra de Rugendas, que nos enfrenta, otra vez, con el protagonismo atribuido al desierto en América.

En sus *Cuadros de la naturaleza*, Humboldt presenta “las estepas y los desiertos” americanos como un mundo desolado, vacío de humanidad, valorado por sus potencialidades y fuerzas ocultas. Es “un paisaje impregnado de fantasías sociales (...) todo proyectado sobre el mundo no humano” (Pratt, 2010:237). Esa naturaleza debería ser abordada por el artista en una doble dimensión pictórica: la de complejizar el conocimiento del paisaje y la de dotarlo artísticamente de “aquello que un determina-

do paisaje debería tener, elementos que serían entregados por la comprensión científica que el artista hubiese adquirido”. (Gallardo Porras, 2012:72). ¿Qué elementos, conocidos y por él portados, sumaría Rugendas al paisaje de la Araucanía?

Por un lado, la producción de Rugendas fue influenciada por representaciones producidas por viajeros que recorren el mundo araucano, antes de su travesía. Así “el pintor adoptó y adaptó la imagen propuesta por viajeros anteriores” produciendo en sus oleos “una imagen social esperable *del otro*” (Gallardo Porras, 2012:74). En ese sentido, señalamos las coincidencias entre los textos del viajero inglés Peter Schmidtmeier, y la presentación visual que Rugendas hace de los cuerpos-mujeres-araucanas. También destacamos que textos y óleos, retomaban una vieja tradición representacional europea del mundo indígena americano, presentando a la *otra-indígena* en términos de erotismo y sensualidad. Si el carácter belicoso y guerrero era asignado al otro-indígena, la condición erótico-sensual aparecía en los cuerpos-mujeres-indígenas. Esta condición, que a veces aparece en términos de voluptuosidad y desmesura, Rugendas la presenta en términos de refinamiento y exotismo: un tratamiento visual de perspectiva orientalista parecía posibilitar esa mutación.<sup>4</sup>

Por otro lado, demostramos cómo esa impronta orientalista se despliega a partir de una serie de préstamos que Rugendas toma de la obra de Eugene Delacroix. A través de un análisis visual comparativo, descubrimos esas portaciones que instalan esa tradición europea ya referida.

## **Los estudios-dibujo a partir de textos que portan imágenes**

Nos propusimos retomar el camino plástico de Rugendas, indagando en relatos de viaje para producir *estudios-dibujo* de mujeres araucanas, para

<sup>4</sup> Usamos el término *orientalista* en el sentido que le diera Edward Said (Said, 1990), la de un mundo oriental percibido-representado desde la centralidad auto-conferida de Occidente. Así, un complejo *filtro cultural-colonial* pareciera instalarse en el conocimiento y representación que Rugendas hiciera de “las salvajes indias del sur”.

repensar los análisis visuales realizados. Para esta oportunidad, elegimos el diario del estadounidense Edmond Smith. Su contacto con el mundo araucano es algo posterior a la producción de Rugendas<sup>5</sup>.

Nuestros *estudios-dibujo* se apoyaron en algunos textos de Smith con *marcas de visualidad*. Los seleccionamos porque parecieran puestos para que el lector lo perciba, casi, a través de la vista, tornándolo en una suerte de lector-espectador. Son textos que actúan como “medios portadores” de imágenes (Belting, 2007:15), que especialmente generan formas y figuras en quien los lee y contempla. A partir de ellos, y tratando de seguir esas *marcas* lo más cercanamente posible, intentamos dibujar mujeres araucanas.

## En busca de los rostros de las araucanas

En su diario, Smith presenta los rostros de las araucanas. En rigor, se trata de mostrar cómo esos rostros son “arreglados” a través del color y de ciertos elementos que los adornan. Así, y con respecto al color, destaca que:

Los colores que usan para pintarse la cara son el rojo y el negro. Son dos especies de tierras, las cuales se mezclan con grasa para que dure más tiempo su efecto. El rojo se aplica en una ancha faja que corre de una oreja a la otra y cubre sus mejillas, los párpados y la nariz. El negro se usa para hacer resaltar las cejas- las cuales se arrancan, dejando solo una línea delgada, las puntas de pestañas y las orejas, de la misma manera que lo hacen las mujeres de Oriente que emplean *henna*. El borde inferior de la faja roja que cruza las mejillas y la punta de la nariz es también señalada con línea negra recta u

---

<sup>5</sup> Seguimos trabajando en las representaciones del diario de Edmond Smith. Su condición de observador astronómico y meteorológico, enviado de su gobierno, sus preocupaciones etnográficas, y sus registros que combinan textos y acuarelas, lo hacen especialmente interesante para nosotros. No tomamos en cuenta sus dibujos, donde predominan los paisajes, para resaltar la visualidad de sus textos.

ondulada. El gusto individual hace variar con frecuencia esta moda, agregando en negro el dibujo de lágrimas que corren por las mejillas. (Smith, 1853:182 Subr. ntros.)

Hemos subrayado las *marcas de visualidad*, que en el texto son precisas. Esas combinaciones de líneas y colores, con que Smith sugiere el dibujo de las caras-araucanas. El colorido local es advertido en términos de extrañeza, y lo extraño es procesado desde los patrones occidentales de la “moda” y el “gusto individual”, y desde las asociaciones con “las mujeres de Oriente”. Pero la extrañeza aumenta cuando los ornamentos le permiten dibujar aun más los rostros:

Los tocados femeninos, compuestos por completo de cuentas de varios colores, arreglados de tal manera que forman dibujos (...) Caen por la frente y cuelgan sobre los hombros y espaldas (...) El cabello se divide en dos trenzas, enlazadas con cuentas. Las puntas se unen con otra hilera de dedales (...) las trenzas con sus hileras de cuentas se enrollan alrededor de la cabeza como culebras, cayendo las puntas sobre la frente o asomándose hacia adelante como cuernos. El cuello se circunda con un collar de cuero tachonado de plata. (Smith, 1853:182 Subr. nuestros)

Así, Smith invita al lector a una “experiencia de los sentidos” frente a esa otredad, que seduce desde su extrañeza. Y esta crecerá en la asociación “plástica” de “los cabellos”, “las culebras” y “los cuernos”. Cierta tipo de exotismo<sup>6</sup> con que se mira la otredad, permite “renovar la sensación ante lo extraño (...) a partir de esta mezcla de erotismo y de ignorancia”. Y es que nunca se llega ver el mundo del otro, con los ojos del otro. (Todorov, 1991:358)

---

<sup>6</sup> Tódorov ha propuesto una revisión de la categoría “exotismo” proponiendo diversas formas del mismo. Y retoma los planteos de Segalen que revisa el exotismo estereotipado, y lo relaciona con formas de relativismo. Nosotros asociamos exotismo con esa extrañeza frente al otro, que advierte y hasta valora lo distinto, pero nunca en las perspectivas culturales del otro.



Justamente ese tipo de exotismo reaparece en nuestro *estudio-dibujo* (ED6). Hemos buscado ajustarnos a las líneas y colores que propone Smith. Asimismo, también a los sentidos que el autor diera a los ornamentos. De su propuesta, sólo dejamos afuera, intencionalmente, cualquier asociación plástica “a las mujeres de Oriente” El resultado, está a la vista. Las diferencias con el rostro de la araucana de Rugendas parecen obvias al no advertirse explícitamente los rasgos de orientalismo. Sin embargo, el rostro sigue estando constituido por la mirada externa del viajero.

En el segundo *estudio dibujo*, nos guiarnos por un texto que presenta las vestimentas araucanas. La descripción es minuciosa:

El vestido de una india elegante se compone de dos prendas, muy parecidas al chiripá de los hombres. Una envuelve el cuerpo debajo de los brazos y se sujeta sobre el hombro por un gran prendedor dejando libres los brazos, se asegura a la cintura por una ancha correa adornada de hebillas de plata. La otra se lleva sobre los hombros como capa, prendida por delante con un gran alfiler de plata, de cabeza a veces globular y con más frecuencia plano y del tamaño de un plato de postre. Las prendas mencionadas son de fabricación doméstica de color negro o azul oscuro. Para completar sus encantos llevan grandes zarcillos también de plata. (Smith, 1853:183 Subr. nuestros)

Para este segundo *estudio-dibujo* (ED7), hemos insistido en el ya referido criterio de *fidelidad* a los trazos de Smith, a guiarnos por sus *marcas de visualidad*. Las “dos prendas” envuelven un cuerpo sobre el que se dice poco. Es más, la semejanza con “el chiripa de los hombres” le otorga cierta hibridez. Todo el protagonismo pasa por la ropa. Ella genera “elegancia” y los ornamentos completan el “encanto” de la mujer-india. Así, la mirada externa y sus parámetros de belleza seguirán constituyendo el cuerpo-mujer-araucana, ahora a partir del vestuario. Otra vez la diferencias con los cuerpos de los oleos de Rugendas son claros: no hay rastros de

orientalismo, tampoco aparece el rostro de la araucana. En rigor, el texto de Smith no dice nada al respecto, y la propuesta era seguirlo.

### **Filtros culturales etnocentristas y cautiverios representacionales**

La experiencia de los *estudios-dibujo* nos permitió indagar en la representación textual de Smith, volver a considerar nuestro análisis sobre Rugendas, pero además avanzar en algunas reflexiones teóricas. Por un lado, distinguimos y diferenciamos formas de orientalismo y exotismo que se yuxtaponen y confunden. Al seguir el rumbo de las *marcas de visualidad* propuestas por Smith, pudimos alejarnos de las portaciones orientalistas de Rugendas, pero no del exotismo estereotipado que subyace en el texto. Por otro, confirmamos que en ese entramado que constituyen los relatos coloniales de viaje, la estrecha relación entre textos y producciones visuales nunca es mecánica ni refleja. Las portaciones de artistas y escritores, intervienen como verdaderos filtros culturales, que condicionan las representaciones de otredad. En los casos presentados, las mujeres araucanas siempre terminan “encubiertas” y constituidas desde la mirada colonial, que las somete a verdaderos cautiverios representacionales.

### **Los estudios-dibujo y las imágenes como síntesis explicativas**

También en la presentación citada, dimos cuenta de nuestros análisis histórico-culturales realizados sobre el periódico *La Voz de la Mujer*,<sup>7</sup> una de las primeras manifestaciones del comunismo-anárquico en la Argentina. Estas auto-representaciones de mujeres de las clases subalternas rioplatenses, no disponían de imágenes visuales, lo que llamó nuestra atención. Entre las posibles destinatarias del periódico, “fabriqueras, mucamas, amas de casa en hogares muy modestos” había un número importante de analfabetas, y de mujeres con probables dificultades de lectura. Más allá que “la proximidad con el ideario anarquista suscitaba

<sup>7</sup> Fueron nueve números, publicados (1896 y 1897). De los cuales se han hallado ocho.

esfuerzos para saber leer y escribir” (Barrancos, 2019:14) nos preguntamos por qué aquellos textos contestatarios no habían recurrido a la posible claridad de un grabado. Nos propusimos aportar imágenes donde no las había, pero no para ilustrar los textos, sino para seguir indagándolos. Se trataba de generar un *cuerpo visual* que emergiera del *cuerpo textual*, a medida que lo fuéramos leyendo. Otra vez, *los estudio-dibujos* aparecen como herramienta de análisis.

Partimos de algunas premisas. Las imágenes deberían ser en blanco y negro, pudiendo acercarse al tipo de dibujos que se obtienen con el grabado, ya que la impresión era con prensa<sup>8</sup> y a un solo color. También consideramos en qué sector del periódico podrían ir: ya en la portada o ya ensamblados en el cuerpo del texto.

Con respecto al contenido de las imágenes tuvimos en cuenta que el contexto espacial debería ser urbano y fabril, ya que el mensaje anarquista, en ese tiempo, se limitaba a un entorno urbano. De ahí que nos propusimos utilizar formas rectas, simples y geométricas, para los fondos y contextos donde situaríamos las figuras. También, aunque trabajamos en monocromo, intentamos que el ambiente remitiera a cierto clima gris, como de suciedad o humo. Vale aclarar que observamos algunas fotografías de la época, para ver la vestimenta, los peinados, los posibles gestos de nuestras mujeres-anarquistas.

Inicialmente hicimos cuatro dibujos, que aquí presentamos. Son dos trabajos de 30 x 40 cm. y otros dos más pequeños, de 14 x 20 cm., realizados con tinta china, tinta blanca y microfibra. Uno, pensando en una posible portada para el primer número (*Portada I*). Otro, que alude a una representación de la burguesía (*Hiena*). Y otros dos, surgidos de textos referidos a la Iglesia y sus miembros, y a experiencias femeninas denunciadas en el periódico.

---

<sup>8</sup> Las distintas ediciones tienen diferentes tamaños, por lo que se supone que se imprimieron en distintas prensas.

Conviene decir que los cuatro *estudios-dibujo* fueron realizándose tras las primeras lecturas analíticas de los textos del periódico, y tras haber realizado abordajes bibliográficos sobre producciones culturales anarquistas en el Río de la Plata. Los *estudios-dibujo* fueron acompañando nuestros análisis y reflexiones teóricas, de manera que debieron ser condicionados por ellos. Ahora, vamos a tratar de mostrar como también generaron análisis y reflexión, sobre algunos de los sentidos más complejos de *La Voz de la Mujer*.

### **Dibujando la portada y precisando los ejes de análisis de La Voz de la Mujer**

Al dibujar la primera portada de una publicación de fines del siglo XIX, tomamos distancia de posibles connotaciones evocativo-políticas y artísticas. A través del *estudio-dibujo* propusimos una *síntesis visual* de nuestras exploraciones en el cuerpo-textual del periódico. Había que dar cabida, en el dibujo, a los actores subalternos que *La Voz* presentaba. Por un lado, las mujeres de las clases pobres, advertidas como sujetas-de-trabajo, en su condición de madres, también como objeto-sexual. Por otro lado, los hombres, como trabajadores-compañeros, y en su condición de maridos. Además, los niños y niñas, por quienes valía batallar por un futuro mejor. Todos estarían del “mismo lado”, pero la *figura-mujer* tendría la centralidad de la escena-visual.

Concluido, el dibujo ayudó a complejizar los ejes representacionales que nos habíamos trazado para analizar las representaciones de mujeres que aparecen en *La Voz*<sup>9</sup>. Recorrámosla (ED8). En el centro, una *mujer-trabajadora* arenga al resto. A su lado, en la primera fila, hay tres mujeres con gestos de protesta. Con ellas, los niños aparecen en el centro de la escena. Los hombres acompañan en un segundo plano. Dos mujeres, en los ex-

---

<sup>9</sup> A partir del texto inaugural diferenciamos cinco ejes representacionales: las mujeres como sujetas de trabajo y de lucha obrera, las mujeres y el orden familiar, las mujeres como objeto-sexual, las mujeres y la cuestión religiosa, las mujeres como sujetas de instrucción. (Vázquez, Abbate, Gardonio y Maiaru, 2019).

tremos, parecen distantes de la protesta. La de negro, con gesto resignado. La que tiene el libro, con gesto de ajenidad. Quedan distribuidas las figuras en el espacio visual, posibilitando la *síntesis visual* propuesta.

Allí, las mujeres anarquistas se posicionan como trabajadoras-explotadas, sin dejar de percibirse como madres. La *figura-mujer-que-arenga* se vincula con los hombres-trabajadores, pero su *cuero-en-lucha* se prolonga en el niño que se aferra. Ese vínculo refuerza la conciencia de la explotación, cuando en el hogar, y no en el taller, se perciben “hastadas de tanto llanto y miseria”, por “el eterno y desconsolador cuadro que nos ofrecen nuestros hijos” o por el “el grito seco y desgarrante” de ellos. (No.1). Tal vez “las actitudes tradicionales hacia la maternidad pueden haber sido más fuertes que lo que hubieran querido las redactoras más radicales” del diario (Molyneux, 2019:17). Pero es desde la condición de mujeres-madres, que se fortalece la necesidad de petitionar por los derechos de las mujeres, de sus familias y del proletariado.

También en el espacio visual, la figura-mujer se presenta en distintas dimensiones y actitudes. De la arenga a cierta pasividad. Casi no hay indicios de sensualidad y erotismo. Si lo hay es en la mujer-que-arenga. En *La Voz*, las mujeres se presentan como objeto del deseo y la violencia de los hombres, ya sus patronos, ya sus compañeros de clase. Esa mirada masculina ha construido una imagen erótica que les resulta ajena y violenta. De allí la necesidad de desprenderse de ella. El planteo de la “libre unión” apunta en ese sentido.

Así, la producción de la portada colaboró activamente en el *análisis histórico-cultural* que proponíamos. *La Voz* evoca un mundo femenino y subalterno rioplatense que resiste y protesta. Pero lo presenta múltiple y ambiguo, en actitudes y demandas, de allí los ejes representacionales. Y la portada ayuda a pensar ese entramado de figuras-femeninas que ocupan la centralidad del espacio visual. Además, permitió conjeturar que, en torno a la maternidad, el feminismo de estas mujeres ordena sus demandas.

## La inversión de la animalización del otro

El *estudio-dibujo* que llamamos *Hiena* se detiene en un texto específico del diario. Leámoslo:

Mirad a aquel hermano, aquel compañero nuestro, ¿vedlo cual forcejea para subir? ¿Oís las carcajadas estallar vibrantes? ¡Ah! Es la fiera, es la burguesía que se refocila de alegría cual se refocila el cerdo entre el barro, o el juez ante la veintena de infelices víctimas que piensa mandar al cadalso, sí ella, esa fiera llamada burguesía, se refocila al vernos, tan brutos, tan torpes y piensa: mientras haya tanto bestia, no temo a nada ni nadie. (No.1)

Los actores arriba mencionados se abrazan constituyendo una sola figura-subalterna. Ante la figura-animal, parecen indefensos y estáticos, pero los matices y diferenciaciones se confunden, mientras la enorme hiena abre la boca. El *estudio-dibujo* (ED9) instala dos horizontes explicativos. Uno conceptual, la autorepresentación subalterna inventa al otro-burgués-hiena como espejo, frente al cual se perfila la propia identidad. Los complejos matices advertidos en la portada, parecen borrarse en la estructura que presenta la figura.

El otro horizonte es conjetural. En las representaciones de otredad, las clases dominantes suelen recurrir a la animalización del otro. Acá, las mujeres anarquistas parecen invertir la carga del desprecio y la bestialización. La burguesía es “la fiera”, que se “refocila” como “el cerdo en el barro”. Es la hiena que estalla en “carcajadas”.

## Iglesia, religión y religiosidad en las voces de las mujeres-anarquistas

Finalmente, presentamos dos *estudios-dibujo* a partir de los textos que sitúan a las mujeres-pobres en los ámbitos eclesiales católicos. Allí, los “curas” son parte explícita de la violencia sexual masculina. Los textos

denuncian la doble moral y las prácticas de abuso que los confesores ejercen con las jóvenes y las niñas. Otra vez aparece la animalización del poderoso: “los curas y frailes” son “hormigas dañinas”, pero el verdadero mal a destruir está en “el hormiguero (léase iglesias, conventos)” (No.5). También se mira desde la maternidad: la “corrupción” de las monjas, “prostitutas y parasitas”, y la de “los santos varones” es reconocida porque arrojan “los fetos en las cercanías del Puente Alsina” (No.5). Veamos qué aportaron nuestros *estudios- dibujo*.

En *Iglesia I* (ED10) se observan dos núcleos-figurativos de tres personajes. Además, una figura-mujer-monja. El núcleo con forma de *Sagrado Corazón* contiene tres figuras-humanas. Un cura pidiendo silencio, una mujer tomándose el rostro y el vientre, y un hombre algo distante. En el núcleo-figurativo más pequeño, tres figuras-humanas salen de una iglesia. Una mujer, esbozando un grito, rodeada por dos hombres. Uno de ellos es una figura-sacerdote. Además, una serpiente, por el piso, alude al pecado. El núcleo descrito sintetiza el casamiento casi como resguardo frente al pecado.

De esta manera, en ambos núcleos-figurativos, la figura-mujer queda expuesta, en inferioridad de condiciones, ante el sacerdote y ante quienes podrían ser sus maridos. La figura-mujer-monja, aislada, sólo acompaña la escena.

Como ya señalamos, en *La Voz de la Mujer*, las mujeres pobres redescubren la violencia masculina en los ámbitos eclesiales. Porque los curas la ejercen con todo tipo de abusos. Y además, desde el matrimonio, se instala el orden familiar donde el marido es “un amo, un señor, un rey, un tirano” Así, iglesia y matrimonio refuerzan la soledad y el desamparo de la mujer. Y las monjas participan de ese orden que, a la vez, las aísla y las sojuzga.

Otra vez, esa dominación parece ser percibida desde la condición de madres. En el segundo dibujo, *Iglesia II* (ED11), el primer plano lo ocupa una madre con su bebé. Por detrás, dos figuras-con-sotana observan y hablan.

La soledad de la figura-mujer es evidente, pero ella pareciera avanzar en el espacio plástico. Su cuerpo desnudo porta al bebe que, integrado en una misma figura, pareciera constituir su fortaleza.

Ahora bien, en esta serie de *estudios-dibujo* las mujeres parecieran estar saliendo de los círculos eclesiales a dónde acudieron en busca de amparo. Admiten haber necesitado rezar, pedir, y creer. Se trata de una religiosidad vinculada a las necesidades materiales: casi un materialismo religioso que no pareciera tener cabida en esos núcleos. ¿Están saliendo de ellos o fueron expulsadas? Las experiencias de abusos y desamparos las situará alejadas de toda religión.

### **Y al final... de los saldos que dejan los estudios-dibujo**

Hasta aquí hemos presentado las distintas experiencias de los *estudios-dibujo* como herramientas visuales de investigación. Como ya señalamos, se trata de estrategias de abordaje visual que nos permitieron explorar en representaciones visuales y textuales. Adaptados siempre a lo que pide la representación o *la fuente*, los *estudios-dibujo* nos permitieron indagar en las formas plásticas de los óleos de Blanes, y nos hicieron salir al desierto pampeano presentado por los textos de Echeverría. También, nos llevaron a rastrear *marcas de visualidad* en el relato textual de Edmond Smith para seguir descubriendo los cautiverios representacionales de los oleos de Rugendas. Finalmente, generaron una serie de *síntesis visuales* para pensar las opacidades de unos textos subalternos carentes de grabados. Al final de este ir y venir, entre pinturas y textos, queda un saldo importante de sentidos histórico-culturales descubiertos en torno a las producciones abordadas. Y esto para nosotros es fundamental, ya que hacemos historia cultural rioplatense. Pero, además, los *estudios-dibujo* lograron significativas “interferencias entre el texto como escritura y el cuadro como figura” (Marín 2019:19), instalando un diálogo entre texto e imagen desde las potencialidades y especificidades del lenguaje visual. Desde allí, posibilitaron estos caminos experienciales de analizar obras, produciendo obras.



## Bibliografía

Burucúa, José Emilio (2006). *Historia y Ambivalencia: Ensayos sobre arte*. Bs. As.: Biblos

Dora, Barrancos (2019). Prologo. *La Voz de la Mujer. Periódico Comunista-Anárquico (1895-1896)*. Bs. As.: UNQUI

Echeverría, Esteban (1965). *La cautiva* Bs. As.: CEAL

Gallardo Porras, Sara (2012). Rugendas, Artista viajero y su aporte a la construcción de la representación indígena *Tiempo Histórico* no. 4, pp.67-86. Santiago de Chile

Ginzburg, Carlo (1984). *Pesquisa sobre Piero*. Barcelona: Muchnik.

González, Horacio (2018). *La Argentina manuscrita: La cautiva en la conciencia nacional*. Bs. As.: Colihue

Marín, Louis (2015). *Destruir la pintura*. Bs. As.: Fiordo

Molyneux, Maxime (2019). Presentación. *La Voz de la Mujer Periódico Comunista-Anárquico (1895-1896)*. Bs. As.: UNQUI

Operé, Fernando (2003). La cautiva de Echeverría, el trágico señuelo de la frontera. *Bulletin of Spanish Studies*, vol. 80, núm. 5. pp. 545-554

Pratt, Mary Loise (2010). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Bs. As.: FCE.

Smith, Edmond Reuel (1853). Los araucanos. Notas sobre una gira efectuada entre las tribus indígenas de Chile Meridional (1849-1853) en Salgado I (comp) (2016) *Travesías por la Araucanía*. Temuco: UCA

Todorov, Tzvetan (2003). *Nosotros y los otros: Reflexión sobre la condición humana*. Bs. As.: Siglo XXI

Vázquez, Daniel (2019). Pensando y produciendo imágenes. Los devenires del análisis histórico-cultural. *III Jornadas de investigación en Artes UNVM*.

Vázquez, Daniel. Abbate, D. Gardonio, S. Maiaru, M. J. (2019). De mujeres y barbarie. Representaciones de otredad y género en el Río de la Plata. *Jornadas Internacionales de Historia, Arte y Política. UNC. Tandil*:

APÉNDICE DE IMÁGENES



Óleo 1  
Blanes, Juan Manuel,  
La cautiva, (1880), óleo sobre tela, 46x71 cm.



Óleo 2:  
Blanes, Juan Manuel,  
La cautiva, (1880), óleo sobre tela, 77,5x102 cm.



SERIE 1  
Maiarú, María José Estudio Dibujo 1  
Técnica mixta sobre papel, 24x32 cm.



SERIE 1  
Maiarú, María José, Estudio dibujo 2  
Técnica mixta sobre papel, 24x32 cm.



SERIE 1  
Maiarú, María José Estudio dibujo 3  
Técnica mixta sobre papel, 30x30 cm.



SERIE 2  
Maiarú, María José,  
Estudio-dibujo 4  
Técnica mixta sobre papel, 24x32 cm.



SERIE 2  
Maiarú, María José,  
Estudio-dibujo 5  
Técnica mixta sobre papel, 24x32 cm



J. M. Rugendas, *Belleza araucana*, 1836



Eugene Delacroix, *Vista de Tánger con figuras*, 1832



J. M. Rugendas, *Araucana*, 1836



E. Delacroix, *Judia de Tanger en traje ceremonial*, 1835



Daniela Abbate Estudio Dibujo 6  
Grafito sobre papel y color digital 14,8 x 21 cm



J. M. Rugendas, *Araucana*, 1836



Daniela Abbate Estudio Dibujo 7  
Grafito sobre papel, 14,8 x 21 cm



J. M. Rugendas, *Araucana*, 1836



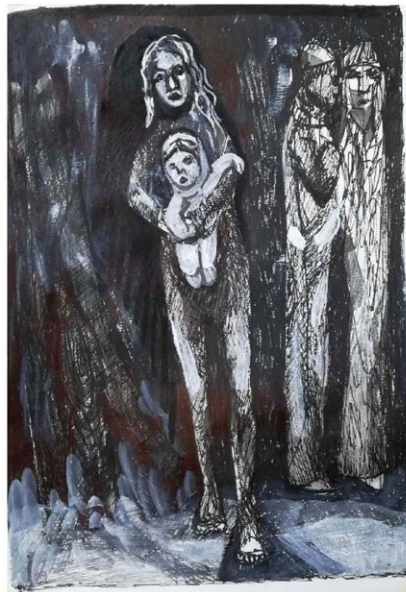
Silvina Gardonio  
Estudio-dibujo 8 Portada I  
Tinta sobre papel, 30 x 30 cm.



Silvina Gardonio  
Estudio-dibujo 9 Hiena  
Tinta y microfibras s/ papel, 14 x 20 cm



Silvina Gardonio  
Estudio-dibujo 10 Iglesia I.  
Tinta s/papel, 30 x 40 cm.



Silvina Gardonio  
Estudio-dibujo 11 Iglesia II  
Tinta y microfibras s/papel, 14 x 20 cm



## **Espacios y exhibición: debates acerca de la legitimación artística**

**De salones, instituciones y críticos: los procesos de legitimación  
artística en Rosario en el contexto del primer Centenario.** 231

Julieta Cebollada | [julieta.cebollada@gmail.com](mailto:julieta.cebollada@gmail.com)



## **De salones, instituciones y críticos: los procesos de legitimación artística en Rosario en el contexto del primer Centenario.**

**Julietta Cebollada**

Julietta Cebollada es Licenciada y Profesora en Bellas Artes, egresada de la UNR. Actualmente se desempeña como auxiliar docente en la cátedra de Historia del Arte I en la misma casa de estudios, como coordinadora del Taller de Mosaico Veneciano y Trencadis de la Universidad Abierta de Adultos Mayores (extensión en CUAT) y docente de Educación Artística en escuelas medias e instituciones de salud mental. Asimismo cursa el Doctorado en Humanidades y Artes mención Bellas Artes y dicta ponencias sobre historia del arte de Rosario en congresos de la provincia de Córdoba, Rosario, Tandil y San Miguel de Tucumán.

### **Resumen**

A principios del siglo XX, en el contexto de la conmemoración del Centenario de la Revolución de 1810, se comenzaron a realizar en Rosario los primeros salones de arte. En dichas exhibiciones, previa selección de un jurado, se otorgaban premios y eran prácticamente los únicos espacios en los cuales un artista tenía la posibilidad de dar a conocer su producción y venderla. Los primeros salones de carácter oficial fueron denominados Salón de Otoño, realizándose el primero en 1917. La iniciativa de fomentarlos formó parte de un proceso de institucionalización del campo artístico rosarino. Estos eventos culturales fueron organizados por un grupo de hombres de prestigio en la sociedad rosarina, que promovieron el desarrollo de actividades vinculadas a la difusión de las artes visuales, trasladando su poder económico al ámbito cultural. A partir de su realización, se originaron la Comisión Municipal de Bellas Artes y el Museo Municipal de Bellas Artes, inaugurado en 1920 para albergar las obras



que constituyen actualmente el patrimonio artístico de la ciudad. Este trabajo se centra en el análisis de algunas de estas exposiciones oficiales de arte, su gestión, su recepción y los criterios de legitimación artística que primaron en ese entonces.

Palabras clave: Arte; Institucionalización; Museo; Patrimonio; Salones.

## **Introducción**

Como primer punto es necesario desarrollar algunas cuestiones acerca del contexto socio-económico de la ciudad de Rosario de principios del siglo XX. Ciudad fenicia, de creciente actividad comercial pero escasa actividad cultural, hacia 1910 se encontraba en una situación de pujanza económica y anhelos de progreso, y existía la esperanza de un porvenir mejor que aún estaba por llegar. La ciudad se afianzaba en su rol mercantil, pero faltaba algo que la distinguiera, que la terminara de dignificar. En otras palabras, necesitaba tener un papel preponderante en la trama cultural del país. La promoción de la actividad cultural resultó un desafío que planteó la necesidad de cambiar la mentalidad de los rosarinos. La reacción inicial de la sociedad fue de fuerte oposición e indiferencia. Sin embargo, el vigoroso impulso recibido por un sector de la clase privilegiada con gran interés en promocionar la cultura artística y apropiarse de ella como un espacio más de poder, especialmente entre 1910 y 1920, provocó cambio lento pero gradual e irreversible partiendo de un objetivo claro: salir de la imagen de urbe fenicia y vulgar alejada de los asuntos del espíritu. De ahí el importante papel civilizador que debían cumplir las Bellas Artes, junto con la música y la literatura, lo cual a su vez estaba enmarcado en la búsqueda de distinción social de sus impulsores, los miembros de la clase alta rosarina (Boni, 2008).

## **Las instituciones**

La construcción del campo plástico local era un punto clave para lograr tal cometido. Para ello debían institucionalizar el campo, para así someterlo a instancias de legitimación: esto se lograría mediante la creación de un museo y un salón de bellas artes. El primer paso hacia esa dirección fue la fundación de la asociación cultural “El Círculo de la Biblioteca”, el 28 de Septiembre de 1912, instaurada por el Dr. Rubén Vila Ortiz. Sus miembros organizaron conciertos, obras teatrales, conferencias, muestras, y adquirieron obras de arte para donar a distintas instituciones culturales de Rosario. Buscaban con esas actividades obtener el aval y los recursos del gobierno de la ciudad con el fin de legitimar su iniciativa.

Parte de las obras adquiridas por esta sociedad y posteriormente por la Municipalidad en los salones de bellas artes, pasarían a formar parte del acervo del Museo Municipal de Bellas Artes de la ciudad, cuyas puertas se abrieron el 15 de enero de 1920. Durante los meses previos a su inauguración, la prensa se encargó de escribir diversos artículos reseñando la tarea realizada por la Comisión Municipal de Bellas Artes hasta entonces, y se mantuvieron pendientes del estado de la incipiente colección de pinturas y esculturas destinadas a ser albergadas en sus salas. El proyecto de ubicarlo en un edificio propio y dotarlo de una biblioteca específica permaneció en suspenso hasta la concreción en 1937 del Museo Municipal de Bellas Artes “Juan B. Castagnino”, cuyas instalaciones fueron donadas por la familia tras el fallecimiento del coleccionista.

### **Primeros salones de bellas artes: criterios de legitimación y recepción de la crítica de la prensa escrita**

El primer Salón Nacional de Bellas Artes de la ciudad de Rosario fue denominado Salón de Otoño, presumiblemente debido a que la fecha de inauguración de la exposición coincidía con dicha estación. La inauguración fue realizada el 24 de mayo de 1917, día anterior a las fiestas por el aniversario de la Revolución de 1810. Esta exhibición tuvo carácter de ini-

ciativa privada, ya que tanto su organización como su auspicio estuvieron a cargo de la Asociación Cultural “El Círculo”. Al respecto un cronista del diario *La Capital* de Rosario destaca:

“No sospeche el público que la iniciativa es oficial (...) es producto de la inteligencia y voluntad de El Círculo, que dirige con acierto y perseverancia el doctor Rubén Vila Ortiz” (*La Capital*, 1917:5).

Puede verse en este comentario la crítica hacia los poderes estatales por la falta de apoyo al desarrollo de las bellas artes en Rosario, y gran elogio hacia los impulsores de los salones, con quienes la prensa escrita concordaría frecuentemente no siempre en cuanto a la estética pero sí ideológicamente.

Por otra parte puede entreverse en el reglamento cuál era uno de los más importantes criterios de valor para legitimar una obra de arte. Sin ningún tipo de reparo, se explicitaba por única vez algo que seguirá operando de forma implícita por varios años más: que los premios serían “discernidos únicamente a las obras de autores argentinos y de preferencia a las que tengan carácter nacional” (Catálogo del I Salón de Otoño, Rosario, Comisión de Bellas Artes, 1917:7) Esto tomó un carácter muy especial ya que el problema de la identidad nacional estaba muy vigente en la época, y por ende no era ajeno al mundo artístico. A propósito de esto, se depositó sobre éste último dos grandes expectativas: apoyar el proyecto político y económico de las clases dirigentes en el marco de una utopía civilizadora de la sociedad, y realizar un arte con características nacionales. Lo último implicaba encontrar un arte con características que fueran propiamente argentinas, mediante la apropiación de determinadas manifestaciones culturales del pasado y el presente, y la deliberada exclusión de otras. Esta decisión, quizás compartida por un amplio sector, respondía a los intereses del gobierno nacional de Hipólito Irigoyen. La cuestión radicaba en la afluencia de una gran cantidad de inmigrantes a la Argentina que si supuso un enorme aporte de mano de obra, trajo aparejado conflictos sociales. Ante la amenaza que representaban los inmigrantes tan-

to para el orden como para la identidad criolla, la imagen que se tenía de ellos cambió radicalmente. Las fronteras del país les fueron abiertas con la expectativa de que constituyeran una mano de obra activa pero dócil al mismo tiempo, por lo cual los inmigrantes eran vistos como un aporte positivo a la sociedad argentina. Pero sus vinculaciones con los sindicatos de trabajadores y la política no tardaron en emerger. En poco tiempo pasaron a ser considerados parte de una nueva “barbarie” en medio de los procesos de modernización que estaba sufriendo el país, y que estaba alterando su fisonomía como nunca antes. Lo contrario a la civilización era lo considerado foráneo y, paradójicamente, la vieja “barbarie” constituida por los gauchos y los indígenas, que hacía años habían dejado de ser una amenaza, se tornó una representación de la argentinidad. Ellos, primero acusados por la Generación del ‘80 de obstruir el camino hacia la modernización de la Argentina y tildados como atrasados respecto del nuevo orden que los gobiernos se propusieron imponer a toda costa, resultaron más tarde tipificados en diversos dibujos, pinturas y grabados. Esto se ve plasmado en el Salón en obras donde primaba el paisaje argentino de la llanura o las sierras, siempre acompañadas de arboledas o un denso follaje y en ocasiones en alusión al trabajo de campo. Al respecto cabe citar a Clementina Zablosky:

“(…) las sierras de Córdoba, que desde fines del siglo XIX, comenzaba a formar parte, al igual que otros paisajes de Argentina, de una imaginería evocativa y potente de lo nacional, vinculados a un gusto por lo regional y a un interés por valores colectivos” (Zablosky, 2011: 5).

Lo rural era el espacio de lo no contaminado por la civilización moderna, el lugar donde se podía encontrar a la tradición cultural local a modo de refugio, casi ficticio, podría decirse. Una suerte de limbo donde no tenían cabida las consecuencias no deseadas de aquellas transformaciones sociales, políticas y económicas impulsadas por el Estado. Por eso en los salones predominó durante mucho tiempo el género del paisaje, seguido luego del retrato, ya sea de la burguesía o en clave intimista, de familiares

o amigos pertenecientes al mundo del artista. Tampoco faltaron, aunque en mucha menor medida, las naturalezas muertas y la figura humana.

Esta primera experiencia marcó el principio de los salones de Bellas Artes, mostrando la producción de artistas argentinos reconocidos y emergentes, y comenzando a crear las condiciones para la concreción de un mercado del arte.

El segundo Salón de Otoño fue inaugurado el 24 de mayo del año siguiente. Una de sus particularidades es que ese año la comisión de Bellas Artes pasó a ser municipal por decisión del intendente de ese entonces, el Dr. Federico Remonda Migrand, quien creó dicho cuerpo y designó a sus miembros. Esta disposición hizo que este salón se tornara en un evento artístico de carácter oficial, y fue una medida tomada producto del éxito alcanzado en el primer salón, especialmente a nivel de recepción de la prensa y asistencia de público en general a la exposición.

La recepción continuó siendo favorable al igual que el año anterior: el entusiasmo inicial se mantenía. Pero aun así la crítica se hizo notar: un crítico de *La Capital* cuestionó duramente al pintor Benito Quinquela Martín, quien participaba del Salón con su obra *Crepúsculo en el riachuelo*. El cronista acusaba al movimiento impresionista, el cual podía relacionarse en parte con la obra del artista mencionado, de ser una pintura desintegrada y de meras manchas: “los tonos divididos disocian la visión de las cosas” (*La Capital*, 1918:6). Como contracara de tal detracción, elogió a César Augusto Caggiano y su premiado trabajo *Nocturno*, de clima simbolista y factura minuciosa. Aquí se plantea el problema de la legitimación desde los procedimientos pictóricos. La técnica verista utilizada por Caggiano era vista como un modo de hacer respetable, mientras que el impresionismo y su status como arte eran fuertemente cuestionados. La posición conservadora del crítico se afianzaba aún más con estas duras declaraciones, comenzando en alusión a la obra *Nocturno*:

“Los adoradores del arte de Manet, de Renoir y Enrique Martín, hallarán en cambio que su arte fino, difícil, que no admite

ignorancias y descuidos (...) precisamente porque para estos (...) la realidad sólida no existe porque no saben representarla” (*La Capital*, 1918:6).

El prejuicio latente en estas palabras da cuenta de una hermética concepción acerca de lo que es formar una imagen pictórica, puesto que además se discute la idoneidad de Quinquela Martín y de los impresionistas. No se los piensa como pertenecientes a una estética diferente dotada de cualidades y modalidades que les son propias, sino como la resultante de una falla en la aplicación de las técnicas pertinentes para la representación del mundo sensible, que coinciden en ser las actuales del momento. Es posible que este crítico de *La Capital*, el cual no firmó su nota, estuviera influenciado por Camille Mauclair, quien escribía para el diario *La Nación*, y dado a su pensamiento ultraconservador, siempre atacaba a las nuevas tendencias.

En el tercer Salón de Otoño es interesante remarcar un planteo en torno a la cuestión del nacionalismo cultural. Para ello es importante subrayar un fragmento del diario *La Nación* de Buenos Aires:

“(...) desfilaron ante las galerías numerosas y conocidas familias (...) celebrándose la abundancia de motivos, genuinamente criollos, en los paisajes, circunstancia esta que por muchas razones constituye una saludable orientación artística” (*La Nación*, 1919:6).

Esto abre lugar a dos debates: el referido al carácter elitista de la inauguración del evento, y el que se relaciona íntimamente con el nacionalismo cultural en boga. El apoyo incondicional de la prensa que sustenta dicha ideología impregnó durante años las exposiciones de arte de carácter oficial, marcando una tendencia artística deseable.

Otra cuestión a tener en cuenta y que da a conocer cómo estaban posicionadas las bellas artes en la ciudad se ve desde la óptica de dos personajes muy reconocidos en el medio. Es importante subrayar que el primero

dirige su detracción hacia los criterios de la crítica oficial y el segundo hacia el jurado. Uno es el artículo escrito por el artista y maestro Pedro Blanqué, el 19 de junio de 1922, con motivo del quinto Salón de Otoño. Allí realiza una crítica del salón donde menciona que en las salas la luz es inadecuada para la exposición de las obras; asimismo hace una fuerte crítica de las carencias de la ciudad de Rosario en cuanto a la falta de una academia de bellas artes y la ausencia y poca valoración de las clases de dibujo. Básicamente, habla de la hostilidad del ambiente rosarino para con las bellas artes y de lo desalentador que esto puede llegar a ser para los incipientes artistas, pudiendo truncar así su posterior desarrollo:

“He conocido tantos jóvenes de gran disposición para el arte, que se amaneraban por completo con la ilusión de tales pinturas por las firmas y la falsedad de la crítica, por la falta de ambiente académico y de recursos para cursar en Buenos Aires en la Academia de Bellas Artes” (La Capital, 1922: 4).

El enorme aprecio del maestro Blanqué hacia sus discípulos y su intención de aliento a todas esas generaciones de pintores subyace a este texto, escrito con pasión y convicción. Deja también al desnudo todas las falencias alrededor del campo artístico rosarino al cual evidentemente todavía le quedaba mucho camino por recorrer; él lo atestigua como profesor, artista y contemporáneo.

El segundo personaje reconocido, y más duro aún que Pedro Blanqué fue el arquitecto Ángel Guido, hermano de Alfredo, quien escribió una ácida crítica en la cual acusa a los jurados de tener un criterio demasiado tolerante a la hora de seleccionar las obras, aceptando gran cantidad de obras malas, y a la crítica rosarina que los avala. Asimismo dice que el público no sabe distinguir entre lo bueno y lo malo en arte, que aún son como niños y que el jurado ha fallado en su función de enseñarles cual es el gran arte. Culmina su artículo diciendo:

“Después de algunas pocas obras de relativo y objetable mérito, comienza la farandulesca multitud de obras pésimas, por

las cuales se siente la desgracia de que aún no se haya codificado el delito de lesa belleza” (La Nación, 1922: 4)

Pero la respuesta no demoró en llegar, de la mano de un crítico del diario *La Capital*:

“La nueva exposición ofrece un variado conjunto de pinturas de mérito, aunque abundan las telas mediocres (...). La crítica (...) ha pecado de exageración al reducir a un pequeño número las obras dignas de mencionar clasificando las demás de malas” (La Capital, 1922: 4).

Sin dudas este fue un Salón plagado de controversias al nivel de la crítica.

En 1926, el estado municipal no financia el Salón de otoño, con lo cual surge el Primer Salón Nexus.

“Organizado por el grupo ‘Nexus’ de corta y fecunda existencia (...) ‘Nexus’ es una asociación de jóvenes creadores plásticos y el salón es obra de juventud, con muchos frutos logrados, con grandes promesas” (La Capital, 1926: 4).

La cuestión referente a la recepción del Primer Salón Nexus de 1926 presenta dos componentes: una crítica positiva y otra negativa; por un lado se elogia al grupo de artistas plásticos por su iniciativa y sus talentos individuales, al mismo tiempo que se desprecia en cierto modo el contenido de las obras presentadas y la adhesión a las estéticas de vanguardia de algunos de sus miembros. La confianza en esta agrupación y la misión que se les otorga de asentar los cimientos del campo artístico rosarino y ayudar a la constitución de una tradición en el arte local, son indudables.

Resulta infaltable el reconocimiento a los llamados “maestros”, en referencia a pintores como Alfredo Guido, Emilia Bertolé y Manuel Musto, ya consagrados en el ambiente artístico desde hacía muchos años, y la importancia de su formación:



“Discípulos y maestros, que son discípulos a la vez (...) forman una tradición. Y esa tradición, entroncada en aquella media docena de muchachos que hace quince años amontonaba (...) Casella en su taller, como semillar (...) es la mejor tradición, por no decir la única del Rosario espiritual” (La Capital, 1926: 4).

La metáfora del semillar alude al crecimiento y desarrollo del ámbito de las Bellas Artes en la ciudad, particularmente la pintura, lo cual suscita un sentimiento de júbilo que el escritor no puede ni tampoco desea ocultar:

“Sencillamente dicho, en el terreno de la civilidad, la pintura es la única gloria rosarina (...) tanto que es lo único que puede disputarle glorias a la ciudad de Buenos Aires y que puede brindarle glorias al interior del país” (La Capital, 1926: 4).

Nótese la contundencia en el planteo del posicionamiento de la ciudad en el país y también ante Buenos Aires, con la utilización de conceptos como civilidad y gloria, que conferirían al arte y por ende a los artistas una misión de carácter casi sagrado, capaz de cambiar el rumbo y el destino de la humanidad.

“Entonces habrá llegado el momento en que el artista de verdad será considerado como un sacerdote (...) Y la clásica Chicago quedará así transformada, como por ensalmo, en esplendente Atenas” (La Capital, 1926:4).

Resulta un tanto exacerbada la equiparación con las grandes civilizaciones, lo cual no hace más que dar una muestra de las grandes expectativas que se gestaban alrededor de las Bellas Artes. Pero por otro lado, los comentarios “de oposición” no se hicieron esperar; un periodista de *La Capital* consideró que el conjunto de la exposición del grupo Nexus se ajustaba a tres dogmas. El primero era “obediencia absoluta”, aludiendo a una falta de libertad en el desempeño de los artistas, crítica que el autor justificaba por la similitud de las obras en cuanto a la temática, las técnicas empleadas y la elección de una paleta de “tonos apagados”. El segun-

do dogma era “tristeza absoluta”, pues era lo que a su juicio expresaban las pinturas y esculturas del certamen, inadecuadas según este en un país al que consideraba más bien alegre. El tercero y último, “filoneísmo absoluto”, en referencia a las producciones de Julio Vanzo y Lucio Fontana.

Las tendencias estéticas modernistas no gozaban de aceptación en la Rosario de principios del siglo XX, es más, durante muchos años y hasta que se consolidó el campo artístico de la ciudad, no hubo una situación de tensión dentro de las obras de arte que eran difundidas, ya que mayormente acordaban tanto desde el punto de vista formal como ideológico. La ruptura desde lo formal comenzó a verse a fines de los años ‘20 y principios de los ‘30, con la influencia de movimientos de vanguardia como el cubismo y el futurismo en algunos artistas rosarinos, y más tarde con la confluencia de éstas y la tradición clasicista.

Lo que más parece alarmar al autor es justamente esa ruptura con los postulados del clasicismo, que no es más que la “clásica” disputa y rebeldía para con la generación de los padres.

“(…) estas obras ostentan una rotunda y clarísima inclinación hacia lo nuevo, lo moderno, lo modernísimo, como si las sendas por las que han andado las glorias de antaño, mereciesen ser abandonadas en absoluto” (La Capital, 1926:13).

Se percibe en este artículo y en el que se verá a continuación, que Vanzo y Fontana son tomados como niños desobedientes o como adolescentes rebeldes y caprichosos que arbitraria y deliberadamente deciden ignorar los casi sagrados preceptos estéticos del clasicismo, en pos de un lenguaje visual que no tiene validez alguna.

También entran en juego otras cuestiones que atañen al concepto de arte, sobre lo que es y debe ser, dejando traslucir claramente los criterios de legitimación de la obra de arte a juicio de este crítico. Se describen aquí los retratos de Juan Zocchi realizados por Lucio Fontana y Julio Van-

zo en yeso y óleo respectivamente, cuestionando el status de retrato del primero y la técnica del segundo.

“El referido yeso patinado, representa un retrato. En efecto, no sólo se denomina así, sino que, para mayor probanza de la exactitud de esa leyenda, ostenta en su plinto el nombre y apellido del respectivo efigiado” (La Capital, 1926:5).

Con este comentario alude a lo que un retrato es y debe ser: una producción imitativa que reitera artísticamente la anterior creación, es decir el ser humano aludido.

“Debe, pues, el pintor retratista elegir las notas más características del sujeto que tiene ante su mirada (...) hasta llegar al ‘sumun’ de la elegancia, sencillez y caracterización” (La Capital, 1926:5).

Este concepto es indudablemente deudor del clasicismo, que fomenta la mimesis dentro de un marco de idealización que permite determinadas modificaciones en la imagen del retratado. Remata con una explicación que roza el racismo al acusar a Fontana de modificar los rasgos fundamentales de Zocchi, logrando como resultado que se parezca a un chino o japonés.

“(...) es ineludiblemente necesario que el pintor artista, cuando quiera retratar a un ser humano, procure, ante todo, de conservarle toda aquella característica racial que lo clasifica” (La Capital, 1926:5).

La desaprobación hacia la pintura de Vanzo es menos dura, ya que destaca por sobre esta el talento del artista. Rescata el dibujo de la cabeza, pero desdeña el motivo elegido para el fondo y la técnica pictórica utilizada.

“El paisaje es irreal, y ningún pretexto de ‘subjetivismo’ o ‘intimismo’ podría legitimarlo (...). Sin embargo, nos consta que

su autor conoce maravillosamente el diseño y la pintura” (La Capital, 1926:5).

Aquí demarca un límite entre las disciplinas pintura y escultura que deben ser respetados, siendo impensable en esa época la idea de interdisciplinariedad o de arte difícil de encasillar.

Bien recibido por su iniciativa y por su suplantación momentánea del salón municipal de bellas artes que no pudo ser realizado ese mismo año, pero muy criticado desde diversos frentes, el primer Salón Nexus no fue ignorado. Quizás su mayor importancia resida en que fue el primer salón de bellas artes que dio lugar a la emergencia de producciones más novedosas y alternativas que se estaban gestando tras cuatro paredes de los estudios de algunos artistas rosarinos.

En el segundo Salón Nexus lo que cambió notablemente fue la elogiosa recepción de esta exposición respecto de la precedente, aunque con ciertas reservas. “No fue muy buena que se diga, y tuvimos que hacerle varios y serios reparos, pero, tomada como anhelo de espiritualidad, constituyó un hecho digno de estimación (...)” (La Capital, 1927:9).

Destacan como algo positivo el hecho de que la agrupación Nexus estuviera conformada exclusivamente por gente de la ciudad de Rosario y la participación de nuevos artistas en el certamen. También consideran que hubo un progreso de los artistas que formaron parte del salón en 1926, y no se privan tampoco de hacer una referencia indirecta a los desempeños de Lucio Fontana y Julio Vanzo en el mismo. “Pero lo que más nos agrada, es que en esta muestra no ha habido lugar para ninguna producción absolutamente subalterna” (La Capital, 1927:9).

Esto último se contradice con el artículo publicado seis días después en el mismo periódico.

“Como es fácil comprender, no todas llegan a lo que podría llamarse ‘dignidad artística’, siendo algunas de ellas algo más que subalternas (...) no tendrían, en rigor de lógica, razón

para figurar en un salón de tendencia netamente tradicional” (La Capital, 1927:9).

Quien continúa incomodando a la crítica de la prensa escrita es Lucio Fontana, a quien un escritor bajo el seudónimo “J.T.V” le dedica exclusivamente una extensa nota en la cual censura y reprueba su producción plástica. Esta es titulada “*Salón Nexus. El avanguardista Lucio Fontana*”, término escrito en italiano que remitía a las teorías que Filippo Marinetti había traído a la Argentina el año anterior. (Mouguelar, 2007/2008).

Por empezar, cabe destacar que utiliza los términos vanguardismo, modernismo y futurismo como si fueran una misma cosa, para denominar así las propuestas plásticas renovadoras contra las que manifiesta un abierto desacuerdo.

“ Si al hablar acerca de las referidas obras (...) optáramos por decir todo lo que nuestro personal criterio estético y nuestra individual forma de sentir quisieran exponer, nos veríamos inducidos (...) a tratar con alguna severidad esta tan antiartística expresión de...arte” (La Capital, 1927:5).

Pese a que su autor reconoce que inciden sus propios gustos en la elaboración de su juicio estético (e ideológico), tilda a Fontana de imprudente por apartarse del sendero artístico trazado por la tradición como si fuera un renegado, un rebelde sin causa; pero su crítica del modernismo estético resulta aún más severa.

“Los modernistas (...) afirman, que (...) es necesario que también la vida del arte marche de acuerdo con el nuevo ritmo y sentir de los tiempos, empezando por desligarse en absoluto y apartarse diametralmente de toda tradición, por venerada que ella pudiese ser” (La Capital, 1927:5).

Siguiendo a Marshall Berman, podría decirse que en este caso se tiene una visión crítica de la modernidad, como algo que suscita una amenaza y provoca gran temor, temor al derrumbe de lo que fue construido durante

siglos y parecía que duraría eternamente. La tan familiar incertidumbre de hoy en día comenzaba de a poco a abrirse paso, los cambios incesantes aparecían como grandes martillos que amenazaban con demoler el gran edificio erigido desde la antigua Grecia. Y así como los inmigrantes eran vistos como los nuevos bárbaros, del miedo a lo que no se conoce y a lo que no se comprende surge también el rechazo y el desprecio en el arte.

## **Conclusiones**

En cuanto a lo ideológico, la crítica apoyó un desesperado intento por conservar el estado de cosas anterior a los procesos modernizadores, recurriendo a estrategias en las cuales lo cultural tenía un papel preponderante en la difusión de determinadas ideologías conservadoras. Estos hechos se encuentran relacionados con lo político, al igual que la necesidad de los sectores dominantes de formalizar el campo artístico desde sus inicios. Esto por supuesto incluía posicionamientos de privilegio dentro del mismo y también exclusiones, que en principio dependían de las decisiones de estos hombres de clase acomodada, produciéndose una transferencia de su poder en la sociedad civil hacia el ámbito cultural.

El rol que jugó la crítica en la legitimación del arte en Rosario fue una parte fundamental de este proceso, apoyando ciertas tendencias estéticas y desalentando otras, reproduciendo la ideología dominante en el caso de los artículos periodísticos. Respecto a la cuestión de los comentarios de artistas plásticos en la prensa escrita, estos funcionaron a modo de denuncia y reclamo, de puja por lograr hacerse un lugar digno en el campo cultural.

De este modo la crítica, tanto de la prensa escrita como de los artistas, influyó en la valoración del arte rosarino de la época alentando algunas producciones artísticas y desacreditando otras.

## Bibliografía

-Armando, Adriana (2008/2009). “*Artistas mujeres, la gráfica y las artes decorativas: el caso de tres revistas culturales de Rosario*”. *Avances* N° 14, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 63-76.

-Berman, Marshall (1988). “*Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*”. Madrid: Siglo XX.

-Boni, Nicolás (2008). “*Confluencias de la lírica y las artes visuales en Rosario hacia 1904*”. *Separata*, año 8, N° 13, CIAAL, UNR, pp.21-53.

-Mouguelar, L. (2007/2008). “*Nuevas estéticas y temas clásicos. Fontana y Vanzo durante 1927*”. *Avances* N° 13, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 89-104.

## Fuentes

-Diario La Capital. Mayo 24 de 1917. El salón de otoño. Su inauguración. Rosario, p. 5.

- Diario La Capital. Mayo 31 de 1918. Segundo salón de otoño. Rosario, p.6.

- Diario La Capital. Junio 1 de 1922. Quinto Salón de Otoño. Impresiones y comentarios. Rosario, p. 4.

- Diario La Capital. Julio 2 de 1926. Primer salón de artistas rosarinos. Rosario, p. 11.



## Lenguajes, formas y materialidades: intersecciones

**Hacia una definición de libro objeto**

**249**

Mauricio Andrés Micheloud | [mauriartilugio@gmail.com](mailto:mauriartilugio@gmail.com)





## Hacia una definición de libro objeto

**Mauricio Andrés Micheloud**

Vivo en la Ciudad de Córdoba. Soy Licenciado en Comunicación Social. Trabajo como Diseñador Gráfico, Ilustrador y Editor de libros. Soy propietario de la editorial Ediciones de la Terraza y de la Editorial Artilugio. Doy talleres de formación para artistas, docentes y niños. Tengo publicados libros como ilustrador y como autor integral.

### Resumen

El libro objeto propone al lector interactuar de otro modo: desde el juego, la exploración y el tacto para completar o acentuar el sentido que el texto y la imagen proponen. En el mercado artístico y editorial podemos encontrar varios ejemplos de libros objeto y libros de artista que se atreven a estos usos lúdicos que transforman la experiencia de lectura, rompiendo con el formato tradicional y haciendo partícipe al objeto libro en el sentido que dispara su lectura.

De acuerdo a los ejemplos que serán abordados para este trabajo se establece una tipología de libro objeto de acuerdo a tres parámetros: a) Por su modo de producción; b) Por su formato; c) Por su intervención en la lectura. Cada uno de estos parámetros contiene a su vez subtipos que completan la clasificación. De este modo, se avanza hacia una catalogación que busca entender cómo es el funcionamiento de estos libros y cómo analizarlos según el parámetro establecido. Se propone esta clasificación como una guía que brinde herramientas para pensar los libros objeto desde la experiencia de lectura que nos ofrecen y analizar las potencialidades que pueden alcanzar en el campo de la creación artística, literaria y editorial.

Palabras clave: libro objeto; libro de artista, soporte;

Cuando pensamos en libros objeto se viene a la mente libros de papel plegado como acordeón, libros en cajas, textos en frascos, libros de tela o en papel maché, entre otras técnicas y materiales. Estos son formatos que desafían el concepto más tradicional de lo que debería ser un libro.

Según la Unesco “Se entiende por libro una publicación impresa no periódica que consta como mínimo de 49 páginas, sin contar las de cubierta, editada en el país y puesta a disposición del público” (UNESCO,1964). Esta definición se aplica a libros en formato papel impresos por cualquier sistema de los que se encontraban disponibles en 1964, época en que se realiza esta resolución. Estas especificaciones tenían que ver con una finalidad estadística por lo que desconoce otras formas que pueden tomar los libros, sin mencionar formatos más contemporáneas como por ejemplo el libro electrónico.

Más allá de un soporte determinado se debe tomar en cuenta una definición que abarque las diferentes posibilidades en las que pueda presentarse un libro y tomarla como punto de partida para avanzar sobre la definición de libro objeto.

Cabe preguntarse cuáles son las características que definen el artefacto de lectura “libro” que logre abarcar tanto libros de encuadernación tradicional como libros objeto o libros electrónicos.

Todo libro es, en su origen, creado por un autor (este autor puede ser escritor, ilustrador, compilador, etc...) que define un texto que se transmite a través de un soporte determinado. Entonces,

“... dado que existe un autor, dado que lo dicho por ese autor ha de ser estable y dado que la transmisión es discontinua, lo dicho debe ser fijado por un soporte que permita la inscripción, no tanto del texto como de todas esas marcas asociadas a él. Un soporte que durante muchos siglos alimentó la ilusión de una identidad con su contenido, de modo tal que

uno y otro eran percibidos como lo mismo -ese soporte era el libro-." (Katz, 2002:19).

Cabe tomar en cuenta también cuál es la finalidad de este objeto cultural:

"De modo esquemático es posible distinguir tres funciones básicas asociadas con el libro desde el punto de vista de su utilización: soporte de información, medio de entretenimiento y herramienta de conocimiento." (Katz, 2002:21).

Atendiendo a estas definiciones se entiende al libro como un artefacto que funciona como un vehículo de sentido que le permite a un autor transmitir una información determinada a un posible lector.

En su definición Katz dice que el soporte, durante mucho tiempo, se identificó con su contenido. Esto es porque es más habitual asociar al objeto foliado y encuadernado con el texto que soporta. El libro no es sólo su soporte, pero el soporte determina la forma en la que el libro se lee y en muchas ocasiones el mismo soporte comunica y genera sentido tanto como lo hace el texto o las ilustraciones inscritas en él.

Tal es el caso de los libros de artista o libros objeto en donde el soporte es un elemento fundamental para la transmisión de sentido. Se vuelve parte de la obra tanto en su función como soporte, como en su función plástica.

El libro objeto se relaciona especialmente con libros de artista, poesía, narrativa y las artes plásticas en particular. Desde estas disciplinas es donde el creador del libro objeto encuentra un campo de acción más amplio y apropiado para explorar posibilidades narrativas novedosas.

Tanto el texto escrito como la imagen cumplen con una función comunicativa y poética hacia el lector que interpreta esos textos e imágenes a través del soporte. Pero en el caso de los libros objeto, el soporte también se vuelve protagonista del acto comunicativo y se enlaza al discurso literario y al discurso artístico para otorgar un plus de sentido a estos textos.

Desde allí el libro se vuelve un objeto a explorar con lógicas y dinámicas diferentes a las de los libros tradicionales:

“Podríamos decir, en cierta manera, que una de las condiciones de posibilidad del conocimiento del libro como obra de arte nos conduce irremediabilmente al desciframiento del tiempo del artista, que se ancla de manera distinta en cada página, y del espacio, que necesariamente se da en ese tiempo y que se corporeiza en lo objetual, tangible y matérico del libro.” (Polo Pujadas, 2011:6)

Ese tiempo invertido en el libro de parte del artista hace de él un objeto de múltiples lecturas y para poder materializarlo es necesario conocer las especificidades y potencialidades que el objeto libro devenido en obra de arte puede ofrecer.

“El libro como objeto de arte es eminentemente interdisciplinar, se abre a un sinfín de disciplinas y enfoques múltiples. Es también un libro que despierta todos los sentidos para ganarse el sinsentido del sentido del libro tradicional y a su vez nos ofrece la libertad creativa desnuda de quien lo concibe. Suele ser, por lo general, un ejemplar único (libro original, libro montaje, libro reciclado) y seriado (oscilan entre 1 y 1.000 aproximadamente) y la figura del editor no suele intervenir en ese tipo de libros.” (Polo Pujadas, 2011:7)

En esta cita se hace referencia más específicamente al libro de artista y es por eso que Pujadas hace la salvedad con respecto a la ausencia del editor. El libro de artista es un libro objeto como también hay libros objeto que no son obras de arte únicas sin intervención de un editor.

El libro objeto propone al lector interactuar de otro modo: desde el juego, la exploración y el tacto para completar o acentuar el sentido que el texto y la imagen proponen. En el mercado artístico y editorial podemos encontrar varios ejemplos de libros objeto y libros de artista que se atreven a

estos usos lúdicos que transforman la experiencia de lectura, rompiendo con el formato tradicional y haciendo partícipe al objeto libro en el sentido que dispara su lectura.

En este universo de posibilidades en las que un libro objeto se puede materializar se pueden encontrar algunas regularidades que posibilitan una clasificación de los mismos.

### Tipos de libro objeto



#### *Por su modo de producción*

**Libros artesanales:** Son aquellos que se realizan a mano o con técnicas no seriadas que permiten realizar el libro de a uno por vez o como objeto único. La concepción y realización del libro artesanal es trabajo del artista sin intervención de un editor.

**Libros industriales** Libros realizados por métodos que permiten la realización seriada. Es común el uso de técnicas de impresión offset, serigrafía, láser y otros. El guillotinado y armado depende de máquinas o con una mínima intervención humana. En este caso es común encontrar tiradas masivas del libro. En general hay un editor y otros profesionales de la industria del libro involucrados en su creación.

**Libros híbridos** Puede tener una parte de la realización industrial y otra artesanal. Es común en este tipo de libros objeto que la impresión se realice en forma industrial y el armado o cosido sea artesanal. Puede estar presente la figura de un editor.



## ***Por su formato y materialidad***

### ***Libros en papel y sus derivados***

- Libros en papel plegado: Libros creados a partir de papeles plegados para obtener una lectura exploratoria. Libros en origami.
- Libros pop-up: Libros de encuadernado tradicional, pero creados a partir de una ingeniería que permita construir escenas corpóreas tridimensionales o de movimiento con la apertura de las páginas.
- Libros postales: Libros en formato de postal que permiten una lectura aleatoria.

### ***Libros inscriptos en soportes materiales diversos***

- Libros de tela: En general conservan la estructura de un libro tradicional pero en vez de papel se utiliza diversos tipos de tela. pueden ser cosidos, bordados, con patchwork o impresos.
- Libros en envases: El envase (lata, vidrio, plástico, tela, etc...) contiene el libro y tiene una función que lo acompaña. Dentro del mismo aloja un libro tradicional o libros deconstruidos o realizados de diversas maneras.
- libros en materiales diversos: El soporta determina su realización. Puede utilizarse madera, metal, cerámica y una gran diversidad de soportes donde se inscribe el texto o la ilustración.





### ***Por su intervención en la lectura***

#### ***Libros objeto diegéticos:***

Son los libros en los que el objeto además de soporte es parte constitutiva de lo que se narra. El soporte toma preponderancia y ocupa un lugar en el universo diegético de la narración.

#### ***Libros objeto extradiegéticos:***

En este tipo de libros objeto el formato tiene funciones lúdicas y estéticas que no intervienen directamente en el texto.

Esta clasificación toma tres ejes en los que los libros objetos pueden incorporarse. El cruce de estas tres características principales determina la

identidad que tomará el libro objeto y lo ubica en un espacio reconocible que pueda explicar su modo de lectura y producción.


## **Bibliografía**

Katz, Alejandro. (2002). ¿Qué es el libro hoy?. En Esteves Fros, Fernando y De Sagastizábal, Leandro. (Ed.), *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Polo Pujadas, M. (2011). El libro como obra de arte y como documento especial. *Anales De Documentación*, 14(1). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/120151>

UNESCO. (1964). Recomendación sobre la Normalización internacional de las Estadísticas relativas a la Edición de Libros y Publicaciones Periódicas. *Instrumentos normativos*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13068&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)





## **Artistas / Legados: referentes para la creación artística**

**Experiencia-taller de literatura y representación en la UNRC: 261  
una propuesta de puesta en escena de Hamlet.**

Valeria Engert, Eugenia Marra y María Luz Revelli | [valeengert@gmail.com](mailto:valeengert@gmail.com), [marraeuge@gmail.com](mailto:marraeuge@gmail.com), [mlrevelli@gmail.com](mailto:mlrevelli@gmail.com)



## **Experiencia-taller de literatura y representación en la UNRC: una propuesta de puesta en escena de Hamlet**

**Valeria Engert\***

**Eugenia Marra\*\***

**María Luz Revelli\*\*\***

\*Profesora de inglés (UNRC), Magíster en inglés (Mención Literatura UNRC) y Diplomada Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO 2018) Miembro de la Junta Académica y docente en la Maestría en Inglés (UNRC). Profesora Adjunta a cargo de Literatura Norteamericana, Lengua y Literatura Extranjera y Seminario de Literatura Contemporánea. Directora Grupo de investigación “Leer en Imágenes: alfabetización visual y literacidad crítica del ingreso al nivel superior” desde 2016 (Resolución 161/15). Tiene numerosas publicaciones en el ámbito de la lengua, literatura y cultura. Directora del Proyecto de extensión: “Taller de Formación Literatura y Representación Teatral: Una aproximación al universo shakespeariano” (138/2016).

\*\*Profesora y Licenciada en inglés (UNRC), Magíster en inglés (Mención Literatura Angloamericana, UNRC) y Diplomada Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO, 2018). Se desempeña como Ayudante de Primera exclusiva en cátedras de lenguas extranjeras (lengua inglesa e italiana) y de cultura (literatura estadounidense y anglófono). Integra el grupo de investigación “Leer en imágenes” (Resolución 161/15) dirigido por Mg. Valeria Engert y desde el año 2016 participa activamente en proyectos y eventos relacionados con la promoción de la lectura y la literatura. Co-directora del Proyecto de extensión: “Taller

de Formación Literatura y Representación Teatral: Una aproximación al universo shakespeariano” (código 138/2016)

\*\*\*Profesora de Inglés por la UNRC y Diplomada Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital (FLACSO, 2018). Tesista de la Maestría en inglés (mención Literatura Angloamericana). Se desempeña como Ayudante de Primera Exclusiva en la UNRC en cátedras de lengua inglesa, literatura e historia inglesa. Integra el grupo de investigación “Leer en imágenes” (Res. 161/15) dirigido por Mg. Valeria Engert.

Palabras claves: literatura; representación teatral; lengua extranjera; experiencia-taller

Eje temático: Investigación artística que incluye una práctica en su desarrollo : desafíos teórico metodológicos

### **Resumen**

Desde el equipo de investigación “Leer en imágenes: alfabetización visual y literacidad crítica en lengua extranjera en el ingreso al nivel superior” (GRF, Resolución 161/2016) nos propusimos indagar las relaciones y tensiones entre imagen y palabra en un Proyecto de Extensión que planteó explorar la relación literatura y representación teatral en una experiencia que integra el texto shakespeariano, traducciones y reescrituras. El presente trabajo pretende dar cuenta del proceso que subyace a la propuesta de puesta en escena desde algunas consideraciones en tanto a la concepción de teatro que manejamos, sus bases epistemológicas y metodológicas (Schechner 1988, 2013; Pavis 2008, 2016; Hans-Thies Lehmann, 1999). Este trabajo recoge las experiencias, memorias, rastros de un año intenso de trabajo de un grupo de investigación que convocó a distintos actores del ámbito universitario, alumnos, docentes y graduados de los departamentos de Lenguas y Letras de la UNRC. La experiencia ta-

ller propuso una re-lectura de Hamlet que culminó con una puesta en escena, *Hamlet: La palabra ahogada* cuyo proceso fue plasmado en una publicación propia.

“Representing Ophelia” (1985) es el título de un ensayo de referencia en el ámbito de la crítica feminista en el que la crítica literaria estadounidense Elaine Showalter ofrece un exhaustivo estudio, a modo de rastillaje a través del tiempo, en el que se ocupa de hacer visible los rastros y huellas de las formas en las que la literatura, la psiquiatría y el arte han hablado de Ofelia. En su argumentación concluye “[t]here is no ‘true’ Ophelia ... but perhaps only a Cubist Ophelia of multiple perspectives, more than the sum of all her parts” (92). La imagen es significativa; Ofelia cual pintura desde la perspectiva del Cubismo se presenta como una fragmentación en la que conviven múltiples superficies que no pueden ser leídas desde la convención de la perspectiva como forma tradicional de acercamiento a la pintura. Aproximarse desde el Cubismo requiere adoptar una perspectiva múltiple ya que el punto de vista único no se sostiene. Desde el equipo de investigación “Leer en imágenes: alfabetización visual y literacidad crítica en lengua extranjera en el ingreso al nivel superior” (GRF, Resolución 161/2016) nos propusimos indagar la figura de Ofelia en la tragedia shakesperiana *Hamlet*, en un Proyecto de Extensión que planteó explorar la relación literatura y representación teatral en una experiencia que integra el texto shakesperiano, traducciones y reescrituras. El presente trabajo pretende dar cuenta del proceso a las bases de la propuesta de puesta en escena. Este trabajo recoge las experiencias, memorias, rastros de un año intenso de trabajo de un grupo de investigación que convocó a distintos miembros del ámbito universitario (alumnos, docentes y graduados de los departamentos de Lenguas y Letras de la UNRC) en una experiencia taller que culminó con una propuesta propia de puesta en escena, *Hamlet: La palabra ahogada* (2016).

Era el año 2016, aniversario número 400 del fallecimiento del bardo de Avon, William Shakespeare. Nos habíamos conformado como grupo de investigación ese preciso año y repensar la obra shakesperiana fue nuestro primer recorrido en el camino que nos habíamos planteado, explorar



las relaciones y tensiones entre imagen y palabra desde una perspectiva socio cultural y de género. Diseñamos un Proyecto de Extensión que se extendería a lo largo del año en curso, 2016, para abordar el texto dramático desde el hacer con el cuerpo. El trabajo con el texto literario era una aproximación trabajada por todos los participantes. Los estudiantes y graduados que nos acompañaron en el grupo que se conformó tenían nociones de teoría literaria y crítica literaria desde distintas cátedras de grado. Sin embargo, la representación teatral nunca había ocupado un lugar específicamente sistemático en nuestras carreras de grado (Profesorado y Licenciatura en inglés y Profesorado y Licenciatura en lengua y literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto). El énfasis, marcadamente en el peso del texto escrito, dejaba un espacio de vacío en torno al carácter performático de la obra de teatro. Nuestra propuesta apuntó a crear un espacio de exploración y reflexión que integrara la obra shakesperiana desde la complejidad de la puesta en escena.

¿Qué Hamlet pretendíamos llevar a escena? Las discusiones en los encuentros semanales que compartimos en la sala de teatro independiente El Mascaviento a cargo del director de teatro Licenciado Jorge Varela, nos llevaron a repasar la obra desde múltiples contextos. Las relecturas del texto fueron acompañadas de múltiples otros textos, en formato escrito y audiovisual. Las coordenadas de tiempo espacio del contexto de producción fueron el punto de partida. Así recorrimos lecturas que focalizaron en la figura de William Shakespeare y la emergencia del teatro en la Inglaterra isabelina. Ampliamos la discusión con textos críticos, en un recorrido diacrónico que nos llevó a repasar el teatro en la era isabelina y jacobina, el silencio que siguió con los cambios políticos ligados al puritanismo, para pasar del decoro del siglo XVIII a la efervescencia romántica de la primeras décadas del siglo XIX y luego al estricto código victoriano que prevaleció el resto del siglo.

Las relecturas de Hamlet marcaron, a comienzo del siglo XX, un vuelco hacia los avances de la psicología freudiana. Freud había ligado la incapacidad de acción del príncipe Hamlet a la patológica relación de un hijo que no puede superar los vínculos que lo acercan a su madre. Así, demo-

rar la acción le permite al príncipe verse en Claudio y acercarse a su objeto de deseo, Gertrudis. El discípulo y biógrafo de Freud, Ernst Jones llevó la referencia a un estudio crítico bajo el título “Hamlet y Edipo” (1949). ¿Qué lugar ocupa Ofelia en toda esta discusión? No uno demasiado visible, en todo caso el de la falta, el no falo. Adentrándonos a las lecturas críticas del siglo XX, una línea que emergió con fuerza en nuestras discusiones fue la perspectiva de críticas feministas en las que la figura femenina en la obra, específicamente el personaje de Ofelia, recibía especial atención. Como sostiene la crítica Elaine Showalter, la figura de Ofelia está signada por una interesante paradoja. Desde la lectura de textos críticos es prácticamente invisible, sin embargo en tanto impacto cultural es de los personajes más visibles en reemergencias desde “la literatura, la pintura y cultura popular” (1985:78).

Los recorridos por textos críticos y audiovisuales fueron dando forma a la pregunta central en torno a la concepción de teatro que pretendíamos abordar. Como sostiene el profesor y especialista Jorge Dubatti, “la palabra teatro no es ahistórica ni universal, por lo tanto exige ser contextualizada en el plano de las realizaciones histórico territoriales ...” (2009:11). El grupo había trabajado con el estudio de texto dramático, pero no con una visión integral que incorporara lo corporal escénico y que pensara el teatro como “acontecimiento de la cultura viviente, en los cuerpos, en el espacio y el tiempo” (Dubatti, 2009:5). Así, para escapar de concepciones eurocéntricas con fuerte base semiótico textual, ahondamos en la exploración del teatro en la complejidad texto y representación, dupla que no se concibe como una relación causal, sino como “dos conjuntos relativamente autónomos que no siempre ni necesariamente se encuentran por el placer de la ilustración, la redundancia o el comentario” (Pavis, 2018: 36). Pensamos el acontecimiento teatral situado y sitiado por las miradas que lo completan, entendiendo la percepción como construcción de sentido.

Los encuentros del grupo ofrecieron entonces la posibilidad de un recorrido amplio en el que palabra e imagen eran el eje constante de las diversas propuestas a hacer con el cuerpo. El trabajo en el formato taller

supuso la iniciación del grupo en lo actoral con disparadores para cada encuentro que llevaron a pensar las dimensiones del espacio del actor en sus posibilidades proxémica, háptica y kinésica, como así también el espacio de la performance como ámbito de enunciación del espacio tiempo. El trabajo en el taller se alejó de las concepciones texto centristas del teatro en las que la representación se entiende como una cuestión de seguir pautas ya establecidas o concretizar lo presente en un texto previo. Intentamos despegarnos de visiones normativas y derivativas de la puesta en escena para aproximarnos a concepciones más, en palabras de Pavis, “esceno centristas” (2018:236). En este sentido cabe destacar las premisas del teórico de teatro Hans Thies Lehmann quien sostiene la relación entre texto de base y puesta no se reduce a causa efecto. No trabajamos la obra de manera cronológica, no hubo un recorrido por cada uno de los cinco actos que hacen a la tragedia shakesperiana. Desde el interés que había despertado en nosotros la figura de Ofelia trabajamos juegos de roles en los que distintos personajes interactuaban con la hija de Polonio, en nuestra puesta, Polonia. De esos juegos de roles surgió una propuesta de trabajar los fragmentos de una Ofelia atravesada por múltiples discursos. La idea de iniciar este proceso nos llevó a precisar una perspectiva propia sobre nuestras expectativas de logro y terminamos por coincidir con el reconocido director británico Peter Brook cuando destaca que “si la vara se mide por el consumo, nos acercamos a las fórmulas de teatro comercial que generalmente apuntan a satisfacer al mayor número de espectadores posibles” aunque se puede optar por “despertar significados íntimos sin tratar de gustar a toda costa”(2001:49).

### **Propuesta de mise-en-scène, Hamlet la palabra ahogada (2016)**

Desde nuestra mirada, y en línea con el pensamiento de Peter Brook, no existe una obra sin sus espectadores. Por tal motivo, en el transcurso del taller siempre estuvo presente el objetivo de completar el trabajo que surgiera con un momento compartido frente a espectadores. Así, la realización de una puesta fue una línea de acción en torno a la cual el grupo

traccionaba. Sin embargo, el objetivo no era la muestra como producto, sino que el énfasis estuvo puesto en el espacio taller como laboratorio, es decir, en el proceso.

Desde la experimentación, los juegos de improvisación y los aportes colaborativos de unos y otros surgió un Hamlet propio que ponía la atención del proceso creativo en los roles de los personajes femeninos, Gertrudis y Ofelia. Desde la consigna de pensar la caracterización a partir de las tensiones, las líneas de exploración avanzaron hilvanando contrastes entre lo que los personajes decían y hacían y en su relación con los demás personajes. Significativamente gran parte de su caracterización dependía de lo que otros personajes, en general masculinos, decían de ella. Poco a poco, el interés por este personaje fue creciendo a medida que el grupo incorporaba lecturas críticas en torno a Ofelia y su representación y se nutría de la observación y análisis de distintas representaciones en el cine y el teatro. La indagación sobre Ofelia nos llevó a problematizar la temática de la locura. La oposición racionalidad o pose en el caso de Hamlet versus inestabilidad o debilidad mental en el caso de Ofelia es un lugar común desde donde la crítica aborda la comparación en torno a la locura. Las lecturas críticas desde el psicoanálisis han tenido una marcada atracción por la obra shakesperiana pero la figura de Ofelia no ha sido su foco de indagación. De las conceptualizaciones en torno al complejo de Edipo primero esbozadas por Sigmund Freud y ahondadas por Ernst Jones en la primera mitad del siglo XX, hasta la aproximación lacaniana de mediados de siglo, la obra ha suscitado lecturas y relecturas dejando recurrentemente a la figura de Ofelia en un lugar poco problematizado, marginal a las grandes discusiones que han direccionado la atención del debate académico. Sin embargo, en *El agua y los sueños* (1942) Gaston Bachelard pone la atención sobre la figura de Ofelia, su condición y su muerte en lo que conceptualiza como el complejo Ofelia pero dispara “nos parece inútil preguntarnos en qué medida hay un accidente, locura o suicidio” (128). Desde su perspectiva, la asociación agua muerte simboliza el suicidio femenino “símbolo profundo, orgánico de la mujer que solo sabe llorar sus penas” (128). ¿Qué lecturas podemos hacer hoy, des-

de nuestro contexto, sobre estas miradas? Buscando posibles respuestas a estos y otros interrogantes, advertimos -casi sin darnos cuenta- que nuestra lectura de Hamlet había tomado su propia dirección, la figura de Ofelia sus silencios y su “locura”.

El resultado de la línea que tomó nuestra indagación fue la producción que se puso en escena el 13 de diciembre de 2016 en la sala de teatro local “El mascaviento”. ¿Qué podemos decir de Hamlet, la palabra ahogada, cuál fue la propuesta de *mise-en-scène*? Hamlet, la palabra ahogada abre y cierra con la temática del suicidio a partir de dos escenas que enmarcan la obra toda y que construyen un texto circular. La primera, monólogo de Gertrudis narrando el trágico final de Ofelia, no solo rompe la linealidad de la narración, sino que funciona de manera anticlimática. Las palabras de Gertrudis con respecto a la muerte de Ofelia son particularmente interesantes ya que en la obra shakesperiana se configuran cual reporte de hechos que nunca vemos en escena. Nuestra propuesta explora visualmente y sonoramente la presencia de una figura femenina que se mueve al ritmo de Kandel’s Hora. Sus movimientos ondulantes y agónicos contrastan con la idea de “muerte dulce” (Bachelard, 1942:129). La escena se trabajó en lengua inglesa y alterna con otras que se abordaron desde la traducción dándole un ritmo y cadencia peculiar a la secuencia propuesta. La alternancia de lenguas fue un desafío ya que público no se restringiría al ámbito de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, sino que se propondría como una actividad abierta. Pensamos el escenario vacío habitado solo por la presencia humana, “la irresistible presencia de la vida” (Brook, 2002:23). En ese escenario vacío pero colmado de movimientos, gestos, sonidos y silencios destaca una figura femenina vestida de rojo intenso que reconocemos por el texto como vocera de lo acontecido, Gertrudis, pero que a veces se confunde, visualmente, con aquella otra mujer que decidió quitarse la vida, Ofelia. La música juega un papel esencial en relación a los niveles de energía, lo que “empieza con un latido la simple presencia de un pulso o una palpitación supone ya un aumento de la tensión de la acción” (Brook, 2002 42). ¿De qué energías hablamos? Como sostiene Brook, los niveles de energía son multidirec-

cionales y apuntan a las energías y relaciones del “actor consigo mismo, el actor con los otros, el actor con el público” (2002: 43). A propósito del público, cabe resaltar su función nunca es pasiva, aunque no se espera que el público intervenga o se manifieste expresamente. Participación consiste en “hacerse cómplice de la acción” (Brook, 2002:38).



emanuefantini

Las escenas que siguen proponen un recorte de la obra en la que vemos a Ofelia en el centro de una trama de tensiones que visibilizan una red de opresión. Las escenas se corresponden con porciones de escenas tomadas del texto original de Shakespeare -en la traducción rioplatense de Carlos Gamerro- y abren la línea temática de la locura, no desde algo innato y femenino sino desde la visibilización de relaciones de poder y matrices de opresión. El escenario, prácticamente un espacio vacío a la manera de Brook, el vestuario y los pocos objetos que se ven en escena no pretenden

adornar, ni decorar. Cada objeto incorporado cobra vida y sentido a partir de su simbolismo, operando como un personaje más en la puesta: el trono, el espejo, la espada... todos funcionan en pos de enfatizar una idea, un concepto, no son meras decoraciones. De la misma forma funciona el uso del color: todos los personajes usan colores oscuros - negros o azules- con excepción de Gertrudis -rojo- y Ofelia - blanco.

El espacio y los movimientos crean líneas de fuerza, atracción y rechazos evidentes desde las formas y el hacer con el cuerpo. En la escena número 2, el espectador puede percibir la tensión entre los tres personajes dada la nueva situación familiar: Gertrudis se ha vuelto a casar con Claudio, hermano del difunto rey Hamlet. El trabajo sobre los movimientos corporales - cercanía y lejanía- da cuenta, tanto del nuevo vínculo amoroso entre la reina y su cuñado, como del conflicto que éste ha generado en su hijo Hamlet. La triangulación Gertrudis-Hamlet-Claudio propone una clave de lectura desde el manejo del espacio y las tensiones de los juegos de miradas.

En la escena número 3 vemos y escuchamos por primera vez a Ofelia, relatando para sí misma su encuentro con el príncipe Hamlet. Se encuentra sola, vestida de blanco. Apenas abre la escena, comienza a hablar en voz alta: su voz va tomando fuerza a medida que crece su relato acerca de su último encuentro con el príncipe Hamlet. Sus movimientos acompañan la vitalidad de su voz y el espectador tiene la ilusión de presenciar una escena privada, íntima, hasta que interrumpe otra voz, fuerte y firme que proviene del detrás de escena y que pregunta, de manera contundente: “¿Qué fue lo que te dijo?” Es la voz de Polonia, madre de Ofelia, que entra en escena para generar un ambiente de incomodidad y opresión. A medida que la escena se desarrolla, se incorporan dos personajes más, los dos Laertes- hermanos de Ofelia- que se sumarán al mandato familiar y contribuirán a aumentar la tensión de la escena. Visualmente, dicha tensión se construye a partir de la relación entre los cuerpos en escena: los 3 personajes que ejercen autoridad sobre Ofelia se encuentran de pie y establecen contacto corporal no recíproco: tocando la cara, el pelo y brazos

de Ofelia de una manera invasiva, rodeandola y construyendo un círculo de opresión asfixiante.

La escena 4 nos vuelve a mostrar el contexto de la obra toda a partir de una conversación de Polonia con los reyes Claudio y Gertrudis. Esta escena ofrece un juego de contrastes y visibiliza cuestiones de clase y poder a partir de la caracterización de Polonia. El espectador es testigo de un notable cambio en los movimientos, la postura y el tono de voz de Polonia. En la escena anterior, vemos a una figura materna autoritaria y opresora, imagen que poco se relaciona con la Polonia que se presenta frente a las autoridades máximas del reino. Sus movimientos - de un lado a otro- mientras le ofrece servilmente dos copas de vino al rey y la reina, sus palabras apuradas y ansiosas acerca del “chisme” y “novedad” que trae - la supuesta causa de la locura de Hamlet- se acercan más al estereotipo del bufón del rey que a la Polonia en tanto figura patriarcal de la escena previa. Los gestos y movimientos de Gertrudis y Claudio - con miradas cómplices, risas y palabras que marcan una superioridad de clase frente a la cortesana- refuerzan la imagen burlesca de Polonia.

La siguiente escena - número 5- antecede el cierre de la obra y es quizás la que contiene el momento climático de la obra, desde la presentación del encuentro entre Hamlet y Ofelia. Cabe destacar el uso de objetos dotados de simbolismo en esta escena. Notoriamente, este simbolismo se encuentra en la espada que sostiene Ofelia, y que luego toma Hamlet para arrinconarla físicamente mientras desahoga sus preguntas existenciales acerca del amor y el matrimonio. La imagen de la joven acorralada se refleja en la simbología materializada en el espejo, que propone un juego de multiplicidades de la imagen que se constituye en la metáfora de las tantas Ofelias que el mandato de los demás personajes proyectan en ella dictando una línea en consonancia con el deber ser.





emanuefantini

La sexta y última escena vuelve circularmente sobre esta idea. El escenario se cubre de oscuridad mediante la técnica de blackout y se vuelve a iluminar para mostrarnos una escena inquietante. Ofelia, iluminada al centro es rodeada por todos y cada uno de los personajes, que le repiten al oído un consejo, un mandato o una afirmación de desamor, como el insistente “yo no te amo” de Hamlet. La escena cambia de ritmo a medida que los personajes comienzan a rodearla, todos juntos, repitiendo sus líneas en yuxtaposición. En medio de la confusión de voces, escuchamos a Ofelia pronunciar primero y gritar a viva voz luego, su trágica apreciación de sí misma: “yo, la más desdichada de todas” mientras los personajes levantan su cuerpo y la sacan de escena, acto simbólico de su propia muerte.



## Reflexiones finales

Confiesa Brook en *Más allá del espacio vacío*: “nunca he creído en una verdad única, ni propia ni ajena. Creo que todas las escuelas, todas las teorías pueden ser válidas en determinado lugar, en determinado momento. pero a la vez he descubierto que uno solo puede vivir si posee una absoluta y apasionada identificación con un punto de vista” (2001:13) . Quienes formamos parte de *Hamlet*, la palabra ahogada sabíamos que nuestra propuesta de lectura de Ofelia no era ni la más contemporánea, ni la más innovadora, ni mucho menos la única mirada en el sinfín de representaciones de la obra shakesperiana. Sin embargo, ante el desafío de representar tan icónica pieza, siempre nos movilizó la ilusión de crear algo vivo, que fuese verdadero tanto para nosotros creadores como para nuestros posibles espectadores. Tal y como lo promete Brook, “a medida que pasa el tiempo, y vamos cambiando y el mundo va cambiando, los

objetivos se modifican y los puntos de vista cambian. ...para que cualquier punto de vista sea útil uno debe comprometerse totalmente con él” (2001:13). Hamlet, la palabra ahogada nos fue cambiando sin que lo percibieramos; crecimos al mismo ritmo que lo hacía nuestra obra, hasta el día en que las discusiones y ensayos dejaron ser tales para materializarse en lo que hoy es sólo registro fotográfico pero alguna vez fue la expresión máxima de un punto de vista único y común: la puesta en escena.

### **Referencias bibliográficas**

Bachelard, G (1978). El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia. México: Fondo de cultura económica.

Brook, P. (2001). Más allá del espacio vacío. Escritos sobre teatro, cine y ópera 1987. Traducción de Eduardo Stupía. Buenos Aires, Argentina: ALBA.


Brook, P. (2002). La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro. Barcelona, España: Alba Editorial.

Dubatti, J. (2009). Concepciones de teatro, poéticas teatrales y bases epistemológicas. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Lehmann, H. (2006) Post-dramatic Theatre. London & NY, USA: Routledge.

Pavis, P. (2018). El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine. Trad. Jaime Arrambine. CABA, Argentina: Paidós.

Showalter, E. (1985) Representing Ophelia: women, madness, and the responsibilities of feminist criticism. En Parker, P. y Hartman, G. (Eds.), Shakespeare and the question of theory (pp. 77-94). New York, USA: Methuen.



## **Planes de estudios, debates curriculares, vacíos y necesidades**

**La importancia de la investigación artística en la carrera de  
grado y la tarea de preparar a los estudiantes para la misma.**

**277**

Silvia Ibarzabal | [silviaibarzabalprof@gmail.com](mailto:silviaibarzabalprof@gmail.com)



## **La importancia de la investigación artística en la carrera de grado y la tarea de preparar a los estudiantes para la misma**

**Silvia Ibarzabal**

CV. Profesora Licenciada en Bellas Artes. Se desempeña como docente en las cátedras de Método de la Investigación y Semiótica de la Escuela de Bellas Artes, FHyA, de la Universidad Nacional de Rosario en Argentina. Además también se dedica a la enseñanza en otros ámbitos educativos en las áreas de semiótica, comunicación, arte y diseño. Está a cargo del Dpto. de Expresión Visual de la Escuela de Bellas Artes, FHyA (UNR) y es Investigadora del IECH-Conicet. Realiza investigaciones en el campo de la semiótica visual.

### **Resumen**

Es manifiesta la voluntad que existe en la comunidad de la EBA sobre la necesidad de producir investigación artística. Las tres cátedras de Método de la investigación trabajan sobre esta problemática y propician la discusión al respecto de la pertinencia de la investigación en este campo.

La práctica educativa misma ha provocado en los docentes de esas cátedras preguntas acerca de la manera de acercarse a los estudiantes de modo que comprendan el valor de comenzar a transitar el camino de la producción investigativa. ¿Cómo se logra que los estudiantes comprendan la importancia de la investigación tanto en el ámbito de la carrera como en el campo del arte en su extensión, siendo este último el de su profesionalización? ¿Cuáles son las razones por las que la producción de investigación no se realiza? Pero también ¿cuáles son las razones por las que la poca investigación que se realiza no se conoce en el mismo ámbito en el que se produce?

Palabras clave: investigación artística; universidad; educación

Existe un interés muy grande de algunos docentes en conversar sobre una dificultad que encontramos en la práctica al dictar la materia de Método de la Investigación en la Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. El título de esta ponencia: “La importancia de la investigación artística en la carrera de grado y la tarea de preparar a los estudiantes para la misma” intenta reflejar este interés y, a la vez, revisar la producción de los alumnos en ese sentido.

Para ubicarnos, Método de la Investigación es una materia que está dentro de un mundo mucho mayor que es la Universidad Nacional de Rosario, en la que la Facultad de Humanidades y Artes cobija a la Escuela de Bellas Artes como una de las ocho escuelas que la componen. Se cursa en el tercer año del ciclo básico de las carreras de Profesorado y de Licenciatura en Bellas Artes. La misma tiene tres comisiones, y cada una de ellas docentes titulares diferentes que intercambian opiniones acerca de la misma de manera habitual. Además, los docentes de las comisiones A (turno mañana) y C (turno noche) trabajamos juntos en un proyecto que se denomina Transcomisiones, del que hablaré más adelante.

La cuestión de trabajar sobre las letras, sobre la escritura, es algo que nos atraviesa a todos. No importa el campo de estudio al que pertenezcamos. Los estatutos, los reglamentos, los formularios, los trabajos prácticos, las monografías, las tesinas, son algunas de las formas de esas escrituras posibles dentro de la academia. En ese sentido me interesa plantear un recorrido por las ‘letras’ que dictan, en cierto sentido de normativa, nuestro transitar por la universidad.

El Plan de estudios de la Escuela de Bellas Artes contiene una serie de cuestiones a considerar, pero en este caso me interesa quedarme con algunos términos, muy particulares por cierto, vinculados sobre todo a la materia ‘método de la investigación’, es decir a la investigación en sí dentro de la carrera.

Nos indica que la formación de nuestros estudiantes abarca “el desarrollo específico de conceptos, habilidades y aptitudes reflexivas que compren-

dan integralmente la práctica profesional atravesada por problemáticas contemporáneas del arte” (Plan de Estudios, 2014). De esta cita rescato las ideas de ‘aptitudes reflexivas’ y ‘problemáticas contemporáneas’ ya que podríamos considerarlas como ejes centrales de toda la carrera. Se pretende que durante los cinco años de duración sea esta visión la que nos atraviese: tener y/o adquirir no sólo las habilidades, la técnica, sino también la predisposición a una actitud reflexiva permanente. Algo que, por otro lado, todas las universidades públicas incluyen en sus estatutos y en sus planes. Aquí también se agrega la necesidad de vincularse con problemáticas contemporáneas, esto es, seguir revisando con una actitud reflexiva que es lo que estamos haciendo en nuestras prácticas habituales. Para coordinarlas, para hacerlas crecer, para cambiarlas si es necesario que haya que hacerlo.

Otro de los puntos que se despliega en nuestro Plan sostiene que debemos “construir y desarrollar el pensamiento crítico” (Plan de Estudios, 2014). O sea, seguimos instalados en una línea en la que la actitud reflexiva es de gran importancia. Es ello lo que habilita a pensar que al estudiante le tenemos que ofrecer herramientas que le permitan construirse en ese hacer reflexivo. O, también y además, desarrollar un pensamiento crítico. En relación a esto, no podemos posicionarnos como docentes que se paren frente a un curso y repitan lo que dice un libro, sino que debemos pararnos en otro lugar, que nos permita dinamizar un pensamiento crítico, de lo contrario lo único que se produce es un pensamiento de tipo repetitivo. Esos “procesos de construcción y deconstrucción”, dice el texto en su Plan, “de significados en el que la producción de conocimientos sea fruto de un análisis constante”. O sea, volvemos a pensarnos en una permanente retroalimentación.

Llegados a este punto resulta importante detenernos y preguntarnos por qué es importante que los estudiantes de nuestra carrera entiendan que la investigación es un punto nodal, y no sólo la ‘producción’ en el sentido en que se la entiende habitualmente como práctica artística, como ‘obra de arte’. No sólo el ser artista (o querer serlo) es un objeto de nuestra profesión sino que también la ‘producción’, en un sentido más amplio, en la



que se incluye la investigación. “Los licenciados no se capacitan sólo en el hacer artístico (aunque éste no pierde el carácter central de la formación) sino que también se los forma para plantearse preguntas, dar respuestas y generar acciones con relación al contexto en que les toca actuar.” (Vicente, 2006: 196) Cabe aquí una aclaración útil para seguir reflexionando, en la carrera de Licenciatura en Bellas Artes no lograríamos un título como ‘artistas’ sino que lo obtendríamos como Licenciados en Bellas Artes. Con unos conocimientos más amplios, más extensivos. Y podemos agregar que no es necesario ir a la universidad para consagrarse como artista. Entonces, el planteo o la pregunta sería ¿por qué vamos a la universidad a estudiar sobre este maravilloso campo del arte? Parece que uno de los puntos principales es justamente el carácter reflexivo y vinculante que incluyen todas las universidades públicas en su faceta de investigación y producción de conocimiento. Y para poder mostrar la tarea que se realiza en ellas, debemos trabajar cumpliendo con ciertas características que permiten acercarse a los criterios de evaluación que se aplican a este tipo de investigación:

- Accesible: una actividad pública, abierta al escrutinio de los pares.
- Transparente: clara en su estructura, procesos y resultados.
- Transferible: útil más allá del proyecto específico de investigación, aplicable en los principios (aunque no lo sea en la especificidad) para otros investigadores y otros contextos de investigación. (Hernández Hernández, 2006: 20)

En el punto en donde el Plan de Estudios habla sobre los ‘Alcances’ como las premisas a cumplimentar, tomaremos, dentro de las que figuran allí, la letra que nos dice: “Realizar investigación en artes plásticas”. La materia Método de la Investigación en particular, tiene cuatro objetivos básicos, entendidos como los mínimos indispensables que se deben desarrollar solicitados en ese mismo Plan, y después de ahí tenemos libertad de cátedra. Los mismos son: “Concepto de epistemología e historia del pen-

samiento. Historia del pensamiento e historia y teoría del arte. Recursos teóricos y metodológicos implícitos en la construcción y desarrollo de un proyecto de investigación. Problemas de investigación”. Señalemos que es una materia anual, que se dicta entre los meses de abril a los primeros días de noviembre, incluyendo en este recorrido los recesos clásicos y habituales de cualquier cursado y también otros más singulares como paros, asuetos, etc. Pensamos entonces en una materia que tiene aproximadamente 15 clases dentro del ciclo lectivo anual. Y, cuando nos enfrentamos a estos contenidos mínimos, no queda más que preguntarnos ¿cómo se hace, además, para generar en los alumnos la necesidad, el deseo, de investigar? Se proponen en la clase (casi como si se arrasara) todos estos pensamientos y teorías partiendo de la epistemología, pasando por lo formal y planteando los problemas de investigación, tratando que sea un desarrollo útil para el resto de las materias de la currícula (que no se olviden cómo se cita, cómo es la estructura de un trabajo escrito, mostrarles que tienen que partir de un marco teórico, que tienen que elegir cuidadosamente el tema, o descubrir cuál es el problema con el que van a trabajar), pero sabiendo que es su primer acercamiento a estas cuestiones (se arriba a esta materia de tercer año habiendo hecho algún trabajo monográfico pero que en cada cátedra se trabaja de forma muy diferente y sin demasiados acuerdos acerca del aspecto formal y académico); y, junto a todos estos desarrollos, se agrega un aspecto de suma importancia. Lo que también les proponemos es otro tipo de investigación, no ya la ceñida a las ciencias sociales (como el modelo que se impartía hace unos cuantos años atrás) sino que estamos virando a lo que sería, tal como lo proponen estas mismas jornadas, a pensar en la investigación en artes o desde las artes.

Claro, es un mundo difícil para que los estudiantes, en un período de tiempo tan corto, logren identificar qué es lo que tienen que hacer, reflexionar sobre ello y lograr que se incluyan dentro de ese deseo de investigar. Esta problemática es abordada desde el inicio del curso, tanto el Lic. Edgardo Donoso como la autora de estas líneas, buscamos modos de comenzar a abordar la materia y poder ofrecer los contenidos míni-

mos como algunos de los ejes problemáticos sobre la investigación en el campo del arte. O sea, una nueva mirada sobre la que se tiene trabajar para ir dejando de lado métodos prestados y empezar a hacer otro tipo de investigación más acorde al campo específico, con métodos que le sean más propios y pertinentes. Ya proponíamos esta mirada cuando decíamos que queríamos

Aportar una nueva perspectiva para la materia Metodología, que era considerada como un conjunto de herramientas auxiliares que permitían al estudiante mejorar (metodológicamente hablando) su desarrollo en otras materias de la carrera, al considerar el debate implícito existente (pero no evidente) en relación al método científico que pretende la universidad para cada una de sus facultades y las llamadas “experiencias estéticas”, las que antes que ser el mero objeto de estudio, se manifiestan como posibilitadoras de dicha investigación. (Donoso e Ibarzabal, 2015: 27)

Por lo tanto, lo realmente interesante es cómo acercar al estudiante a estas últimas problemáticas, al deseo de investigar y la necesidad intrínseca de ello como actor universitario. Para ello, como una de las propuestas de cátedra, hemos desarrollado la idea de que los alumnos realicen como trabajo final una ponencia. Este modo, considerado en su estructura, nos permite llevar adelante un trabajo medianamente corto (por su extensión), abordable en un año o ciclo lectivo y, a su vez, abordar cuestiones formales desde cómo citar, cuál es la forma estructural de un trabajo escrito, cómo elegir un tema y plantear el problema, cual podría ser un marco teórico o epistemológico, todo ello de manera transversal; utilizando también textos disparadores como modo de instalar la discusión y el debate sobre cómo se está haciendo investigación hoy, sobre cómo es posible hacer investigación hoy en el campo del arte. Algunos de los textos utilizados son: “Arte y parte. La controvertida cuestión de la investigación artística” de Sonia Vicente, “Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes” de Fernando Hernández Hernández, *Investigación artística y universidad: materiales para un debate* editado por Selina Blasco, *En torno a la investigación artística: Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica* de Jan Verwoert y

otros autores, La práctica artística como investigación: propuestas metodológicas de Daniel Pérez Arroyo, por nombrar sólo algunos.

Los resultados de esta ejercitación, a pesar de haber puesto en circulación todos estos elementos, de problematizarlos y discutirlos, en la media general no suelen ser los esperados. Se está lejos de haber llegado a definir un problema de investigación y mucho más lejos de definir un marco teórico. La idea de dos grandes campos de trabajo (investigación-arte, arte-investigación, en la que toman forma bajo distintas denominaciones como ‘investigación en arte’, ‘investigación artística’, ‘artistic qualitative research’, ‘basada en la práctica artística’, ‘práctica artística como investigación’, ‘desde el arte’, ‘investigación performática’, ‘investigación-acción’, por nombrar algunas pero a sabiendas que hay muchas más) en los que hay que unir esfuerzos para lograr desarrollar el trabajo solicitado. De todas las ‘ponencias’ entregadas en el curso (de la comisión A turno vespertino), alrededor del 95% de los trabajos que se entregaron (de entre 55 alumnos, 24 trabajos entregados ya que se formaron algunos grupos), hizo foco en líneas de investigación ‘sobre’ arte. O sea, los alumnos no pueden desprenderse de lo que vienen haciendo habitualmente y, entonces, la excusa para poder presentar el trabajo solicitado es trabajar sobre arte y no se enfocan en la problematización antes comentada, no hay conciencia de la investigación desde el arte. Prácticamente lo mismo le sucedía a Sonia Vicente cuando comentaba:

Mi experiencia como docente de una Facultad de Artes me ha mostrado (infinidad de veces) que suele ocurrir que el docente (sobre todo el joven) o el estudiante de artes, no se percate de la distinción entre su campo de conocimientos y el campo científico, y piense que por ser su actividad el arte, puede hacer cualquier investigación relacionada con el arte. Se embarcan entonces en intrincadas investigaciones sociológicas, históricas, filosóficas, etc. que les traen innumerables dificultades y cuyos resultados no son siempre los esperables. Esto provoca desilusión y frustración y aleja al artista o al estudiante definitivamente de la investigación. (2014: 199)

La preocupación vuelve a aparecer. Volvemos a preguntarnos cómo podemos instalar la idea de que se preocupen en pensar cómo estamos trabajando en el hacer. Esto es: cómo realizo mis prácticas aquí y ahora. Cómo puedo investigar no solamente sobre arte, sino cómo puedo hacer investigación desde mi propio lugar del hacer, sin necesidad de pedir prestado a la historia, a la psicología, a la sociología, a la semiótica, sus métodos y sus técnicas. ¿Podremos hacerlo, podremos despertar la curiosidad? Las investigaciones presentadas sobre arte (la mayoría de corte historicista) son muy interesantes y muy valiosas también. Pero, lo que nos interesaba mucho más era trabajar sobre la base de que puedan emprender trabajos que comprendieran que hay un campo propio sobre el que desarrollar aún una amplia tarea, nos interesaba más que transitaran sobre el hecho de pensar cómo hacer investigación en arte desde el arte, investigación artística.

Anteriormente detallé que iba a volver a hablar sobre un proyecto llamado Transcomisiones. Este proyecto surgió como desarrollo didáctico dentro de la cátedra de Método de la investigación comisión C en el año 2013, en la que se implantaron dos cambios fundamentales en relación la manera en que se venía dictando la misma. Estos partieron de dos ideas-fuerzas:

“a) por un lado, poner al alumno en contacto reflexivo implicándolo en la problematización sobre la relación entre metodología y Bellas Artes” y “b) involucrarlo de manera directa y concreta en la producción dentro del ámbito tanto de la materia específicamente hablando como de la carrera.” (Donoso e Ibarzabal, 2015: 31)

Durante ese año se preparó y concretó, además, la Primera Jornada de Investigación Artística en la Universidad, en la que participaron tanto docentes de prestigio en el tema de otras universidades, como es el caso de Sonia Vicente (UNCuyo), de Paola Belén (UNLP) y Beatriz Tomsic Cerkez (Universidad de Liubliana, Eslovenia), como así también los propios estudiantes de la materia, con sus propios papers.

Una vez concluida la instancia de la Jornada, se retomó el espacio áulico para poder resignificar dicha actividad y al mismo tiempo lo desarrollado en el año lectivo. Para reflexionar sobre lo acontecido, la cátedra sugirió un ejercicio:

llevar por escrito los elementos relevantes que se podrían seguir planteando, las cosas que podríamos revisar y corregir y las propuestas que, desde su lugar experimentado, les parecería que se deberían aplicar en el próximo año. Para estas últimas actividades prácticas tuvimos en cuenta la disposición de las mesas que, concentradas en un solo lugar con los miembros de la clase sentados a su alrededor, configuraban el espacio áulico como un gran taller donde los estudiantes se miraban y el diálogo se inscribía sin jerarquías de distribución espacial. (Donoso e Ibarzabal, 2015: 36)

Esta actividad dio sus frutos y las Jornadas se repitieron año a año hasta llegar a la Quinta Jornada de Investigación en el año 2017, siempre contando con la colaboración de los estudiantes y promoviendo el involucramiento en todas las fases de preparación y desarrollo de la misma. Una a una, las Jornadas se fueron llevando adelante con distintas modalidades, pero siempre con la firme intención de que los alumnos sean expositores, aunque a partir de la Segunda Jornada se circunscribieron al ámbito interno. Con algunos invitados a veces, pero eran Jornadas internas de investigación.

Este año, 2019 y luego de haber fallado en la construcción de la Sexta Jornada en el 2018 ya que no se pudo realizar, volvimos a revisar la idea de realizarla nuevamente, a pesar de los grandes esfuerzos que ello implica para dos docentes y un puñado de alumnos comprometidos. En medio de estas renovadas fuerzas para generar unas siguientes jornadas es que recibimos una circular en las que se informaba de la realización de las III Jornadas de Investigación en Artes UNVM, y decidimos participar como docentes.

Pero no contentos con esta determinación, se nos ocurrió que era una buena oportunidad para que nuestros estudiantes se vincularan con una convocatoria real y específica e incluimos la primer circular de estas Jornadas como el material del que tendrían que tomar todas las especificaciones para realizar el paper solicitado como trabajo final de las cátedras. Es así como pasaron a ser parte constitutiva de nuestras materias y, luego también, la obligación de que los alumnos no sólo debían hacer la ponencia sino enviarla a la Jornadas, atender a las siguientes circulares que se enviaran y desarrollar su trabajo como si fueran a participar de las mismas.

En esas instancias, a un grupo de estudiantes les surgió la pregunta: ya que iban a simular realizar todas las tareas 'como si' fueran a participar de las III Jornadas en Villa María, ¿podrían ellos viajar efectivamente a participar de las mismas? Y entonces, toda la maquinaria se puso en movimiento para propiciar que ello sucediera si es que sus ponencias fuesen aceptadas y sus condiciones materiales se lo permitieran. La idea primigenia ya no era tan simple, dos o tres docentes viajando a vincularse con otros en unas Jornadas. Se había transformado ello en tres docentes dispuestos a movilizarse con un grupo de estudiantes dispuestos a transitar por todas las fases que implica participar efectivamente de un encuentro con entendidos en la materia. Los trabajos de todos los actores fueron arduos, a veces extenuantes, los tiempos apremiaban, pero lo logramos. Un grupo de 23 personas (3 docentes y 20 alumnos) nos organizamos para viajar a la ciudad de Villa María y participar activamente.

Toda esta agitación obligó a suspender, nuevamente, la organización de las jornadas organizadas en el marco del proyecto Transcomisiones. Pero lo cierto es que no pudimos anular la idea por completo, y en cierta medida, hicimos de estas III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: Contextos, paradigmas y metodologías, como las Sexta Jornada de nuestro proyecto.

La idea primigenia del proyecto como tal es lograr que los alumnos trabajen en la presentación de estas ponencias como un modo de incenti-

var a que ellos puedan producir, puedan debatir sobre sus producciones al interior de las cátedras; pero también ofrecerles la oportunidad de expresarse en un espacio ajeno, que les permite producir un cierto extrañamiento para que puedan evaluar cómo realmente funciona una convocatoria de este tipo, qué vínculos se pueden establecer, cómo hay que prepararse para hablar frente a un grupo de personas que dirigen todas sus miradas hacia nosotros, y estar preparados para responder las preguntas que puedan realizarme como, también, recibir comentarios y realizarlos a su vez sobre las ponencias de otros participantes. Esto ha implicado salir de las paredes de nuestra Escuela para vincularse con el 'mundo exterior', para realizar lo que los Planes de estudio nos proponen en la academia. En esta ocasión, esta vinculación ha resultado de lo más fructífera. Logrando el contagio expansivo de los estudiantes por el deseo de producir investigación. Ya que al regreso al aula estas experiencias, que habían sido para ellos tan gratificantes, debieron ser comentadas al resto de sus compañeros que no habían podido viajar.

Ahora bien, llegados a este punto vamos a volver a la premisa inicial de este texto. La importancia de la investigación en la universidad. Y como partícipes de ella, la importancia de la investigación en artes. Y sumado a esto, la necesidad, entonces, de que los alumnos descubran que la tarea de un Licenciado en Bellas Artes, no importa a qué campo específico se dedique, tiene implicada la tarea de investigar pues será también una de las condiciones con las que será evaluado su desempeño una vez sea profesional.

En definitiva, se trata de garantizar a los graduados en dichas artes, y sin obligarlos a alejarse de su propia práctica creativa e interpretativa (es decir, sin necesidad de acudir, y adaptarse mejor o peor, a otros campos disciplinares más o menos próximos, desde la estética a la historia del arte, de la sociología a la pedagogía, etc.), una adecuada acogida en trayectorias de investigación reconocibles y evaluables. Lo que supondrá, en suma, superar con éxito una exigencia básica de su propia condición de enseñanzas y docentes de auténtico nivel superior. (Hernández Hernández, 2006: 10)



Pero, ¿conocen los estudiantes no sólo lo que se explicita en las letras de los Planes de Estudio sino el valor real de producir investigación en la universidad (de artes)? ¿Pueden percibir la importancia o el impacto que tiene la misma en sus propias carreras de grado? Pareciera que experiencias como la más arriba relatada tiene, al menos, un efecto de acercamiento.

## Referencias

Donoso, E., Ibarzabal, S. (2015) Giro metodológico en pos de la problematización de la investigación artística: La experiencia pedagógica de la comisión "C", cátedra de Metodología de la Investigación (2013) en la Escuela de Bellas Artes de la UNR con un planteo renovado de formas y contenidos. *Materia artística*, Número 1, pp 27-39.

Hernández Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En M. Gómez Muntané et. al. *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Vicente, S. (2006) Arte y parte: La controvertida cuestión de la investigación artística. En R. Gotthelf (Dir.), *La investigación desde sus protagonistas: Senderos y estrategias* (pp. 191-206) Mendoza, Argentina: EDIUNC.



## **Construcciones subjetivantes a través del arte. Experiencias en entornos pedagógicos**

**El canto encarcelado: mujeres, canon literario e invisibilización.** 291

Farchetto, Andrea y Galván, María Soledad | farchettoandrea@gmail.com, sole\_galvan@hotmail.com

**I.A Llega, Metodologías de la Inteligencia Artificial Pensadas en la Enseñanza Artística.** 307

Joaquín Alvaro Valdés | valdes.joaquin@gmail.com

**Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical.** 319

César Cristian Villafañe Avelino | cristian.villafane@gmail.com



## **El canto encarcelado: mujeres, canon literario e invisibilización. Apuntes sobre una experiencia de lectura en la formación docente inicial**

**Farchetto, Andrea\***  
**Galván, María Soledad\*\***

\*María Soledad Galván es Profesora en Castellano, Literatura y Latín, egresada del ISFD “Mariano Moreno” de Bell Ville y Licenciada en Educación con orientación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura por la UNQ (Universidad Nacional de Quilmes). En el año 2013 obtuvo una beca del INFOD para cursar la Maestría en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la UNR (Universidad Nacional de Rosario), cuya tesis está en proceso. Integra un equipo de investigación integrado por docentes de ese posgrado. Se desempeña como docente en el ISFD “Mariano Moreno” y en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal “José Figueroa Alcorta” de Bell Ville, y en el módulo “Estrategias de aprendizaje” de la UNV, (Universidad Nacional de Villa María).

\*\*Andrea del Valle Farchetto es Profesora de Literatura, Castellano y Latín, egresada del ISFD Gabriela Mistral de Villa María, Licenciada en Letras por la UNVM (Universidad Nacional de Villa María) y tesista del Doctorado en Letras por la FFyH de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba) con proyecto aprobado. En el año 2015 fue coordinadora zonal del curso de capacitación y producción de conocimiento didáctico en escritura creativa por la DGES (Dirección General de Educación Superior). Se desempeña como docente del Profesorado Gabriela Mistral de Villa María y fuera de la educación formal, coordina grupos de lectura y talleres de escritura creativa.

Palabras clave: canon literario; feminismos; género

### **Resumen**

En el presente artículo se dará cuenta de una experiencia de taller llevada a cabo en el ISFD “Mariano Moreno” con estudiantes del profesorado de

Lengua y Literatura, en el cual se propuso generar discusiones en torno a las invisibilizaciones en el canon literario argentino y latinoamericano de voces de mujeres. En este sentido, se habilitó un espacio que no pervirtiese la especificidad del objeto literario y que asumiera el desafío de pensar la literatura desde una perspectiva de género y sus posibilidades en la enseñanza. Para ello, este dispositivo se pensó como un espacio de encuentro con otros, donde la palabra, la lectura, la pregunta por las voces y cuerpos invisibilizados animen a los estudiantes- docentes en formación, proponer otros modos de leer literatura, y analizar las tensiones y desafíos que se originan en el aparato interpretativo al abrir el canon escolar.

### **Una lectura disidente: acontecimiento y oportunidad para hablar de otras violencias en la literatura**

Desde el 2015, el programa “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” propone a nivel nacional una jornada de trabajo para el abordaje de esta temática. Todas las instituciones de todos los niveles y modalidades, deben destinar una jornada de trabajo sobre la temática, enmarcada en la Ley 27234, cuyo propósito es *“propiciar la reflexión y el desarrollo de actitudes y prácticas que contribuyan a modificar las bases culturales en las que se asienta la violencia de género”*.

Los documentos del programa sugieren materiales y orientaciones para el trabajo, que si bien intentan una suerte de reflexión acerca de los estereotipos de género, visibilizar la violencia las prácticas cotidianas institucionales, y reflexionar sobre sobre la responsabilidad de las escuelas ante la violencia hacia las mujeres; en el Nivel Superior se obtura la posibilidad de pensar desde lo disciplinar, los distintos tipos de violencias simbólicas y a su vez, silenciosas que se ejercen hacia las mujeres. Desde las cátedras Literatura Argentina I, Teoría y análisis literario II y Literatura Latinoamericana II, del Profesorado de Lengua y Literatura del ISFD “Mariano Moreno”, la invisibilización de mujeres escritoras y a su vez, militantes,

en el canon que se sugiere desde los diseños curriculares para el nivel, era (y es) una preocupación largamente discutida y conversada.

¿Cuáles son las voces- y los cuerpos- que importan y se legitiman en la literatura argentina y latinoamericana?, ¿cómo se lee un canon cuyas obras prescritas desde los diseños curriculares son, en su gran mayoría, escritas por hombres?, ¿de qué modo las primeras literaturas nacionales surgidas en el siglo XIX propusieron formas patriarcales de pensar un país, la política y las ciudadanías?, ¿qué otras formas posibles de pensar lo literario, la escritura, la militancia existieron y son invisibles?, ¿cómo incide este modo de leer literatura en los futuros profesores de lengua y literatura?

Problematizar estas cuestiones en torno a las violencias, la literatura, las mujeres que escriben y la política desde la lectura, fue un intersticio pequeño, pero posible y alentador que se hizo taller de lectura, de encuentro, de pensar junto a otros, de evocar y visibilizar mujeres. Leer desde el problema, desde la pregunta, interpelando lo que se cristaliza en los discursos oficiales, fue en esta experiencia, derribar lo que de Man denomina la resistencia a la teoría, que es, en definitiva, resistirse a leer de modo incómodo y provocador. Resistencia común en el aparato interpretativo escolar y que reproduce la heteronorma, invisibiliza voces y legitima otras.

Aparece entonces, un taller con estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera, que transitan los espacios curriculares mencionados, para abrir un espacio de lectura compartida que no pervierta la especificidad del objeto literario. Un espacio que habilite un rastreo de problemas que la teoría literaria - a modo de caja de herramientas invisible- puede ayudar a develar en estos textos: los poemas de Alaíde Foppa y el diario anarquista "La Voz de la Mujer".

Una de las primeras preguntas que nos sacude es: ¿Una sola jornada de reflexión? ¿Es un mal chiste? ¿De veras pensamos, piensan, que con un femicidio cada 20 horas, hechos de violencia de todo tenor, visibilizados

y sin visibilizar, errores obscenos en las formas de nominar la violencia, pueden ser abordados en un solo día del calendario educativo? Ojalá no fuera una pregunta retórica. Ojalá no fuera una expresión más de consignas poder, de violencia expresiva, de discurso dual.

¿Cuánto importa una mujer? ¿Cuánto importa el cuerpo de una mujer? ¿Cuánto importa la cantidad de femicidios cometidos en esta ciudad, en otras ciudades, en esta provincia, en este país? ¿Cuánto?

¿Cuáles son las representaciones reales más fuertemente enraizadas respecto del cuerpo de una mujer? ¿Por qué las mujeres trazan una línea en el tiempo de la historia para escribir la lucha, la gestión de su libertad, la libertad de su voz?

Son estas cuestiones de raíz, matrices del problema que intentamos abordar por convicción y obligación dadas las circunstancias que más arriba expresamos.

Según Rosi Braidotti, el cuerpo o incardinamiento del sujeto es un término clave en la lucha feminista pues define la subjetividad que no debe entenderse como biológica ni sociológica, sino como confluencia de lo físico, lo sociológico, lo simbólico; el cuerpo es una superficie de significaciones, una noción multifascética que define y codifica niveles de experiencia. Así, el sujeto sexuado incardinado se sitúa, según Foucault, en una estructura normativizada, pues la sexualidad, en tanto poder, en tanto institución, es un código semiótico que organiza las percepciones de las diferencias morfológicas entre sexos. Y cabe citar a Braidotti para comprender que las múltiples subjetividades autopercibidas como femininas o no, arrastran el opacamiento sino el vaciamiento de su esencia/existencia solo por apartarse de lo socialmente normativizado en código patriarcal y exhiben los mismos y brutales correctivos.

La OXFAM, que es una confederación internacional constituida por 17 organizaciones no gubernamentales, realiza tareas humanitarias en 90 países y su lema es: “Trabajar con otros para combatir la pobreza y el su-

frimiento”, ha publicado que las personas más ricas del mundo son ocho. Ocho dueños del mundo. De modo tal que, un lago, un cerro, un paraje, un paisaje que podemos pensarlo de todos, para todos, tienen dueños. Así, asistimos, según Rita Segato, a un nuevo concepto: la dueñidad. Y esto supera la idea más antigua de propiedad privada. La supera porque hoy, hasta los cuerpos parecen tener dueños y esta tergiversación perversa se cobra vidas, nuestras vidas. En el mundo de los dueños hay dominadores y dominados y es en ese terreno en donde germina la usina incesante de la violencia. Y esa violencia es patriarcal. Se reproduce, crece, se disfraza. Va de lo micro a lo macro, pero está siempre. Deseamos de modo ferviente contraponer a la “dueñidad”, la idea de lo inapropiable y reforzar diciendo: mi cuerpo me pertenece, es mío, no es un bien en disponibilidad. Sin embargo...

Los Derechos Humanos inscriben los alcances de una sociedad democrática, libre, equitativa y le da nombre a todos los hechos que vulneran dichos alcances u objetivos. El punto de quiebre es, según nuestro entendimiento, cómo replicamos el cumplimiento de los Derechos desde los roles que ejercemos en la sociedad y en y desde la docencia en particular, y, debemos decir, en solo un día asignado para la reflexión.

Si hablamos de roles entonces, hablaremos de aquí en adelante de asumir un compromiso que traccione, dentro del aula, de manera reticular.

La puesta en marcha está descripta más arriba.

Dos aspectos que resultan urgentes a la hora de considerar aquí son: cuál es la recepción de la palabra de la mujer, del grito, de los moretones de alerta, de los golpes dibujados en toda su geografía y cuál es el mensaje inscripto en los cuerpos en el ejercicio de esa “pedagogía de la crueldad” y esta es una expresión de Rita Segato, que sostiene: Cuando se agrede el cuerpo de un niño o el de una mujer, a través de ese cuerpo se desafía y se destruye la moral de aquel que debería poder proteger y cuidar ese cuerpo. (Pág. 78, Segato, *La escritura en el cuerpo*.) El peor enemigo frente a esta realidad, la indiferencia.



***Por qué grita esa mujer – Susana Thénon***

*¿por qué grita esa mujer?*

*¿por qué grita?*

*¿por qué grita esa mujer?*

*andá a saber*

*esa mujer ¿por qué grita?*

*andá a saber*

*mirá qué flores bonitas*

*¿por qué grita?*

*jacintos margaritas*

*¿por qué?*

*¿por qué qué?*

*¿por qué grita esa mujer?*

*¿y esa mujer?*

*¿y esa mujer?*

*vaya a saber*

*estará loca esa mujer*

*mirá mirá los espejitos*

*¿será por su corcel?*

*andá a saber*

*¿y dónde oíste*

*la palabra corcel?*

*es un secreto esa mujer*

*¿por qué grita?*

*mirá las margaritas*

*la mujer*

*espejitos*

*pajaritas*

*que no cantan*

*¿por qué grita?*

*que no vuelan*

*¿por qué grita?*

*que no estorban*

*la mujer*  
*y esa mujer*  
*¿y estaba loca mujer?*  
*Ya no grita*  
*(¿te acordás de esa mujer?)*

### **Alaíde Foppa y las inmigrantes anarquistas: canon, feminismos, invisibilización**

Convencidas de que es la gota, el granito, la intención, el ejercicio, los saberes y las lecturas algo de lo que podemos hacer desde la docencia y para reforzar las predicaciones por fuera de ella, organizamos un taller, una jornada desde donde informar, compartir, preguntar y preguntarnos sobre las escrituras de las mujeres fuera del canon. Es allí donde aparecen Virginia Bolten y *La Voz de la Mujer* y Alaíde Foppa, poeta, “paridoras”, al decir de Dora Barrancos de las demandas de muchas mujeres a través de siglos. De este modo, hay un recorte y un compromiso de seguir nominando, nombrando a mujeres que poseen la valentía de haber salido a dar voz a la preocupación colectiva de los estragos del patriarcado, porque hay feminismos contruidos a partir de la consigna: Lo personal es político y nos interesa recibirlo como invitado especial en las aulas y ser anfitrionas de lujo para destejer sus matas constitutivas y ver cómo, cuánto nos impactan y cómo y cuánto lugar daremos a la continuidad de sus objetivos. Porque somos las que oímos, las que queremos oír, las que podemos oír y recuperar, junto a nuestros alumnos los hilos del decir en lenguaje feminista y las prácticas de la insumisión porque otras no pudieron, no pueden. Alaíde Foppa fue una mujer audaz, madre, poeta, militante, traductora, feminista, docente nacida el 3 de diciembre de 1914 en Barcelona. De madre guatemalteca y padre argentino, desarrolló gran parte de su vida en Argentina, Italia y Guatemala, pero debe exiliarse en México debido a la persecución política. Alaíde fue una mujer del destierro, de alejamiento forzado de aquello que coadyuva en la configuración

de la identidad. Aláide Foppa fue una mujer que portó la marca severa de los náufragos de su propia orilla, pero que jamás perdió ni la sonrisa, ni la dignidad de la lucha: *mi vida es un destierro sin retorno*. Después de perder trágicamente a su esposo y a dos de sus cinco hijos, en 1980, en un viaje desde México a Guatemala, es interceptada junto al chofer del auto en el que viajaba y hasta hoy permanece desaparecida.

Una mujer, su intelecto, su compromiso, su poesía, su cuerpo y la consumación en nada a través de una muerte violenta pensada y ejecutada por un aparato ( otro más) represivo, inasible en su bravura. Un aparato patriarcal. Guatemala fue uno de los primeros países latinoamericanos donde la desaparición forzada de personas se utilizó como herramienta de control y de terror sobre la población. 45.000 personas desaparecidas dan cuenta de ese accionar. Y de nuevo, la mujer y su cuerpo sintetizados en aquello que los vuelve apropiables, desechables, *cosa olvidada*.

*Un lento silencio  
viene desde lejos  
y lentamente  
me penetra.  
Cuando me habite  
del todo,  
cuando callen  
las otras voces  
cuando yo sea sólo  
una isla silenciosa  
tal vez escuche  
la palabra esperada.*

Resulta necesario hoy pensar que *la palabra esperada*, la voz callada, la voz desaparecida no logra borrarse del espacio que habitan los seres humanos. Por el contrario, se erige, del desaparecido, una figura que tensiona constantemente la memoria y la identidad y propone, tácitamente,

encontrar el lenguaje arrebatado que diga, que reclame, que luche, que exponga la falta, el revés, la negación del derecho, que diga justicia. ¿No hubo *tierra prometida para su esperanza*? Encontrar el lenguaje que diga a Alaíde Foppa, entender lo que tenía para decir y lo que dijo nos atraviesa la profesión desde el deseo. ¿Se agota allí? Jamás. Se traslada al aula, se difumina porque es un grito necesario en una sociedad que se recuperará de su sordera multicausal por motu proprio o por la urgencia que instala la militancia.

Dice en uno de sus poemas:

### **Destierro**

*Mi vida  
es un destierro sin retorno.  
No tuvo casa  
mi errante infancia perdida,  
no tiene tierra  
mi destierro.  
Mi vida navegó  
en nave de nostalgia.  
Viví a orillas del mar  
mirando el horizonte:  
hacia mi casa ignorada  
pensaba zarpar un día,  
y el presentido viaje  
me dejó en otro puerto de partida.  
¿Es el amor, acaso,  
mi última rada?  
Oh brazos que me hicieron prisionera,  
sin darme abrigo...  
También del cruel abrazo  
quise escaparme.  
Oh huyentes brazos,*

*que en vano buscaron mis manos...*

*Incesante fuga  
y anhelo incesante  
el amor no es puerto seguro.  
Ya no hay tierra prometida  
para mi esperanza.*

### ***Despedida***

*Con los ojos de la despedida  
vi aquel día,  
cosas de nuestra vida.*

*Con los ojos de la despedida,  
la vida parecía  
una cosa perdida.*

*La casa estaba vacía  
en la hora de la despedida,  
y sin embargo quedaban  
las cosas de nuestra vida.*

A finales del siglo XIX y en escenarios cosmopolitas en pleno proceso de industrialización, los inmigrantes comienzan a poblar fábricas e inquilinatos. La mayoría de ellos, en especial franceses, españoles e italianos, venían con una aceptada militancia sindical que anclaba en el comunismo anárquico. Desde 1896 a 1897, surge el diario *La Voz de la Mujer*, cuyas autoras son inmigrantes proletarias y escriben para un público femenino también trabajador, aunque muchas de sus lectoras también fueran amas de casa. Muchas de las mujeres que allí escriben, firman sus notas con seudónimo. Entre ellas, Virginia Bolten fue una de las voces más destacadas. Hija de un empresario alemán, nacida en la provincia del Chaco, Virginia fue una de las primeras mujeres obreras que encabezó las luchas por las mejoras laborales de las mujeres.

Desde sus páginas, *La Voz de la Mujer* aboga por la maternidad consciente, los derechos de las mujeres sobre su propio cuerpo y sexualidad, cuestiona los abusos de la Iglesia y del Estado y revela la hipocresía del matrimonio como institución. En el origen de una modernidad voraz, el comunismo anárquico va a proponer nuevas formas de vincularse que se apartan de un capitalismo naciente y que somete a las clases empobrecidas, pero más crudamente a las mujeres. En su primera editorial, se hace presente un rechazo al destino de las mujeres:

Y bien:

hastadas ya de tanto y tanto llanto y miseria, hastadas del eterno y desconsolador cuadro que nos ofrecen nuestros desgraciados hijos, los tiernos pedazos de nuestro corazón, hastadas de pedir y suplicar, de ser el juguete, el objeto de los placeres de nuestros infames explotadores o de viles esposos, hemos decidido levantar nuestra voz en el concierto social y exigir, exigir decimos, nuestra parte de placeres en el banquete de la vida. (p.49)

La demanda explícita del placer, del deseo puesto en palabras, de la política hecha cuerpo y a su vez, rechazo a la opresión, van a marcar una de las líneas más interesantes en este periódico, en tanto se cuestiona la hipocresía de las costumbres burguesas, la legalidad del matrimonio y se asume la defensa del amor libre. Así, se cuestiona la dominación de los cuerpos y de la sexualidad, a través de las instituciones de la modernidad, que oprimen a las mujeres y especialmente a las pobres:

(...) nosotras creemos que en la actual sociedad nada ni nadie es más desgraciada en su condición que la infeliz mujer. Apenas llegadas a la pubertad, somos blanco de las miradas lúbricas y cínicamente sensuales del sexo fuerte. Ya sea éste de la clase explotadora o explotada. más tarde, ya “mujeres”, caemos las más de las veces víctimas del engaño en el lodazal de las impurezas, o en el desprecio y escarnio de la sociedad,

que no ve en nuestra caída nada, amor, ideal, nada absolutamente, más que la “falta”. (p.54)

El cuerpo hecho palabra y denuncia, aparece aquí como un modo de visibilizar el oprobio y la doble moral del matrimonio y el sistema patriarcal.

Tal como señala Dora Barrancos en el prólogo de esta nueva y reciente edición no pueden dejarse de lado en este “contra feminismo del feminismo”, la lucha de las mujeres anarquistas en el reconocimiento de su subalternidad en una sociedad patriarcal en pos de una irrenunciable conquista de las propias libertades.

### **Taller psicomágico: altares, biografías que se entraman y ronda de lectura**

Cuando se convocó a les estudiantes para este taller, se les pidió que trajesen un objeto que representara lo femenino, las mujeres propias, las de la familia, las cercanas, las otras, las que somos. Un dedal de una abuela que sufrió la violencia machista. Las agujas de tejer de una madre que disfruta de ese menester en el patio, en un tiempo que es absolutamente suyo. La fotografía de una abuela matriarca que contra toda adversidad, sostuvo una familia. Una mariposa de metal que encarna los sueños y las aspiraciones propias. Una imagen que evoca la finalización de una carrera. Dos pañuelos verdes y un libro sobre infancias libres. Algunas reproducciones de arte que poetizan los cuerpos. Así, de este modo, y cargadas de palabras, de historias, iban llegando las ofrendas en un altarcito improvisado en un pupitre y que encabezaban los retratos de Virginia Bolten y Alaíde Foppa. Se entramaron los objetos, las historias y las luchas. Se puso voz a una historia, se develó un rostro, se conformó una colección de objetos significantes.

Luego, se propuso la proyección del episodio de *Libertarias* bajo la consigna de recuperar por escrito, aquello que más llamara la atención, que apareciese como singular. Las luchas, la historia del feminismo, la circu-

lación de la palabra de las primeras inmigrantes, el asombro ante lo que no se conocía, lo que ahora cobraba nuevas significancias y se enlazaba, incluso, en las historias reales y cercanas que dieron comienzo al taller.

Se leyeron algunos artículos de *La Voz de la Mujer* discutiendo y conversando sobre la actualidad de ciertos tópicos que siguen vigentes en las luchas feministas contemporáneas: el abuso, las luchas por el salario, el reparto de las tareas domésticas, la maternidad, el aborto, el amor libre...

La discusión por los modos de leer, los públicos lectores, la circulación de esas ideas, el estatus literario de ese material se hicieron presentes en ese cierre. Un cierre donde se construye en cartón un altar que traduzca lo percibido, lo conversado, lo que las lecturas traducen y evocan. Altar que se emplaza en la puerta del instituto días después rodeado de velas que iluminan frases, imágenes y los rostros de Alaíde y Virginia...

### **Consideraciones, conclusiones, preguntas**

En la formación de profesores de lengua y literatura, la pregunta por el modo en que se construye un lector de literatura que pueda problematizarse, encontrar modos de interpelar los cánones establecidos, repensar maneras de leer con otros que amplíen las miradas y habiliten el interrogante es un desafío pendiente en el Nivel Superior. Algunas cuestiones a pensar, a discutir, a trabajar pueden traducirse en preguntas incómodas: ¿cuáles son las voces que componen los corpus de las literaturas que enseñamos?, ¿cuántas de ellas son las de escritoras mujeres y militantes?, ¿cuántas de ellas se instalan en la disidencia?, ¿qué silencios prescriben los diseños curriculares para el nivel?, ¿de qué modo estos silencios y estas ausencias legitiman formas de violencia más sofisticadas e invisibles?, ¿cómo pensar leyendo desde y en la disidencia con nuestros estudiantes?, ¿cómo entramar y reconstruir una tradición para iluminar y pensar los fenómenos y movimientos contemporáneos en torno a las luchas feministas?



Quizás como un atisbo de respuesta, lo que Dora Barrancos afirma en el prólogo de esta nueva edición de *La voz de la mujer*, nos ayude a transitar la experiencia de la lectura literaria en los espacios de formación de una manera más igualitaria, más colectiva, menos injusta y quizás más esperanzada:

Volver a las fuentes del pasado, llenas de imprecaciones acerca de la indigna existencia que resulta de un orden social injusto, y en las que relampaguean retos al autoritarismo patriarcal, a sus sometimientos, tiene sentido angular si se interpelan las continuidades en el presente. Es con los ojos puestos en el tiempo presente como volvemos al pasado. Redoblamos la apuesta a una sociedad sin patriarcado, sin discriminaciones ni exclusiones de ninguna índole; al final, una conjura que estuvo en buena medida asociada a esa empresa irreverente que fue La Voz de la Mujer. (p.14)

En el presente nos localizamos y desde él escribimos estas puertas de entrada para el Nivel Superior de la educación con la responsabilidad y el placer de proponer para futuros docentes de literatura, un lugar para mirar sin ingenuidades ni comodidades lo que leemos, pero sobre todo, lo que queremos leer: mujeres que desafiaron la condición de débiles, inferiores, dependientes y escribieron o le pusieron voz a sus ideas. Para que ya no se prohíba más la palabra, ni se cercenen ideas, ni se sometan a límites las capacidades, proponemos ampliar el corpus de lecturas y bucear en la matriz literaria latinoamericana toda y/o extranjera para oír... *los cantos encarcelados*.

## Bibliografía

### *Obras citadas y/o consultadas*

BRAIDOTTI, R. (2013) *Lo poshumano*. Barcelona, España: Gedisa editorial.

BUTLER, J. (2017) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

SEGATO, R. (2013) *La escritura en el cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta Limón

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES (2018) *La voz de la mujer: periódico comunista-anárquico: 1896-1897*. Prefacio de María del Carmen Feijoó; Maxine Molyneux; prólogo de Dora Barrancos. - 2a ed. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial. THÉNON, S. (2001) *La morada imposible*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Corregidor

Enlaces citados y/o consultados:

Gobierno de la provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. (24 de junio de 2019). Jornadas Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. [PDF]. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2019/Orientaciones2019.pdf>

HENAO LONOÑO, G. (Febrero de 2013). Alaíde Foppa. [Página web]. Recuperado de: <http://amediavoz.com/foppa.htm>

PINEDA, E. ( 3 de abril de 2018) Poemas de Alaíde Foppa para las mujeres cansadas de complacer a los demás.[Página web].<https://culturacolectiva.com/letras/poemas-de-alaide-foppa>

BORRELLI, G. (Martes, 10 de setiembre de 2019) Alaíde Foppa, la heroína desaparecida.[Página web] Recuperado de: <https://www.escaramuza.com.uy/poesia/item/alaide-foppa-la-heroína-desaparecida.html>

PEÑA PITARCH, N. (16 de marzo de 2017) Mujeres escritoras. Escribir desde el feminismo. Alaíde Foppa.[Página web]<https://ninapenya.wordpress.com/2017/03/16/escribir-desde-el-feminismo-alaide-foppa/>

Ministerio de Cultura de la Nación. (8 de marzo de 2020) Nosotras movemos el mundo. “Mujeres” de Alaíde Foppa. [Video] Recuperado de : <https://www.youtube.com/watch?v=kQBSUesqhgI>

CNN en Español. (4 de diciembre de 2014) Aristegui: la vida de Alaíde Foppa [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iZe3B-jhiCMg&t=31s>

## **I.A Llega, Metodologías de la Inteligencia Artificial Pensadas en la Enseñanza Artística**

**Joaquín Alvaro Valdés**

Profesional del diseño gráfico desde el 2008. Estudiante de Lic. en Bellas Artes (UNR), donde además colabora como ayudante alumno de las materias Composición y Taller de Pintura I. Participó del colectivo de artistas Tropofonia del 2008 al 2014, donde contribuyó en proyectos editoriales, de radio y teatro en las ciudades de Rosario(ARG), La Paloma(URU), Belo Horizonte(BRA) y Cochabamba(BOL). Integra desde su fundación el centro cultural Teatro Carnero en CABA, donde, entre otras actividades, se organizó el concurso de poesía, teatro y cine: YO es OTRO, en sus tres ediciones (2014-2016). Colabora en diversos proyectos sin fines de lucro entre los que se destacan el Festival 404 (2019, USA) y la realización de la historieta “Todos Sabíamos, la historia de Franco Casco” para la editorial Aguara.

### **Resumen**

Valiéndonos de lo dicho por el aclamado director de cine, de los Estudios de Animación Pixar, John Lasseter: “El arte desafía a la tecnología, la tecnología inspira al arte”, abordaremos una serie de ejemplos/hitos, los cuales nos ayudaran a describir, de forma cronológica y simplificada, la evolución de las metodologías utilizadas en el desarrollo e implementación de las inteligencias artificiales en general y relacionadas al arte en particular. Estos casos, nos ayudarán a caracterizar las diferentes formas de abordaje en la programación de las inteligencias artificiales a lo largo del tiempo, desde que fue introducida en 1956 por John McCarthy, al tiempo que nos servirán de referencia para pensar, de modo análogo, la verdadera efectividad y las posibilidades de las actuales prácticas peda-

gógicas en la enseñanza de la carrera de Bellas Artes en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación; arte

### **Zapatero, a tus zapatos**

Cuento con la dicha de tener un íntimo amigo de profesión cocinero. Mas específicamente chef, chef internacional (desconozco la oficialidad de dicha titulación, pero así nos gusta llamarlo). Docente en varios institutos de enseñanza culinaria, tanto en América como en Europa. Tercer puesto en el campeonato internacional de cocina Bocuse d'Or Americas llevado a cabo en México, además de haber trabajado en prestigiosísimos restaurantes, varios de ellos de tres estrellas Michelin (máxima distinción posible en el rubro), a lo largo de Europa y Asia.

Fuera de su traje de superhéroe, en sus fugaces visitas al país, solemos encontrarnos y compartir unos cuantos de esos típicos y vulgares asados argentinos con nuestro grupo de amigos. Es en estas ocasiones donde generalmente suele agasajarnos, sin darse cuenta de ello, con pequeñas muestras de su maestría, adquirida a lo largo de sus bastas experiencias por el extranjero. Esto no solo se manifiesta en su forma de cocinar la carne en dichos asados, sino en otros tantos detalles, nimios en apariencia, como entradas o manjares gourmets. Los mismos son realizados con variedad de elementos que azarosamente encuentra en la casa en la que oportunamente le toque cocinar (elementos típicos como los que se encuentran en cualquier casa de vecino). Incluso generando configuraciones, que a priori, uno consideraría imposibles y hasta incluso desagradables, pero que una vez probadas, nos maravillan.

Esta particular destreza “compositiva” de generar increíbles platos con elementos en apariencia poco comestibles, o para llamarlos más simplemente, “feos”, me suscitó una pregunta que mi amigo disipó de una manera magistralmente eficaz. La misma era en referencia a cuándo la

carne vacuna por algún motivo se abomba y la veracidad o no de que si cocinándola/hirviéndola en demasía se solucionaría su condición y si en caso de que esto no fuera cierto, había algún ingrediente o combinación mágica con algún otro producto que pudiese salvarla de tan trágica suerte. Su respuesta fue sencilla y elocuente:

—Si metés un zapato a la olla ¿Qué sacás? —preguntó.

— Un zapato —le dije.

— Ahí tenés tu respuesta.

## Ahora SÍ

*“Pinté sin saber pintar, escribí sin saber escribir,  
canté sin saber cantar. La torpeza repetida se transforma en estilo”*

*Federico Peralta Ramos*

John McCarthy, quien introdujo por primera vez en 1956 el concepto de inteligencia artificial, la define como “la ciencia e ingeniería de hacer máquinas inteligentes”, donde exploramos sus límites y los nuestros al construirlas al tiempo que tangencialmente se estudia la naturaleza del ser humano y la naturaleza de su inteligencia. El modo en se ha abordado su estudio y desarrollo ha variado a lo largo del tiempo y las diferentes circunstancias. Pero es posible discernir una serie de enfoques característicos que describen una cierta línea evolutiva en su estudio.

Grosso modo, a fin de no adentrar en tecnicismos, a la I.A. en un principio se le programaba, lo que es decir, se le enseñaba una serie de operaciones, todas manualmente elaboradas por un humano, respondiendo a una lógica “humana”, con la que luego la I.A. podía resolver, a veces de manera más original y otras no tanto.

El trabajo en inteligencia artificial aún está lejos de mostrar cómo alcanzar el rendimiento intelectual a nivel humano. Nuestro enfoque del problema de la I.A. implica identificar los mecanismos intelectuales necesarios para resolver el problema y describirlos con precisión. Por lo tanto, estamos al final del espectro filosófico que requiere que todo se formalice en lógica matemática.<sup>1</sup> (McCarthy, 1979, p. 2)

Como ejemplo de este acercamiento a la inteligencia artificial encontramos a Deepblue, una supercomputadora que contaba con un sistema para poder jugar ajedrez desarrollada por IBM, la cual fue la mundialmente famosa por derrotar en dos oportunidades a Garry Kasparov en 1996 y 1997 (a una partida y en juego completo respectivamente), momento en que ostentaba el título mundial. Dicho sistema, programado con todas las reglas del juego, básicamente lo que hacía era, ante cada movida del humano, calcular posibles combinaciones de jugadas (200 millones de posiciones por segundos) entre 12 y 36 turnos hacia adelante para cada posibilidad disponible, generando un árbol de combinaciones de magnitudes inmensurables que requirieron de un grandísimo poder de cómputo, sobre todo para la época. De todas estas opciones, comparaba y elegía la más beneficiosa en función de la lógica con la que había sido programada. Esta forma de abordar la inteligencia artificial es llamada, en la actualidad, GOFAI (“Good Old-Fashioned Artificial Intelligence”) o simbólica, donde se apela a la lógica y a la representación del problema en un alto nivel simbólico.

Con el tiempo fue cambiando el enfoque utilizado para la programación de las inteligencias. Se pasó del referido anteriormente, más parecido a lo que se podría considerar como un método de fuerza bruta, a la inte-

---

<sup>1</sup> Traducción propia. Original: “Work in artificial intelligence is still far from showing how to reach human-level intellectual performance. Our approach to the AI problem involves identifying the intellectual mechanisms required for problem solving and describing them precisely. Therefore we are at the end of the philosophical spectrum that requires everything to be formalized in mathematical logic.”

ligencia computacional (CI)<sup>2</sup>. Un acercamiento más moderno y versátil que permite abordar problemáticas más complejas que los razonamientos lógicos o matemáticos encontrarían demasiado difícil. Un ejemplo de esto, y para mantenernos dentro del tópico de juegos de mesa, sería AlphaGo AI, desarrollada por la subsidiaria de Google, DeepMind. La misma fue programada para jugar al tradicional juego de mesa chino GO, entretenimiento de más de 3000 años de antigüedad y del que dicen tiene más posibles combinaciones de jugadas que átomos en el universo. Para esto se le programaron las reglas básicas y todo lo demás lo fue aprendiendo desde cero. Para alcanzar el nivel de juego de un humano, se le cargó una base de datos con el registro de más de 100.000 partidas de GO como punto de partida, y luego se la puso a competir contra sí misma. En primera instancia realizando jugadas de forma aleatoria, sin una intencionalidad definida. En la medida que avanzaban las partidas, generaba un aprendizaje y se reprogramaba por sí misma, en función de aquellas opciones que le daban una buena posición o la victoria, y así iba reconfigurando sus respuestas. Iterando dicho procedimiento millones de veces, y se generó así su propio banco de datos, el cual resultó infinitamente mayor en comparación al cargado inicialmente, hasta conseguir un resultado óptimo/esperado. Con este proceso le fue posible vencer al 18 veces campeón mundial de GO, Lee Se-dol. La segunda versión de AlphaGo iría más lejos aun, y lograría derrotar a su primera versión (la que apabullo a Lee por 3-0) sin la necesidad siquiera de la base de datos inicial de 100.000 casos para aprender a jugar. Por lo que todo su conocimiento se puede considerar auto-enseñado.

“Al no utilizar información humana — es decir, no usando ningún tipo de experiencia humana — hemos realmente eliminado las ataduras al conocimiento humano, [...] fue por tanto capaz de crear conocimiento por sí misma en base a los primeros principios, desde una hoja en blanco [...] Esto

---

<sup>2</sup> No es que uno haya reemplazado al otro, sino que este, por prestaciones y potencias, es más potable para proyectos ambiciosos y de gran envergadura. Ambos enfoques son totalmente válidos de acuerdo a las necesidades particulares.



le permitió ser mucho más poderosa que versiones anteriores.”<sup>3</sup> David Silver de *AlphaGO* (Vincent, 2017)

Para entender ambos conceptos en un mismo ejemplo, podemos imaginar que queremos hacer un sistema que reconozca la letra A. Para esto podemos programar todos los patrones que hacen a una letra A en todas sus posibles ocurrencias. O por el contrario, podemos generar una Inteligencia que genere y reconozca todos los patrones que hacen a la letra A a partir de un banco de miles de miles de imágenes de ejemplos de letras A. Queda en evidencia claramente las potencialidades de uno y otro enfoque.

## Arte IA!

*“El arte desafía a la tecnología. La tecnología inspira al arte.”*  
John Lasseter de Pixar Animation Studios (Iwerks, 2007)

Como bien se sabe, no es reciente el gusto de los artistas de experimentar con lo novedoso y acompañar el avance científico. Esto ha sucedido desde los inicios de las técnicas, siendo incluso muchos artistas considerados científicos en su época. Los encuentros entre Inteligencia artificial y arte han sido numerosos desde sus orígenes. Y tan diversos con casos como el de Paul, el robot que dibuja retratos que han sido expuestos en varios museos y galerías, o la venta en 400 mil dólares de una pintura generada mediante I.A., en la casa de subastas Christie’s, una de las más prestigiosas del mundo. Creada por el colectivo de estudiantes franceses “Obvious” usando una red generativa antagónica (Generative Adversarial Network, GAN), que consta de dos redes neuronales (o sea dos I.A.) que compiten entre ellas hasta entregar un resultado óptimo. Esto es, una red genera la obra, y la otra la valida partiendo de una gran base de datos cargada de obras de arte. De esta forma se van reatrolimentando mutuamente.

<sup>3</sup> Traducción propia. Original: “By not using human data — by not using human expertise in any fashion — we’ve actually removed the constraints of human knowledge, [...] It’s therefore able to create knowledge itself from first principles; from a blank slate [...] This enables it to be much more powerful than previous versions.”

Similar proceso fue el utilizado por un grupo de investigadores de distintas universidades de Estados Unidos, junto con el laboratorio de inteligencia artificial de Facebook, para desarrollar una I.A. capaz de inventar un nuevo estilo de arte. Misma configuración, a una red neuronal se le carga una gran base de datos con obras de arte y se le enseña a catalogarlas de acuerdo a los estilos artísticos conocidos y otra red era la encargada de crear la obra, a la cual se le iba incrementando el “potencial de excitación” para así lograr desviarse de los estilos definidos. Una red genera obra, se la envía a la otra, ésta red la cura, y así aeternō, hasta que apareció lo incatalogable. Lo nuevo. Obra que no cuadraba en ninguno de los estilos conocidos por el hombre y que fueron usados como punto de partida.

En un mundo con un arte contemporáneo en crisis, donde nada nuevo aparece y se vislumbra un futuro condenado a la eterna repetición, una computadora, un ordenador, una pantalla, una conjugación de ceros y unos, nos recuerda desafiante como un tenue pequeño haz de luz que se filtra por medio de una diminuta grieta en la pared de un altillo sin ventanas, que no todo esta dicho y que aun no todo esta perdido.

### **Discusión (Conclusión)**

Muchas veces para verificar la real existencia de una inteligencia artificial se evalúa la posibilidad de creación de la misma, es decir la presencia o ausencia de creatividad. Esto es verificable por la posibilidad de examinar de dónde se origina cada respuesta que el sistema brinda. Por ello generalmente lo creativo surge cuando el sistema elabora una respuesta propia en base a un aprendizaje, y no cuando simplemente actúa con una respuesta ya programada.

Como robotitos, nos programan, y nos programamos como si fuésemos inteligencias viejas. Nos comulgamos en una serie de dogmas compositivos/artísticos/etc. y esperamos a fuerza de, valga la redundancia, fuerza bruta derrotar/triunfar al/en el sistema. En palabras del filósofo italiano

Benedetto Croce, “La riqueza del arte consiste no en clasificar y definir lógicamente los objetos, sino en sentir y representar las imágenes” (Petrella, 2016, p. 42).

Nicholas Mirzoeff (2016) escribe el libro “Cómo ver el mundo”, de alrededor de 300 páginas, para intentar explicarnos cómo se ve en el mundo hoy (que ya no es hoy),

“(…) la cultura visual (…) se plantea cómo ver el mundo en una época de cambio dinámico y de proliferación de imágenes, lo actual abarca muchos puntos de vista diferentes. El mundo en que hoy vivimos no es el mismo que el de hace apenas cinco años.” (p.21)

Mirzoeff nos confiesa que su mundo no es el de 5 años atrás, e insinúa que esto seguirá de igual forma. Tomando este fragmento como premisa, y pasados 4 años desde que su texto fuese registrado en el 2015, nos encontramos a 1 año de que, según sus propias palabras, el mismo pierda vigencia, o por lo menos de que necesite el agregado de un par de capítulos más. Y esto sin tener en cuenta el comportamiento exponencial que vienen registrando este tipo de cambios (así descrito en su texto), y que generalmente suelen tomarnos por sorpresa.

Rosario, Santa Fe, Argentina. Entre Ríos 758, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. 12°C fuera, 14°C dentro. Ascensor, muchacho desgarbado de rubia cabellera, ya dentro pregunta ¿Piso? El 5to. —respondo a través de la bufanda que cubre mi boca— Gracias. Bajo. Giro a mi derecha. Aula 15 C. Dentro esperan 40, 50 tal vez, alumnos.

Son computadoras, cada uno cargados de una inmensa batería de imágenes, todas heterogéneas, y de las que pueden nutrirse recíprocamente cual fuesen redes neuronales comunicándose entre ellas hasta conseguir lo inimaginado. 40 o 50 personas, 40 o 50 maneras de ver el mundo. Maneras de ver que puedan llenarnos el vacío de estos 4 años desde el 2015, y

no seguramente no vencen en 5 años (o sí), pero que no importa, porque hoy están vigentes, y sobre todo más importante, están. Saben mucho que no saben que saben, y aun mucho más que no sabemos.

En la educación en general hay en ambos lados del mostrador potencialidades sometidas y opacadas por un abordaje pedagógico imperante tal vez más tradicionalista, donde se apunta a normalizar conceptos y cual si programáramos a fuerza bruta, no estaríamos más que homogeneizando sus respuestas. Es tal vez necesario potenciar esas individualidades y que a su vez se potencien entre ellas, y a ver si dejamos de salir zapatos de la olla.

### **Referencias (Bibliografía/fuentes/recursos/etc)**

AA. VV. (1995). Deep Blue System Overview. ICS '95 Proceedings of the 9th international conference on Supercomputing. 240-244. DOI: 224538 / ISBN:0-89791-728-6

AA. VV. (10 de mayo de 2015). Deep Blue, IBM's supercomputer, defeats chess champion Garry Kasparov in 1997. Daily News. Recuperado de: <https://www.nydailynews.com/news/world/kasparov-deep-blues-losing-chess-champ-rooke-article-1.762264>

AA. VV. (2017). Creative Adversarial Networks Generating "Art" by Learning About Styles and Deviating from Style Norms. Trabajo presentado en la Octava conferencia internacional de creatividad computacional (ICCC), Atlanta, Estados Unidos. arXiv:1706.07068

Baraniuk, C. (29 de Junio de 2017). Artificially intelligent painters invent new styles of art. New Scientist. Recuperado de: <https://www.newscientist.com/article/2139184-artificially-intelligent-painters-invent-new-styles-of-art/>

Bicks, M. (2011) Smartest Machine on Earth. En Nova. Estados Unidos: Public Broadcasting Service (PBS). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4svcCJJ6ciw>

Byford, S. (27 de Mayo de 2017). AlphaGo retires from competitive Go after defeating world number one 3-0. The Verge. Recuperado de: <https://www.theverge.com/2017/5/27/15704088/alphago-ke-jie-game-3-result-retires-future>

Hodgkins, K. (27 de julio de 2016). A British artist spent 10 years teaching this robot how to draw, and it totally shows. Digital Trends online magazine. Recuperado de: <https://www.digitaltrends.com/cool-tech/robotic-artist/>

Iwerks, L. (2007). The Pixar Story. Estados Unidos: Walt Disney Studios.

Mirzoeff, N. (2016). Cómo ver el mundo. Barcelona: Paidós.

McCarthy, J. (1959). Programs with common sense. Stanford: Stanford University.

McCarthy, J. (1979). Ascribing mental qualities to machines. Stanford: Stanford University.

Oberhaus, D. (19 de octubre de 2017). This AI Taught Itself to Play Go and Beat the Reigning AI Champion. Vice. Recuperado de: [https://www.vice.com/en\\_us/article/8x8wy4/this-ai-taught-itself-to-play-go-and-beat-the-reigning-ai-champion](https://www.vice.com/en_us/article/8x8wy4/this-ai-taught-itself-to-play-go-and-beat-the-reigning-ai-champion)

Oberhaus, D. (21 de Junio de 2017). Google's DeepMind Is Teaching AI How to Think Like a Human. Vice. Recuperado de: [https://www.vice.com/en\\_us/article/9k5j47/google-deepmind-artificial-intelligence-neural-net-discovery](https://www.vice.com/en_us/article/9k5j47/google-deepmind-artificial-intelligence-neural-net-discovery)

Petrella, D. (2017). Sobre la estética de Benedetto Croce. Boletín de Estética, n° 40, 35-58.

Vasanth, K. (29 de noviembre de 2018). Why is an Artificial Intelligence Generated Piece of Art Worth \$432,500?. Great Learning. Recuperado de: <https://www.greatlearning.in/blog/why-is-an-artificial-intelligence-generated-piece-of-art-worth-432500>

Vincent, J. (18 de octubre de 2017). DeepMind's Go-playing AI doesn't need human help to beat us anymore. The Verge. Recuperado de: <https://www.theverge.com/2017/10/18/16495548/deepmind-ai-go-alphago-zero-self-taught>



## **Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical**

**César Cristian Villafañe Avelino**

César Cristian Villafañe Avelino (Argentina, \*1986) es Profesor y Licenciado en Composición musical egresado de la Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes - UNR). Es docente responsable de las cátedras de Producción Musical y de Educación Audioperceptiva en dicha casa de estudios. Cursó además estudios privados de composición, grabación y post-producción de audio. Asimismo, como compositor mantiene una importante actividad, estrenando obras regularmente en el ámbito nacional e internacional. Ha publicado artículos y reseñas en diversas revistas especializadas. Es socio activo de la Asociación Argentina de Musicología (AAM) y de la *Association for the Study of the Art of Record Production* (ASARP).

### **Resumen**

En el marco de la Licenciatura en Tecnologías aplicadas al Arte Sonoro dictada en la Escuela de Música (FHUMyAR - UNR), la cátedra de Producción Musical parte del supuesto de que un/a productor/a musical debe abordar horizontalmente todas las dimensiones que conforman la complejidad del fenómeno sonoro, involucrándose íntimamente con éste. En tal sentido, proponemos la escucha relacional como una estrategia de escucha que emplaza al sujeto-oyente no como un mero reproductor acrítico de prácticas cristalizadas de producción musical, sino como un sujeto capaz de producir sentidos, apelando a la vinculación compleja y dinámica de sujeto-oyente y fenómeno sonoro, a partir de estrategias heurísticas y heterárquicas que convoquen en pie de igualdad saberes técnicos, conocimientos musicales, emociones, sensaciones, imagina-



rios sonoros y la acción creativa, habilitando una dinámica experiencial compleja.

El objetivo de esta presentación es socializar los supuestos epistemológicos de la escucha relacional, a los fines de establecer una alternativa a los enfoques actuales sobre la escucha en el ámbito de la producción musical.

Palabras clave: escucha; heterarquía; heurística; complejidad; red.

## **Introducción**

Actualmente, en el marco de la Licenciatura en Tecnologías aplicadas al Arte Sonoro, dictada en la Escuela de Música (FHUMyAR - UNR), la cátedra de Producción Musical se propone como misión estimular en el estudiantado la formación de una manera de escuchar que aspire no sólo a dar cuenta del fenómeno sonoro con el que se trabaja desde sus dimensiones musicales y sónicas, sino más bien a habilitar en el acto de escucha el ingreso de las sensibilidades propias de cada estudiante. En este sentido, elaboramos una propuesta que llamamos escucha relacional. Esta estrategia de escucha pretende concebir al sujeto-oyente no como un mero reproductor de la síntesis de conocimientos técnicos de producción musical, sino más bien lo contrario. Partiendo del supuesto de que el acto de escucha nunca es pasivo, la escucha relacional pretende emplazar al sujeto-oyente en el centro mismo de la escucha, concibiéndola como una práctica activa en la que los saberes técnicos sean necesariamente permeables a las dimensiones subjetivas del oyente, instalando una circulación virtuosa donde conocimientos teóricos, técnicos y prácticos se realimenten y reconfiguren mutuamente con las dimensiones subjetivas del sujeto. Su puesta en práctica pretende habilitar en los estudiantes la circulación entre las resonancias sensoriales, afectivas, emocionales de cada uno de ellos, en íntima conjunción con los saberes técnicos teórico-prácticos que se comparten y ponen a disposición desde la cátedra.

## **Antecedentes I: la ausencia paradójica**

A comparación de otras disciplinas dentro de la enseñanza musical a nivel superior (ejecución instrumental, composición y análisis musical, entrenamiento auditivo y audiopercepción, por nombrar solamente algunas de ellas), la enseñanza de la producción musical, de los procesos y actores que la conforman, y del amplio universo de especificidades propias de cada uno de ellos, es relativamente reciente. Como antecedente más lejano en el tiempo, podemos citar la carrera de nivel superior (equivalente, en Argentina, al nivel de grado) de Ingeniería de grabación y Producción discográfica, dictada desde los años '70 en la Universidad de California (sede Los Angeles, Estados Unidos). Desde esta década en adelante, la proliferación de programas de enseñanza específicos de esta asignatura, tanto en Latinoamérica como en la Argentina, ocurrió primeramente de manera gradual e informal, a través de la progresiva apertura de instituciones privadas (principalmente en Ciudad Autónoma de Buenos Aires) que nuclearon técnicos, ingenieros y otros actores involucrados directamente con la industria fonográfica local. Quienes integraron estos primeros centros de estudio y enseñanza compartieron una creciente preocupación por sistematizar y formalizar los mecanismos y estrategias de transmisión de conocimiento, aspirando a habilitar una variante en la dinámica enseñanza-aprendizaje a aquella del maestro-discípulo típica de la profesión, donde este último debía dedicarle una cuantiosa cantidad de horas a estar al lado del primero en el estudio para poder aprender así las minucias de la profesión, sus técnicas y secretos. Las alternativas implementadas coincidirían, en un primer momento, en un modelo similar al espacio áulico tradicional, en la que un docente expone contenidos específicos ante una audiencia conformada por estudiantes, para luego dar lugar paulatinamente a la hibridación de este tipo de espacios con otros diseñados específicamente para desarrollar las prácticas específicas que el campo precisa (inclusión de estudios de grabación, mezcla y/o mastering; laboratorios de práctica de manejo de *softwares* determinados, entre otros). De este breve y condensado racconto histórico queremos destacar dos cuestiones. En primer lugar, el acceso a la bibliografía comercializa-

da escrita originalmente en español, o en su defecto a traducciones de la misma producida en inglés, constituía una dificultad considerable, cuando no una imposibilidad. Si bien el advenimiento de internet, las plataformas *peer-to-peer* y la creciente piratería digital facilitaron la circulación de los materiales existentes y de nuevas bibliografías, la asimetría entre la producción en inglés y en habla hispana en favor de la primera se mantiene hasta la actualidad. En segundo lugar, habiendo revisado un *corpus* conformado por algunas de las bibliografías más requeridas y referenciadas por los profesionales del campo (Alton-Everest, Frederick, 2006; Corey, Jason, 2010; Davis, Gary, 1988; Gibson, David, 1997; Huber, David Miles y Runstein, Robert, 2017; Izhaki, Roey, 2008; Katz, Bob, 2007; McCormick, Tim y Rumsey, Francis, 2014; Moulton, Dave, 1992; Owsinski, Bobby, 1999, 2000, 2003) encontramos un marcado énfasis en la formación de la audición desde un abordaje estrictamente técnico, a modo de un entrenamiento sistemático a realizar que permita adquirir las competencias técnicas y/o teóricas necesarias para poder desenvolverse satisfactoriamente en el ámbito profesional. Sin embargo, es destacable que ninguno de estos materiales mencione la posibilidad de vincular los saberes allí propuestos a aspectos subjetivos de quien hace uso de ese material, más que de manera tangencial y secundaria. No encontramos más que menciones superficiales en relación a la escucha, a cómo debería enfocarse la audición de determinado material fonográfico en un productor musical en formación. Paradójicamente, y en síntesis, en un campo en el que la escucha reviste un carácter fundamental para la práctica profesional, no hemos hallado en las bibliografías de referencia propuestas de formación que convoquen y emplacen al sujeto en el centro mismo del acto de escucha .

De estas primeras experiencias, algunas instituciones privadas lograron permanecer en el tiempo, se fundaron otras nuevas y, más recientemente, se incorporaron contenidos propios de la producción musical dentro de los planes de estudio de establecimientos de enseñanza oficiales. En línea con esta tendencia creciente, la Escuela de Música, abrió en el año 2015 la matriculación a la Licenciatura en Tecnologías aplicadas al Arte

Sonoro. Destacamos esta propuesta formativa ya que es la primera institución argentina de enseñanza en nivel superior, de carácter público, libre y gratuito, que cuenta desde entonces con una propuesta formativa, vertebrada por los contenidos teórico-prácticos y las prácticas de sensibilización necesarias para formar a un especialista en el campo.

La propuesta formativa mencionada cuenta en su plan de estudios con la cátedra de Producción Musical, dedicada a atender exclusivamente las especificidades de todo lo que conforma el universo de la producción musical. Como realizar un racconto exhaustivo de la orientación, los contenidos y los alcances de la cátedra exceden no sólo las dimensiones del presente artículo sino, principalmente, su orientación y motivación, nos centraremos a continuación directamente en la pregunta que motivó la reflexión y consecuente formulación de nuestra propuesta. A pesar de las dificultades que implica lograr una expresión unívoca que, al interrogar, cubra las múltiples facetas de aquello que se interroga, podemos comenzar enunciándola de la siguiente manera: ¿cuál podría ser una forma posible de escuchar propia de un/a futuro/a productor/a musical, que le resulte efectiva y eficaz en su tarea, que potencie y dinamice sus saberes y sensibilidades en su actividad creativa? En la búsqueda de posibles respuestas a este interrogante, y habiendo señalado la ausencia de una reflexión sistemática sobre este aspecto en la bibliografía de referencia obligada en la materia, citaremos resumidamente a diferentes autores que han reflexionado sobre el acto de escucha desde otras perspectivas, principalmente compositores, musicólogos, e intérpretes.

## **Antecedentes II: otras escuchas posibles**

En el ámbito internacional, el estudio de la relación entre escucha, el fenómeno sonoro y su posibilidad de registro y posterior procesamiento encuentra en el pensamiento del compositor e ingeniero de sonido francés Pierre Schaeffer un punto central. Acuñando el concepto de objeto sonoro, entre otros, su trabajo se aboca tanto a la descripción del objeto sonoro en sí como a su inseparable percepción. Asimismo, y de ma-

nera sumaria, podemos citar también los trabajos realizados por Denis Smalley y la espectromofología (1986); Barry Truax y sus estudios en la comunicación acústica (2001); François Delalande y las conductas de escucha (2013); Michel Chion (1993, 1998, 2009) y Antonio Jesús Alcázar Aranda (2004), entre otros. En el plano nacional, podemos citar también las producciones de los compositores, docentes e investigadores Pablo Freiberg (2016), Raúl Minsburg (2006), Jorge Haro (2006) y Gabriel Valverde (2006). Todos ellos han tomado como punto de partida la escucha, asediándola desde múltiples perspectivas, arribando a diversos resultados y conclusiones que han allanado su práctica profesional.

Ahora bien, de la gran mayoría de antecedentes referenciados podemos concluir que, curiosamente, el sujeto-oyente se presenta como un elemento fijo e impermeable. Esto significa que las operaciones que él debería realizar en su acto de escucha no habilitarían, en principio, la participación en ese acto de aspectos del sujeto que la propuesta elegida no contemple. Es decir, escuchar activamente sería poder observar, analizar, describir rasgos/aspectos/parámetros (...) del fenómeno sonoro, para poder luego comunicarlos de alguna manera (en la producción escrita de un análisis, por ejemplo), o bien avanzar en hacia otra actividad a realizar a partir de lo escuchado. El rasgo activo supuesto en estas prácticas sería entonces de un carácter lineal e irreversible: desde el sujeto que escucha, hacia la construcción de un meta-texto sobre lo escuchado, dejando de lado eventualmente la posibilidad de que aquellos aspectos más íntimos del sujeto sean convocados al acto de escucha y que, a su vez, ellos puedan permear la matriz teórica de la modo/forma/taxonomía de escucha puesta en acción.

No obstante, de los antecedentes referidos podemos citar dos de ellos con los que nuestra propuesta se encuentra muy próxima, ya que flexibilizan esta supuesta irreversibilidad, abriendo la puerta a una posible dinamización y mutua afectación entre el sujeto-oyente y la propuesta de escucha. En primer lugar, la escucha relacional dialoga íntimamente, por un lado, con la escucha empática concebida por el musicólogo francés François Delalande (Delalande: 2013) y, por otro, con las escuchas analítica y “del

todo”, acuñadas por el compositor argentino Gabriel Valverde (Lema & Valverde: 2006). En particular, consideramos que el imprescindible carácter dinámico e interactivo planteado por Valverde con las que ellas deberían ser puestas en acción se emparenta directamente con nuestra propuesta. No obstante, ambas propuestas permanecen, en cierto sentido, centrífugas respecto del sujeto, ya que a pesar de abrir la posibilidad a una interacción más flexible entre sujeto-oyente y el fenómeno sonoro, ninguna de las dos avanza explícitamente en la reflexión y consecuente desarrollo de una propuesta que, además de instalarla como posibilidad, aspire a sostener en el tiempo la interacción permeable entre los núcleos epistémicos que sostienen la propuesta y la subjetividad propia del sujeto-oyente que la utilice. Para resumir, presentamos modos/formas/taxonomías de escucha que se asumen como activas, que suponen un sujeto-oyente también activo, pero que sería convocado, al fin y al cabo, únicamente desde sus capacidades y habilidades racionales, aspirando a lograr como producto final descripciones de una altísima precisión sobre el fenómeno sonoro. Ahora bien, a los fines de la producción musical, particularmente atendiendo su dimensión creativa, se impone el siguiente interrogante: ¿es posible concebir una escucha que, por más activa que se la pretenda en su presentación, excluya la dimensión subjetiva del sujeto-oyente, su intimidad más vulnerable, todo aquello que, enhorabuena, escapa a las pretensiones racionalistas de discretizar y congelar lo vivo, lo impreciso y hasta lo inefable de la experiencia misma de escuchar? Ante esta pregunta, la necesidad de reflexionar sobre el diseño de una posible estrategia de escucha que atienda no solamente la relación dinámica y compleja de los aspectos musicales y sónicos sino, fundamentalmente, la delicada y sutil trama que se enhebra entre el sujeto-oyente y el fenómeno sonoro en el acto de escucha, se torna ineludible .

### **La escucha relacional: supuestos epistémicos**

Como mencionamos anteriormente, la escucha relacional es una estrategia de escucha que aspira a promover la habilitación de múltiples

abordajes del fenómeno sonoro que vinculen, integren y dinamicen el reconocimiento y la explicitación de rasgos parametrizables del mismo, articulando íntimamente todo ello con aspectos de la subjetividad del oyente, que puedan emerger a partir de su acto de escucha. Todo ello, en aras de catalizar el proceso creativo que es, esencialmente, la producción musical.

Antes de detallar la propuesta, es de fundamental importancia explicar que la escucha relacional se propone, en este artículo, como una posible epistemología de la escucha. Su misión radica en poner a disposición del sujeto-oyente ejes conceptuales susceptibles de ser convocados y dinamizados de múltiples maneras ante fenómenos sonoros diversos, según las necesidades personales que puedan emerger. Los supuestos epistémicos que la conforman, lejos de considerarlos unívocos y trascendentales, aspiran a potenciar y sensibilizar la escucha de quien elija utilizarla, fomentando la comprensión e interpretación enriquecida de lo sonoro a partir de la habilitación de recorridos personalísimos realizados en el acto de escucha. La potencia de su implementación reside en que ella habilite al sujeto-oyente derivas creativas diversas, que le permitan en primer lugar modelar imaginarios sonoros idiosincrásicos y situados y, en segundo lugar, catalizar su realización a partir de la vinculación entre éste y las sensibilidades y conocimientos propios del sujeto-oyente.

Los supuestos epistémicos que sustentan la escucha relacional son cinco: ella es subjetivista, resonante, heterárquica, reticular y heurística. Si bien una descripción individual de cada uno de ellos es precisa, ya que cada uno concentra cargas y potencialidades específicas tanto a nivel sensible como conceptual, es necesario comprender que la escucha relacional, se propone manifiestamente como una unidad compleja (Morin: 2011), es decir, un sistema complejo irreductible a una de sus partes, y cuya función y potencialidad radican precisamente en las múltiples dinimizaciones posibles de los supuestos que la conforman. A continuación, detallamos cada uno de los supuestos epistémicos propuestos:

Es subjetivista. Como mencionamos anteriormente, la escucha relacional propone que el sujeto-oyente interactúe con el fenómeno sonoro, se relacione con él, no sólo desde la posibilidad de abordarlo mediante herramientas y construcciones teóricas que permitan lograr algún tipo de descripción, sino más bien desde sus dimensiones emocionales, afectivas y posibilidades evocativas. Esto implica un giro que habilite la posibilidad de focalizar la escucha en las emergencias sensibles que por su naturaleza no pueden ser atendidas directa y únicamente por constructos teóricos. No obstante, esta estrategia no pretende minimizar su importancia y utilidad, sino más bien, reivindicar su utilidad quitándoles el revestimiento que los rigidiza, y que muchas veces dificulta o impide que el sujeto-oyente pueda apropiarse del fenómeno sonoro. De esta manera, la escucha relacional pretende recuperar el carácter interactivo de la escucha propuesto por Valverde (Lema & Valverde: 2006), y avanza hacia la posibilidad de que, como producto de la interacción sujeto-oyente - fenómeno sonoro, el sujeto gane el poder sobre los conceptos teóricos elegidos para abordar lo sonoro, sin quedar cautivo de las lógicas internas de la matriz teórica utilizada. A partir de este supuesto, la escucha relacional propone distribuir las responsabilidades de la escucha que se modela entre el sujeto-oyente y los constructos teóricos que usará para poner en acción su escucha. De esta manera, los alcances y la eficacia de haber utilizado determinados conceptos ya no será únicamente responsabilidad de la potencia conceptual de las propuestas elegidas, sino de lo que pueda emerger a partir de la mixtura de ellos con las dimensiones subjetivas que el sujeto-oyente ponga en juego en el acto de escucha. El giro paradigmático que la escucha relacional propone es, entonces, que los conocimientos teóricos, técnicos y prácticos deberán dinamizarse con la voluntad del sujeto-oyente que las convoque, mismo si ello implica manipularlos levemente, o mismo romper con los encadenamientos lógicos que los configuran. La finalidad de la escucha no será producir una interpretación que pueda jactarse de haber cumplido con un criterio de consistencia respecto de un *corpus* teórico determinado. Se tratará, más bien, de habilitar un acto de escucha que le posibilite al sujeto-oyente la intervención creativa del fenómeno sonoro. Una escucha que parte del



sujeto, de su subjetividad y de sus saberes teóricos, para entramarse con el fenómeno sonoro que atiende y que, luego de este abordaje, regresa al sujeto enriqueciendo su vivencia y su comprensión de lo escuchado.

Es resonante. Vinculada íntimamente con el supuesto subjetivista, la escucha relacional propone darles lugar a las resonancias afectivas, emocionales y potenciales evocadores que el acto de escucha pueda motivar en un sujeto-oyente, para abrir el juego hacia todo lo que ellas puedan contener o convocar, de manera más o menos cifrada. Este supuesto complementa fundamentalmente al anterior, ya que proponemos que la articulación entre lo racional y lo sensible debe darse, primeramente, a partir de que el sujeto-oyente se habilite a sí mismo esta posibilidad. El supuesto resonante opera entonces como la posibilidad de avanzar hacia la adquisición progresiva de una autoconciencia sobre todas aquellas resonancias íntimas, irracionales e inefables, que puedan surgir en el acto de escucha, y de cómo ellas podrían eventualmente utilizarse e integrarse dentro de un proceso creativo. Advertimos que poner en práctica este supuesto puede ser de gran dificultad para aquellos aficionados a las propuestas teóricas pulcras, altamente endogámicas y, por lo general, enajenantes e inútiles a los fines creativos. Permitirse resonar con la escucha es permitirse ser momentáneamente vulnerable. En este sentido, entendemos que habilitar un estado de cierta vulnerabilidad ante el acto de escucha, lejos de considerarse una debilidad, es imprescindible para permitirse atender las resonancias sensibles que puedan emerger del acto de escucha, y convocarlas en pie de igualdad junto a los saberes técnicos y teóricos de los que el sujeto-oyente dispone.

Es heterárquica. El supuesto heterárquico apela a habilitar el uso de todas aquellas teorías, conceptos y constructos teórico-prácticos que el sujeto-oyente requiera, con la articulación y dinamización de éstos que él considere pertinente de acuerdo con sus fines e intenciones creativas. Es decir, no tomar ni dar por sentadas jerarquías o reglas (¿artilugios?) conceptuales establecidas *a priori*, con las respectivas potencialidades y constricciones que ellas conllevan. Heredero de lo que Paul K. Feyerabend concibió como “todo vale” en su consagratoria obra *Tratado contra*

*el método* (Feyerabend: 1992), consideramos que el supuesto heterárquico es de vital importancia para que el sujeto-oyente pueda hacer un uso desprejuiciado de las baterías conceptuales de que disponga, mismo si esto supone desafiar, omitir y/o reconfigurar alguna de ellas, total o parcialmente. El supuesto de escucha relacional heterárquica debe hacerle saber al sujeto-oyente que él puede (y debe) dirigir su escucha y establecer el recorrido que él quiera realizar, empleando de la manera que crea más conducente sus conocimientos teóricos, técnicos y prácticos.

Es reticular. Este supuesto epistémico pretende explicitar que la organización y circulación de los saberes y sensibilidades que se convoquen en el acto de escucha, así como su potencial entramado, se conciben organizados en red, donde cada uno de ellos representa un nodo que podrá eventualmente dinamizarse con otros, dependiendo la situación y las necesidades que el sujeto-oyente desee atender. Es un supuesto que aspira a sumariar los anteriores, en el sentido de que la red que el sujeto-oyente pueda configurar estará organizada, heterárquicamente, tanto por saberes teórico-prácticos como por las resonancias afectivas, las sensibilidades, emociones y posibilidades de evocación caras a su subjetividad que la exposición ante el fenómeno sonoro le produzca. La red, elemento complejo por antonomasia, estará compuesta por nodos que podrán ser, a su vez, complejos en sí mismos. Esto quiere decir que ellos podrán ser fruto de la vinculación y dinamización de conocimientos teóricos y resonancias afectivas, puestos al servicio de la necesidad creativa del sujeto-oyente. Las configuraciones, des- y re- configuraciones de la red podrán estar a la orden del día, ya que una de las características centrales de cualquier red es su carencia de un centro fijo, y de la posibilidad de establecer múltiples conexiones entre los nodos que la conforman (Najmanovich: 2016).

Es heurística. El último de los supuestos epistémicos de la escucha relacional busca atender la evolución en el tiempo cronológico que la puesta en práctica de esta estrategia puede tener para un sujeto-oyente. Entendemos que la escucha relacional habilita la posibilidad de construir un acto de escucha subjetivo, resonante, heterárquico, de organización reticular

y que, por lo tanto, podrá evolucionar en el tiempo hacia el modelado de una posible comprensión del fenómeno sonoro realizada desde la adopción y utilización de diversas certezas que podrán, eventualmente, establecerse como recorridos o formas de escuchas similares, pero cuyo carácter será estrictamente temporal. Tales certezas serán ganadas a través de los sucesivos actos de escucha realizados convocando los supuestos de la escucha relacional. De esta manera, la responsabilidad del sujeto-oyente será evaluar ante cada acto de escucha la utilidad o potencialidad de éstas y ser lo más consciente posible de las familiaridades adquiridas, así como también del riesgo que podría conllevar su perpetuación en el tiempo de manera irreflexiva y acrítica. Este enfoque epistemológico es compatible con la heurística positiva propuesta por Imre Lakatos para la implementación de sus Programas de Investigación Científica (Lakatos: 1983), donde la concepción del avance del conocimiento se produce por la capacidad de sostener en el tiempo supuestos axiológicos del Programa de Investigación propuesto, a partir del agregado de hipótesis *ad-hoc*, que lo refuercen y permitan adaptarlo y reconfigurarlo en el tiempo. En la escucha relacional, el supuesto heurístico obligaría a mantener la atención y la perspectiva sobre las prácticas de escucha que se llevan a cabo, sobre sus alcances y sus utilidades de acuerdo a las necesidades del sujeto-oyente, habilitando la posibilidad de reconfigurarlas según sus necesidades.

### **Primeras experiencias áulicas**

Las experiencias áulicas tuvieron lugar durante el año 2019, en el marco de la cátedra de Producción Musical. La población con la que se trabajó fueron siete estudiantes. Las clases se desarrollaron prácticamente en su totalidad en el Estudio de Música Electroacústica de la institución, por contar con el equipamiento y la acustización apropiadas para las actividades propuestas por la cátedra. Asimismo, cabe destacar que, más allá de los encuentros presenciales, se crearon canales virtuales de comunicación a través de plataformas de redes sociales. Su implementación, como

explicaremos a continuación, fue de una importancia central para el desarrollo de la cursada.

Considerando que los alcances de la producción musical son amplísimos, se vuelve necesario establecer un recorte para poder focalizar la actividad a realizar. En este sentido, aclaramos que las experiencias realizadas fueron consideradas en su totalidad desde la figura del productor-ingeniero (Burgess, James: 2013). Es decir, tomando como campo de acción la posibilidad de involucramiento directo por parte del productor musical en las posibilidades de intervención y manipulación del fonograma, tanto desde sus aspectos musicales, como desde su dimensión sónica.

Habiendo establecido esta delimitación, se expusieron los supuestos epistémicos de la escucha relacional, sobre los cuales se discutió y reflexionó largamente. Luego, se propuso como primer dispositivo didáctico la implementación de una guía personal de escucha, a partir de audiciones grupales de fonogramas que el estudiantado no conocía previamente. Esto es, realizar un registro en papel de todo aquello que les producía el fenómeno sonoro escuchado. Sin establecer más restricciones que el pasaje a un registro escrito, se sugirió la posibilidad de recurrir no sólo al texto llano, sino a palabras sueltas, colores, dibujos y expresiones coloquiales; todo aquello que sirviera a los estudiantes para poder representar lo que el acto de escucha movilizara en ellos, buscando rebasar la mera descripción analítica de corte objetivista. Para comenzar, se propusieron consignas de trabajo, formuladas en su mayoría como interrogantes amplios y con cierto grado de imprecisión, sobre las que se realizó luego una puesta en común en torno a lo escuchado. Estas preguntas se plantearon primeramente con un alcance amplísimo, por ejemplo, “¿qué les pareció?”, “¿qué pueden decir sobre lo que escuchamos?”, por mencionar las dos más recurrentes, que luego fueron ganando especificidad de acuerdo con las observaciones planteadas por el estudiantado. En algunas oportunidades, las preguntas fueron formuladas de manera diagnóstica, para poner explícitamente en relación fenómeno y sujeto; en otras, fueron pensadas para estimular la proyección creativa de un productor-ingeniero, por ejemplo, “¿cómo harían para lograr tal sensa-

ción o efecto en un oyente?”. En este sentido, conforme avanzaron los encuentros desarrollando esta propuesta, observamos que los estudiantes lograban apropiarse con mayor facilidad del fenómeno sonoro escuchado, relacionándose de manera íntima y flexible con él. Los interrogantes propuestos, junto al dispositivo didáctico de la guía personal de escucha, habilitaron a cada estudiante la posibilidad de conectar sus conocimientos teóricos, técnicos y prácticos con sus maneras íntimas de experimentar lo sonoro. Esto tuvo un impacto altamente estimulante, que redundó directamente en el avance hacia derivas creativas idiosincrásicas. Además, esta estimulación rebasó las limitaciones de tiempo y espacio dispuestas originalmente para la cátedra, promoviendo la actividad y el intercambio entre estudiantes y docente a través de canales de comunicación alternativos, tales como grupos de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea. Por otra parte, queremos señalar cómo ocurrió la apropiación de los supuestos epistémicos de la escucha relacional en esta oportunidad. Una vez expuestos y debatidos los supuestos epistémicos de la propuesta, los de heterarquía y heurística fueron los dos que suscitaron mayor interés, y a los que se recurría con mayor asiduidad. En cuanto al primero, más allá de los interrogantes propuestos, los diferentes fonogramas escuchados no se abordaban siempre desde los mismos parámetros, no siempre se comenzaba el recorrido de la escucha desde el mismo parámetro o aspecto. Esto favorecía un diálogo ampliamente enriquecedor entre todos los presentes, donde lo que justamente primó fue el respeto por la multiplicidad y diversidad de enfoques y de ideas en torno a las diversas escuchas posibles de un mismo fenómeno sonoro. En cuanto al segundo, este se configuró como una constante entre todos los encuentros, al volverse recurrente posibilidad de reconfigurar la escucha para habilitar nuevos abordajes de lo sonoro. En este sentido, el supuesto heurístico habilitó la posibilidad de reflexionar sobre los hábitos adquiridos en un determinado lapso de tiempo a partir de los recorridos realizados a lo largo de varios actos de escucha. Esto redundó en una autoevaluación necesaria de los alcances, las limitaciones y la conveniencia de los recorridos realizados en cada práctica de escucha, habilitando a su vez la posibilidad de reconfigurarla nuevamente.

## Conclusiones

La escucha relacional no fue concebida como una estrategia de enseñanza final ni definitiva. Muy lejos de aquello, somos conscientes de que esta propuesta, aún incipiente, requiere de mayor circulación y puesta a prueba para ser criticada, revisada y, eventualmente, validada por la comunidad que desee utilizarla. Entendemos que multiplicar su aplicación en diversos espacios áulicos donde se enseñe la producción musical permitirá no sólo observar los alcances efectivos de la propuesta en términos locales, sino también reflexionar sobre los supuestos epistémicos que se proponen como su sostén, poniéndolos en crisis, sometiéndolos a su vez a un cuestionamiento necesario. En este caso, la experiencia áulica documentada, aunque somera, nos permite afirmar que la implementación de la escucha relacional como estrategia de escucha para la enseñanza de los contenidos teórico-prácticos propios de la producción musical probó ser eficaz. Nuestra conclusión encuentra su fundamento en las reflexiones, observaciones y devoluciones obtenidas por el grupo de estudiantes con el que se puso a prueba en una primera instancia. El denominador común de todas ellas fue que los supuestos epistémicos de la escucha relacional facilitaron su vinculación como sujetos oyentes tanto con los fonogramas propuestos desde la cátedra, hasta con el universo sonoro y la historia acústica propia de cada uno de ellos. Esto ocurrió en términos de comprensión del fenómeno sonoro, así como también en relación a las posibles derivas creativas que esta práctica de escucha posibilitó en ellos. No obstante, al momento de publicar el presente trabajo, por la incipiencia de la propuesta y de su puesta en acción, somos conscientes de que el diseño e instrumentación de dispositivos didácticos específicos para su aplicación en el espacio áulico es un aspecto que requiere aún de un cuantioso trabajo a realizar.

Más allá de la autoevaluación realizada previamente, pensamos que una de las posibles derivas de la escucha relacional podría ser desarrollar modificaciones de ella que abran paso no sólo a nuevas versiones en el ámbito de esta materia, sino a que la propuesta pueda rebasar el territorio

desde y para la que fue originalmente pensada. En este sentido, creemos que una eventual traspolación de la escucha relacional a otras asignaturas que conforman currículas de la educación artística a nivel superior, como ser la enseñanza de la composición musical, el análisis musical, la educación audioperceptiva y el entrenamiento auditivo (por nombrar cuatro de las muchas materias que, por sus características, consideramos como terrenos eventualmente fértiles para la implementación de la propuesta) podría redundar en una potenciación de los espacios curriculares, entendiendo esto como una mejora cualitativa sustancial en la comprensión de los contenidos puestos a disposición por cada materia, a partir de habilitarle al estudiante la posibilidad de vincularse y dinamizarse con ellos convocando aspectos de su propia subjetividad.

En conclusión, la escucha relacional se propone como una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical cuyo aporte es proponer supuestos epistémicos que le permitan al sujeto-oyente diseñar su propia escucha de manera conciente, idiosincrásica y dinámica, entramándose con lo sonoro en una dinámica experiencial que diluya las fronteras entre saberes y sensibilidades, convocándolos en pie de igualdad para diseñar una interpretación enriquecida del fenómeno sonoro.

## **Bibliografía**

Alcázar Aranda, Antonio. (2004). *Análisis de la música electroacústica -género acusmático- a partir de su escucha: bases teóricas, metodología de la investigación, conclusiones* (Tesis de doctorado), Universidad de Castilla - La Mancha

Alton-Everest, Frederick. (2006). *Critical listening skills for audio professionals*. Boston, Estados Unidos: Cengage Learning

Burgess, Robert. (2013). *The art of music production: the theory and the practice*. New York: Estados Unidos: Oxford University Press

Corey, Jason. (2010). *Audio production and critical listening*. Londres, Inglaterra: Routledge

Davis, Gary. (1988). *The sound reinforcement handbook*. Milwaukee, Estados Unidos: Hal Leonard Publishing

Delalande, François. (2013) *Las conductas musicales*. Santander, España: Editorial de la Universidad de Cantabria

Feyerabend, Paul K. (1992) *Tratado contra el método*, Madrid, España: Tecnos

Freiberg, Pablo. (2016). *Análisis Perceptual de Obras Electroacústicas Argentinas*. C.A.B.A, Argentina: EDAMus: Editorial del Departamento de Artes Musicales de la Universidad Nacional de las Artes

Gibson, David. (1997). *The art of mixing: a visual guide to recording, engineering and production*. Londres, Inglaterra: Routledge

Haro, Jorge. (2006). La escucha expandida, sonido, tecnología, arte y contexto. *Cuadernos del Centro de Estudios y Comunicación*. n° 20

Huber, David Miles & Runstein, Robert. (2017). *Modern recording techniques*. Londres, Inglaterra: Routledge

Izhaki, Roey. (2008). *Mixing audio: concepts, practices and tools*. Oxford, Inglaterra: Focal Press

Katz, Bob. (2007). *Mastering audio: the art and the science*. Waltham, Estados Unidos: Focal Press.

Lakatos, Imre. (1983). *La metodología de los Programas de investigación científica*. Madrid, España: Alianza Editorial

Massey, Howard. (2000). *Behind the glass: top record producers tell how they crafted their hits*. Backbeat books



McCormick, Tim y Rumsey, Francis. (2014). *Sound and recording: applications and theory*. Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

Minsburg, Raúl. (2006). Las texturas musicales y su problemática para la percepción auditiva. *Escritos sobre Audiovisión*. Lanús, Argentina: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús

Morin, Edgar. (2014) *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa editorial

Moulton, Dave. (1992). *Golden ears* [CD-ROM]. KIQ Productions

Najmanovich, Denise. (2016). *El mito de la objetividad: la construcción colectiva de la experiencia*(1). C.A.B.A, Argentina: Editorial Biblos

Nancy, Jean-Luc. (2008). *A la escucha*. C.A.B.A, Argentina: Amorrortu

Owsinski, Bobby. (1999). *The mixing engineer's handbook*. Estados Unidos: Course Tehcnology Inc.

Owsinski, Bobby. (2000). *The recording engineer's handbook*. Boston, Estados Unidos: Cengage Learning

Owsinski, Bobby. (2003). *The mastering engineer's handbook*. Boston, Estados Unidos: Cengage Learning

Schaeffer, Jean-Marie. (2018). *La experiencia estética*. C.A.B.A, Argentina: La marca editora

Schaeffer Pierre. (1966). *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*. Paris, France: Editions du Seuil

Smalley, Denis. (1986). Spectro-morphology and structural processes, en Simon Emmerson (Ed.), *The language of electroacoustic music*, pp 61–93. Amsterdam, Holanda: Harwood Academic

Solomos, Makis. (2013). *De la musique au son: l'émergence du son dans la musique des XXe-XXIe siècles*. Rennes, Francia: Presse Universitaire de Rennes

Truax, Barry. (2001). *Acoustic Communication*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing

Valverde, Gabriel y Lema, Guillermo. (2005). *La música utópica*. Buenos Aires, Argentina: Vian ediciones

Zagorsky-Thomas, Simon. (2014). *The musicology of record production*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press





## **Experiencias y propuestas de enseñanza/ aprendizaje en artes visuales y audiovisuales**

**Investigar, producir y re-significar los sentidos del hacer  
artístico. El libro como espacio de encuentro.**

**341**

Alejandra Fabiana Hernández | [sayonara0112@gmail.com](mailto:sayonara0112@gmail.com)



## **Investigar, producir y re-significar los sentidos del hacer artístico. El libro como espacio de encuentro**

**Alejandra Fabiana Hernández**

Master en Diseño Gráfico, (2019) Especialista en Procesos y Prácticas de Producción Artística Contemporánea (2017) Docente Investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba actualmente participa en Proyecto Consolidar “Interrelación de poéticas fronterizas. Producción, recepción y enseñanza del arte en espacios diversos con tecnologías del presente.” (SECyT 2018-2021). Profesora Adjunta en la cátedra de Grabado I, Dpto. Artes Visuales, Facultad de Artes, UNC.

### **Resumen**

Nuestro eje de investigación tiene una fuerte impronta metodológica; trata de un proceso de trabajo que desarrolla la relación teoría-práctica-teoría en un estado de permanente retroalimentación y discusión, a partir de la observación guiada y, en algunos casos, la acción participativa. Pensamos y desarrollamos la investigación artística a partir de la práctica educativa en artes visuales. En este caso, desarrollamos el abordaje, proceso y primer análisis de una experiencia con el objeto libro-arte, situada en la cátedra de Grabado I-turno vespertino (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba).

El libro-arte nos interesa como herramienta y vehículo para la producción plástica-visual, como obra plástica (José Manuel Oller Navarro, 2011), como materialización del pensamiento e instrumento de inclusión social (Marta Aguilar Moreno, 2015) y como construcción colaborativa (Alejandra Hernández, 2017). A través de la metodología de laboratorio experimental, en un espacio de aula taller y pensado al libro-arte como

contenedor de los procesos plásticos y artísticos, planteamos un espacio de encuentro e instancia dialógica.

Palabras claves: educación superior; grabado contemporáneo; laboratorio; libro-arte; aula taller.

## **Introducción**

Trabajar como docente e investigadora en el campo artístico implica desafíos que conllevan también oportunidades. Como docentes, estamos en un permanente ejercicio de lectura y reflexión del hacer y del decir sobre el hacer en el ámbito de la producción y de la educación artística, para adecuar la teoría a la práctica y contextualizarla. Si unimos estos supuestos a nuestras motivaciones profesionales y personales e intentamos establecer relaciones, surgen otros caminos por recorrer, lecturas por discutir y nuevos focos de análisis para trabajar.

Esto nos permitiría tomar distancia, buscar líneas de análisis, hacer un ejercicio introspectivo de reflexión sobre las acciones y establecer la construcción de posibles conocimientos “otros”.

La propuesta que desarrollamos forma parte del trabajo que venimos haciendo en el marco del equipo de investigación del Proyecto Consolidar: “Interrelación de poéticas fronterizas. Producción, recepción y enseñanza del arte en espacios diversos con tecnologías del presente” de SECyT (2018-2021). Desde un espacio tiempo situado, nos enfocamos para esta instancia, en los contextos formales del sistema educativo, ubicándonos en las cátedras donde desarrollamos nuestras actividades académicas como campo de estudio. Así, el planteamiento de esta indagación desde la mirada didáctico-pedagógica tiene una importante impronta de aula-taller y sigue el enfoque propuesto por Susana Pasel (1993), con el objetivo de enriquecer nuestras experiencias; la estrategia metodológica que realizamos es la de un laboratorio de tipo ensayístico o experimental.

Desde este lugar, surgen las preguntas orientadoras para esta ocasión: ¿qué conceptos o herramientas materiales y no materiales facilitarían la producción de significados desde el hacer artístico en un trabajo colectivo? Si es en un contexto educativo en el campo artístico, ¿desde qué perspectivas podemos considerar al arte plástico y visual como posibilidad participativa y colaborativa? ¿En qué medida es posible entender el valor del discurso gráfico y artístico como expresión de lo público mediado por el objeto libro?

### **Proyecto marco y antecedentes**

En el año 2018 fuimos aceptados en la convocatoria para proyectos de investigación Consolidar (tipo A) de la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Córdoba con el trabajo: “Interrelación de poéticas fronterizas. Producción, recepción y enseñanza del arte en espacios diversos con tecnologías del presente” (2018-2021).

A partir de aquí, abordamos la interrelación de poéticas fronterizas en distintos espacios y posibilidades de entrecruzamientos: desde la investigación-producción, investigación-enseñanza y producción-enseñanza, de modo individual y grupal. Trabajamos en distintas sublíneas dentro del proyecto para ahondar estas formas de Interrelación de poéticas fronterizas. Una de ellas fue la de indagar sobre los procesos de transmisión, circulación, apropiación-recepción y producción de conocimiento del lenguaje plástico y visual en el formato libro.

Teniendo en cuenta la relación/rol docente-estudiante —como binomio no antagónico, sino estrechamente relacionado— nos desenvolvimos en los dos contextos: uno formal (las cátedras donde nos desempeñamos como profesoras) y otro no formal (dictando un taller de arte impreso en contexto de encierro, en la cárcel de encausados para adultos). En la presente investigación desarrollamos los resultados de la práctica en las cátedras universitarias.



Por otra parte, enmarcamos el proyecto en los conceptos del trabajo en *aula taller* (Pasel, 1993) y de *educación poderosa* (Maggio, 2012), ya que nos interpelan y animan a profundizar en la propuesta que planteamos indagar. El aula taller es un espacio dinámico en el que salimos de las maneras tradicionales de trabajar en un aula y buscamos en ella una metodología de la participación donde el foco está dado en “la participación de todos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pasel, 1993: 19). Una participación activa que incluye a todos/as es una educación poderosa, que invita a estar presente, a intercambiar formas de ver y sentir, de pensar y expresar lo pensado, ser parte y ser un todo, para la construcción de algo que es colectivo y que nos enriquece y empodera. Al intentar mirar con los ojos del otro, se amplían los horizontes (Maggio, 2012). Si el trabajo es grupal, se torna también colaborativo, en tanto cada uno de los que participan colaboran desde un lugar determinado. Entendemos al aprendizaje colaborativo como un ingrediente esencial, donde priman la cooperación (apoyo mutuo), la responsabilidad (individual y grupal), la comunicación (intercambio y retroalimentación), el trabajo en equipo (resolver situaciones problemáticas y tomar decisiones juntos) y la autoevaluación (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, s/f). A partir del trabajo colaborativo, el aula-taller se transforma en un espacio de encuentro donde se desarrollan nuevos vínculos.

Desde la perspectiva del libro como espacio de encuentro y relato de un hecho, como testigo fiel, retomamos la tesis de especialización *Proyecto RAC. Reflexiones en torno al arte contemporáneo. La relación artista-espectador desde un entorno situado* (Hernández, 2017) para rescatar la idea que:

Los libros implican una experiencia, dan cuenta de algo que aconteció pero que también puede seguir aconteciendo, están impresos los diálogos e intercambios, funcionaría en algún punto como reservorio de esa experiencia, en un momento uno va recordando a medida que va recorriendo el libro y entonces, emergen esos hechos o situaciones (...) Estos libros funcionan como la memoria hecha libro (Hernández, 2017: 74).

Desde esta visión, el libro nos facilita la posibilidad de tomarlo como recurso, herramienta y fin en sí mismo. El libro-arte será nuestro objeto de estudio y la herramienta con la que desarrollaremos algunas de nuestras prácticas. Podríamos asemejarlo a lo que algunos autores denominan como “libro de artista”. Para nosotros, libro-arte es una producción que realizamos en contextos artísticos y educativos, que puede o no ser un libro de artista, ya que funcionaría como un trabajo experimental y fruto de una constante búsqueda de posibilidades que no siempre se concatenan o desencadenan los resultados esperados. Estos libros-arte pueden ser bitácoras o también libros finales de artistas o productores visuales. En nuestro caso particular, consideramos que el libro de artista es un término que restringe las posibilidades de quienes podrían ser los mentores. Como educadoras/es, referimos a prácticas educativas y artísticas inclusivas y que propongan a un educando la posibilidad de expresarse y comunicar por distintos medios. Como los títulos para algunos confunden y para otros aclaran, llamar a estas prácticas referidas al libro, “libros-arte”, facilita el acercamiento a la herramienta poder comunicar y expresar a través de, por y con el arte.

El libro-arte nos interesa particularmente como producción artística, como obra plástica (José Manuel Oller Navarro, 2011), como materialización del pensamiento e instrumento de inclusión social (Marta Aguilar Moreno, 2015) y como construcción colaborativa (Alejandra Hernández, 2017).

A su vez, las actividades plásticas y visuales permiten trabajar distintos y variados recursos, materiales, herramientas y técnicas. En el caso de una de las cátedras donde desarrollamos la experiencia, trabajamos exclusivamente dentro del espacio de Grabado I. Entonces, la propuesta de trabajo e intervención investigativa se desarrolló en el marco de una de las temáticas planteadas como contenido de la asignatura: el grabado contemporáneo. De este modo, nos permitimos salir de la forma tradicional de estampa única para entrar en lo que algunos autores denominan *grabado en expansión*. Así, “esta noción permite considerar de manera inclusiva a diversas prácticas en torno a la imagen impresa” (Dolinko,

2017: 2), facilitando el uso de recursos y herramientas como el libro de artista o libro-arte para desarrollar proyectos artísticos en el marco de gráfica expandida. Una gráfica expandida que excede los bordes y límites tradicionales de la noción de estampa como obra, para abrir el campo a otras posibilidades. De esta manera, el espacio de intervención no será ya exclusivo de la bidimensión, sino que la tridimensión ingresa en el entrecruzamiento disciplinar. En la contemporaneidad, a la par de la aplicación de técnicas tradicionales como la xilografía y la punta seca o monocopia, aparece el recorte, el grabado collage y “conceptos formativos como el de reiteración de la imagen, secuencialidad, fragmentación, acumulación, módulo, superposición icónica, interferencia icónica o apropiación” (Martinez Moro, 2008: 21) enriqueciendo y transformando las posibilidades de la composición y las formas.

Se impone entonces una gran mixtura: todo puede suceder y va a suceder, se rompen los límites, ya no está el autor único, sino que aparecen otros roles y surge lo colectivo. Desde estas perspectivas,

“los procesos de impresión artística y mecánica se fueron escindiendo y diferenciando en términos cualitativos y simbólicos (...) los cánones y fronteras de las disciplinas artísticas, tan férreamente construidas y sostenidas comienzan a ponerse en cuestión” (Dolinko, 2017: 4).

## **Del método a la práctica del método**

Para llevar adelante este eje de investigación decidimos abordar estas líneas de trabajo desde un enfoque metodológico a partir del formato de laboratorio. Pero, ¿por qué laboratorio?, porque en su definición nos remite a ese lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico y como realidad en la cual se experimenta o se elabora algo<sup>1</sup>. Observamos que la

<sup>1</sup> Tomo como referencia en el *Diccionario de la real Academia Española*: “Laboratorio: Realidad en la cual se experimenta o se elabora algo”.

curiosidad y la inventiva actúan como motores de acción positiva, disponiendo de los medios necesario para llevar adelante este experimento desde un doble lugar; por un lado, la impronta de la técnica y, por otro, el conocimiento de lenguaje visual como comunicador de sentidos (significados). Tomando este método la propuesta nos insta a indagar, a producir, a ensayar, y experimentar. Hacer, aprender, ser haciendo. De este modo, generamos un espacio para la reflexión y construcción de un conocimiento no sólo de un nuevo objeto material, sino todo lo que conlleva esta posibilidad, un cambio, algo distinto a lo que estaba dado, una transformación personal e interpersonal.

Como señalamos en los antecedentes, el aula taller es otro de los focos que tomaremos en este trabajo investigativo. El aula taller es un lugar situado y atravesado por coyunturas sociales y culturales diversas donde a su vez cada integrante tiene su personalidad y su historia privada que lo identifica con cualidades que son propias de cada uno, en tanto que “las alternativas de la interacción grupal determinan que cada uno (...) tome cierto rol y adjudique, atribuya a otros miembros diferentes roles” (Pasel, 1993: 34). Esto permitirá y facilitará que las actividades grupales planteadas sean más eficaces, pero no implica la rigidez del rótulo sino posiciones que pueden y deben ser flexibles, en un momento pueden ser el que anota, en otros aplica lo que anotamos y ejecuta.

De este modo, vamos adecuando el conocimiento teórico específico a la práctica educativa contextualizada, como un ciclo que se retroalimenta. El analizar y reflexionar sobre prácticas educativas específicas nos permite validar o no los conocimientos teóricos bajo una lupa situada en el conocimiento o la teoría y contextualizarla y luego, a partir de las diferencias, establecer las generalidades que definen otras teorías.

### **El libro como espacio de encuentro. Los discursos no verbales**

La propuesta de intervención investigativa se pensó con la participación de dos cátedras, según las posibilidades de tiempos y horarios (princi-

pal condicionante): Grabado I del turno vespertino (del ciclo básico de la Licenciatura en Artes Visuales), junto con Lenguaje plástico visual y escolaridad I del Profesorado en Artes Visuales; ambas dependientes de la Facultad de Artes en la Universidad Nacional de Córdoba.

A partir de la pregunta disparadora inicial de ¿cómo facilitar el encuentro y el diálogo entre estudiantes desde otras formas de hacer y decir?, nos propusimos ofrecerles esta instancia dialógica desde los discursos no verbales mediante el libro-arte, trabajado de manera colaborativa y utilizando el aula taller.

¿Cómo llevamos adelante esta propuesta en cada cátedra? Dimos inicio a la propuesta desde la materia de Grabado I, en el turno tarde. La misma se generó a partir de un trabajo teórico-práctico que incluyó los contenidos de: grabado tradicional y grabado contemporáneo, constantes, variables y mixturas. Los objetivos<sup>2</sup> fueron desagregados en función de la finalidad; al ser una materia de práctica, los estudiantes debían incorporar en sus producciones las técnicas vistas durante el cuatrimestre.

Tras la lectura del material teórico sobre técnicas y materiales del grabado actual y la búsqueda de referentes o colectivos de artistas que se desempeñaran en esta área. Como disparador inicial se realizó la actividad práctica titulada “EN TRÁNSITO. Dejando huellas de aquello que habito”. En ella, los estudiantes exploraron y registraron a través de la técnica de esgrafiado, durante el recorrido de sus hogares a la facultad, aquellas texturas que capturaron su atención, pudiendo utilizar distintas herramientas o materiales y soportes en papel. Luego debían llevarlo al aula-taller.

---

<sup>2</sup> Los objetivos generales fueron: incorporar un método de trabajo procesual en la construcción de las imágenes, adaptándolas a las diferentes técnicas de los sistemas de impresión; conocer y desarrollar de forma autónoma los sistemas de reproducción artísticos; e incluir protocolos de seguridad e higiene en el taller. Asimismo, se propusieron como objetivos específicos: reconocer e identificar las características del arte impreso tradicional y sus diferencias en el lenguaje del grabado actual; articular los contenidos prácticos y teóricos argumentando la producción personal desde una posición reflexiva y autocrítica; trabajar de modo colaborativo teniendo en cuenta un tema común y el libro como espacio de encuentro; y visibilizar las posibilidades comunicativas y expresivas de formas de discursos no verbales atravesados por la gráfica tradicional y actual a través de una actividad lúdica que comprendiera el desarrollo del lenguaje plástico-visual y el grabado.

En el aula taller se dividieron en cuatro grupos de modo azaroso; pronto, cada uno debió ubicar los soportes (papel para armar el libro) de modo que tuvieran una presencia del total del espacio a trabajar. Debieron colocar los registros que trajeron para discutir posibilidades de organización del espacio (dónde irían) y dispusieron de modo visible las plantillas que se utilizarían para la monocopia y los sellos en relieve para armar la propuesta gráfica visual.

Antes de trabajar en la práctica de taller, cada grupo definió, a partir de una charla, cómo colocar los elementos siguiendo una idea. Se les sugirió armar fondos de color con los soportes de acetatos o radiografías y utilizar las plantillas u otras texturas de las que dispusieron, pudiendo incorporar textos o palabras. El formato y contenedor final de la producción fue armar un libro-arte tipo acordeón. Por ello, se les pidió que, al terminar el trabajo, plegaran cada hoja y las pegaran teniendo en cuenta el tamaño final que tendría el libro. El trabajo se desarrolló en dos días consecutivos (jueves 30 y viernes 31 de mayo de 2019).



Image 1-A.Hernández- en tránsito Dejando huellas de aquello que habito

Se realizó una puesta en común donde se puso en valor la actividad grupal colaborativa y participativa de los integrantes, generando un fuerte compromiso y empatía con la actividad y entre ellos. Se sugirió que esta actividad se retomara otro año al inicio del cuatrimestre, para que facilitara las relaciones interpersonales. Se observó la diferencia y orden de cada rol asumido y su importancia en el grupo de trabajo. Lo interesante de discutir y luego participar de una actividad para muchos lúdica y recreativa, amplió y enriqueció sus miradas y formas de trabajar. Como señala Maggio (2012), estas prácticas conmueven y perduran, tanto en nosotros como docentes, como en los estudiantes, sujetos de la educación.

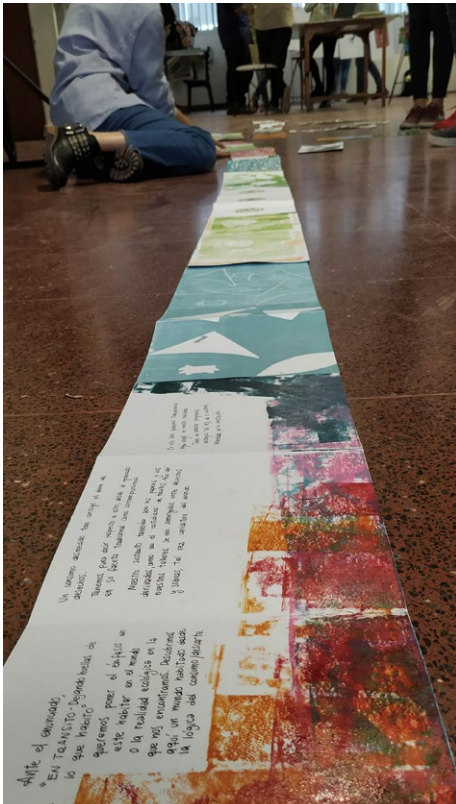


Imagen 2- A.Hernández- en tránsito  
Dejando huellas de aquello que habito

Como actividad extensionista de la cátedra se propuso que estas producciones siguieran la idea de encuentro e intercambio discursivo no verbal, buscando acercarnos a la fusión de diferentes especialidades artísticas; de este modo, participarían también estudiantes de la cátedra de Len-



guaje plástico visual y escolaridad I del Profesorado en Artes visuales. Así, los estudiantes de esta materia realizaron aportes para continuar el diálogo, rescatando algún detalle e interviniendo o dando continuidad desde la pintura, desde el dibujo o gráfica, pegando, superponiendo, rayando, tramando y utilizando distintos materiales como lápices, acrílicos, sellos, etc. La experiencia que realizaron desde esta cátedra no fue tan apreciada como los que la trabajaron en Grabado I; en las devoluciones que solicitó el docente aparece la idea de lo pudoroso, de la imposibilidad de intervenir lo ajeno, sin lograr apropiarse del todo de estos libros. El encuentro e intercambio fue un tanto resistido.



Imagen 3- A.Hernández- en tránsito Dejando huellas de aquello que habito

Para terminar el proceso de ida y vuelta del libro-arte como espacio de encuentro, se les volvió a presentar el objeto al grupo que lo inició, con las intervenciones dialógicas (imágenes, texturas, manchas de color y fotografías pegadas). Fue el momento de observar. Surgieron miradas de asombro, de cierta reticencia y molestia, porque algunos no estuvieron



muy felices respecto a las intervenciones del otro grupo y que no conocían personalmente. De todos modos, volvieron a intervenirlos, algunos por el gusto y placer de seguir un diálogo.

### **Arte y parte. Punto de partida y horizonte**

A partir de esta experiencia que relatamos surgen preguntas que serán motivo para futuras y posibles propuestas de intervención educativa: ¿qué condiciones favorecen y facilitan el diálogo y potencian el intercambio utilizando el libro como espacio de encuentro?, ¿qué requisitos debemos tener en cuenta para que se den las instancias de educación aprendizaje poderoso?, ¿en qué medida es posible esto?

En torno a la reflexión que surge de la experiencia colaborativa entre quienes se conocen y comparten un mismo espacio de aula taller, consideramos que el libro-arte es el espacio físico para encontrar/nos/se. Allí, las miradas se transforman en texturas y formas, en un coloquio entre el blanco y el amarillo, el verde y el violeta, las formas que se encuentran, donde texturas surgen en espacios que, a veces, se desbordan. El encuentro genera un diálogo con el otro, con lo otro y con otros. En el aula taller pasamos por distintos momentos, pero hay uno en el que ya no se escuchan tantas voces en el salón, porque en el momento de producir, todo es movimiento y acción; todos miramos hacia un objetivo: el libro-arte materializado, creado y nacido en una situación disparadora, en un contexto determinado. Luego, todo fluye. Miradas y acciones, vamos todos avanzando. El libro será testigo de la experiencia, pero será también el objeto mismo de la experiencia.

Uno de los conceptos que desarrolla Paulo Freire (2014) es complemento de nuestro hacer investigativo: el trabajo en contextos educativos. Desde este lugar, decidimos profundizar en nuestras prácticas y transformarlas en un campo de estudio; así, tendrá directa relación sobre el cómo abordar la práctica investigativa como docentes en el campo de las artes visuales.

Haciendo un ejercicio crítico, pasamos de la experiencia sensorial característica de lo cotidiano, a tomar distancia y buscar objetivar la generalización. La experiencia de intervención investigativa también fortaleció la idea de que el libro promueve la inclusión social. Cada compañero se sintió parte y personalmente incluido en el grupo que realizaba la actividad. El libro-arte fue testigo y al terminarlo quedaron en él las huellas de todos los que participaron. Aunque en distinta medida, finalmente todos dejaron su impronta, su marca.

### **Introducción a un posible análisis del caso. Derivas.**

A la distancia, volvemos sobre la experiencia, sobre lo que queda de ella: los cuatro objetos libro-arte, con sus formas, colores y discursos en imágenes y palabras. Los revisamos, hojeamos, los desplegamos, observamos y nos preguntamos ¿qué elementos dan cuenta de los procesos de producción del conocimiento del lenguaje plástico y visual en el formato libro?

A modo de respuesta, podemos afirmar, tentativamente, lo siguiente:

- El libro-arte es un espacio de encuentro entre artistas y no artistas, estudiantes y no estudiantes, es un espacio colaborativo y dialógico.
- El libro-arte permite y facilita el lugar para la práctica diversa, para la discursividad, para la generación de los sentidos, pero como pertenencia a una cultura y sociedad determinada.
- El libro-arte es un lugar para experimentar, para indagar, para crear y recrear para ser.
- El formato libro, como espacio de encuentro entre quienes participen, entre quienes sean espectadores, implica un encuentro/encontrarse/encontrarnos con el objeto, con su con-

tenido, con lo dado, con lo que posibilita a la mirada y a la acción, en un espacio y en un lugar otro.

- El encuentro-encontrarse-encontrarnos en y con el libro también conlleva adentrarse en el pensamiento de los que participan, intercambiar miradas, abreviar de otras, abrir posibilidades y puntos de vistas. Es crear algo distinto, algo que tiene el movimiento de los que están involucrados, es crearse-recrearse. Implica un entre-diálogos.
- El libro-arte es recurso y fin en sí mismo, es sujeto y objeto de quienes lo trabajan y observan; las finalidades y funciones las determinan los actores involucrados, las formas y revisiones, palimpsestos que nos remiten al tiempo, a otros tiempos, a otras personas y distintas personas, al cambio y al movimiento. Porque “la actividad artística constituye un juego de formas, las modalidades y las funciones evolucionan según las épocas y los contextos sociales, y no tiene una esencia inmutable” (Bourriaud, 2008: 9).

Finalmente, desde el lugar de esta experiencia en el campo de estudio y confrontando las posibilidades de la gráfica diremos que, en la contemporaneidad, es posible considerar el libro-arte como instrumento de cambio social. Podemos entenderlo como reivindicación de lo colectivo, lo público, de la educación participativa y colaborativa que tiene como objetivo mejorar las condiciones sociales, políticas, culturales o económicas de una sociedad a través de discursos verbales y no verbales, atravesados por temáticas que unifican y abren el territorio a otras formas de abordaje.

### **Intentando cerrar este tramo en el proceso investigativo para pensar otros posibles**

Rescatamos algunos elementos materiales que facilitaron la producción de sentidos desde el hacer artístico en un trabajo colectivo. En primer

lugar, el libro como elemento unificador, porque el grupo se abocó a la tarea colectiva sin reparar en diferencias personales, o en lo poco que se conocían, ya que un primer año de un primer cuatrimestre se presentan fronteras interpersonales que lleva tiempo zanjear y armar el libro colectivo fue la prioridad, pero también la excusa para abrir un camino fructífero de relaciones interpersonales. Muchos de los participantes señalaron en el plenario que fue una actividad que los motivó para estar y no faltar. El compromiso con el otro tomó prioridad y les permitió conocerse más, porque muchos de ellos sólo sentían que compartían un lugar en un espacio sin relacionarse personalmente.

Remitiéndonos a las potencialidades que ofrece el arte plástico visual como elemento comunicador y cohesionador en un grupo, observamos que los discursos no verbales toman un rol protagónico, las formas emergen con fuerza, el color y las texturas arman la composición, nos hablan sin hablar, nos dicen sin escuchar la voz individual sino la de un grupo que, dado el aporte de cada uno ya no tenemos “de todo un poco”, tenemos un collage perfectamente cohesionado por la unidad temática y elementos que se repiten: el color, una forma, una palabra, las técnicas de grabado.

Es posible entender el valor del discurso gráfico y artístico como expresión de lo público en la medida que un tema que atraviesa al grupo o núcleo participativo va expresando con las mismas herramientas técnicas y procedimentales por medio de la elaboración de distintas formas de bordar una temática que se entiende en el todo como una unidad, una misma voz dentro de varias voces. De este modo, se van ampliando los repertorios de lo dado, de lo dicho y hecho para enriquecer a cada uno de los participantes y al todo desde otro lugar; el arte es un *estado de encuentro* (Bourriaud, 2008). Desde esta perspectiva, las herramientas o recursos que utilizamos, también lo son.

Entendemos que hay elementos que nos dan pautas para pensar en una nueva generación de ediciones de bibliofilia de contextos sociales deter-

minados que facilitan otras formas comunicacionales y movilizan otros campos del saber y del ser.

Valorando la acción colaborativa a lo largo de toda la propuesta en cada grupo participante de la cátedra de Grabado I del turno vespertino, coincidimos en que se han dado favorablemente los requisitos del aprendizaje colaborativo. Todos los participantes cooperaron para llegar a la meta convenida, hubo colaboración permanente, sentido de responsabilidad y se fortaleció la comunicación entre los integrantes. En el trabajo en equipo se observó la confianza que delegaban unos en otros y en el plenario pudimos hacer una interesante y rica retroalimentación de lo producido.

Algunos aspectos para considerar y rescatar es pensar al libro y su relación de intervención en un espacio-tiempo determinado y situado, que da cuenta y testimonio de algo y de alguien/algunos. El libro como categoría artística reivindica lo particular en lo general y, de este modo, se impone el colectivo como reflexión de un hecho o situación que los moviliza, da cuenta de estas reflexiones, de las idas y vueltas al pasar las hojas. En este caso, en el libro acordeón, al observarlo desplegado, los sucesos se expanden en el espacio-tiempo y tienen otra duración: la del colectivo que los generó.

Como docente rescato la importancia de acercarnos como investigadores y educadores a nuestras aulas-taller para abreviar en conocimientos, porque “¿cómo podemos educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos?” (Freire, 2014: 31) Son estas posibilidades de interacción, de valorar lo distinto, de aprender con otros y por otros, para otros que me permiten pensar y ampliar posibilidades y diversificar miradas porque de este modo “conozco lo diferente de mí y en ese acto me reconozco” (Freire, 2014: 29).

Finalmente, consideramos que el libro-arte generó un espacio rico de encuentro y encuentros con la gráfica, con la plástica visual, con el hacer artístico expresivo, con el ser de cada uno y con el otro; con nuestros pensamientos y sentires. Vuelvo a retomar a Maggio (2012), donde

“la enseñanza poderosa mira en perspectiva porque ayuda a cambiar de puntos de vista” y, de esta forma, nos abre a territorios no explorados que representan desafíos para enriquecernos más.

## Bibliografía

-Aguilar Moreno, M. (2015). El libro de artista como instrumento de inclusión social. *LAMP. El libro de Artista como materializador del pensamiento. Cuaderno sobre el libro*. Madrid, España: editorial LAMP.

-Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

-Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s/f) Aprendizaje colaborativo. *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño* Recuperado de: [http://sitios.itesm.mx/va/didez/tecnicas\\_didacticas/ac/Colaborativo.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/didez/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf)

-Dolinko, S. (2017). *Apunte sobre una gráfica expandida*. Repositorio Institucional CONICET Digital. Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/79301>

-Freire, P. (2014). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI ediciones. 2° ed. 5° reimp.

-Hernández, A. (2017). *Proyecto R.A.C. Reflexiones en torno al arte contemporáneo-Una experiencia de producción en laboratorio. La relación artista –espectador en un contexto situado*. Tesis de posgrado Especialización en Procesos y Prácticas de Producción Artística Contemporánea. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba.


-Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

-Martinez Moro J. (2008). *Un ensayo sobre grabado (a principios del siglo XXI)* Coyoacán, México: Escuela Nacional de Artes Plásticas. Universidad Autónoma de México.

-“Laboratorio”. (2020). en Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/laboratorio>

-Oller navarro, JM. (2011). *El libro como obra plástica*. Granada, España: Universidad de Granada.

-Pasel, S. (1993). *Aula-taller*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.



## Procesos de gestión en el campo artístico

- Salir para encontrarse.** 361  
Giuliana Betina Giuggia | giulianagiuggia@gmail.com
- Danza-Teatro en Córdoba: La Problemática de Nombrar .** 373  
Penélope Arolfo, María Cecilia Ciccarelli, Leonel Juncos  
Torillo y Mariana Saur Palmieri | penelopearolfo@gmail.  
com, ceci1170@hotmail.com, leoneljuncostorillo@gmail.com,  
merysaur@gmail.com





## **Salir para encontrarse**

**Giuliana Betina Giuggia**

Estudiante de la Licenciatura de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, con especialidad en grabado. Además de las artes visuales, gusto por la danza y la música.

Palabras clave: música; independiente; disco; millennial.

*Salir* es el nombre del disco de la banda rosarina Bubis Vayins, publicado en Julio del 2019. El disco contiene 6 canciones y en conjunto con una fotografía analógica tomada por Violeta Capasso (Buenos Aires), utilizada como arte de tapa del disco, realizan una descripción autorreferencial sobre su vida como *millennials* viviendo en la ciudad de Rosario.

Cada detalle de esta obra musical está meditado meticulosamente: desde las letras de las canciones, el título del disco, el sonido de cada instrumento, los sonidos adicionales, el arte de tapa y hasta la tipografía utilizada en la misma.

Resultó relevante para mí el escuchar este disco y poder observar la tapa del mismo en detalle, llevándome a pensar en cómo es que funciona el mismo como un retrato de un segmento de una generación en particular, a la que yo pertenezco. Fue entonces que decidí volcar mi investigación a este aspecto en específico: la forma de representación de esta generación, tomando como caso paradigmático este disco.

Mi objetivo será descubrir aquellos aspectos que hacen que este disco sea representativo para este sector de personas. Utilizando como herramienta la entrevista y no dejando de lado aquello que me resuena por parecerme familiar.

## El imaginario: un panorama de Bubis Vayins

Nicolás Landaburu (guitarra y voz), María Eugenia Freire (guitarra y voz), Sofía Lorber (sintetizador), Camilo Pistol (batería) y Mirena Hidalgo (bajo) son quienes conforman dicha banda. Nicolás (alias Nico) (30) y María Eugenia (alias Maru) (30) son quienes idean y componen todas las canciones. Escriben las letras de las mismas y son quienes toman las decisiones acerca de lo sonoro. La banda se conformó a fines del 2017 en Rosario, Santa Fe, Argentina y desde entonces su carrera musical no cesó. Cuentan con dos discos titulados *Siempre veo algo en la oscuridad* (2018) y *Salir* (2019). Al preguntarles acerca del género musical al que pertenecen o si es que existe algún género en particular con el que se identifiquen, nos encontramos con un abanico de títulos que sienten que los atraviesan: por empezar lo alternativo, el *noise*, siguiendo estéticamente la línea del *post-punk* y por momentos *grunge*. Y no solo eso, también, en palabras dichas en la entrevista por Nico y Maru: “Sentimos que estamos inventando un estilo. Todo el tiempo lo hacemos pensando en que estamos haciendo algo nuevo. Por eso es alternativo, porque es como si lucháramos por encontrar lo novedoso.” (Giuggia, 2019, 40’22” [entrevista inédita]) También como respuesta a la pregunta acerca del género que hacen, surgió la palabra *Indie*, que tiene que ver con la manera de hacer las cosas. “Resulta ser un movimiento, más que un género musical” (Giuggia, 2019, 35’12” [entrevista inédita]), dicen. Una manera en el hacer, por ejemplo, de eventos, recitales o de grabar su música de manera autogestiva e independiente (de ahí el término *Indie*). Independiente de empresas o sellos musicales de renombre. Además del género musical, cabe resaltar aquellas bandas y músicos que supieron influenciar a Bubis Vayins. Surgieron nombres como Fun People, She Devils, Joy Division, el movimiento contracultural de los años 60 al que pertenecieron los Velvet Underground. También se nombró a Patti Smith, sobre todo en cuanto al aspecto poético de sus canciones, El Mató a un Policía Motorizado y Las Ligas Menores. A sabiendas de que Maru y Nico, además de ser músicos, son grandes amantes de la música y curiosos por conocer más bandas, es difícil quedarse con tan pocos nombres de bandas como influencias.

En su forma de expresarse nos encontramos con una peculiaridad que vimos repetida en otras bandas y también en escritores contemporáneos de la escena rosarina y demás artistas de otros ámbitos. Habiendo un panorama crítico en cuanto a lo político, socialmente hablando, es necesario tomar una posición como artistas. Pensar, reflexionar y procesar lo que se quiere transmitir antes de dejarlo plasmado de manera permanente. En ese aspecto los Bubis Vayins son muy conscientes y afirman que hay una responsabilidad muy grande en lo que dicen y lo piensan bastante políticamente, porque es un reflejo del mundo que quieren crear:

La necesidad de apropiarte de tu relato que seas vos el que lo hace. En todas las generaciones pasa eso. Hay una responsabilidad grande en lo que decimos. Pensamos políticamente las letras para que tengan un imaginario relacionado con el respeto y la empatía. No podríamos hacer una letra que sea ofensiva para alguien. Aclara Nico. (Giuggia, 2019, 07'30" [entrevista inédita])

Bajo la misma idea reconocen un filtro que se ponen, del cual no hay parámetros específicamente establecidos, pero que existe al momento de crear:

Tenemos cuidado en todos los niveles, por más de que no estamos diciendo nada político necesariamente. Desechamos cosas, no sé con qué filtro decidimos 'esto sale y esto no'. Y también buscamos mucho que los temas nos provoquen algo a nivel espectador, que nos dé la sensación de que es algo nuevo. (Giuggia, 2019, 09'42" [entrevista inédita])

### **Encontrarse a través del disco**

Maru y Nico vivieron en tres barrios diferentes durante el período en que compusieron las canciones de *Salir*. Vivieron en Echesortu, Zona Sur y por último en el Centro. En charla con ellos, me comentaron sobre la im-

portancia de haber vivido en estos tres barrios para la composición de las canciones. “Cada barrio tiene su propio ritmo. Es algo muy de nuestra generación ser eternos inquilinos siempre buscando un contrato mejor” (Giuggia, 2019, 14’15” [entrevista inédita]), dice Maru. Entre los diversos temas que se trataron en este disco, además de la vivencia en los barrios en los que vivieron, nos podemos encontrar con la cotidianeidad hecha canciones, el andar por ahí. Vivir en Rosario. Es curioso que originalmente las canciones se iban a titular como lugares icónicos de Rosario, “pero un tiempo antes salió el disco de una banda amiga que si bien los temas no tienen nada que ver con los nuestros, las canciones tienen todas títulos de lugares de Rosario, así que optamos por nombres más generales” (Giuggia, 2019, 16’30” [entrevista inédita]), afirman y acotando el hecho de que gracias al haber utilizado ese recurso, es probable que la gente que escuche este disco se pueda sentir más incluida aun.

Intentando dar un panorama acerca de cómo es que influye su vida en la creación de este disco y cómo es que el mismo pueda llegar a ser identificador para otras personas de edades cercanas a las de ellos, nos cuentan que:

Este disco tiene que ver con nuestra generación. Tenemos casi trabajos estables ya y sentimos que estamos recién dejando de ser adolescentes. Es descriptivo de nuestras vidas, totalmente. Fotografías de momentos. Con este segundo disco nos pasó más. Lo sentimos más íntimo. Se siente mucho el dejar de inventar cosas para decir algo. Hablamos sobre la vida misma. Calmándonos un poco de tantas canciones de amor que se suelen escuchar. El tema donde más hablamos sobre el amor es *Touche de crème* y lo hicimos hablando de algo más momentáneo, en un nivel más íntimo. No es meloso. Quisimos contar cómo vivimos de verdad, siendo transparentes. Llegamos a describir una vida aburrida o sin grandes relatos. Sin esa épica, como una película europea, no pasa nada, pasa de todo, pero es la vida misma. Es por eso que uno se puede sentir identificado. Sintácticamente y a nivel len-

guaje es muy simple. Son frases cortas, no es rebuscado en las metáforas. Sentimientos tranquilos, utilizando palabras claves. (Giuggia, 2019, 30'46" [entrevista inédita])

Está implícito el hecho de que describir a una generación de personas en su totalidad es prácticamente imposible. No todo el mundo vive la misma realidad que uno. Pero al frecuentar los lugares por donde los Bubis Vayins suelen tocar, o cuando se organiza uno que otro evento de bandas amigas, hay algo que se siente, algo unificador. Va gente de entre aproximadamente 20 y 35 años, es un ambiente feminista, autogestivo, independiente, amistoso, las bandas que suelen tocar conforman una gran familia que podría llegar a llamarse el *Indie* rosarino. La escena independiente, donde hay otros miembros activos, por supuesto, además de músicos. Es la escena que está cada vez en más crecimiento y no para. Yo me siento envuelta en ésta misma.

Escuchando el disco completo, varias veces, fui anotando qué era lo que me transmitía cada canción. Fue entonces el día de la entrevista que les leí aquello que escribí. Del primer tema que hablé fue de *Parque*. Pareciera que está muy presente el tema de la bicicleta, ya casi formando un ícono de la vida estudiantil universitaria de los rosarinos. Luego de una introducción con sonidos coloridos, aparece una voz muy tranquila, casi melancólica, describiendo una situación de parque, a donde van muchos rosarinos los fines de semana a pasar la tarde. Es entonces cuando oímos esta voz gritando “¡Adolescencia!”, hasta el final de la canción casi. El tema de la adolescencia fue un tema recurrente en la charla que tuvimos. Deberíamos sentirnos adultos ya, pero el drama adolescente no deja de atravesar nuestras vidas constantemente. Y por otra parte, por detrás de la melodía, oímos un sonido frenético, que resuena a una bicicleta oxidada que no va a parar. El ícono de la bicicleta se presenta.

La segunda canción del disco se llama 3:52 *p.m.* Fue entonces cuando surgió mi duda, ¿Por qué ese horario en particular?, a lo que me contestaron que fue un horario elegido al azar, que les gustaba como sonaba y que está dentro de lo que podría calificarse como “hora de la siesta”. Al escu-

char esta canción me sentí sumergida en un escenario bastante habitual. Saliendo de mi casa, recorriendo la ciudad en bicicleta, ansiando el poder disfrutar sin que pase algo que irrumpa mi calma. Y una frase en la que enfatizo por esto es: “Entonces me pregunto qué se sentirá, no tener nunca miedo al caminar, poder bajar la guardia un rato nomás, perderme en mi cabeza y en la ciudad.”, es algo que me llegó a preguntar constantemente y muchas veces siento que al andar en bicicleta escuchando música con auriculares, uno puede llegar a esa sensación de confort de estar en otro mundo, por fuera de este mundo caótico.

El tercer track se titula *Touche de crème*. Remite a un momento íntimo, un encuentro entre dos personas, donde existen las ganas de pasar más tiempo juntos, porque el mundo afuera está muy “¡mal!”. Creo que intentar vivir estos momentos simples y cariñosos es una forma de subsistir a este mundo. Somos una generación a la que sólo nos queda disfrutar de los momentos cortos pero felices, porque a largo plazo ya nada es seguro en este mundo inestable.

*En el patio, bajo la pérgola*, es la cuarta canción del disco. Con una voz casi de radio o como grabada con una filmadora vieja se repite casi como un mantra una frase que capaz signifique que ¿negarse es perder? Y Maru acota a esta interpretación: “Negarse es perder y al revés también. La sensación de pérdida como una decisión, lo que cada uno considere perder. Perder es no tener ganas para mí e incluso amigarse con la idea” (Giuggia, 2019, 18’03” [entrevista inédita]). Una voz tranquila nos repite esto entre los sonidos del patio de un hogar, hay sonido de viento y hojas volando, incluso un perro ladrando. Estos sonidos fueron grabados en el patio de la casa donde Nico y Maru vivieron en Zona Sur, denota la cotidianeidad y simpleza de un momento de tranquilidad como el estar en el patio de una casa reflexionando.

De manera casi abrupta empieza a sonar *Ansiedad*. Un tema sumamente enérgico. Los instrumentos se tornan progresivamente más agresivos y el sintetizador irrumpa esto con impulsos desestructurados. Oímos una voz catártica y fuerte, como de alguien que anhela volver al pasado. Y a

propósito de la letra, los Bubis Vayins nos dicen: “Es un tema nostálgico. La ansiedad es nostalgia del futuro, si eso pudiera ser posible. La incertidumbre.” (Giuggia, 2019, 23’12” [entrevista inédita]), dice Maru y Nico también acota:

El sentimiento de ansiedad es sobre el futuro, entonces para equilibrar el ‘tironaje’, hay que irse a la nostalgia. La sensación de levantarte a la mañana a mirar dibujitos, lo que hacías cuando eras chico, que te hace tan bien. Uno no quiere volver literalmente. Es la sensación. (Giuggia, 2019, 24’56” [entrevista inédita])

Y literalmente la canción trata sobre eso, sobre remontarnos al pasado a una época donde sentíamos que los problemas no existían. A propósito de “tendría que volver a mirar dibujitos, todas, todas las mañanas” que dice la letra de la canción, la misma concluye con un segmento de *Hey! Arnold*, una famosa caricatura que pasaban en la televisión a fines de los años ‘90 y a principios de los 2000. Justamente donde ésta generación a quien se dirige el disco vivió su infancia.

Y la última canción, en lo personal, la más bella, *Cuando San Martín se hace Avenida*. Se genera una sensación de un andar en bicicleta por Rosario, en donde emerge uno con sus auriculares, escuchando la música que ama, apartándose de ese exterior que a la vez está tan cerca de uno, intentando que aquello ruidoso y colapsado de una gran ciudad no nos afecte. “Todo lugar brilla”, dice la canción, a modo de canto esperanzador con un coro de voces dulces que repiten lo mismo. Como si de repente empezara a acariciarlos un rayo de Sol que les da esperanza de que podemos lograr que todo lugar brille, por más disgustoso que sea. Podemos oír los sonidos de la calle y de repente una reja abriéndose y cerrándose bruscamente, como si ese viaje en bicicleta hubiera concluido para finalmente entrar a un hogar. A propósito de este sentimiento tan sublime que se da, Nico nos cuenta una historia relacionada con esta canción:



Ese sentimiento es algo que no te pasa siempre. Es un sentimiento donde sólo te pasó una vez y te pusiste los auriculares y empezas a ver todo lindo a través del tema. Creo que ese sentimiento me pasó una vez que estaba yendo a pagar el alquiler y escuchando Current Joys. Me subí al colectivo y la escribí y se la mandé por Whatsapp a Maru. Fue un sentimiento muy genuino que dije fue tan hermoso este sentimiento que lo voy a guardar de alguna forma. (Giuggia, 2019, 28'30" [entrevista inédita])

### **En torno a la visualidad: la tapa**

“La cubierta de un disco ha conectado al melómano con la obra del músico de una manera más emocional, personal, intensa y duradera que cualquier otro tipo de pieza de diseño” (Cohen, 2013, Prólogo). Es interesante cómo el hecho de que *Salir* no haya sido editado en formato físico, por parecer ya algo innecesario en cierto punto, necesite igualmente de una tapa. De un complemento visual que atraiga al público. De, como dijo Rocambole, gran artista de específicamente tapas de discos, que conecte al melómano con la obra del músico.

El arte de tapa (Imagen 1) es una combinación entre una foto analógica que ya existía y el título del disco y el nombre de la banda con una caligrafía rápida. La fotografía ya existía, es una toma analógica de la autoría de Violeta Capasso, una fotógrafa bonaerense.

Todo lo que hace ella es muy intimista. Cuando le pedimos la foto nos dijo que ésta foto era muy importante para ella porque cuando la sacó había empezado a documentar su proceso desde que había empezado a tomar una medicación. Esa foto es del primer día de cuando empezó a tomar la medicación. Dice Maru. (Giuggia, 2019, 56'13" [entrevista inédita])



Imagen 1

Lo cual es una historia que podemos dar a conocer también gracias a su perfil de Instagram, donde cuenta más acerca de esta particular fotografía.

La idea estaba buena de ‘salir’, tiene que ver con la ansiedad y cuando nos enteramos de eso fue como el moño. Llegamos a esa tapa de hecho por una conversación larguísima después de decir ‘esto, esto no’. Queríamos crear un imaginario nuevo y queríamos una foto cotidiana. Hasta que llegamos a esa foto. Nos cuenta Nico. (Giuggia, 2019, 58’32” [entrevista inédita])

Y de hecho la fotografía transmite de manera cruda cómo puede llegar a ser la habitación de un *millennial* clase media/trabajadora. La cantidad de elementos que podemos encontrar en ese caos de cosas. Como una guarida de alguien que pasó días ahí. Es interesante porque no es la única foto-

grafía de Violeta Capasso donde podemos encontrar ese sentimiento, ella trabaja mucho desde un lado íntimo la falta de trabajo y la inestabilidad.

Entonces...

No puedo parar de pensar en la cantidad de veces en las que me he encontrado a mí misma envuelta en la incertidumbre del qué pasará mañana. En el hecho de que no tengo absolutamente nada estable en este momento de mi vida. Cuántas veces me he levantado de la cama para volver a acostarme y quedarme entre mis frazadas pensando en mi futuro. Pareciera que es muy difícil pensar en formar un futuro en el mundo en el que nos tocó vivir. Cómo se da la ciudad como un caos, de gente enojada, autos y peatones al borde del colapso todo el tiempo. La violencia que nos toca ver cada día, el Amazonas que está ardiendo, el cambio climático, los animales que se extinguen, la falta de trabajo, el llegar a fin de mes comiendo polenta con ketchup (y ese es mi caso, obviamente hay peores).

Cuántas veces he salido de mi habitación, para volver a entrar y encontrarla así, como la tapa de este disco. La maraña de sábanas, frazadas y ropa. Los vasos y las botellas por todos lados. Los envases de crema desparramados y esa lámpara de sal prendida que por alguna mítica razón brinda calidez y algo de confort. E infaltables, los borcegos al borde de la cama, cual persona *millennial* fan de la música *Indie*. Una pintura Barroca de este siglo. En esa paleta cuidada de entre marrones y rosas desaturados y blancos impuros. Falta solamente una persona recostada en esa cama para crear una pintura barroca intimista, cual Vermeer.

Todos los días vivimos así, en este mundo que nos tocó, justo en una época de incertidumbre infinita e intentando constantemente someternos a la estabilidad del ser adulto. Dejar de ser adolescentes para ser al fin, adultos. Cuando *San Martín se hace Avenida* llega a mis oídos cual halo esperanzador. Porque sé que más allá del caos y por momentos lo fea que pueda llegar a ser la situación del mundo hoy en día, me recuerda a aquello por lo que puedo poner casi todos los días una sonrisa en mi rostro. Y de vez en cuando algunas lágrimas de felicidad. La parte linda de la

vida, porque sé que es imposible vivir hundido en la tristeza y la ansiedad constante que me puedan llegar a generar absolutamente todos los problemas que se escapen de mis manos. Están los amigos, está la familia, ¡está el arte! qué sería de mi vida sin estos tres aspectos, que son quienes me ayudan a levantarme cada mañana, con ganas de ordenar un poco ese caos por el que transitamos, cual caos de la habitación de la fotografía. Este disco podría llegar a ser un retrato de éste momento de mi vida y de más personas cercanas a mí también.

## **Bibliografía**

BPM DISCOS (2019) *BUBIS VAYINS - SALIR* [Archivo de video] Rosario, Santa Fé.

Giuggia, G., entrevista a Bubis Vayins, 27 de julio de 2019, Rosario, Santa Fé [Grabación inédita]

Mammini, C. y Mammini, F. (2013) *Díscolo: desobediencias creativas del packaging discográfico*. Argentina: Grafikar, 2013.



## **Danza-Teatro en Córdoba: La Problemática de Nombrar**

**Penélope Arolfo\***

**María Cecilia Ciccarelli\*\***

**Leonel Juncos Torillo\*\*\***

**Mariana Saur Palmieri\*\*\*\***

\* Tesista del Doctorado en Artes- FA/UNC. Tema de investigación: *“Las corproiedades en la ficción de la danza. Estudio en casos locales”*. Licenciada en Teatro con orientación Actoral y Escenotécnica egresada de la misma casa de estudios. Obtuvo Beca de Investigación en Artes por SeCYT (...- 2017). Primer Abanderada de la FA/UNC (2015-2014). Se dedica a la docencia universitaria (en el marco de la Licenciatura en Composición Coreográfica- FAD/UPC) y a la investigación, haciendo foco en la línea de estudio sobre la ficción en la danza. Disertante en reuniones científicas artísticas y publicó varios de sus trabajos. Realiza seminarios y cursos permanentes. Participó en numerosas producciones artísticas en calidad de intérprete.

\*\* Es actriz y bailarina. Estudió danza jazz, tango, danza contemporánea, danza moderna cubana, técnica alemana, composición coreográfica, teatro, y otras técnicas de movimiento con maestros como Emilia Montagnoli, Cheté Cavagliatto, Laura Dalmasso, Gabriela Fabro, Tadashi Endo, Daniel Goldín, etc. Cursó durante dos años y medio la tecnicatura superior en métodos dancísticos de la Escuela Roberto Arlt. Ha participado como intérprete en obras de danza y de teatro. Integró la compañía Proyecto Mestizo bajo la dirección de Gabriela Fabro durante tres años; También participó en otros proyectos artísticos como coreógrafa, directora y co directora. En la actualidad y práctica Yoga Iyengar continúa trabajando en obras de danza y teatro en el ámbito independiente.

\*\*\* Profesor en Educación Física (Ipef), Profesor superior en Danza Clásica egresado del Estudio de danza Piva-Perez, Técnico superior en Métodos Dancísticos, Licenciado en Educación Física de la Universidad Nacional de Villa María y actualmente, docente e investigador en la Universidad Provincial de Córdoba. Estudiante de la carrera de posgrado Maestría en Docencia Universitaria en la UTN (Universidad Tecnológica Nacional).

\*\*\*Mariana es artista escénica, se dedica principalmente a la performance, la producción y la investigación. Nació en Córdoba en 1994. Está finalizando la licenciatura en Teatro en la UNC. Trabajó como actriz y co-dramaturga en la obra de teatro y sombras “Una travesía por la ausencia/El Infierno de Dante”, proyecto de investigación interdisciplinar radicado en el CePIA, UNC. Entre 2016 y 2018 trabajó en la dirección y producción de la performance “Somos Piel”. Desde 2018 y hasta la actualidad participa como intérprete y co-creadora de CAMINANDO y la plataforma Micronegociaciones, bajo la dirección de Talma Salem.

## RESUMEN

En el presente texto indagamos sobre la problemática que implica nombrar las prácticas artísticas y, en particular, la denominación danza-teatro. Proponemos observarla, considerando el entramado de instituciones y hacedores/as que definen el campo de la Ciudad de Córdoba. Para ello nos valemos de entrevistas, encuestas y un encuentro con diversos/as artistas, con el objetivo de reflexionar y redefinir dicho concepto desde las mismas prácticas.

Palabras Claves: Danza-teatro; nombrar; práctica artística; instituciones; Ley Nacional de Danza.

## Introducción

El presente escrito forma parte de nuestro trabajo de investigación, en el cual indagamos la problemática sobre *El cuerpo en la ficcionalización de la danza-teatro*<sup>1</sup>. La misma deviene de la investigación doctoral titulada *El cuerpo en la ficcionalización de la danza*<sup>2</sup>. El interés troncal en el segundo caso, es observar cómo en el campo local dancístico se filtra la noción de

<sup>1</sup> Proyecto radicado en CePIA (Centro de Producción e Investigación en Artes FA/UNC), por Convocatoria CePIABIERTO 2019-2020. Directora: Lic. Aroldo Penélope. Integrantes: Lic. Cicarelli María Cecilia, Lic. Juncos Torillo Leonel, Saur Palmieri Mariana (autores del presente paper) y Mgr. Salem Talma. Resolución EXP-UNC: 0059819/2018.

<sup>2</sup> Doctoranda en Artes: Lic. Penélope Aroldo, becaria CECyT (2017...). Directora: Dra. Ariela Batán Horenstein. Co-directora: Dra. Paulina Liliana Antacli.

ficción. Este aspecto aparece en la investigación grupal pero se focaliza en el campo de la danza-teatro.

En una primera instancia observamos y analizamos obras de danza-teatro de la ciudad de Córdoba. Al comenzar el trabajo notamos que éste término implica una problemática compleja en dicho ámbito.

Si bien muchos/as hacedores/as han denominado así sus producciones, los motivos no son siempre una convicción de emplear y sostener ese nombre para sus trabajos, si no que también responden a otras razones. Ante este hallazgo nos detuvimos y decidimos profundizar en dicha discusión porque consideramos que la forma en que denominamos las prácticas artísticas, estructura la manera en que son concebidas e impacta en los modos de creación y recepción.

Si realizamos una breve contextualización, el término danza-teatro se utilizó por primera vez en Alemania en la década del 1920. Se denominó así a la producción del coreógrafo Kurt Joss, en respuesta a una necesidad emergente: incluir en la danza elementos que originalmente eran propios del teatro occidental, como la palabra. Posteriormente en la década de los 70 la coreógrafa Pina Bausch utiliza esta nomenclatura y lo hace en el sentido que señala Beatriz Lábatte (2006)

Se presenta como una danza con potencialidades dramáticas (...), con un cuerpo entendido como forma multi expresiva -no como fin en sí mismo sino como manifestación, rompe con la división entre cuerpo y palabra-, aparecen la discontinuidad espacio- temporal, la yuxtaposición de secuencias, de fragmentos, la posibilidad de su repetición (Lábatte, 2006, s/n)

En nuestra investigación consensuamos considerar obras de danza-teatro a todas aquellas que se autodenominen y difundan de esta manera. Elegimos adoptar algunas herramientas conceptuales fenomenológicas, las que suponen una observación sensible que permita describir las prác-



ticas artísticas como afirma Maurice Merleau-Ponty (1945) “Se trata de describir, no de explicar ni analizar (...) volver “a las cosas mismas” (...)” (p.8). De acuerdo a esta línea de pensamiento procedimos escuchando al campo y observando cómo se manifiesta la danza-teatro en nuestra ciudad, sin atenernos a categorías preexistentes. Nos preguntamos sobre las características de dichas prácticas en relación a cómo producen, quiénes, con qué intereses, en qué ámbitos, con o sin respaldo institucional y/o estatal y sobre cuáles son sus particularidades.

En este sentido trazamos tres vías para recabar información: por un lado una encuesta online dirigida a la comunidad de artistas escénicos/as locales. Por otra parte, realizamos entrevistas a algunos hacedores/as cordobeses/as, haciendo foco sobre el Elenco Municipal de danza-teatro (caso que desarrollaremos en detalle). Y por último, como tercera vía de información generamos un encuentro al que denominamos “Apertura N°1”, en donde nos propusimos abrir el proceso de investigación al público, con la participación activa de artistas escénicos/as e invitados/as de otras áreas.

Entendemos que estudiar las praxis situadas contribuye en un aporte significativo para la investigación y el hacer artístico. En este sentido nos proponemos por un lado, observar y dilucidar cómo la práctica artística cordobesa re-configura el marco teórico inicial preexistente; y por otro, dejar en evidencia algunos factores políticos, sociales, culturales y de formación que impactan en dicha práctica.

## **Metodología**

Las herramientas metodológicas fueron diseñadas colectivamente por el equipo, así como el procesamiento de la información reunida. Estas fueron una encuesta online, entrevistas y un encuentro llamado “Apertura n° 1”.

La encuesta online realizada a hacedores/as locales de las artes escénicas, que se desempeñaron entre los años 2009 a 2019, pretende visibilizar el

contexto de producción en dicha etapa. Los ejes temáticos de las preguntas fueron: formación y entrenamiento, obras producidas, modo de producción de las obras (tiempo de ensayo, lugares donde se realizaron sus presentaciones, retribución económica, etc).

Las entrevistas giraron en torno a tres temáticas, a saber: proceso creativo, condiciones de producción y autodenominación de las prácticas. En primer lugar entrevistamos al Lic. Facundo Domínguez y al Lic. Adrián Andrada (director e intérprete respectivamente de la obra “Cae la noche en Okinawa” de “Blick”); en segundo lugar a la Lic. Jazmín Sequeira (directora de la obra “Hacia el borde”) y por último a miembros del Elenco Municipal Estable de Danza Teatro: Patricia Valdez, Lorena Gasparini y David Amaya<sup>3</sup>.

Para las entrevistas realizadas al elenco oficial nombrado, se tuvo en cuenta que es el único elenco de estas características en la Provincia de Córdoba, y que los tres miembros entrevistados integran el mismo desde su conformación, en el año 2005.

La “Apertura N°1” se llevó a cabo el 23 de octubre de 2019 en el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA). Fue un encuentro con hacedores/as locales en donde indagamos sobre la denominación de las prácticas, y en particular el caso de la danza-teatro. Consistió en especulaciones, reflexiones prácticas colectivas y un conversatorio con el Lic. en Filosofía Guillermo Adre, sobre dicha problemática.

Por último realizamos una investigación online sobre el contexto institucional de la danza y el teatro en Córdoba, mediante la cual accedimos a datos, normas y aspectos formales de las instituciones.

---

<sup>3</sup> La elección de este recorte del objeto empírico en el cual nos focalizamos, responde a que “Cae la noche en Okinawa” se presenta como la primera obra de danza-teatro dentro de los Trabajos Finales de grado de la Licenciatura en Teatro. En tanto el Elenco Municipal de Danza Teatro funciona como un referente directo y situado para nuestra indagación. Y Jazmín Sequeira como directora teatral (reconocida en el medio local), quien presenta su primera obra de danza-teatro.

## Las prácticas sin nombre

A partir de estos estudios de casos, instancia de apertura y encuestas realizadas a distintos/as artistas escénicos/as cordobeses/as, podemos distinguir diferentes tendencias en torno a la denominación que dan a sus prácticas.

En algunos casos, diversas instituciones contemplan normativas que excluyen a la danza de sus posibilidades pero involucran al teatro; con lo cual aquí el término “danza-teatro” viene a posibilitar que las prácticas puedan tener un valor reconocido en esos marcos institucionales. Esta tendencia específica nos resulta una problemática de gran importancia y será desarrollada en profundidad en el tópico “*Vínculo con las Instituciones*”.

Luego observamos tres tendencias generales en torno a las producciones cordobesas que se autodenominan, o que alguna vez se autodenominaron danza-teatro. En una primer tendencia, observamos que algunos/as hacedores/as utilizaron el término para difundir ciertas producciones pero hoy sostienen que dicho nombre ya no representa su trabajo. La segunda se caracteriza por la resistencia a nombrar las prácticas, considerando que implicaría que estas sean unívocamente categorizadas y que, debido a eso, se cierre o limite su producción y recepción. Y la tercera se conforma por artistas que utilizan y sostienen dicho nombre en su hacer. Desarrollaremos estas tres tendencias a continuación.

Tanto quienes hoy ya no denominan su práctica danza-teatro, a pesar de haberlo hecho en el pasado (primer tendencia), como quienes que se resisten a nombrarse (segunda tendencia), comparten argumentos para posicionarse. Por un lado, sostienen que utilizaron la denominación danza-teatro por cuestiones puramente burocráticas y consideran que nombrar sus prácticas implica encerrarlas dentro de una categoría. Es decir que asocian nombrar a categorizar y rechazan esta acción en la intimidad del trabajo, argumentando que las categorías “restringen las posibilidades de ser” (Entrevista: Jazmín Sequeira, 26 de septiembre de 2019). En otros casos argumentan que, si bien alguna vez denominaron

su práctica como danza-teatro, hoy prefieren desdibujar los límites que implican esas palabras y llamar a sus prácticas más generalizadamente como artes escénicas o artes vivas. En la entrevista que mantuvimos con el grupo “Blick”, Facundo Domínguez sostiene lo siguiente:

De todas maneras yo no puedo nombrar, he tenido un proceso de crecimiento conceptual en donde no sé si puedo nombrar qué es, por eso para mí hoy las artes escénicas o son nombradas como artes escénicas, ni siquiera como teatro o como danza, o tienen que ser nombradas en término de experiencias subjetivas conviviales. (Entrevista: Facundo Domínguez, 6 de septiembre de 2019)

También resulta interesante cómo la formación de los/las intérpretes ha inducido a veces a utilizar el nombre danza-teatro por tratarse de directores/as de teatro que deseaban o tenían la oportunidad de trabajar con bailarines/as o viceversa. Cabe destacar que en la provincia de Córdoba las formaciones son específicas de teatro o de danza en casi todos los ámbitos, ya sean públicos o privados. Sin embargo, es bastante frecuente que un/a mismo/a intérprete esté interesado/a o haya transitado ambas formaciones en alguna ocasión. Pero de alguna manera, estas formaciones tan específicas (sobre todo en las universidades) reproducen una diferenciación entre ambas prácticas y la profundizan. De esta forma es comprensible que, a la hora de trabajar con esa variedad, haya sido necesario en algún momento recurrir a un término como el de danza-teatro para dar cuenta dicha hibridación. Nos parece relevante observar esta condición ya que, en otros contextos el teatro y la danza tienen límites más difusos, tanto a la hora de la formación como de la práctica, con lo cual tal vez un/a director/a no necesite recurrir a un término híbrido ya que no precisa explicar el eclecticismo con el que decida trabajar a la hora de seleccionar a sus intérpretes y a sus materialidades escénicas.

Los casos analizados de las dos primeras tendencias se pueden contextualizar en el marco del llamado arte contemporáneo en Occidente. Este se caracteriza por una problematización sobre las disciplinas artísticas,

los límites entre ellas y la definición de fronteras taxativas: la cuestión ontológica. Lo que se vio reflejado por ejemplo, durante la “Apertura N°1” en la que los/las concurrentes manifestaron una necesidad de borrar los límites de los nombres “danza”, “teatro” e inclusive de la “danza-teatro”, argumentando que las categorías anulan o cercenan posibilidades creativas. Es decir que la mayoría consideraba que nombrar era una limitante. En este mismo sentido, durante una de las entrevistas realizadas la Lic. Jazmín Sequeira menciona sobre la temática:

Esas categorías finalmente no pueden lidiar con las singularidades de las expresiones escénicas. ¿Es necesario ponerle un nombre para saber a qué género o disciplina pertenece? Lo contemporáneo tiene más que ver con encontrarle las singularidades, las cuales pueden tomar múltiples expresiones, pueden tomar muchas formas distintas. Encasillar todo deja de ser relevante (Entrevista: Jazmín Sequeira, 26 de septiembre de 2019)

Podemos pensar que esta resistencia a nombrar obedece a ciertos modos de producción contemporáneos, en donde hay una enorme tendencia a borrar los límites y nombrar implica diferenciarse, lo cual involucra necesariamente la existencia de límites. Paradójicamente el término danza-teatro fue utilizado en sus orígenes no como una nueva categoría sino como un modo de expandir las preexistentes; una nominación cuyo objetivo era el de ampliar los límites de la práctica de la danza moderna, integrando materialidades escénicas que no estaban incluidas en lo que se consideraba como tal.

Por último expondremos los argumentos de los/las artistas que sostienen la denominación danza-teatro para su trabajo (tercer tendencia). En el caso del Elenco Municipal de Danza Teatro de Córdoba, en la entrevista manifestaron que la elección del nombre estuvo a cargo de la directora que fundó el grupo (Marola Farías). Sin embargo ellos/ellas asumen ese nombre y su cuestionamiento es el cómo ser, es decir que sus prácticas generen y definan la identidad de este Elenco. Incluso valoran la

posibilidad del eclecticismo que el nombre les otorga. Su búsqueda está vinculada al contenido de la noción danza-teatro y no a la problematización de cómo nombrar sus prácticas. Ese contenido es autorreferencial, asumiendo la manera en que desarrollan su identidad artística como Elenco, a lo largo del tiempo. Ellos/ellas reconocen que si bien el nombre danza-teatro está asociado a un concepto y a una historicidad, asumen el desafío de ir apropiándose de él a través de las identidades de los/las hacedores/as. En palabras de los/las entrevistados/as David Amaya y Lorena Gasparini:

¿Qué es danza-teatro? ¿Qué somos como danza-teatro? (...) Somos esto, pero cómo somos esto. Está siempre el debate de qué es lo que abarca, qué es lo que abarcamos, a dónde vamos. (Entrevista: David Amaya, 27 de noviembre de 2019)  
 Por qué danza-teatro, es porque usamos ambos lenguajes pero es utópico decir ¿hasta dónde es danza? ¿hasta dónde es teatro? ¿se define de una sola forma? Es un constante, es un constante crearse, autoreferenciarse y el contexto histórico va cambiando (...) Eso es lo interesante. Está vivo. (Entrevista: Lorena Gasparini, 27 de noviembre de 2019)

Esta tercer tendencia también se manifestó mayoritariamente en las respuestas a la encuesta realizada, donde la praxis de la danza-teatro se describió como una mezcla entre teatro y danza con un interés en romper la abstracción de la danza, e incorporar nociones como dramaturgia, narrativa y comunicación. Citando a una de las personas encuestadas, la danza-teatro sería “una construcción poética que no es abstracción pura, pero tampoco representación o narrativa tradicional” (Encuesta Sujeto 1). En esta construcción es posible la coexistencia de elementos y materiales diversos, provenientes de diferentes ámbitos. Es interesante destacar que se asociaban los elementos como gesto y palabra al teatro, mientras abstracción y movimiento se vinculaban a la danza.

La denominación de las prácticas, eje de este primer tópico, no sólo está determinada por las elecciones de cada hacedor/a, su contexto histórico,

el circuito al que pertenece. Hay un elemento más que moldea fuertemente el hacer artístico y que desarrollaremos en el siguiente tópico: *El vínculo con las instituciones*.

## **Vínculo con las instituciones**

En esta línea de pensamiento nos preguntamos ¿cómo las instituciones moldean la práctica artística? Nos referimos a instituciones académicas, de gestión cultural y organismos del Estado que resultan estructuradoras del conocimiento y las prácticas. A partir de sus normativas, conceptos y preconceptos sobre el hacer artístico, configuran un discurso sobre las prácticas.

Para profundizar en estos aspectos es necesario atender a las siguientes cuestiones: ¿Qué subsidios existen? ¿Para qué actividades artísticas? ¿Qué categorías son contempladas en las convocatorias? ¿Qué instituciones académicas y qué planes de estudios existen en el campo local? ¿Cuáles son los perfiles de egresados/as? ¿Qué garantiza y regula el Estado?

Para entender mejor este fenómeno es fundamental exponer el contexto en el que sucede. A tal fin diferenciaremos tres tipos de instituciones que pueden ser tanto públicas como privadas, a nivel nacional, provincial y municipal. Ellas son: 1) instituciones educativas; 2) entidades que promueven las creaciones con subsidios, publicaciones y festivales; 3) áreas gubernamentales.

Respecto a las instituciones educativas públicas de teatro en Córdoba Capital, podemos mencionar: Facultad de Artes (FA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que dicta la Licenciatura en Teatro (reabierto en 1989, luego de ser cerrada por la última dictadura militar) y el Profesorado en Teatro (desde el año 2016); Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt con la carrera Profesorado de Teatro (existente desde 1991) y el Seminario Provincial de Teatro Jolie Libois (educación no formal, existente desde 1969, dependiente de la Agencia Córdoba Cultura).

En cuanto a la danza, en nuestra localidad encontramos la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) con la carrera Licenciatura en Composición Coreográfica (existente desde 2014, anteriormente de nivel terciario, denominada Tecnicatura Superior en Métodos Dancístico desde 2005); la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt, donde se dicta el Profesorado de Danza (de nivel terciario, existente desde 2012) y el Seminario de danza Nora Irinova del Teatro San Martín (existente desde 1961, educación no formal, abocado específicamente a la danza clásica y dependiente de la Agencia Córdoba Cultura). También existieron otros espacios públicos de formación en danza como el Taller de Danza Contemporánea del Teatro San Martín, el Taller de Danza Contemporánea de la UNC y el Centro de Estudios de Danza Contemporánea de la UNC, que, si bien produjeron gran impacto positivo en el campo de la danza, no lograron mantenerse en el tiempo por falta de sostén estructural. Por otro lado, en el ámbito privado hay numerosos espacios de formación y entrenamiento a nivel local, tanto en danza como teatro.

Es así que observamos la existencia de una fuerte separación entre la danza y el teatro en la formación dentro de las instituciones académicas locales, acompañada de lo que denominamos “disparidad histórica”. Con esto nos referimos a que las carreras de teatro fueron creadas con una significativa anterioridad en relación a las de danza. Así pues, existe una trayectoria académica mucho más profunda en el ámbito de la educación formal del teatro que en el de danza. Desde nuestra perspectiva, esto podría haber generado una tendencia histórica a estudiar teatro (por su cualidad de arte escénico) en personas interesadas en la danza y en búsqueda de un título formal.

Entonces cabe preguntarse en qué medida y de qué modo este contexto académico descrito influye en las prácticas. En este sentido consideramos que no sólo la existencia de instituciones específicas sino también los planes de estudio, el perfil de egresado/a y el reglamento de trabajo final (de existir), determinan las formas en que los/las artistas piensan y producen, luego de transcurrido ese trayecto. Lo destacamos teniendo en cuenta que la mirada sobre las artes y sobre lo escénico se configura



en gran medida por la formación, sea esta formal o no. Si bien no toda la educación artística es de carácter formal y académico, en Córdoba Capital es notable la influencia, principalmente de su casa de estudios más antigua (UNC), en todo el campo.

El plan de estudios de una carrera prefigura los objetivos de la misma, como también los alcances del título, el perfil de egresado/a, el diseño curricular, los contenidos mínimos y un breve planteo sobre la concepción de algunas nociones (por ejemplo el teatro, la danza, la investigación, dependiendo del caso) es decir configuran un posicionamiento político. Estas delimitaciones conceptuales, gnoseológicas, configuran un contexto en donde determinados contenidos son ponderados sobre otros. A su vez esta configuración propone una manera determinada de nombrar las prácticas. Es por tal motivo que inferimos que existe una tendencia en quienes pasan por esta formación en sus modos de producir, en los contenidos de dichas producciones, en los formatos de sus obra y en las formas de nombrar lo que hacen.

A pesar de considerar que este hecho puede ser generalizado, abordaremos en particular el caso del plan de estudios de la Licenciatura en Teatro del año 1989 (Facultad de Artes, UNC, 1989). Si bien algunos de los aspectos de este plan fueron revisados y se tuvieron en cuenta a la hora de elaborar su nueva versión (2016), tanto este como el plan de estudios de la Licenciatura en Composición Coreográfica (UPC), aún no cuentan con una cantidad considerable de egresados/as como para ser incluidos en el presente análisis.

Desde nuestra perspectiva, el contexto sociopolítico de la posdictadura se vio condensado en las nociones sobre las prácticas artísticas descritas en el plan de estudio de Teatro. En éste se hace especial hincapié en la relación con el medio, el entorno y la función del/la artista con respecto al mismo. Cabe preguntarse qué es ese medio, cuál es, a qué circuito hace referencia. En este contexto, el perfil del egresado se propone bajo características muy particulares.

Dicho perfil se encuentra inserto en un plan de estudios que plantea un campo muy amplio de posibilidades de acción para el mismo, capaz de desarrollar diversas actividades profesionales (actuación, investigación, escenotecnia, producción) haciendo foco en la construcción plural, el pensamiento divergente y la autogestión. Se encuentra inscripto en un marco de referencia a la realidad específica en la que se desarrolla, es decir en el campo del teatro independiente cordobés, que posee características que se corresponden con las del plan de estudios y el perfil del egresado/a que se busca. Asimismo nos parece importante destacar que gran parte del cuerpo docente de la carrera está conformado por artistas del teatro independiente de Córdoba<sup>4</sup>, siendo esta característica fuertemente estructurante del hacer artístico de quienes pasan por la institución. La propuesta pedagógica universitaria se vería impregnada de los modos de creación del teatro independiente.

Su reglamento de Trabajo Final indica la realización de un espectáculo teatral y de un informe que dé cuenta de la búsqueda conceptual teórica y práctica que implicó el proceso creativo. Por espectáculo teatral en dicho documento se entiende “puesta en escena de un texto dramático; adaptación de un clásico; dramaturgia de actor; creación grupal; performance; trabajo experimental, etc.” (Facultad de Artes, UNC, 2008).

Respecto a las entidades públicas que promueven las creaciones generando subsidios, publicaciones y festivales haremos mención por un lado a las instituciones públicas nacionales más relevantes, y por otro lado a las provinciales. A nivel nacional podemos nombrar al Fondo Nacional de las Artes (FNA) que contempla la categoría Artes Escénicas en sus distintos programas de becas (circulación, promoción, creación y formación), dentro de la cual están incluidos la danza, el teatro y otras. También podemos referirnos al Instituto Nacional del Teatro (INT), fundado para promover y apoyar la actividad teatral a partir de lo resuelto en la Ley del Teatro.

---

<sup>4</sup> Como por ejemplo las salas “El Cuenco”, “DocumentA/Escénicas”, “Espacio Blick”, “La Cochera”, entre otras.

En cuanto a la regulación de la actividad escénica el teatro cuenta con mayor aval formal, amparado en la Ley Nacional de Teatro<sup>5</sup> (a diferencia de la danza), Ley del Régimen Laboral y Previsional del Actor/Intérprete, en la Asociación Argentina de Actores (sindicato con su respectiva obra social), la Sociedad General de Autores de la Argentina (ARGENTORES) asociación de carácter profesional y mutual y el ya mencionado INT.

Con respecto a las áreas gubernamentales específicas, a nivel provincial se encuentra la Agencia Córdoba Cultura<sup>6</sup> que posee un área denominada Artes Escénicas. Cuenta con premios<sup>7</sup> a la producción tanto en danza contemporánea como en teatro y distintos ciclos, eventos, programas de apoyo a festivales, etc. en ambas disciplinas.

Y finalmente el Área de Cultura de la Municipalidad de Córdoba que posee entre sus convocatorias para las Artes Escénicas, nueve fondos estímulos destinados al teatro y uno a la danza contemporánea<sup>8</sup>. Podemos inferir la preponderancia por medio del apoyo institucional a la actividad teatral por sobre la dancística.

---

<sup>5</sup> Artículo 7°- Créase el Instituto Nacional del Teatro como organismo rector de la promoción y apoyo de la actividad teatral, y autoridad de aplicación de esta ley. (Ley Nacional del Teatro, 1997). En dicho contexto se considera como actividad teatral en el artículo 2 (Ley Nacional del Teatro, 1997), a toda representación de un hecho dramático manifestada artísticamente a través de distintos géneros existentes o que fueren creadas (como por ejemplo tragedia, comedia, sainete, teatro musical, leído, de títeres, expresión corporal, de cámara, teatro danza, de carácter experimental); y que sea llevada a cabo por trabajadores de teatro en forma directa y real.

<sup>6</sup> El área danza contemporánea está actualmente bajo la jurisdicción del Teatro Libertador. Los organismo es público (como este) se crean por Ley y la carrera administrativa para cargos de ejecución o superior en los mismos también se disponen por Ley.

<sup>7</sup> La Subdirección de Artes Escénicas ofrece dos grupos de programas: Estímulos a la creación y producción escénica (Premios a la Producción teatral y de Danza Contemporánea, Concurso provincial de dramaturgia teatral y Relevamiento de espectáculos independientes) y Estímulos a los espacios escénicos (Apoyo a infraestructuras, Exención del impuesto inmobiliario, Salón de Usos Culturales, Relevamiento de espacios escénicos)

<sup>8</sup> Convocatoria a las Artes Escénicas de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba: el Fondo Estímulo a la Danza Contemporánea, Fondo Estímulo a la Actividad Teatral Cordobesa, Fondo Estímulo a la Producción Infantil, Premio al Teatro Cordobés TEATRES, Festival 100 Horas de Teatro, Premio Municipal de Dramaturgia, Festival Estival y Teatro Cerca Infantil.

Así mismo la Municipalidad sostiene un Elenco Municipal de Danza Teatro lo que implica aval, reconocimiento y legitimación a dicha actividad artística, generando así un polo constante y estable de creación en una disciplina tan específica como lo es la danza-teatro. A continuación citaremos algunos puntos sobre el funcionamiento de esta institución que consideramos de relevancia para la práctica artística del Elenco. Uno de ellos se refiere a que dicho Elenco elige sus directores a través de proyectos presentados y evaluados por ellos, de forma asamblearia. Esto fue señalado por Patricia Valdez en la entrevista realizada para la presente investigación, en donde aclaró que en la actualidad el Elenco selecciona proyectos (que son presentados por convocatoria abierta) y que esta dinámica posibilita incorporar diferentes directores/as y robustecer sus prácticas con el modo de trabajo que propone cada uno/a de ellos/as.

Por otro lado, como aspecto a señalar observamos cómo es la relación de estos/as creadores/as con la institución. En este caso nos parece fundamental destacar que directores/as son convocados/as a crear una obra para el elenco y una vez estrenada, si dicha obra va a ser repuesta el/la director/a no es contratado nuevamente como repositor. De esta tarea se encargan los mismos miembros del elenco

“Nosotros nos manejamos en cada obra con repositores. Los repositores cumplen la función de llevar y buscar todos los materiales de esa obra para volver a llevarla a escena. Son los mismos compañeros (...) que se hacen cargo de eso.” (Entrevista Patricia Valdez: 27 de noviembre de 2019).

Podemos concluir entonces que las categorías que proponen las entidades públicas que describimos anteriormente así como las áreas gubernamentales, intervienen en el modo en que los/as artistas nombran sus prácticas. Es de destacar que la mayoría de las entidades nombradas, así como las reglamentaciones, son particulares del teatro (Ley Nacional del Teatro, INT, Asociación de Actores, entre otras). Hacemos foco en ellas porque en el área de danza no encontramos aún una Ley Nacional de Danza que regule la actividad, garantice derechos laborales y cree el Ins-

tituto Nacional de Danza atendiendo a las necesidades y especificidades de la práctica. Esta Ley es una necesidad de urgencia, por la que el sector viene trabajando fuertemente desde hace unos años. Para ello se generó el Movimiento Federal de Danza, que busca reconocimiento y aval estatal. En este momento se encuentra recabando la información necesaria para articular con el Estado y las áreas gubernamentales pertinentes y así garantizar derechos laborales.

A este contexto se le agrega una nueva capa de complejidad, si tenemos en cuenta la esfera de la formación. Año a año egresan de las casas de estudio profesionales de la danza que no hallan un campo laboral en el cual insertarse. Este caudal de profesionales sin nicho en el cual poder desarrollarse conlleva lo que internamente conocemos como la “precarización dentro de la precarización”.

¿Que instituciones avalan nuestras prácticas? ¿Cómo? ¿Cual es la ley que nos ampara? ¿Qué concepto de danza, danza-teatro implica dicha ley? ¿Cómo observa a la práctica? ¿Qué hacen los/as egresados/as al recibirse? ¿Qué campo laboral existe? ¿Qué posibilidades de generar un nuevo campo existen? Estas y muchas otras preguntas nos hacemos al contextualizar una práctica artística que parece no terminar de hallar su lugar.

En este contexto en que se encuentran las búsquedas artísticas, de dilución de límites y de no categorizaciones, la danza en Argentina aún reclama por un lugar de reconocimiento y sostén estatal. Es ahí donde las categorías devienen estratégicas.

## **Conclusiones**

Para concluir vamos a trazar un escenario, no de certezas, más bien de indicios para poder seguir preguntándonos sobre la problemática de nombrar/no nombrar las prácticas artísticas y, en particular, la experiencia de la danza-teatro en Córdoba. Para esto nos interesa invitar a pensar

al nombre y la categoría como dos cosas diferentes, y no como dos términos análogos como son utilizados muchas veces en el ámbito local.

Ya hablamos anteriormente de la tendencia en el arte contemporáneo a diluir los límites. El fenómeno de la danza-teatro en Córdoba pareciera estar en consonancia y esta podría ser uno de los motivos de la resistencia a nombrar, por parte de algunos/as hacedores/as. En este sentido hay una expansión en las artes escénicas, que se materializa en sus prácticas y que no se correspondería con las categorías previas que resultan limitantes. Surge así la necesidad de atravesar los límites de las palabras, que históricamente definieron o nombraron a esas categorías, como lo son “danza”, “teatro” e inclusive “danza-teatro”.

Por otro lado, detectamos otro posible indicio sobre el nombrar, que tiene que ver con la suma importancia que se le da tradicionalmente al nombre, otorgándole muchas veces mayor peso a éste que a la obra en sí. Además numerosos/as hacedores/as sostienen el uso de algún término (por ejemplo danza o danza-teatro) y se focalizan en que sus prácticas lo reconfiguren y lo redefinan, tal vez expandiendo la categoría previa. En este sentido, es interesante la mirada que nos aporta Guillermo Adre parafraseando a Deleuze, señaló al respecto que No basta con decir viva la multiplicidad, sino que hay que hacerla (comunicación personal, 29 de Noviembre de 2019).

Nos preguntamos si el nombre puede construirse como performativo, como una palabra que pueda mutar, englobar más, no menos, ser específica cuando esta sea la necesidad, acotar, pero también multiplicar, diversificar. El nombre sería entendido entonces como un constructo vivo y mutable.

La filosofía se pregunta si la definición es una libertad o una disminución. A partir del material recabado, entendemos el nombrar como un “facilitador” que otorga autonomía y empodera la práctica artística (comunicación personal, 29 de Noviembre de 2019). Y en simultáneo como

un acto de obstaculización y cercenamiento frente a las inmensas posibilidades de creación en las artes.

Nombrar puede resultar estratégico, sobre todo en un contexto en el que la actividad no se encuentra en una situación privilegiada para la producción, investigación y formación. Nombrar puede resultar un facilitador, por ejemplo para formar parte de una comunidad artística, para entrar en el mercado del arte, para comunicar. Además otorga legitimación a la práctica, pudiendo relacionarse con las instituciones ya que, tanto éstas como el mercado en general, funcionan bajo esas categorías.

Siendo la problemática de nombrar tan amplia, debemos dilucidar cómo plantear los términos con los cuales nombramos lo que hacemos, en qué contexto y con qué objetivo. Tal vez así se logren respuestas, siempre atendiendo a las particularidades de cada caso.

Respecto de las instituciones formadoras de danza y teatro en Córdoba, observamos que hay una oferta educativa que no se corresponde con las posibilidades laborales para insertarse posteriormente. En este sentido, consideramos como un gran avance hacia la profesionalización de la danza, el hecho de que exista una formación oficial de nivel universitario en el ámbito público. Pero resulta curioso que si bien esas políticas de Estado están orientadas a la profesionalización, no existen otras vinculadas al campo laboral. Esto influye notablemente en las prácticas, que se dan en un contexto laboral y de producción precario, siendo necesarias ciertas condiciones que sostengan al trabajador/a de la danza, para que se fortalezca la profesionalización de la misma.

Uno de los principales obstáculos es que aún no existe una Ley Nacional de Danza y la correspondiente entidad abocada a políticas específicas para la misma. Cabe aclarar que dentro de la Ley Nacional del Teatro, la danza está contemplada sólo bajo la categoría danza-teatro. Por este motivo, inferimos que muchos/as artistas de la danza se ven obligados/as a enmarcarse dentro de la misma para acceder a cierto sostén en sus trabajos, como subsidios, contratos laborales, becas, festivales, entre otras.

Este hecho podría arrojar una nueva sombra sobre el término danza-teatro que muchas veces termina siendo utilizado, casi obligadamente, por una cuestión burocrática formal, evidenciando la falta de reconocimiento político para la danza.

Deseamos finalizar con preguntas e inquietudes que devienen de las consideraciones anteriores. Nos preguntamos si existe una tendencia regulada por la lógica de mercado capitalista, que atraviesa las instituciones, la academia y todo el circuito, y que determina el modo en que se definen las prácticas. Así tendría sentido señalar que sea esta misma lógica la que, pasado un tiempo, excluya la posibilidad de denominar la producción con términos “viejos”. ¿Está el caso de la danza-teatro en nuestra ciudad atravesado por estas mismas lógicas? ¿Qué posibilidad abre y qué aspectos cercena dicho término en el campo artístico cordobés?

## **Bibliografía**

Lábatte, Beatriz (2006) Teatro-Danza. Los pensamientos y las prácticas. Cuaderno de Picadero N°10. INT. Argentina.

Levantesi, C. y Brandolino, E. (2013) La danza-teatro: condición de mixtura y combinatoria. Telón de fondo: Revista de teoría y crítica teatral. N°17. ISSN:1669-6301. Disponible en: [www.telondefondo.org](http://www.telondefondo.org)

Maxwell, Adeline (editor) (2015) Lecturas emergentes sobre danza contemporánea: Nuevas reflexiones y exploraciones críticas en Chile. Lom. Chile.

Merleau- Ponty, Maurice (1945) Fenomenología de la Percepción. Ed. Planeta De Agostini S.A. Barcelona.



## **Página web**

Agencia Córdoba Cultura (s/f) Artes escénicas. Gobierno de Córdoba. Recuperado de <https://cultura.cba.gov.ar/institucional/areas/artes-escenicas/>

Agencia Córdoba cultura (s/f) Institucional. Gobierno de Córdoba. Recuperado de <https://cultura.cba.gov.ar/institucional/informacion/>

Asociación Argentina de Actores (2016) Ley del actor. Asociación Argentina de Actores. Recuperado de <https://actores.org.ar/ley-del-actor>

Escuela Integral de teatro Roberto Arlt (s/f) Historia. Gobierno de Córdoba. Recuperado de <https://esitarlt-cba.inf.d.edu.ar/sitio/historia/>

Facultad de Artes (1989) Plan de estudios de Licenciatura en Teatro. Facultad de Artes, UNC. Recuperado de <https://artes.unc.edu.ar/files/Plan-89-Parte-1.pdf> <https://artes.unc.edu.ar/files/Plan-89-Parte-2.pdf>

Facultad de Artes (s/f) Historia. Facultad de Artes, UNC. Recuperado de <https://artes.unc.edu.ar/la-facultad/historia/>

Facultad de Artes (s/f) Profesorado de teatro. Facultad de Artes, UNC. Recuperado de <https://artes.unc.edu.ar/files/Prof-Teatro.pdf>

Fondo Nacional De Las Artes. (2009) Becas Formación 2019: Para acompañar a quienes quieren capacitarse y formar artistas. Fondo Nacional De Las Artes. Recuperado de <https://fnartes.gob.ar/becas/formacion>

Fondo Nacional De Las Artes. (s/f) Becas: Promovemos la creación y la formación artística. Fondo Nacional De Las Artes. Recuperado de <https://fnartes.gob.ar/becas>

Información Legislativa (1997) Ley Nacional Del Teatro. Ministerio de Justicia. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42762/norma.htm>

Instituto Nacional del Teatro (s/f) El Instituto. Instituto Nacional del Teatro. Recuperado de <http://inteatro.gob.ar/Institucional>

Secretaría De Cultura: Municipalidad De Córdoba (s/f) Convocatorias. Gobierno de Córdoba. Recuperado de <https://cultura.cordoba.gob.ar/convocatorias/>

Secretaría De Cultura: Municipalidad De Córdoba (2019) Bases y Condiciones Convocatorias para las Artes Escénicas 2019/2020. Gobierno de Córdoba. Recuperado de <https://www.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/2019/03/bases-y-condiciones-2019-1.pdf>

Secretaría De Cultura: Municipalidad De Córdoba (2019) Fondo Estímulo A La Danza Contemporánea 2019/2020. Gobierno de Córdoba. Recuperado de [https://www.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/2019/03/reglamento-fondo-estmulo-a-la-danza-contempornea-2019\\_2020-4.pdf](https://www.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/2019/03/reglamento-fondo-estmulo-a-la-danza-contempornea-2019_2020-4.pdf)

Seminario de danza “Nora Irinova” (s/f) Seminario de danza. Gobierno de Córdoba. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/seminario-de-danza-nora-irinova/>

Seminario de Teatro Jolie Libois (s/f) Institucional: espacios de formación. Gobierno de Córdoba. Recuperado de <https://cultura.cba.gov.ar/institucional/espacios-de-formacion/seminario-de-teatro-jolie-libois/>

