

Libro de Actas - Vol. II
II Jornadas de
Investigación en Artes
UNVM

Manuela Reyes
Beatriz Vottero
(compiladoras)

II Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías / Cristina Gallo; Manuela Reyes; Beatriz Vottero; compilado por Manuela Reyes; Beatriz Vottero - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2019.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4993-22-9

1. Investigación. 2. Arte. I. Reyes, Manuela, comp. II. Vottero, Beatriz, comp. III. Título.

CDD 700.71

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

Autoridades

Rector: Abog. Luis Alberto Negretti

Vicerector: 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

Mesa VIII	7
Los oficios teatrales: ¿desaparición o transformación? Informe de avance de investigación	9
Animación en el Departamento de Cinematografía de la UNC	27
Mesa IX	49
Buscadores de verdad escénica. La actuación y dirección de actores en la serie “La chica que limpia”	51
This is ¿Greek? for Japan. Posibles abordajes del manga Saint Seiya en una óptica comparatista	77
Mesa X	95
Reflexiones de creación colectiva: el collage como criterio de diseño.	97
DEGENERADES: Diálogo entre la murga uruguaya y otros lenguajes de la música vocal	107
El arte del decir y del transformar(se). La escritura y la lectura de literatura en la formación docente	117
Investigación-Producción; Investigación en Artes en Contextos Cademicos	133
Mesa XI	151
Mitologías y Series de TV como objeto de estudio: reflexiones sobre la Ficción Federal de Argentina	153

“¡Que Detone!”. Artivismo: Frontera Entre Poética(S) Artística(S) Y Militancia Política. Ignacio Ramos, Un Estudio De Caso.	173
Mesa XII	195
Estudiantes de Historia del Arte: su contribución a la consolidación de la disciplina en los orígenes de la carrera en la UNLP	197
El arte de la palabra o la palabra bajo sospecha. La formación literaria en las carreras de Letras	213
Mesa XIII	239
Investigación acción... Como base de la formación y de la enseñanza en dibujo - grabado	241
¿Un arte en los márgenes? Prácticas culturales en contextos no formales. El caso del Taller de Arte en la Cárcel de Bouwer	259
Para encender la sombra. La escritura poética en taller como experiencia estética y de descubrimiento	277
Mesa XIV	295
La consigna en el taller de escritura: su importancia en la escuela	297

SUMARIO MESA VIII

Autoría, ejercicio, transmisiones. Roles y oficios

Los oficios teatrales: ¿desaparición o transformación?	9
Informe de avance de investigación	
Mauricio Rinaldi, Vilma L. Santillán lic.mauriciorinaldi@gmail.com, arsluxestudio@gmail.com	
Animación en el Departamento de Cinematografía de la UNC	29
Alejandro R. González argonzal@artes.unc.edu.ar	

Los oficios teatrales: ¿desaparición o transformación?

Informe de avance de investigación

Mauricio Rinaldi*

Vilma L. Santillán**

*UNA (Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires) Profesor de Filosofía (2001, UBA) y Licenciado en Filosofía con orientación en Estética (2006, UBA). Magister en Sociología de la Cultura (2013, UNSAM). Diseñador de iluminación con especialidad en el género de ópera. Sección luminotecnia del Teatro Colón de Buenos Aires (1986-actual). Asesor y jefe de iluminación para la reapertura del Teatro Avenida de Buenos Aires (1993-94). Desde 2005 diseña iluminación para el ámbito museográfico, de exposiciones y de eventos. Profesor de iluminación escénica (UP, CEARTEC, UNA) e investigador acreditado (UNA). Dicta cursos y conferencias de su especialidad en Argentina y Europa (1990-actual). Fundador y director del Estudio ARS LUX (2008-actual). Autor de libros de diseño y tecnología de iluminación teatral (1998-2017). Participa en congresos nacionales e internacionales sobre luz y color desde 1992.

**UNA (Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires) Licenciada en Turismo Cultural (2007, UMSA). Maestría en Comunicación y Creación Cultural (Fundación Walter Benjamin-Universidad CAECE, tesis en desarrollo). Complementan su formación cursos y seminarios de capacitación en fotografía, historia de las artes, diseño de moda y vestuario teatral. Desde 2008 dirige el *Programa TyT*, Turismo y Teatro en Argentina[®] y codirige el Estudio ARS LUX. Participación en concursos fotográficos de Argentina y el exterior (desde 2002) y expone regularmente sus obras en Argentina, Dominicana, España, EE.UU., Italia y Portugal (2003-actual). Documentación fotográfica de espectáculos de teatro, ópera y ballet (2002-actual). Directora de la ARS LUX Photo Gallery (2012-actual). Docente en el Estudio ARS LUX (2010-actual). Investigadora de apoyo en proyectos de la UNA (2010/12 y 2018/19).

Resumen

Los oficios teatrales (OT) constituyen áreas diferenciadas dentro de la producción escenotécnica, la que a su vez forma parte de la puesta en escena de un espectáculo. Durante el Barroco se produce una organización formal del escenario y del concepto de la imagen escenovisual, con lo cual se desarrollaron los oficios teatrales como áreas de producción específicas.

Los teatros oficiales, principales centros de conservación y transmisión de los OT, con las nuevas estrategias de gestión de los años ochenta, que desembocarían en el movimiento neoliberal de los noventa, dieron por resultado cambios en los modos de producción asumidos por la gestión teatral, mediante la tercerización. Esta situación, junto con el desarrollo de nuevas tecnologías como el video, provocó un gradual desuso o abandono de determinadas técnicas de trabajo, algunas hoy amenazadas de extinción.

En este trabajo se exponen el marco teórico, la metodología de investigación y los avances realizados dentro del proyecto de investigación que el autor dirige en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) con su equipo constituido por la Prof. Mónica Lazzatti y la Lic. Vilma Santillán, cuyo objetivo es la recuperación de tradiciones de los OT y de su eventual transformación.

Palabras clave: Oficios teatrales, Escenotecnia, Formación profesional, Producción teatral

Introducción

Los oficios teatrales (OT) constituyen áreas diferenciadas dentro de la producción escenotécnica, la que a su vez forma parte de la puesta en escena de un espectáculo. Así, podemos identificar al maquinista/tramoyista, al utilero/atrecista, al realizador escenográfico, al vestuarista,

al maquillador/caracterizador, al zapatero, al luminotécnico, al sonidista y al operador de video. Tal vez podamos decir que los más antiguos son el realizador escenográfico, el maquinista y el utilero; el vestuarista y el caracterizador surgen en un segundo momento; por último, se desarrollarán el luminotécnico, el sonidista y el operador de video.

Durante el *Cinquecento* se formalizan paulatinamente los oficios teatrales tal como los conocemos actualmente. Este primer impulso renacentista fue heredado por el Barroco que produjo una organización formal del escenario y del concepto de la imagen escenovisual, con lo cual se desarrollaron los oficios teatrales como áreas de producción específicas (Brockett *et al.*: 2010).

Los teatros de corte, sostenidos por mecenas nobles o ricos comerciantes del Renacimiento y del Barroco que se inclinaban por la ópera y el ballet, se hicieron económicamente insostenibles hacia mediados del siglo XVIII. Es así que surge el empresario teatral que busca el beneficio económico produciendo espectáculos para un más amplio público burgués, consolidado como cuerpo social en ese momento (Barbier, 2006). Pero a comienzos del siglo XIX ya tampoco es sostenible la actividad teatral como emprendimiento privado, por lo que surgen los grandes teatros de ópera con apoyo y patrocinio del Estado. No obstante estos cambios, se observa una notable estabilidad y progresiva uniformidad en los oficios teatrales. Así, durante 300 años no hubo modificaciones sustanciales en el modo de trabajo escenotécnico. Pero, a mediados del siglo XIX se producen cambios conceptuales (el surgimiento de las vanguardias artísticas) y tecnológicos (estructuras en hierro y, en especial, la implementación de la luz eléctrica) que se influenciaron dialécticamente en los nuevos conceptos de la puesta en escena.

Por otra parte, en la década de 1980 se produce un cambio en el modo de gestión de los teatros oficiales a nivel global. Estos teatros, surgidos a fines del siglo XVIII con el patrocinio estatal, fueron los principales centros de conservación y transmisión de los oficios teatrales, debido a la estabilidad y continuidad laboral que ofrecían a sus empleados. Durante

el siglo XX, las nuevas estrategias de gestión de los años '80 (que desembocarían en el movimiento neoliberal de la década 1990) dieron por resultado cambios en los modos de producción asumidos por la nueva gestión teatral, especialmente a través de talleres y servicios privados (tercerización) (Brunetti, 2007). Esta situación, acompañada especialmente por el desarrollo de las nuevas tecnologías como el video, provocó un gradual desuso o abandono de determinadas técnicas de trabajo, al punto de estar hoy amenazadas de extinción.

Por lo arriba expresado interesa recuperar modos de trabajo de la tradición teatral con el fin de evaluar qué aspectos de éstos aún son útiles y necesarios en la actividad teatral y cuáles pueden ser sustituidos por nuevas modalidades acordes a las actuales exigencias del ámbito teatral.

Tradición y formación en los oficios teatrales

El conocimiento de una actividad implica dos aspectos o niveles interrelacionados: los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos. Ambos son necesarios para el desarrollo de una actividad determinada. Sin embargo, las proporciones en que pueden estar presentes estos aspectos en una persona varían notoriamente según la formación de ésta. En algunos casos, una actividad puede llevarse a cabo habiendo aprendido solamente por la práctica; es lo que podríamos denominar *entrenamiento*: alguien sabe que realizando determinadas acciones obtendrá determinados resultados por el solo hecho de haberlo experimentado previamente, aún cuando no conozca los fundamentos que permiten la puesta en acción de esa actividad.

En el ámbito del artesanado es habitual que los conocimientos se transmitan oralmente en el contacto de la misma práctica: se aprende haciendo en contacto con quien sabe más. Se trata de la relación *aprendiz-maestro*, en la cual el joven aprendiz va desarrollando tareas que el maestro experto le indica con niveles graduales de complejidad. Esta situación, de origen medieval, actualmente no se verifica casi en ninguna disciplina, ya que la presencia de la teoría o la formación conceptual ha ganado

terreno en los planes de formación académica. Sin embargo, el aprendizaje guiado sólo por la práctica puede aún hoy observarse en muchas disciplinas artísticas, como por ejemplo la música y la danza. Aún así, incluso este tipo de disciplinas ha incorporado en los últimos años una considerable proporción de formación teórica.

En el caso particular del teatro, los OT se caracterizan por una serie de aparentes paradojas. *Primero*. No existe una formación sistemática, normalizada, salvo en algunos casos como la escenografía, cuyos realizadores se forman generalmente como artistas plásticos. *Segundo*. No obstante lo mencionado en el punto anterior, se observa un alto grado de formalidad en la práctica de los OT.

Así mismo, persiste casi a nivel mundial un tipo de transmisión oral paralela a la práctica que los técnicos novatos que comienzan a trabajar en teatro reciben por parte de quienes ya llevan gran cantidad de años en un determinado oficio. Este tipo de aprendizaje es el que se ha verificado desde el origen mismo del teatro considerado como producción dividida en oficios (división del trabajo). Cabe recordar que en el teatro este fenómeno se inicia en el segundo Renacimiento, se formaliza en el Barroco y se consolida en el Romanticismo, perdurando durante el siglo XX; pero, considerado como modelo de transmisión de conocimientos remite a la Edad Media, donde se desarrolla la relación maestro-aprendiz ya mencionada (Sennet, 2010).

A partir del siglo XVI y hasta la actualidad se han publicado diversas obras referidas a la escenotecnia, en particular a la escenografía, mayormente en lengua inglesa y en mucha menor medida en francés, italiano, español y portugués. A esto debemos agregar otro conjunto de obras que se ocupan de otras áreas escenotécnicas, tales como la utilería, el vestuario y la iluminación. Baste recordar, por mencionar sólo algunos autores, a Sebastiano Serlio con sus libros de *Architettura*, de 1545 y a Nicolò Sabbatini con su *Pratica de fabricar scene e machine teatrali* de 1638, obras que servirán de referencia al Barroco. Dos siglos más tarde cabe citar *L'envers du théâtre*, escrito en 1873 por Jules Monet y donde se describe la gran maquinaria

del siglo XIX. Ya en el siglo XX debemos a mencionar a Bruno Mello, quien en 1962 escribe el *Trattato di Scenotecnica*, a Hubert Heffner, Samuel Selden y Hunton Sellman, autores de *Modern Theatre Practice Handbook for Nonprofessionals*, escrito en 1946, y Oscar Brockett, Margaret Mitchel y Linda Hardverger quienes en 2010 escriben *Making the Scene: A History of Stage Design and Technology in Europe and the United States*.

Por último, en años recientes podemos observar un creciente número de papers y tesinas sobre las temáticas mencionadas. Sin embargo, consideramos que sigue siendo un abanico disperso y, generalmente, con una exposición poco sistemática, de los OT particulares. Esta situación se ve, en cierto modo, apoyada por la falta de planes de formación a nivel profesional en los diversos OT. Si bien es verdad que tales planes existen en diversos países, también debemos considerar que su presencia y, en ocasiones, su organización, no están a la altura de los requerimientos del ámbito laboral.

A los aspectos mencionados debemos agregar que desde la década de 1980 se observa un cambio gradual, pero definido, en los modos de gestión de la actividad teatral a nivel mundial. Entre otras cosas, cabe destacar que los antiguos teatros de autoproducción – en general, las grandes casas de ópera (y en nuestro caso, el Teatro Colón de Buenos Aires y el Teatro Argentino de La Plata) y los teatros nacionales (recordamos al Teatro Nacional Cervantes en Buenos Aires) – experimentan un cambio en sus modos de gestión, situación generada por desafíos económicos. Con esto, las diversas células productivas (Sicca, 2000: 3) de una producción teatral están abandonando sus casas, los talleres están dejando de formar parte de los teatros y sus direcciones generales alquilan o compran partes de una producción (por ejemplo, la utilería o el vestuario) o producciones completas (por ejemplo, escenografía y luces) a proveedores o realizadores privados. Es esta situación la que, en gran medida, ha generado la gradual pérdida de los OT tradicionales.

Hipótesis, objetivos y metodología

Nuestra hipótesis de trabajo es que existe una distancia significativa entre la formación teórica ofrecida institucionalmente y a través de materiales teóricos, sean impresos o electrónicos (libros, papers, tesinas, etc.), y la práctica concreta de los diversos OT.

Por tal motivo, este proyecto de investigación se propone los siguientes objetivos:

- 1. Estudiar los modos de producción en los diferentes OT, identificando sus particularidades en relación con la puesta en escena.
- 2. Recuperar conocimientos de los OT que van desapareciendo, haciendo explícito un conocimiento que, mayormente, se encuentra en estado tácito.
- 3. Explicar la transformación en los modos del trabajo escenotécnico.
- 4. Describir la problemática actual en la formación escenotécnica, estableciendo las relaciones entre teoría y práctica para posibles planes de formación profesional.

Uno de los aspectos a considerar para el análisis de los OT es su clasificación. No se trata solamente de una mera clasificación general, sino de establecer similitudes y diferencias entre los diferentes modos de trabajo escenotécnico. En este sentido, los OT se pueden clasificar desde dos puntos de vista. Por una parte, desde su *afinidad funcional*, es decir, se trata de OT que se desarrollan sólo en el escenario, sólo en el taller o en ambos ámbitos. Por otra parte, desde su *afinidad técnica*, es decir, por su similitud con lo mecánico, con lo eléctrico o con lo actoral.

Respecto de la metodología, se utilizarán las siguientes técnicas de investigación:

- Entrevista semi-estructurada: Mediante la entrevista se pretende recuperar un conjunto de historias de vida a partir de cuyos relatos se extraerá la información buscada. Dado que en esta etapa se pretende recuperar tradiciones que se van transformando o perdiendo, se entrevistará a personas de al menos 50 años de edad y que hayan desarrollado su OT con continuidad en ámbitos oficiales y/ o privados. Paralelamente, se realizarán entrevistas a trabajadores de OT de generaciones más jóvenes que no han vivido la tradición teatral de los anteriores, para poder contrastar ambos modos de formación y der realización de las tareas propias de cada OT.
- Análisis bibliográfico: Mediante el análisis bibliográfico (tanto de materiales impresos como electrónicos) se accederá a la información buscada. Se analizarán materiales como libros escritos por profesionales del teatro, por académicos, manuales, catálogos, tesis, etc., ya que la información brindada en un material muchas veces no es la que se presenta en otro, constituyendo así un método de complementación. Dado que la bibliografía presenta una gran heterogeneidad, se procederá a ordenar toda la información en función de cuatro categorías: 1-identificación de materiales usados en los OT; 2-descripción de herramientas usadas; 3-formalización de procesos y procedimientos; y 4-explicitación de técnicas empleadas en cada OT.
- Observación participante: Mediante la observación participante se accederá a espacios de trabajo (escenario y talleres) para tomar contacto directo con cada OT. Se tomará nota de las actividades observadas y, en la medida de lo posible, se hará un registro fotográfico. Se pretende con ello, elaborar información texto-visual.

Dado que, como ya se mencionara, la transformación de los OT es un fenómeno global, se ha estimado conveniente establecer contactos con instituciones académicas y teatrales así como con profesionales del sector

tanto de Argentina como del exterior, especialmente latinoamericanos y europeos. Esto se fundamenta en el hecho de que los modos de trabajo escenotécnicos de Europa fueron los adoptados, mayormente, en Latinoamérica.

La información obtenida mediante las entrevistas se cruzará con la información obtenida mediante el análisis bibliográfico con el fin de corroborar y, eventualmente, ajustar las informaciones. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que teoría y práctica no siempre se ajustan una con otra, sino que la práctica concreta de una actividad sugiere modos de hacer que no siempre están registrados en los materiales bibliográficos. La observación participante permitirá a los integrantes del equipo realizar los ajustes finales. Es en la articulación entre la información obtenida de quienes efectivamente están en los talleres y en el escenario y de quienes han elaborado bibliografía que se pretende recuperar el artesanado propio de cada OT.

Marco teórico

El proceso de aprendizaje-enseñanza de los OT está dado en gran medida, aún hoy, por modos de transmisión oral en un contexto de práctica. Se trata de una modalidad artesanal, heredada de costumbres medievales.

En este sentido, es importante la figura del artesano definida como aquella persona que hace algo por su sentido de compromiso de hacerlo bien. Así lo expresa Richard Sennet: “En parte, los gremios [de tradición medieval] se sostenían en virtud de elementos legales, pero mucho más gracias a la transmisión práctica de conocimientos. En este «capital de conocimientos» se veía la fuente del poder económico del gremio.” (Sennet, 2010: 76).

Por otra parte, para Sennet, la posesión del oficio está relacionada con el problema del artesanado considerado como la adquisición de “... una habilidad desarrollada en alto grado.” (*Id.*: 32). Esta habilidad, por su par-

te, implica el dominio de una técnica; pero no se trata sólo del dominio mecánico y repetitivo de un procedimiento, dado que “En sus niveles superiores, la técnica ya no es una actividad mecánica; se puede sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad cuando se hace bien.” (*Id.*: 33). Aquello que Sennett pone de manifiesto en esta afirmación es la relación entre la experiencia (el sentir) y el concepto (el pensar): un concepto se forma a partir de la experiencia, pero la experiencia sólo puede comprenderse a partir del concepto; se trata, por ello, de una relación dialéctica mediante la cual la comprensión de la realidad se obtiene progresivamente por la mutua definición de experiencia y concepto. La consideración de una actividad productiva en la cual se pueda pensar sobre lo que se siente, implica la idea de la artesanía como el trabajo que se realiza inspirado en la calidad de lo que se produce (*Id.*: 36), constituyendo el artesano, por ello, la condición del compromiso, propia del hombre. (*Id.*: 32).

Resumidamente, el dominio artesanal de una técnica implica el compromiso que se asume con una actividad productiva de gran calidad, lo cual requiere que el artesano invierta un tiempo considerable en su propia formación. La formación del *maestro* en el gremio medieval se realizaba en el ámbito del taller, y quienes trabajaban allí se dividían en tres categorías, según el nivel de conocimientos y habilidades que obtenían durante sus vidas: en primer lugar, el *aprendiz*, que ingresaba al taller a la edad de siete años y permanecía en esa condición durante otros siete años realizando tareas de asistencia como la preparación de los materiales; en segundo lugar, el *oficial*, nivel que se alcanzaba mediante la presentación de una obra maestra (*chef d'œuvre*) para realizar tareas de gestión y organización en la producción del taller durante un período de cinco a diez años; en tercer lugar, el *maestro*, máximo grado obtenido dentro de un gremio mediante la realización de una obra maestra superior (*chef d'œuvre élevé*) el cual le permitía tomar todas las decisiones determinando técnicas y procedimientos para la producción. Los mismos maestros del gremio conformaban el jurado para evaluar a quien aspirara a ser maestro, pero una vez obtenido este grado, ningún maestro interfería en los juicios y

opiniones de otro, por lo que la figura del maestro unificaba autoridad y autonomía en la producción de su propio taller (Sennet, 2010: 78). Así, el proceso de formación del maestro implicaba la inversión de una gran cantidad de tiempo.

Por otra parte, el *artesano maestro* es el equivalente del actual *experto o especialista*, y aún hoy se considera que un experto se forma luego de un promedio de diez mil horas de trabajo en una actividad determinada (Sennet, 2010: 212). El contacto entre el maestro y sus oficiales y aprendices se daba mediante una relación de práctica y teoría en la cual estos aspectos no estaban, por lo general, claramente diferenciados, y donde mayormente predominaba la práctica.

La transmisión práctica de conocimientos, que constituye un *conocimiento tácito*, es no verbal y no codificada en palabras, y se desarrolla a partir de una gran cantidad de pequeños movimientos, los cuales, considerados aisladamente, tal vez no tengan sentido para los asistentes, pero sí para el maestro, ya que él reúne en su mente toda la información de lo que produce dándole un orden determinado (Sennet, 2010: 101). Por ello, el artesano representa al individuo con visión de totalidad respecto de la producción. Por otra parte, en contraposición al *conocimiento tácito* se encuentra el *conocimiento explícito*, el cual, generalmente, está formalizado en un discurso verbal (oral o escrito) y puede ser transmitido mediante conceptos. Sin embargo, la sola exposición de conceptos abstractos, no es suficiente para formar un maestro artesano; es necesario el contacto vivo con el material durante un largo período de tiempo. La curiosidad por el material, las posibilidades y limitaciones que éste presenta para poder ser transformado y devenir un objeto determinado, produce la *conciencia material* (Sennet, 2010:150), es decir, el trato intuitivo y continuo con el material permite al artesano la anticipación de movimientos en un proceso de repeticiones que se vuelven instintivas y autocorrectivas; por lo tanto, no son repeticiones mecánicas al ser la repetición misma un modo del proceso de aprendizaje. En rigor, no se trata ya de repetición, sino de un desarrollo que progresa mediante muy pequeñas modificaciones. Así, los movimientos del artesano asumen un modo y una velocidad de

acción, en palabras de Sennett, un *ritmo* considerado como la *acentuación* de un *tempo* (*Id.*: 217). Así, el maestro artesano logra el dominio experto o especializado de una actividad productiva al comprender los modos de posibles tratamientos de su material desde una visión de totalidad respecto del proceso productivo. Durante su larga formación, el maestro artesano piensa sobre lo que hace y hace a partir de lo que piensa en un ritmo de trabajo que ajusta a través del tiempo la relación entre el sentir y el pensar. La actividad del artesano está impregnada por el sentido de lo que hace; él sabe en cada momento de la producción de dónde proviene y hacia dónde se dirige su tarea; su hacer está impregnado de significado teleológico.

El taller del maestro artesano que describe Sennett sufrió una profunda transformación debido al fenómeno de la revolución industrial¹. En efecto, desde el punto de vista del proceso de producción, el taller artesanal será reformulado por Taylor para obtener una estructura de producción en masa: la fábrica. La novedad técnica que diferencia la fábrica tayloriana del taller artesanal es la *línea de montaje*, cuyo antecedente es la *cadena* surgida en Francia en 1918, luego de la guerra. Conceptualmente, la cadena consiste en evitar el desplazamiento del operario por la espacialidad del taller para buscar las piezas necesarias que debe ensamblar para producir un objeto, ya que «Andar no es una actividad remuneradora», gustaba de repetir Ford” (Ciorat, 2001: 44). Para ello, los operarios están inmóviles y cada uno se ocupa de montar una pieza determinada, siempre del mismo tipo, en el conjunto del objeto. Una primera modalidad de cadena fue la empleada para producir cerraduras: una caja conteniendo las diferentes piezas que constituyen el objeto pasa delante de una operaria que busca en la caja la pieza correspondiente y la monta, pasando el conjunto a su vecina, quien a su vez buscará la pieza que le corresponda repitiendo el procedimiento. Dado que la cadencia de la cadena depende

¹ Debe notarse que el objetivo de Sennett en su libro *El artesano* no es el análisis de la actual industria, sino del artesano en sí mismo como figura social que aún mantiene su actualidad histórica, lo cual se manifiesta en los ejemplos que Sennett ofrece de actividades como el desarrollo de los teléfonos móviles (Sennett, 2010:46-47) y el diseño de programas informáticos (Sennett, 2010: 37-38).

aún de la velocidad de las operarias, surgió una variante que permitió reducir el tiempo empleado por las operarias. En esta segunda modalidad, empleada en la producción de relojes despertadores, cada operaria tiene delante de sí una caja con piezas, todas iguales, que debe montar de a una en un conjunto que pasa a su vecina. Sin embargo, aún cuando se reduzca el tiempo de producción, la cadencia de la cadena depende de las operarias. En ambos casos, al final de la cadena se obtiene el objeto completo que ha sido producido por agregación de piezas (Ciorat, 2001:40-41).

De acuerdo con lo mencionado, la diferencia entre el operario y el artesano es el grado de amplitud de la visión de su tarea. Por una parte, el artesano posee una visión integral, completa, de su objeto a realizar (aún cuando en un primer momento de trabajo no pudiera precisar detalles). Por otra parte, el operario conoce con precisión su tarea, la cual, limitándose a producir una parte de su objeto, le impide conocer el resultado final (no sabe para qué está trabajando). Esto produce dos tipos de trabajador diferenciados por el grado de compromiso con el que se relacionan con su actividad. Podemos decir que se trata dos *formas de la sensibilidad* (Williams, 2009), es decir, diferentes modos de percibir y evaluar el entorno.

Al intentar recuperar los OT, deberemos acercarnos a diferentes modos de trabajo, cada uno de los cuales utiliza sus propias herramientas, se orienta al tratamiento de materiales específicos, desarrolla procesos particulares, resuelve un aspecto concreto de la puesta en escena, etc. Por ello, podemos afirmar que en cada caso nos encontraremos con formas de sensibilidad características.

Una forma de la sensibilidad implica el desarrollo de un *horizonte de sentido* con estructura propia. Debemos recordar que el concepto de horizonte de sentido fue en gran parte desarrollado por la filosofía fenomenológica. En este sentido, el planteo fenomenológico de Husserl dentro del terreno de la filosofía será de ayuda en la comprensión de nuestro pro-

blema². Su propuesta analítica fue tomada por Alfred Schutz (primero estudioso y luego colaborador de Husserl), quien lo aplicó al estudio de la sociedad desarrollando una sociología fenomenológica. En este sentido, Schutz considera que el conocimiento en la sociedad se produce de modo intersubjetivo, ya que “Tal como me resulta evidente, dentro de la actitud natural, que hasta cierto punto puedo obtener conocimiento de las experiencias vividas por mis semejantes – p. e., de los motivos de sus actos –, así también presumo que lo mismo es válido recíprocamente para ellos respecto de mí.” (Schutz y Luckmann, 2009: 26). Estos conocimientos así obtenidos constituyen, según Schutz, un *acervo de experiencia* que le pertenece a cada individuo, acervo que se organiza en *esquemas significativos* (*Id.*: 31). Estos esquemas permiten a un individuo interpretar la experiencia dentro de un contexto situacionalmente significativo de tipos. Por ello, “Confío en que el mundo, tal como ha sido conocido por mí hasta ahora, persistirá, y que, por consiguiente el acervo de conocimiento obtenido de mis semejantes y formado por mis propias experiencias seguirá conservando su validez fundamental.” (*Id.*: 28)

En la medida en que la experiencia se ajusta al acervo del individuo, se repite el “y así sucesivamente” que posibilita realizar los actos exitosos otra vez, con lo cual se abre la alternativa del “siempre puedo volver a hacerlo” (Schutz y Luckmann, 2009). Sin embargo, la concordancia entre los componentes de mi acervo del mundo de la vida es deficiente, por lo cual la validez de los esquemas significativos tiene vigencia “hasta nuevo aviso”, es decir, el acervo de experiencia siempre está sujeto a corrección. Esto ocurre cuando una nueva experiencia no es clasificable en términos de acervo previamente constituido; en ese caso el horizonte es re-explicitado en un proceso de corrección y ajuste (Schutz y Luckmann, 2009:29-31). Pero, este proceso de explicitación y re-explicitación del horizonte es, como se indicara, socialmente constituido, ya que “... el mundo de la vida no es una realidad privada, sino intersubjetiva...” (Schutz y Luckmann, 2009: 236). En efecto, un individuo nace en un mundo social histórico

² Para una exposición sintética de los fundamentos de la fenomenología, véase de Roberto Walton: *Husserl. Mundo, conciencia y temporalidad*.

determinado, por lo que su biografía está socialmente determinada; el lenguaje juega aquí un papel importante ya que sus estructuras semántico-sintácticas se adecuan a una cosmovisión determinada dentro de la cual establece ámbitos de sentido diferenciados. La importancia del lenguaje radica, además, en que estabiliza las experiencias subjetivas alrededor de “valores medios”, lo cual permite el reflejo intersubjetivo en la relación Nosotros, es decir, “... la transferencia del acervo social del conocimiento...” (Schutz y Luckmann, 2009: 239-241). La comunicación entre sujetos queda así explicada como una confluencia intersubjetiva de experiencias subjetivas.

Vemos así que la actividad artesanal descrita por Sennet puede ser explicada mediante los presupuestos de Schutz. En el caso de los OT que nos proponemos estudiar, deberemos definir el horizonte de sentido en cada caso. Pero, dado que cada una de estas actividades se relaciona con las otras según la lógica de la producción teatral, será beneficioso en nuestra tarea intentar establecer las posibles relaciones entre ellas. Así, un OT no se define solamente por sus propias características, sino que los diferentes OT se definen mutuamente por mutua delimitación.

Este planteo de tipo dialéctico es especialmente importante en nuestro caso, ya que en la producción teatral se presentan ocasiones concretas en las cuales una situación puede ser resuelta mediante más de una manera, lo que obliga a considerar la relación entre los diversos factores productivos de la puesta en escena. En este sentido, utilizaremos el concepto de *distancia semántica* desarrollado por Abraham Moles (Moles, 1974: 21). Se trata de un estudio que indaga sobre la relación entre los objetos producidos por el hombre para, desde allí, describir las características de la comunicación en la época industrial. El punto de partida de Moles es que la revolución industrial nos coloca frente a una invasión de objetos y dentro de un proceso productivo que aleja a los individuos unos de otros; así, la comunicación, que se hace cada vez más lejana entre individuos, debe ser estudiada a partir del modo en que los individuos se relacionan con los objetos, los cuales constituyen un entorno (*Id.*: 12). El inventario de estos objetos da cuenta de las afinidades o discrepancias entre ellos según su

funcionalidad, aspecto que es descripto como distancia semántica. Así, por ejemplo, tomando una escala de 7 puntos, la taza tiene distancia semántica 0 respecto de la taza, pero tiene distancia semántica 1 respecto del platillo, 3 respecto del libro, 4 respecto del teléfono, etc. (*Id.*: 21). Vemos así que se trata de establecer la pertinencia de los objetos respecto de un determinado horizonte de sentido, aspecto que será utilizado en la definición de los OT.

En resumen, tomaremos la caracterización del artesano dada por Sennet como aquella persona que entra en relación de aprendiz-maestro para incorporar conocimientos desde una práctica. Este tipo de transmisión práctico-oral se mantiene aún hoy con fuerte presencia en los OT, produciendo un conocimiento tácito que se sobresale respecto del conocimiento explícito. El contacto directo con un material específico dentro de un contexto sociolaboral determinado desarrollará una determinada forma de la sensibilidad, la cual puede ser analizada por la estructura del horizonte de sentido que la experiencia genera. El alcance de este horizonte entra en relación con otros horizontes de sentido propios de otras experiencias, por lo que las diversas experiencias podrían estudiarse a partir del cruce de horizontes, delimitándose mutuamente las diferentes actividades. De esta manera, los OT podrán ser comprendidos como la adquisición de conocimiento tácito dentro de un particular horizonte de sentido, y poner en términos formales este conocimiento, o sea, como conocimiento explícito, será la tarea de este proyecto de investigación.

Resultados obtenidos a diciembre de 2018

A diciembre de 2018 esta investigación ha realizado entrevistas a escenotécnicos del Teatro Municipal General San Martín, del Teatro Colón de Buenos Aires y a personas independientes del ámbito teatral de Buenos Aires. También se han recibido por correo electrónico las entrevistas realizadas a una vestuarista argentina que trabaja en el Teatro Libertador Gral. San Martín (Córdoba, Pcia. de Córdoba), sobre todo en el diseño de vestuario para ballet, y a una diseñadora e historiadora de moda y ves-

tuario española, que trabaja y enseña en Cuba y España. Estas entrevistas están clasificadas según el OT correspondiente y están en proceso de análisis y codificación.

Paralelamente, se ha llevado a cabo un análisis bibliográfico referido a diferentes OT, pero especialmente en el ámbito del vestuario de edición italiana y española, y se han recopilado y analizado videos de Brasil y Estados Unidos. La información recopilada está en proceso de clasificación y análisis sistemático, esperándose resultados precisos a comienzos de 2019.

Respecto de la observación participante, se realizaron visitas técnicas al Teatro Municipal General San Martín, con relevamientos fotográfico y de video. La información visual obtenida será analizada para darle presentación conceptual que complemente la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones.

Conclusiones

De la información obtenida, tanto de entrevistas como de bibliografía, se observa que hay un terreno común de conocimientos, pero también modos particulares respecto de la práctica de los OT. Estos modos particulares remiten a la transmisión oral mencionada en la adquisición de conocimientos en el artesanado teatral. El desafío para este proyecto de investigación se presenta así como la necesidad de poner en común una serie de modos de trabajo, enriqueciendo en panorama general mediante el aporte de los puntos de vista parciales.

Como caso especial se mencionará que, del análisis bibliográfico sobre vestuario teatral y de entrevistas informales se ha detectado la ausencia (y la necesidad) de personal idóneo para conservar piezas teatrales que pasan a ser museables. Así mismo, el vestuario teatral necesita condiciones adecuadas de conservación previas a su futura patrimonialización, dado su uso intensivo y repetitivo en diversas producciones escénicas.

Por otra parte, a partir del análisis bibliográfico preliminar y de las entrevistas ya realizadas, se ha detectado la existencia de tareas que se realizan en el ámbito teatral que no pueden encuadrarse específicamente en un OT en particular, aún cuando tienen estrecha relación con éste. Es el caso de los vestidores, los luthieres, los copistas musicales y los encargados de los archivos musicales. Es una de las tareas a futuro derivadas de este proyecto investigar más a fondo sobre este particular, con el fin de esclarecer sus representaciones sociales, su necesidad de capacitación y formación y su encuadre dentro del mapa de los OT.

Se espera que los resultados obtenidos puedan ser de aplicación real en la formación de los jóvenes técnicos teatrales que ya no pueden acceder a los conocimientos tradicionales por desaparición de quienes encarnan estos conocimientos con sus años de experiencia (por retiro de la actividad o por fallecimiento). Si bien es cierto que los modos de trabajo cambian, en el caso del teatro también es verdad que la tradición de los OT sigue siendo necesaria para lograr una producción de alta calidad artística. Así, los resultados que se obtengan mediante este proyecto servirán como nexo entre dos generaciones de escenotécnicos que, en los últimos años, no siempre se articulan en una gradual transmisión del saber artesanal.

Bibliografía

Barbier, Patrick (2006): *La Venecia de Vivaldi. Música y fiestas barrocas*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Brockett, Oscar; Mitchel, Margaret y Hardverger, Linda (2010). *Making the Scene. A History of Stage Design and Technology in Europe and the United States*, San Antonio, Estado Unidos, Tobin Theatre Arts Fund.

Brunetti, Giorgio, y Ferrarese, Pieremilio (2007): *Lineamenti di Governance e Management delle aziende di spettacolo*, Venezia, Italia, Libreria Editrice Cafoscarina.

Ciorat, Benjamin (2001): *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*, Madrid, España, Siglo XXI.

Heffner, Hubert C.; Selden, Samuel y Sellman, Hunton L. D. (1980). *Técnica teatral moderna*, EUDEBA, Buenos Aires. Argentina, Eudeba.

Moles, Abraham A (1974): *Teoría de los objetos*, Barcelona, España, Gustavo Gili S.A.

Munari, Bruno (S/D): *Trattato di scenotcni*, Milán, Italia, S/D.

Sennet, Richard, (1020): *El artesano*, Barcelona, España, Anagrama.

Sicca, Liugi Maria (2000): *Organizzare l'arte*, Milán, Italia, Etas.

Walton, Roberto (1993): *Husserl. Mundo, conciencia y temporalidad*, Buenos Aires, Argentina, Almagesto.

Williams, Raymond (2009): *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Argentina, Las Cuarenta.

Animación en el Departamento de Cinematografía de la UNC

Alejandro R. González

Técnico Productor en Medios Audiovisuales (UNC, 1995); Licenciado en Cine y TV (UNC, 1999) y Especialista en Video y Tecnologías Digitales online / offline (UNC, 2008). Cursando actualmente el Doctorado en Artes (UNC). Profesor por concurso e investigador universitario en el campo de la de animación (UNC, UNVM), la fotografía y el diseño (UPC). Activista de la animación (animador / curador / crítico / historiador / fanático). En el año 2001 inició ANIMA - Festival Internacional de Animación de Córdoba, del cual actualmente es Director Artístico. Coordinador de área del Centro Experimental de Animación (Facultad de Artes, UNC). Sus trabajos (audiovisuales y teóricos) han participado de festivales, muestras y congresos de todo el mundo. Su producción teórica focaliza en los aspectos históricos y poéticos de la animación argentina y latinoamericana.

Resumen

El presente texto indaga sobre la educación en animación promovida por el Departamento de Cinematografía, uno de los cuatro departamentos de la Escuela de Artes en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desde su período fundacional como “Grupo Piloto de Cine” (1964) hasta su cierre en la antesala del golpe militar de 1976. En la actualidad la provincia de Córdoba se caracteriza por un fuerte desarrollo de producciones animadas, y podemos vincular esta producción con la formación audiovisual que tiene lugar en el Departamento de Cine y TV – continuador del anteriormente mencionado, a partir de 1987 – y el accionar del Centro Experimental de Animación desde 1994. Sin embargo, es muy poca la información que poseemos con anterioridad a esos años sobre el panorama de la animación en Córdoba, o la formación en animación en la UNC.

La institucionalización de la enseñanza del audiovisual se da en Argentina a partir de los ‘60. En la Universidad Nacional de Córdoba se gene-

raron las carreras de Licenciatura y Profesorado en Cinematografía en 1967. El artículo indaga sobre las maneras en que se enseñaba y aprendía animación en esa institución; y e intenta identificar cuáles fueron los sujetos que actuaron en ese campo.

Palabras clave: Animación, Audiovisual, Córdoba, Educación, UNC

Introducción

Los textos que historizan al cine y las artes audiovisuales de Argentina suelen ignorar el desarrollo audiovisual del interior del país. Esta situación responde probablemente a múltiples causas, entre las cuales podemos mencionar que la producción cinematográfica del interior ha estado alejada del cine industrial hasta muy recientemente; y también que esta producción de las provincias ha resultado mayormente televisiva y, por lo tanto, bajo ciertas ópticas académicas conforma un objeto menor sin aparente relevancia para ser historizado e investigado. En el caso de la forma audiovisual animada, también por mucho tiempo fue considerada de poca valía para la academia, constituyéndose como objeto válido de estudio recientemente.

La provincia de Córdoba actualmente posee un potente desarrollo en y de animación, y podemos establecer una línea histórica que vincula a esta fuerte producción con la formación audiovisual que tuvo lugar en el Departamento de Cine y TV de la Universidad Nacional de Córdoba a partir de 1987 – año de su reapertura – y el accionar del Centro Experimental de Animación desde 1994. Sin embargo, es muy poco lo que conocemos con anterioridad a esos años sobre la animación, o la formación en animación, en Córdoba.

El Departamento de Cinematografía: 1967 a 1975

La enseñanza del cine en la Universidad Nacional de Córdoba se inició en agosto de 1964 bajo la gestión del Arq. Raúl Bulgheroni en la Escuela de Artes, que organizó el “Grupo Piloto de Cine”: un colectivo de sujetos con variada formación y algún tipo de trayectoria en el audiovisual, principalmente vinculados al *Seminario de Cine* de tres años de duración que se dictaba en el Instituto de Cine Arte de la Dirección de Cultura de la Provincia de Córdoba¹. La conformación del “Grupo Piloto” se sustanció por concurso y sobre un dictamen de un jurado de especialistas provenientes de Buenos Aires: Víctor A. Iturralde Rúa (realizador y docente), Fernando Chao (crítico) y Víctor Tapia (representante del Instituto de Cinematografía).

(El Grupo Piloto) ... se constituyó con dieciséis técnicos idóneos, entre ellos: tres provenientes de Canal 10, Servicios de Radio y Televisión de la Universidad Nacional de Córdoba; dos realizadores: Miguel De Lorenzi (“Cachoito”) y Guillermo López (...) y Enrique Lacolla, un exigente crítico cinematográfico ya conocido por sus publicaciones periodísticas y también en la radio y la televisión universitarias. El resto del Grupo eran técnicos y realizadores independientes, en su mayoría ex alumnos del Centro de Cine Arte ya mencionado. (Moreschi, 2012:213)

Entre los ex alumnos del Centro de Cine Arte se incluían Oscar Moreschi, Simón Banhos, Miguel Ángel Biasutto, Daniel Salzano, Federico Bazán, Efraín Rosales, Nelly Mosconi, José Bellotti, María Adela Peralta y Eduardo Boccio. El “Grupo Piloto” desarrolló capacitaciones de corte extensionista sobre iniciación al cine, y fue responsable de generar el proyecto académico que culminó en los planes de estudios para dos carreras: Licenciatura y Profesorado en Cinematografía. Estos planes fueron apro-

¹ Este seminario cerró en 1963 y son escasos los registros sobre el mismo.

bados por las autoridades universitarias en 1966 y su dictado comenzó al siguiente año.

La apertura de la primera cohorte de las carreras de cine diluye la influencia del “Grupo Piloto” sobre la carrera misma, ya que el dictado de las materias recayó no sólo en algunos sus integrantes sino también sobre docentes de otras carreras de la Escuela de Artes que aportaron sus particulares perspectivas pedagógicas (entre otros, Marina Waisman, Josefina Osuña, Oscar Moraña); pero también se incorporaron docentes muy vinculados con la industria cinematográfica argentina provenientes de Buenos Aires: José Martínez Suárez, Víctor A. Iturralde Rúa, Simón Feldman, Adelqui Camusso. Posteriormente se sumaron como docentes egresados recientes del Instituto de Cine de la Universidad Nacional del Litoral (la “Escuela de Santa Fe”): Esteban Courtalon, Patricio Coll Mac Loughlin, Juan Oliva, Raúl Beceyro, Gustavo Moris. Si bien el plan de estudios contaba con 28 materias, animación no figuraba como un espacio curricular.

En 1972 y el marco de un proceso de modificación de todos los planes de estudio de la Escuela de Artes, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba aprueba nuevos planes de estudios de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Cinematografía, que en esta ocasión sí incluía a la materia *Cine Animación* en la currícula del cuarto año. Es éste el primer registro que encontramos en nuestro país sobre la conformación de un espacio curricular universitario específico de animación.

En 1974 la Universidad Nacional de Córdoba fue intervenida, y la Escuela de Artes pasó a depender de la Facultad de Filosofía y Humanidades, perdiendo así autonomía y presupuesto. En 1975 el Departamento de Cinematografía fue cerrado de facto, sin mediar resolución alguna: a los docentes interinos no les fue renovado el contrato, y los docentes concursados fueron cesanteados. La enseñanza cinematográfica volvería a las aulas de la UNC recién en 1987, con la reapertura del Departamento.

Los docentes vinculados a lo animado

Este rápido repaso histórico por la primera etapa del Departamento de Cine nos permite identificar en ese primer grupo de docentes a sujetos fundamentales en el desarrollo de la animación en Argentina. Nos detendremos brevemente en cada uno de ellos.

En primer lugar señalamos a Miguel “Cachoito” de Lorenzi (1940 - 2009), uno de los integrantes del “Grupo Piloto”. Este villamariense con formación en arquitectura y artes, y de largo desempeño en el campo de la publicidad, integró el equipo fundacional de la primera señal televisiva universitaria de Córdoba: Canal 10. En este contexto desarrolló la identidad del canal, siendo responsable del diseño y realización de la gráfica estática y animada del mismo. En 1963 De Lorenzi codirigió junto a Guillermo López (también de Canal 10 y del “Grupo Piloto”) un cortometraje animado titulado *Pinito y la Estrella*. Este corto, actualmente perdido y del cual se conocen algunos detalles por relatos de familiares de los directores (Fiorenza y Segre, 2013:106-110) tiene una duración estimada en cuatro minutos treinta segundos y fue filmado en película 16mm blanco y negro. *Pinito y la Estrella* fue seleccionado para la Muestra de Cine para Televisión del Festival de Cannes, donde participó de una muestra paralela, y logró la admiración de René Clair quien envió a los realizadores una postal elogiando su trabajo.

Víctor Aytor Iturralde Rúa (1927 – 2004), fue uno de los primeros docentes del Departamento de Cinematografía que provenía de Buenos Aires, pero su vínculo con la comunidad audiovisual cordobesa se remonta al *Seminario de Cine* del Instituto de Cine Arte y posteriormente el Cineclub Sombras. Iturralde es muy conocido por su labor como docente en la UBA y su accionar en el campo cineclubista; fue uno de los principales responsables de la difusión del cine animado y del cine experimental en nuestro país; dictó numerosos talleres de cine y animación para niños y jóvenes; y fue el responsable y conductor del programa televisivo *Cineclub Infantil* emitido a fines de los ‘70 en Canal 13 de Buenos Aires. Además, Iturralde realizó cortometrajes de animación de impronta experimental con técni-

cas alternativas (raspado y rayado de celuloide, dibujo y teñido sobre celuloide), las cuales tuvieron muy poca difusión porque eran copias únicas y además Iturralde no las promovía demasiado, puesto que entendía que sus películas no poseían demasiado valor comparado con la producción de otros artistas. Algunas de sus películas, recuperadas recientemente por el Museo del Cine y la Filmoteca Buenos Aires, son *Ideítas* (1952), *Hic...!* (1953), *Puna* (1954), *Piripipí* (1956), *Baladita* (1956), *Petrolita* (1958).

Por último, Simón Feldman (1922 – 2015), uno de los representantes del primer “Nuevo Cine Argentino” de la generación del ‘60. Feldman desarrolló una extensa trayectoria como docente y publicó numerosos textos de utilidad didáctica en la enseñanza del cine. Se formó en artes visuales en París, y fue pintor antes que cineasta. Feldman es más reconocido por sus largometrajes de acción en vivo y su producción escrita, pero sin embargo desarrolló numerosos cortometrajes en animación, empleando en todos la técnica de figura recortada: *El zorro y los presumidos* (1975), *Caraballo mató a un gallo* (1976), *Happy End* (1983); y el largometraje de acción en vivo y animación *Los cuatro secretos* (1975).

Sin el mismo impacto en el devenir de la animación argentina que los recién mencionados, es relevante destacar que con anterioridad a la experiencia del “Grupo Piloto” el grupo de Oscar Moreschi, Eduardo Bocio, Miguel Angel Biasutto, Simón Banhos y Walter Mignolo – todos compañeros del *Seminario de Cine* y del Cineclub Sombras – realizaron un cortometraje experimental animando fotografías fijas (kinestasis), titulado *Más de la mitad*. Esta película fue galardonada con un premio al Mejor Film Experimental en el 1º Festival de Cine Documental y Experimental, organizado por la Universidad Católica de Córdoba, en 1964. Justamente el Presidente del Jurado de este festival fue el escocés Norman McLaren, en su segunda visita a Argentina².

² La primera visita de McLaren a nuestro país fue en 1954, en ocasión del primer Festival Internacional de Cine de Mar del Plata.

Las experiencias de aprendizaje en primera persona

Con la intención de poder configurar un imaginario más concreto sobre cómo se enseñaba animación en ese primer período del Departamento de Cinematografía de la UNC, consideramos importante acudir al testimonio quienes fueron estudiantes en esa época. Una estrategia que aplicamos fue la realización de entrevistas. Seleccionamos a tres egresados que cursaron su carrera en las primeras etapas del Departamento, a fin de contrastar sus vivencias. Los entrevistados son Norberto Luis Romero, Liliana Guillot y Alicia Carriazo; y las entrevistas se administraron bajo las modalidades no estructurada y no dirigida.

Liliana Guillot ingresó al Departamento de Cinematografía en 1969, la tercera cohorte de la carrera. Luego de egresada se insertó como docente del Departamento, hasta su cierre en 1975 cuando fue cesanteada. Se reincorpora a la UNC en 1984, junto a los otros docentes que habían sido injustamente echados, y se desempeñó como Profesora Titular de Sonido y Realización Audiovisual hasta mediados del 2000. Actualmente es profesora en asignaturas realizativas de la Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Villa María.

Víctor Iturralde nos enseñaba Realización Audiovisual, dentro de la cual se observaba – además de otras cosas – mucha animación. Pero no enseñaba específicamente animación. Tiempo después descubrimos que su gran pasión era la animación. Cuando lo visitabas en su casa, estaba horas mostrándonos joyas animadas. Él era amigo del personal de la gente de la Cinemateca en la Embajada de Canadá, por lo que le regalaban material y poseía una colección enorme de películas de animación. Así empezamos a conocer a McLaren, por ejemplo. En ese momento Iturralde era McLaren, y era Canadá y era Checoslovaquia. Teníamos así acceso a ver cosas que eran una maravilla.

Era un obsesivo el gordo (Iturralde), hasta limpiaba el proyector antes de la clase. Ahí empezamos nosotros a pintar la película, a dibujar dentro del fotograma... Hacíamos todo eso guiados por Iturralde, que realmente nos estimulaba. Con él no filmábamos y por ende no experimentábamos, pero nos abría la cabeza desde la concepción por el conocimiento de McLaren. Filmábamos en película gráfica vencida de 16mm, cargábamos el rollito de 30 metros, y lo divertido era ir al laboratorio y con el PQ6 o PQ9 revelábamos los 30 metros de película en las cubetas, como si fuera foto papel. Hacíamos procesos inversibles, no se realizaban copias. Quien nos ayudaba en la truca³ con la Bolex⁴ era el pelado Carlos Jaime, que era bastante chanta pero nos dejaba jugar libremente con esa truca, porque era muy barato lo que hacíamos. No sé cómo llega el pelado Jaime al Departamento, no tenía mucho que enseñar. Creo que había estado en el primer grupo⁵, era socio de Eduardo Sahar que tenía una productora de publicidad y laboratorio fotográfico en la calle La Rioja.

Con Simón Feldman yo tuve una relación especial, nos hicimos muy amigos. Luego se casa con Norma Vich, también amiga mía, y en un viaje a Buenos Aires conozco a “Mafalda”, la mesa de animación de Simón. Recién entonces me entero que Simón también amaba la animación. Era muy obsesivo, tenía sobrecitos con los distintos pedacitos de los personajes, las patitas y las cositas del gallo⁶, y generosamente me da acceso a sus materiales. Pero Simón, al igual que Iturralde, tampoco nos enseñaba animación en Córdoba, nos daba

³ La “truca” es otro nombre para la mesa de animación (en inglés, *animation stand*).

⁴ Bolex H16, cámara de cine de formato 16mm.

⁵ Por el “primer grupo”, Guillot se refiere a la primera cohorte de estudiantes del Departamento, quienes ingresaron en 1967.

⁶ Guillot se refiere al material en recortes que Feldman empleó en la realización del cortometraje *Caraballo mató un gallo* (1976).

Realización Audiovisual y Dirección de Actores. (Guillot, Lilitiana en entrevista realizada el 23/10/2018)

Norberto Luis Romero (apodado “Romerito” en su paso por la universidad) ingresó al Departamento de Cinematografía en 1968, siendo así parte de la segunda cohorte del primer plan de estudios en cine, con posterioridad a las experiencias del “Grupo Piloto”. Romero nació en Lanús en 1949, pero a los tres años de edad su familia se trasladó a Santa María de Punilla, Provincia de Córdoba. Previo a su paso por la universidad había realizado estudios de arte en la Escuela Superior de Bellas Artes Emilio Caraffa de la localidad de Cosquín.

Sobre su paso sobre el Departamento de Cine, Romero señala la gran calidad académica y humana de algunos profesores (particularmente Simón Feldman, José Martínez Suárez, Pucho Curtalón, Marina Kitroser de Waisman). Cuando le consultamos sobre la enseñanza de la animación, su respuesta es terminante:

Creo que a nadie le interesaba la animación... No había cátedra de dibujo animado. Yo venía de haber estudiado arte y me gustaba el tema de los dibujos animados. Además para hacerlos no dependía de ningún compañero para estudiar, lo podía hacer solo.

La animación que realizaba cuando estudiaba era en papel, porque nadie tenía acetatos ni se podían comprar acetatos.

No recuerdo bien cómo aprendí a hacerlo. Recuerdo por ejemplo que estaba en mi casa, en la mesa con la perforadora haciendo personajes, y en la otra esquina estaba mi padre (que hacía bolsos de totora). Mi padre había sido continuador de un dibujante de historietas, y me daba ideas.

Víctor Iturralde Rúa venía pero después, les daba clases a los que entraron después de mí, a mí no me daba clase. No sé si en algún momento me dio algo de animación. Un poco era yo

el que tenía que darles animación a los demás, pero casi nadie se interesaba demasiado en el tema. Tengo un muy buen recuerdo de la gente de la Escuela de Artes, en ese momento Simón (Feldman) estaba empezando a hacer Los Cuatro Elementos. Yo lógicamente hablé mucho con él porque además teníamos una relación de amistad.

(Consultado sobre el “pelado” Carlos Jaime) La verdad no me acuerdo qué daba. Creo que dio algo de dibujo animado, pero posterior, cuando yo ya había terminado. (Romero, Noberto Luis en entrevista realizada el 11/10/2018)

Romero egresó del Profesorado en Educación Cinematográfica con la primera tesis que registra la UNC sobre una temática específica de animación (Romero, 1973) donde plantea, desde una perspectiva marxista, la importancia del cine de animación en la configuración de subjetividades. En ese trabajo realiza además una fuerte crítica a la película *Mil Intentos y un Invento* (García Ferré, 1972). Llama la atención la selección de autores que integran la bibliografía de su tesis: Marx, Engels, Figari, Lenin, Stern... Ningún autor vinculado a la animación ni la técnica cinematográfica.

La primera cohorte de estudiantes del Departamento, que era la anterior a la mía, se colocaron mayoritariamente como profesores apenas se recibieron y para mí fue lo más nefasto que ocurrió. En ese momento había que ser marxista, si sabías cine o no daba igual. Estos tipos nos obligaron a estudiar sobre premisas de análisis estructuralista, que no son de creación. Empezaron a cuestionar a los profesores como Marina Waisman, Simón Feldman, Enrique Lacolla, José Martínez Suárez, quienes finalmente se fueron. Marina Waisman me enseñó a estudiar.

Mi tesis fue el día que mataron a (Salvador) Allende. Fui, rendí, me pusieron un diez y me dio un poco de risa porque no

fue ningún esfuerzo esa tesis, para mí fue un juego. (Romero, Noberto Luis en entrevista realizada el 11/10/2018)

Romero se atribuye una novedad técnica para la realización de animación de figura recortada: la incorporación de un eje de cartulina en las articulaciones de los personajes, a modo de un primitivo *rigging*⁷. Lamentablemente no contamos con información suficiente para corroborarlo⁸. Es de destacar que la tesis de Romero fue de corte teórico y versaba sobre una propuesta pedagógica con animación; no se trataba de un producto audiovisual. Luego de su egreso Romero se instaló en Buenos Aires por un tiempo, y colaboró en distintas producciones cinematográficas de José Martínez Suárez y Héctor Olivera, en distintos roles de asistencia de dirección.

Me vi que se venía una crisis. No te imaginás la guita que se ganaba en cine en esa época, toneladas de guita, pero yo veía que eso se iba al diablo. Entonces vi la oportunidad de ir a España, y me fui.

Cuando llegué a España fui con un contacto, donde me alojaron por unos días. En TV Española hay un Departamento de Animación, me presenté y el director del Departamento me dijo “en este momento el operador de truca entró a la mili, entonces ven mañana”. La truca tenía programación por ordenador, una truca inglesa. Hacía todo automáticamente, era una maravilla. Lo último que hice en TV Española fue la cabecera para el programa de fútbol, en ocasión del Mundial de Argentina.

Después empecé a trabajar en una empresa privada de animación y restauración de películas de nitrato y acetato, lla-

⁷ Rigging es un término utilizado en animación 3D por computadora. Se refiere al proceso de construcción de un esqueleto virtual entre las diferentes piezas que conforman un personaje.

⁸ Actualmente el procedimiento que describe Romero es utilizado por numerosos animadores de todo el mundo.

mada Iskra, propiedad de un uruguayo que también había huído, Juan Mendy Igoa. Estaban los chicos de cámara, pero yo era el animador. Paralelamente trabajé con el estudio de Paco Orte Grañena haciendo también animación. (Romero, Norberto Luis en entrevista realizada el 11/10/2018)

Actualmente Romero está alejado de la animación, se dedica a las artes visuales y la escritura, y está radicado en Alemania.

Alicia Carriazo, nuestra tercera entrevistada, fue parte de la cuarta cohorte de estudiantes de cine del Departamento de Cinematografía, y su vínculo con la animación proviene de su época de estudiante.

En el 70 ingresé a la facultad. Entre los compañeros, yo era la boluda del Cerro⁹. Yo no adscribía a ninguna agrupación política. En aquella época tenía una Nikon F2 que me había regalado un muy pudiente ex novio, y me dedicaba a la fotografía. Era muy buena fotógrafa, aprendí foto con el negro (Nilo) Silvestrone, el mejor fotógrafo de Córdoba, él me enseñó. El negro fue el que hizo las fotos del Cordobazo, la más famosa del tipo tirando la piedra. Como yo tenía la cámara en la facultad todos querían hacer grupo conmigo. En primer año hice un audiovisual con fotografías en diapositivas, salió tan bien que el viejo (Juan) Oliva¹⁰ lo llevaba a Santa Fe.

Cuando ingresé me moría por hacer animación, pero no veíamos mucha animación en la facultad. Tuve profesores muy buenos, como Pucho Courtalón en fotografía, Simón Feldman, José Martínez Suárez. Lacolla fue el que nos introdujo en el cine ruso. Pero no hacíamos animación. Cuando yo estudiaba, la truca estaba ahí pero no se usaba, nunca filmamos animación. (Consultada sobre el “pelado” Carlos Jaime)

⁹ El Cerro de las Rosas es un tradicional y pudiente barrio de la ciudad de Córdoba.

¹⁰ Uno de los profesores del Departamento que provenía de la Universidad Nacional del Litoral.

Realmente no lo recuerdo bien, me suena familiar. Tendría que preguntarle a Camilo¹¹.

Mi trabajo de tesis es una animación de una fábula africana, y mi director de tesis era Federico Bazán¹². Mi tesis quedó en el papel, me angustiaba porque no podía hacerla en filmico. La Escuela de Artes se estaba cerrando, de hecho Bazán me hizo adelantar la fecha de presentación de la tesis para poder recibirme antes que se cerrase la Escuela. En el '77, cuando reabrió la escuela con un milico¹³ para que puedan presentar la tesis los que faltaban, los obligué a Camilo y a Quique Deluzio, otro compañero, a que escriban la tesis para poder recibirse.

Nos fuimos a España. En Madrid conseguí trabajo en el estudio Iskra del uruguayo Juan José Mendy, que tenía una truca. (Norberto) Romero fue el que nos conectó con Iskra. Pese a que nos conocíamos de la facultad, recién en España fue cuando empezamos a tener una relación de amistad; él era nuestro vecino de piso. Y yo por estar al lado de una truca hacía cualquier cosa. Me ponían a copiar películas viejas de 35mm. Fue ahí en España cuando aprendí la parte técnica e hice mi primer trabajo filmado, *La Sorpresa*, porque antes quedaba todo en papel.

Para *La Sorpresa* lo convoqué a Romero, y él trajo a un amigo suyo, Paquito del Águila, que diseñó personajes. De los per-

¹¹ Juan Carlos "Camilo" Torres, esposo de Alicia, también integrante de su misma cohorte y docente del Departamento de Cine desde la década del '90.

¹² Federico Bazán, uno de los integrantes del "Grupo Piloto", había sido electo Director de la Escuela de Artes. Posteriormente fue perseguido y encarcelado por la dictadura de Videla, hasta que finalmente se exilió en Francia. (Moreschi, 2012:213)

¹³ "Los egresados de los años 1976 y 1977 fueron alumnos que al cerrarse el Departamento de Cine, en 1976, adeudaban sólo la tesis. Frente a esta situación se les permitió presentar sus tesis finales y recibirse, constituyendo los tribunales con docentes de Buenos Aires, gracias a la gestión del entonces director de la Escuela de Artes, Dante Medina." (Moreschi, 2012:217)

sonajes que diseñó Paquito elegimos los protagonistas con Romero, y empezamos a articular todos los bichos¹⁴. Tardamos más o menos un año en filmar la película, porque Mendy me prestaba el estudio los días que no se trabajaba y entonces rodábamos los domingos, o en navidad y año nuevo.

La historia de *La Sorpresa* plantea una sociedad, un pueblo, donde hay buenos y malos. Los malos son los ricos sinvergüenzas y los buenos son los que trabajan. Había un pajarraco espía que recorría el pueblo de los buenos, y cuando alguien construía una casa avisaba a los malos, que iban, robaban la casa de los buenos y los echaban. Los buenos se juntan y descubren que el pajarraco es un espía. Entonces organizan un plan: construyen una casa hermosa, tipo palacio gigantesco, sobre el mar. Los malos vienen y se apoderan de la casa, entonces unas tijeras cortan las amarras y la casa se va al mar. Para el final la casa se hunde, Romero decía que eso era muy cruel, así que a esa parte la animé yo sola. Mendy presentó *La Sorpresa* en varios concursos, y ganó un Premio Especial por la calidad en el Ministerio de Cultura español.

Lo que más hice en España fue tejer tapices. Vendí algunos, hice un par de exposiciones. Un día sale en Iskra la posibilidad de hacer el primer trabajo de la empresa que podría entrar en la Televisión Española. Mendy, que era bastante tráfuga, armó un estudio de animación con unos jóvenes todos apilados en un departamento sin luz, y me convocó para coordinar eso. Tuve varias discusiones con Mendy en ese rodaje, principalmente por la forma en que él trataba a la gente. Al final no me pudo decir nada, el trabajo salió perfecto. También en Iskra conocí a Juan Padrón, que es una maravilla. Ese

¹⁴ *La Sorpresa* (1982) empleó la técnica de figura recortada diseñada por Romero en ocasión de su tesis.

tipo te hacía cualquier cosa con dos mangos. (Carriazo, Alicia en entrevista realizada el 5/11/2018)

A su regreso a Córdoba, Carriazo retomó el contacto con el Departamento de Cine y se vinculó como Profesora Adscripta en la Cátedra Cine Animación con Elementos de Diseño Gráfico, a cargo de Carmen Garzón. “En 1992 regresé y fui a la facultad. La truca estaba ahí como un cacharro arruinado, cuando volvimos le digo a Carmen (Garzón) que hagamos una cosa extra, aparte de la materia.” (Carriazo, Alicia en entrevista realizada el 5/11/2018).

Carriazo y Garzón recuperaron la mesa de truca y propusieron a las autoridades del Departamento la generación de un espacio, externo a la currícula, que permitiera profundizar el estudio del fenómeno animado; realizar producciones y experimentar sobre distintos aspectos: El Centro Experimental de Animación (CEAn). La propuesta fue aprobada, y Garzón y Carriazo iniciaron las actividades del CEAn; pero lamentablemente Carriazo debió abandonar a fines de 1995.

Tuve que irme de la universidad porque tenía dos chicos chiquitos; me dí cuenta que si me quedaba en la universidad iba a tener que estar casi veinticuatro horas metida haciendo prácticamente todo, sin sueldo. Finalmente tuve que optar y me quedé con mis hijos. (Carriazo, Alicia en entrevista realizada el 5/11/2018)

Por último, nos resulta interesante incorporar un último testimonio, brindado por Eduardo Sahar en una entrevista publicada en Toma Uno (Pellegrino y Escaño, 2016). Recientemente fallecido en 2018, Sahar integró la primera cohorte de estudiantes de cine en 1967, y fue uno de los primeros en recibirse en 1971.

Comencé a enseñar apenas me recibí en 1971, año en que empezaron a nombrar a algunos egresados recientes para reemplazar a los profesores que viajaban desde Buenos Aires

y Santa Fe a los cuales se les complicaba cada vez más viajar tan seguido para dar clases. De todas formas yo ya venía trabajando como ayudante alumno hacía algunos años, haciéndome cargo incluso de dar trabajos prácticos a los cursos más bajos... Las materias que enseñaba siempre estuvieron relacionadas al área de fotografía, pero también me gustaba la parte de guión y realización.

(Consultado sobre los docentes que más lo marcaron) Recuerdo también al Pelao (sic) Jaime, otro profesor de Buenos Aires que residía en Córdoba encargado de la materia Animación. Sabía una barbaridad, me enseñó muchísimo del trabajo de animación en fílmico con mesa y stop motion.

(...) Como quería producir materiales audiovisuales comencé a trabajar en el laboratorio de un profesor el Pelao Jaime, quien tenía una productora de cortos publicitarios. En ese época se hacía casi todo blanco y negro, el material a color se mandaba directo a Buenos Aires. En ese Jaime me manifiesta que le gustaría que trabaje en el estudio suyo en la parte del laboratorio así, “así yo puedo dedicarme más a estar afuera y no tanto aquí”... Yo estaba exultante, a mí me encantaba el trabajo de laboratorista (...) Al inicio trabajaba mucho en publicidad, después empecé a salir del laboratorio para hacer otras cosas como cámara y demás. Fue una época en la que la pasé bastante bien... Hasta que en 1975, durant el gobierno de María Estela Martínez de Perón nos cerraron la escuela y nos echaron a todos... (Pellegrino y Escaño, 2016:184)

Reflexiones finales

El testimonio de los primeros estudiantes del Departamento de Cinematografía nos resulta de gran valor a los fines entender las modalidades que tomó la enseñanza de la animación en la UNC en ese primer momen-

to fundacional, - y por extensión el fenómeno de la animación en Córdoba y Argentina, en función de los vínculos y redes tendidos entre los sujetos que actúan en ese campo. Sin embargo, es importante destacar las contradicciones que surgen entre los distintos sujetos, contradicciones que seguramente están vinculadas a la subjetividad de las vivencias y al ejercicio de memoria sobre eventos que ocurrieron hace casi cincuenta años. Pese a ello, creemos que podemos extraer algunas conclusiones de tipo preliminar.

Si bien entre los primeros profesores del Departamento de Cinematografía se cuentan sujetos paradigmáticos para el desarrollo de la animación en Argentina, tales como Iturralde Rúa, Feldman y Di Lorenzi, ninguno de ellos enseñó específicamente animación en la UNC. De las fuentes bibliográficas y los testimonios se desprende que el acercamiento de los estudiantes a la animación era de técnica básica – manejo de la truca – y a nivel de lenguaje, esto último mediante el cuidado visionado de material audiovisual específico.

Los testimonios de Sahar y Guillot señalan la participación activa en la enseñanza de la animación del “Pelado” Carlos Jaime, un productor de cortos publicitarios y laboratorista que, si bien procedía de Buenos Aires, tenía un estudio montado en el centro de Córdoba. Sin embargo, Romero y Carriazo son categóricos al afirmar que nadie enseñaba específicamente animación, y ni siquiera recuerdan con claridad al “Pelado”. En esta situación contradictoria nos inclinamos por confiar en el relato de Romero y Carriazo, cuyos intereses expresivos y profesionales se encontraban vinculados concretamente con la animación desde su mismo ingreso a la carrera. Sospechamos que estos sujetos recordarían al profesor que dictaba su temática preferida.

No contamos con información suficiente para definir exactamente cuál fue el rol del “Pelado” Jaime en la enseñanza de la animación en el Departamento. De acuerdo a Sahar y Guillot, Jaime habría construido la truca y se encargaba de enseñar y autorizar su funcionamiento. De ser esto así, Jaime tendría que haber contado con conocimientos de animación pre-

vio a su ingreso a la docencia, y tendría que haber conocido de primera mano una truca – tal vez en el desempeño de su profesión en Buenos Aires – para poder replicarla en su estructura fundamental. Desconocemos cuál fue el paradero del “Pelado” Jaime¹⁵ luego del cierre del Departamento de Cinematografía.

En este mismo documento señalamos que la currícula de 1972 – la primera modificación del plan de estudios – incluía Cine Animación como materia en el cuarto año; siendo éste el primer registro que encontramos en nuestro país sobre la conformación de un espacio curricular universitario específico de animación. Sin embargo, a la luz de los testimonios intuimos que esa materia jamás alcanzó a dictarse como tal en la década del ‘70. Para 1975 el cierre del Departamento era inminente, y no se inició el ciclo lectivo en 1976 – año en que debería haber iniciado el cursado de su cuarto año la primer cohorte del plan ‘72. De ser esto así, animación como materia en la UNC recién habría empezado a dictarse en 1991, a cargo de la Profesora Carmen Garzón.

A modo de cierre destacamos que si bien la pesquisa realizada nos ayuda a configurar el panorama de la enseñanza de animación en la UNC en el período 1961 - 1975, a partir de este trabajo nos surgen nuevas inquietudes que podrían dar origen a otras investigaciones. Reafirmamos entonces la necesidad de contar con relatos historiográficos sobre el audiovisual en Argentina centrados por fuera de Buenos Aires.

Bibliografía

Blei, Irene (2014). *Canadá cuadro a cuadro. Animadores y animadoras del National Film Board*. Buenos Aires. Wolkowicz Ediciones.

¹⁵ En la entrevista realizada para este trabajo, Guillot – que fue secuestrada y torturada en los inicios del gobierno militar – nos comenta que al “Pelado” Jaime lo detuvieron la misma noche que a ella, y que la última vez que lo “vio” fue en el patio del D2, el Departamento de Informaciones de la Policía de Córdoba que funcionaba como centro clandestino de detención (actual Archivo Provincial de la Memoria).

Copetes Filmoteca (19 de octubre de 2017). *Copete y cortos abstractos de Víctor Iturralde – Filmoteca* [video]. Disponible online en <https://www.youtube.com/watch?v=HyYWqdaJWWE>

Feldman, Simón. (1990). *Cine argentino: La generación del 60*. Buenos Aires. Editorial Legasa.

Fiorenza María Eugenia, Segre Carolina (2013). Miguel de Lorenzi, precursor cordobés de la gráfica en movimiento. En González, Alejandro y Siragusa, Cristina (Eds), *Poéticas de la Animación Argentina 1960 – 2010*. Córdoba, Rosario y Buenos Aires. (Pgs. 105 – 111). Córdoba. Editorial La Barbarie.

González, Alejandro (2012) *La Enseñanza de la Animación en Argentina*. Actas de AsAECA 2012, III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y el Audiovisual. Disponible online en http://www.asaeca.org/aactas/gonzalez__alejandro_-_ponencia.pdf

Homenaje a Víctor Iturralde (1927–2004). (2004). Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. Disponible online en http://intranet.malba.org.ar/web/cine_ciclo.php?id=126&subseccion=programacion_pasada

Moreschi, Oscar L. (2012). *Construir la memoria. El Departamento de Cine de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba*. Revista Toma Uno N.º1, págs. 207-222. Disponible online en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/8581/9446>

Moreschi, Oscar y Ramírez Llorens, Fernando. (2013). *Conversaciones con Oscar Moreschi sobre el cine en Córdoba en las décadas del 60 y 70*. Entrevistas de la Red de Historia de los Medios Año 2 N.º2. Disponible online en http://www.rehime.com.ar/escritos/entrevistas/entrevista_o2_moreschi.php

Moreschi y la generación fundadora (2006). Alfilo, Revista virtual de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Año 2 Nro 13. Disponible online en

https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/alfilo-13/historias_y_personajes.htm

Pellegrino, Amadeo y Escaño, Enriquí (2016). *La fascinación por la fotografía. Entrevista al maestro Eduardo Abel Sahar*. Revista Toma Uno N.º5, págs. 179-189. Disponible online en

Romero, Norberto Luis. (1973) *Proceso de construcción de un film animación en técnica de cartonaje*. Tesis para el Profesorado en Educación Cinematográfica. Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.

Romero, Norberto Luis (2017). *Norberto Luis Romero – Kunst/Arte – Autor/ Escritor*. Sitio web. Disponible online en <http://norbertoluisromero.de/>

SUMARIO MESA IX

Sujetos y/o Territorios (re)creados. Lo visible, lo velado, las disputas por la inteligibilidad

Buscadores de verdad escénica. La actuación y dirección de actores en la serie “La chica que limpia” 51

María Elisa Pussetto | elipussetto@hotmail.com

This is ¿Greek? for Japan. Posibles abordajes del manga Saint Seiya en una óptica comparatista 77

Sayar, Roberto Jesús | sayar.roberto@gmail.com

Buscadores de verdad escénica. La actuación y dirección de actores en la serie “La chica que limpia”¹

María Elisa Pussetto

Licenciada en Diseño y Producción de Imagen (UNVM) y Profesora de Declamación y Arte Escénico. Egresó del Posgrado en Artes Mediales (Facultad de Artes – UNC) y del Posgrado en Investigación Educativa y Evolución Institucional dictado por el Instituto Leibnitz y por la Universidad Nacional de Villa María. Conformo el equipo docente de la cátedra: “Técnicas de Actuación y Dirección de actores” en la Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual (UNVM). Además, se desempeña como profesora titular de las cátedras “Lenguaje de los medios” y “Práctica Comunicacional III” en la Tecnicatura Superior en Comunicación Social (INESCER). Desde el año 2013, integra equipos de investigación que estudian la serialidad ficcional televisiva nacional. Se ha desarrollado profesionalmente como directora teatral y audiovisual, camarógrafa, actriz y conductora de TV.

Resumen

Desde el proyecto de investigación en curso “Política de la ficción: Configuraciones, imágenes y tránsitos en narrativas audiovisuales argentinas” hemos seleccionado de un corpus constituido la ficción cordobesa “La chica que limpia” (Combina, Lucas 2015).

Esta ficción realizada en el año 2015 por un equipo conformado por cordobeses, brindan a la pantalla nacional un policial que se destaca por su calidad realizativa y por actuaciones creíbles y potentes.

Todo actor concibe “la actuación como un acto que implica un compromiso orgánico con la ficción representada, actuar

¹ Combina, Lucas, 2015

compromete todo su organismo y sus funciones en la búsqueda de la verdad” (Casas, 2004, p. 60)

Una actuación donde “las acciones materializadas en la pantalla no sólo han de parecer lo menos simuladas que sea posible, sino que cada vez resultan menos simulables a medida que decrece la tolerancia del público frente al artificio de las convenciones.” (Nacache, 2006, p.153)

Tanto los directores cómo los actores se convierten en buscadores de la verdad escénica.

Es menester que, como investigadores y realizadores audiovisuales, podamos deconstruir las posibles estrategias estéticas que desde la dirección de actores posibilitan construir la verdad escénica.

Palabras clave: Dirección, audiovisual, actuación, verdad escénica

La serie ficcional “**La chica que limpia**” (**Combina, Lucas 2015**), fue realizada en el año 2015 por un equipo cordobés. Un policial que se destaca por la calidad realizativa y por actuaciones creíbles y potentes.

La serie fue realizada con el apoyo del Plan Fomento que lleva adelante el Polo Audiovisual Córdoba y fue una de las ganadoras del Concurso de Series de Ficción para Productoras con Antecedentes para Televisión Digital del INCAA.

El director de esta serie y sus actores tuvieron como objetivo una actuación realista de estilo fusional.

Un modelo de actuación, que, influenciado por el cine narrativo hegemónico, pretende ocultar todo rastro de artificio o construcción. La actuación realista de estilo fusional se ha convertido en la predominante en las series ficcionales de la televisión nacional.

Cuando nos referimos al realismo en la actuación, aludimos a reproducir la realidad sin eufemismos, el paradigma de su doctrina implicaría la

obra de arte como espejo de la realidad intentando reproducir, “imitar”, de manera fiel y exacta.

El acercamiento de la cámara a los rostros (primeros planos) y el desarrollo y la práctica del montaje, hicieron que un vasto sector del cine rechace cualquier énfasis gestual en la actuación y que valore la naturalidad, incluso la neutralidad, de la expresión actoral.

Si lo que buscamos es una representación realista del comportamiento, trataremos de construir, con el actor y la cámara, planos que nos remitan a la diversidad y complejidad que las reacciones humanas poseen, en el entendido de que la reacción humana es siempre un complejo entramado que se manifiesta de manera diferente ante diferentes situaciones y de acuerdo a distintos rasgos de carácter. (Casas, 2004, p.179)

Nos referimos a una actuación realista de estilo fusional² cuando el actor se fusiona con el personaje, vive el personaje.

Ya desde el surgimiento del naturalismo y el realismo en la actuación a finales del siglo XIX y principios del XX, el comportamiento cotidiano se ha convertido en el referente básico para el trabajo del actor, y la naturalidad, la espontaneidad y la complejidad psicológica, se convirtieron en objetivos técnicos y valores estéticos que aún tienen vigencia en la ficción audiovisual.

Una actuación donde “las acciones materializadas en la pantalla no sólo han de parecer lo menos simuladas que sea posible, sino que cada vez resultan menos simulables a medida que decrece la tolerancia del público frente al artificio de las convenciones.” (Nacache, 2006, p.153)

² Este sistema de fusión implica un modelo de espectador. Y se creó para que también hubiera fusión con el público. Esta fusión significa una mimesis. La pretensión del modelo es crear una **convención ilusoria**. Con ese objetivo se busca “ocultar todo rastro de artificio”. Crear en el espectador la sensación de que “espía por el ojo de la cerradura”.

Todo actor concibe “la actuación como un acto que implica un compromiso orgánico con la ficción representada, actuar compromete todo su organismo y sus funciones en la búsqueda de la *verdad*” (Casas, 2004, p. 60)

Al comienzo del siglo XX, ya el director teatral ruso, Stanislavsky, utilizaba el término “orgánico”, para referirse a una expresión natural, no fingida.

Lo orgánico debe entenderse como la integración de los aspectos físicos y mentales. Se trata de llegar a un lugar en donde lo físico y lo psíquico formen una unidad indisoluble. (Eines, 2012, p 76)

De acuerdo con el director y pedagogo de la actuación Jorge Eines (2012), podemos enunciar que una interpretación orgánica es aquella que transmite una sincronización entre lo interno y lo externo, lo vivencial y lo expresivo.

Es el equilibrio entre lo que vive y lo que expresa el actor.

Lo orgánico se revela en el hecho de que todos sus componentes (físicos, verbales, emotivos, racionales, etc) aparecen integrados y fluyen ante la cámara construyendo con ella planos que adecuadamente montados, generan en el espectador una sensación de vida presente y espontánea. (Casas, 2004, p.179)

El actor ideal para el medio audiovisual es aquel que transmite espontaneidad en sus acciones. Como sostiene el prestigioso director Andrei Tarkovski (2005), en su libro “Esculpir en el tiempo”, es el que “es capaz de adentrarse con rapidez, con naturalidad y sobre todo sin que se note esfuerzo alguno...” “con autenticidad vital”. (p. 171)

Tanto los directores cómo los actores se convierten en buscadores de la verdad escénica.

El proceso creativo: del guión a la actuación

Desde la etapa de la escritura del guión se busca crear personajes reales o multidimensionales, se los denomina de esta forma cuando poseen una complejidad e individualidad en sus rasgos psicológicos y conductuales o, de lo contrario, pueden crearse personajes unidimensionales o planos (estereotipados) cuando sus rasgos psicológicos y conductuales son limitados y generalmente están supeditados al desarrollo de la historia.

Son MULTIDIMENSIONALES cuando se expresan distintas características de sus tres dimensiones, físicas, psicológicas y sociales.

- CARACTERÍSTICAS FÍSICAS (FISIOLOGÍA): edad, sexo, postura, apariencia, defectos físicos y herencia genética.
- CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS (PSICOLOGÍA): vida sexual y valores morales, ambiciones, frustraciones, temperamento, actitud hacia la vida, complejos, aptitudes, cociente de inteligencia y personalidad (extrovertida o introvertida).
- CARACTERÍSTICAS SOCIALES (SOCIOLOGÍA): clase, profesión, educación, vida familiar, vida profesional, religión, afiliaciones políticas, aficiones y pasatiempos.

El desarrollo de estas diversas características construye un “*nivel de profundidad dramática del personaje*” (Comparato, 1993, p 97)

Luego, será labor del actor y del director para que llegue al espectador un personaje que transmita su complejidad física, psicológica y social.

Desde la actuación también “la búsqueda de personajes debe hacerse en forma tridimensional: desde su condición física, su factor psicológico y su rol social. Las tres patas que hacen que un personaje sea tridimensional y no plano.” (Rosenzvaig 2011, p 197)

En *La chica que limpia* podemos identificar personajes multidimensionales, principalmente Rosa la protagonista. Se observa procesualmente durante la serie el arco dramático por el que atraviesa este personaje.

Llamamos arco dramático o de transformación cuando el personaje sufre modificaciones a lo largo de la historia; las diversas situaciones por las que debe atravesar lo afectan, lo conmueven, le hacen replantearse sus creencias, lo exponen a nuevas facetas de su personalidad, sacan a relucir recuerdos ocultos, lo obligan a experimentar nuevas sensaciones, etc. Se ven las decisiones que toma el personaje y cómo esas decisiones cambian a lo largo de la historia. Se ven nuevas respuestas emocionales a una situación distinta. Se compone en pantalla personajes reales.

La actuación es completada a través de los recursos del lenguaje audiovisual y del montaje. Las réplicas dentro de un guión, las indicaciones de espacio-tiempo, y de ciertas acciones incluso el guión en su conjunto sólo marcan un mapa, pero no el territorio que tiene que atravesar creativamente ese actor para componer al personaje.

Para ello se vale de la técnica. Más allá de las técnicas y metodologías de actuación que se empleen, también es primordial generar un vínculo entre el director y el actor basada en la confianza, el respeto, la escucha y la colaboración creativa.

Para la dirección actoral de esta serie, su director dejó en claro desde un principio la dualidad de lo limpio y lo sucio que siempre debía estar marcada en los aspectos desde la puesta hasta lo actoral.

A continuación, algunas citas extraídas de periódicos en su versión online que dan cuenta del vínculo director-actriz y las decisiones desde la actuación para componer el personaje protagónico de esta ficción.

En una entrevista realizada a Antonella Costa por Lísica para el diario *Página 12* (2017), la actriz protagonista cuenta como logra construir su personaje teniendo en cuenta la idea realizativa del director:

Se juega mucho con las dualidades. Lo limpio y lo sucio es permanente. Y eso desencadena a su vez otra serie de dualidades y mundos paralelos en los que se tiene que estar moviendo Rosa intentando que uno no contamine al otro. Costa (citada por Lísica, 2017)³.

Antonella confiesa: “Decidí además dejar de fumar y tomar alcohol para estar más acorde a Rosa. Quería tener mejor la piel. Iba a nadar todos los días. Quería estar ágil, despabilada y... limpia”⁴.

La actriz explica sobre el vínculo laboral con el director que se estableció durante la realización de esta serie:

En el set jugábamos mucho, yo le preguntaba al director qué música escuchaba Rosa para entrar en ese ambiente. Todos fuimos detrás de un concepto. Hubo un desafío físico también. Fueron larguísima planos secuencia a dos cámaras, a veces se sumaban una GoPro o una de seguridad, y de verdad estaba largo tiempo limpiando estas escenas. (...)

El argumento gira en torno de lo limpio y lo sucio, así que consideraba que mi personaje debía tener cierta pulcritud, desde los movimientos hasta su aspecto. Además, fue complicada la composición porque todo el arco dramático que atraviesa el personaje es muy intenso. Hay estados de ánimo muy profundos y una demanda física riesgosa. Costa (citada por Lísica, 2017)⁵.

Costa entrevistada por Arrascaeta para el diario *La voz* (2017), expone que su labor actoral demandó compromiso físico y artístico:

³ Lísica, F. (21 de agosto de 2017) Ropa limpia, negocios sucios. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/57884-ropa-limpia-negocios-sucios>

⁴ Lísica, F. (21 de agosto de 2017) Ropa limpia, negocios sucios. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/57884-ropa-limpia-negocios-sucios>

⁵ Lísica, F. (21 de agosto de 2017) Ropa limpia, negocios sucios. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/57884-ropa-limpia-negocios-sucios>

De acciones físicas complicadas, huidas, de mucha violencia, porque Rosa era una chica que no estaba lista para la aventura policial que le esperaba.... en el trabajo del actor no hay tregua, ya que la cámara se da cuenta de todo. Hay algo de convergencia en que una escena sea creíble, verosímil. Los técnicos trabajan con lo que el público ve, mientras que nosotros lo hacemos con lo que el público siente. En este punto, me sentí acompañada por todo el equipo: mis compañeros fueron de lo más inspiradores. El guion es fascinante, y su resolución es consecuente con mi trabajo, cuyo último fin fue que Rosa esté lo más viva posible; lo más limpia y sucia, según la ocasión. Costa (citada en Arrascaeta, 2017)⁶.

Componer un personaje para la pantalla televisiva

En el guión describimos las emociones de los personajes, pero la actriz o el actor debe componerlas siendo consciente o teniendo internalizado el código audiovisual para emplearlo a favor de su creación. El actor reescribe el guión a través de su cuerpo. Se genera otra escritura que emana del guión cobra vida propia en la pantalla.

La emoción es una consecuencia no un generador. Un efecto deseable, pero no una causa que acaba siendo asumida como un escalón para acceder a la creación. (Eines, 2012, p78)

Un gesto sutil, una mirada, el silencio, una palabra, dejará aflorar implícitamente o explícitamente la metáfora del texto.

Es así como en la serie observada se visualizan personajes que se componen desde acciones complejas que nos transmiten no sólo lo que hacen y dicen sino además develan la subjetividad de los personajes contruidos.

⁶ Arrascaeta G. (23 de agosto de 2017) Una actriz de cuidados intensivos: entrevista a Antonella Costa. *La voz*. Sección "Vos". Recuperado de <https://vos.lavoz.com.ar/tv/una-actriz-de-cuidados-intensivos-entrevista-antonella-costa>

Como audiencia, que podamos reconocer un personaje alegre, habrá una serie de acciones que nos connotará esa caracterización.

Siempre una actuación orgánica se sustenta de una compleja actividad psíquica interior del actor.

A continuación, describimos las posibles estrategias estéticas que desde la dirección de actores posibilitan construir la verdad escénica en la serie *La chica que limpia*.

Para el análisis de esta serie se tiene en cuenta las operaciones narrativas para la caracterización de los personajes. En este caso, se observa una primacía de la distribución diseminada de la información acerca de los personajes, es decir una construcción gradual y dosificada durante los episodios. Esas características son develadas desde la heterocaracterización principalmente, donde otros personajes refieren a rasgos identitarios de la protagonista. Y también nos encontramos con otro nivel analítico, dónde “la construcción del personaje y su caracterización envuelve tres niveles que se articulan con cierta complejidad y que materializan su presencia como *imagen proyectada*” (Siragusa, 2012, p 61); es el de la articulación del hacer, que se refiere a sus acciones y modos del comportarse, apelando a prácticas convencionalizadas culturalmente, el decir y la corporalidad de los personajes. Con la corporalidad nos referimos al cuerpo físico e indicial (apariencia, gestualidad movimiento) y “al cuerpo revestido-escenificado que responde a un régimen vestimentario, dado que asumimos que la forma de vestirnos es siempre un lenguaje y de alguna forma narra siempre algo” (Siragusa, 2012 p 60; 61). También forma parte de la corporalidad los accesorios, como objeto-signo, que “incluye desde el objeto-accesorio-cuerpo al objeto-del-ambiente-escenográfico” (Siragusa, 2012, p 61)

Dichos aspectos a observar estarán en diálogo con los aspectos formales narrativos como el encuadre, angulaciones de planos, iluminación, sonidos (planos sonoros y efectos), colores, decorados, escenarios y montaje.

Ya que la actuación audiovisual es construida por el actor/actriz y el director a través del código audiovisual.

Seguidamente, puntualizamos los aspectos observados:

Dimensión social y psicológica

Describimos las relaciones entre personaje y entorno: **¿en qué espacio social diegético se circunscriben sus acciones? Las relaciones y vinculaciones de la protagonista con otros sujetos. Mundo exterior y mundo interior de la protagonista.**

Rosa aparece en espacios del trabajo, como empleada de una empresa de limpieza, en local de venta de productos de limpieza como clienta y amiga del dueño, en un club de box dónde continúa trabajando en la limpieza y en su casa.

En el club de box, predomina la presencia de personajes masculinos vinculados a la mafia y a las apuestas clandestinas. Rosa se destaca en ese espacio por su vestuario y sus acciones que responden al rol de mujer que “debe” hacer tareas de limpieza en situaciones que van más allá de su contrato de trabajo.

El Club de box es un espacio dónde se hace más evidente la masculinidad patriarcal lo que conduce a construcciones desde los personajes femeninos como objeto decorativo, sexual o sumisión. En este territorio, con unos pocos planos se marca el poder y la fuerza ejercido desde la violencia de la masculinidad patriarcal. Primero sucede un plano medio de la joven sobre el cuadrilátero connotando por su caminar y el maquillaje la sensualidad y el rol de la mujer como objeto para la contemplación y a continuación le sigue el rostro del matón que por sus gestos y su corporalidad construyen la idea de virilidad para el hombre patriarcal.

En los espacios de trabajo el lenguaje corporal en Rosa, nos connota responsabilidad, seriedad, seguridad y obediencia desde su cargo de subordinada.

Se relaciona con sus amigos; María y Emilio, desde el contacto y la proximidad física, la sonrisa, el humor, el compañerismo.

En su casa la vemos en espacios como el hall de entrada, la cocina, el baño y la habitación de su hijo. Su casa es una vivienda cuidada, amplia y limpia. Rosa es soltera. Su familia está compuesta por su hijo y su mamá que cuida del niño cuando ella está trabajando. Se relaciona con su familia desde el afecto, el cuidado, y la atención.

En el primer capítulo, en el club de box, es obligada por unos matones a limpiar el vestuario colmado de sangre producto de un asesinato que acaban de cometer.

Luego, Rosa, al ingresar a su casa pasa por su rutina de desinfección en el hall y va a bañarse. En la ducha de su baño la vemos pasarse jabón por su cuerpo con bastante energía casi frenéticamente principalmente en su rostro. A continuación, un plano medio de Rosa, que cierra los ojos y baja la cabeza como signo de cansancio y abatimiento. Está sentada y su rostro se refleja en una superficie translúcida pero poco nítida e inestable (un perímetro de nylon) como “reflejo” de su sentimiento con respecto a su moral e “identidad” por lo que acaba de hacer en el club de box. En un plano frontal, ella toca la superficie con su mano, creando la sensación de acariciar ese reflejo, de acariciar su rostro como autocompasión ante esa nueva situación que sacude su moral. Cuando no vemos el reflejo, en el plano frontal, su mano erguida nos connota el pedido de ayuda.

En los siguientes capítulos, esa escena se resignificará. Ya que veremos que del otro lado de esa superficie en la que ella se ve reflejada está su hijo. En el capítulo piloto su hijo no aparece en plano.



(El recurso de una superficie espejada para transmitirnos la inestabilidad emocional del personaje)

En el capítulo tres nos encontramos con otra escena en el baño, posterior a la secuencia de tener que “limpiar” la habitación de un prostíbulo. Después de limpiar todo rastro de violencia llega a su casa, pasa por la rutina de desinfección en el hall y seguidamente la vemos en el baño con una toalla envuelta en su cabeza limpiando con su mano el espejo empañado. En un plano medio tenemos tres planos de su rostro, el que toma la cámara (ojos del espectador), el espejo de frente en el que ella se descubre y otro espejo a 45° grados de ella y que permite ampliar nuestro campo visual desde tres ángulos diferentes.

Al limpiar el espejo empañado, Rosa se descubre y encuentra su mirada con su reflejo. En una concatenación de gestos sutiles construyen la idea de sorpresa al reencontrarse en esa situación poco clara moralmente. Además, en la escena del prostíbulo una travesti que trabaja en el lugar la relacionará con el parecido físico de “Nina”, asesinada por una mafia por ser valiente y querer ayudar a liberar a chicas menores. Nina es hermana de Rosa. Nuevamente el reflejo, la superficie espejada la relacionamos con el mundo interior de la protagonista y con su identidad.



En el capítulo 3 se apela nuevamente al recurso del espejo para transmitir el mundo interior del personaje.

El recurso simbólico del espejo en el audiovisual por lo general se relaciona con el enfrentamiento con lo desconocido y con la insatisfacción del ser humano, eso que no le gusta de sí mismo y que evita contemplar. Ese espejo⁷ le revela una realidad que hubiese preferido pasar por alto.

⁷ Lacan en su artículo El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica nos destaca ese momento de júbilo – situado entre los seis y los dieciocho meses – que el niño experimenta al contemplar su imagen en el espejo. *La función del estadio del espejo se nos revela entonces como un caso particular de la función de la imago que es establecer una relación del organismo con su realidad [...] Pero esta relación con la naturaleza está alterada en el hombre por cierta dehiscencia del organismo en su seno, por una Discordia primordial que traicionan los signos de malestar y la incoordinación motriz de los meses neonatales. [9]*^[9] Ídem anterior, pág. 89 Ja-

En ese reflejo subyacen imágenes mentales relacionadas con sentimientos profundos de culpabilidad con los que cargan la protagonista.

Recién en el capítulo tres aparece en pantalla Felipe, el hijo del personaje protagonista.

En la cocina Rosa realiza las siguientes acciones: lavar los platos, hacer la comida, conversar y cenar con su mamá. Los temas principales de conversación rondan sobre Felipe y su salud.

En la habitación de su hijo decorada en tonos celestes y blancos se encuentra cercada por un cubículo de nylon transparente. Su hijo de 7 años se lo ve acostado, débil, en ocasiones sentado. Rosa se relaciona con su hijo desde el afecto, el contacto físico y visual.

El decir: La palabra: ¿Cómo se dirigen a Rosa, con que palabras la hacen presentes?

En el capítulo piloto, su amiga María, reconoce que Rosa siempre termina antes su trabajo de limpieza; y dice “*Ella puede todo*”, “*Rosa, rosa la maravillosa*”, admirando sus cualidades.

La jefa, al ver que Rosa termina antes su trabajo le impide que se retire y expresa con tono irónico “*¿O sea que si aparece en estos momentos “la mujer maravilla” tengo que pagarle lo mismo que a las otras que terminan hecha un trapo?*” y le ordena limpiar los baños.

Las expresiones de la jefa imponen autoridad a través de la amenaza y el castigo.

Rosa trabaja para la empresa de limpieza “Córdoba Clean”. A medida que la limpieza de escenas de crímenes se haga más frecuente, abandonará su primer trabajo. Al prestar su servicio para la mafia dejará de pertene-

cques Lacan. *Escritos I.* Siglo XXI Editores. Lacan relaciona cierta dehiscencia con una Discordia primordial se relaciona con la pérdida de un estado en su transición hacia otro.

cer al grupo de “Córdoba Clean” (Córdoba limpia) para sentirse parte de “otro grupo de pertenencia”.

En el primer encuentro entre “El grandote”, uno de los integrantes de la banda, y Rosa es en el vestuario del Club de Box, dónde le indica que “*A partir de ahora se olvida de lo que pasa y de lo que va a pasar*”. Le ordena que limpie el lugar y continúa diciendo “*Se le va a pagar y muy bien*” mientras acompaña su discurso con el movimiento de un arma en su mano.

Ejerce su poder con la violencia, la sumisión y con el dinero, representativos en toda identidad masculina conservadora.

En el último capítulo, Rosa es visitada en su celda por un hombre mayor. Es el fiscal Juárez Dober. Por lo que dice y cómo lo dice lo vinculamos íntimamente con el grupo de mafiosos. Irónicamente este personaje masculino le comenta: “*¡Qué pena que esté encerrada en este lugar tan sucio!*” *¿Quiere reducir su pena?*” Ella decidida le pregunta qué tiene que hacer y él le responde en tono irónico “*Limpiar*”. Su respuesta construye la idea de que el personaje femenino está preguntando una obviedad, qué otra cosa podría hacer más que limpiar. No sólo que está restringida su libertad encerrada en la cárcel, sino que la salida a esa situación es también una ironía, una espiral sin fin. Ella acepta y al salir de su celda el guardia cárcel le da un balde, uno de los objetos signos de la chica que limpia.

El hacer: Las acciones y la mirada:

En el momento previo a limpiar para la mafia se coloca los auriculares y mira a cámara mientras escuchamos la música que ella está oyendo. Se pone un barbijo. Abre una bolsa de guantes nuevos de color rosa y se los coloca. Todas estas acciones las hace sosteniendo la mirada a cámara. El ritmo y el modo de hacer de esas acciones nos remiten como audiencia, por un lado, a las publicidades de productos de limpieza y por el otro al personaje heroico que se prepara antes de un combate.

Desde el plano narrativo formal y la dirección de actores nos connotan el mundo interior de este personaje que, empleando el recurso de sus auriculares blancos se sumerge en una atmósfera auditiva que contrasta con la del espacio diegético. Con la música en sus auriculares tiene la intención de evadir de la “mugre” que la rodea. Es allí cuando la protagonista mira a cámara o nos mira como lo hacen los personajes de género femenino en las publicidades de productos de limpieza. Sus gestos y movimientos están al límite de la sobreactuación, se repetirán al inicio de cada escena a limpiar para la mafia asemejándose a una coreografía. Podemos decir que se trata de un momento donde Rosa recurre a construir un personaje, una máscara, como recurso neurótico. “Juega como si” fuera un personaje de una película de acción o de una publicidad.

En ese momento se conjuga lo que se dice de ella o lo que los otros ven de ella “*Rosa rosa la maravillosa*”, “*Ella lo puedo todo*”, “*La mujer maravilla*”, Rosa interpreta un papel en el que toma la palabra la psique colectiva. La máscara, en su respuesta a lo colectivo, le da seguridad.

En el psicoanálisis, siguiendo a Lacan, un aspecto de la persona recibe el nombre de ideal del yo y constituye un modelo al que el sujeto intenta adaptarse y que le depara seguridad por ser colectivamente aceptado. Por otro lado la persona incluye también el conocido en psicoanálisis como yo ideal, es decir, un tipo de identificación con otro ser al que se considera de manera notable por sus cualidades:

El yo ideal sirve de soporte a lo que Lagache ha descrito con el nombre de identificación heroica (identificación con personajes excepcionales y prestigiosos): “El yo ideal se revela también por la admiración apasionada hacia grandes personajes de la historia o de la vida contemporánea, que se caracterizan por su independencia, su orgullo, su ascendiente” (Laplanche & Pontalis, 2004, p. 471).

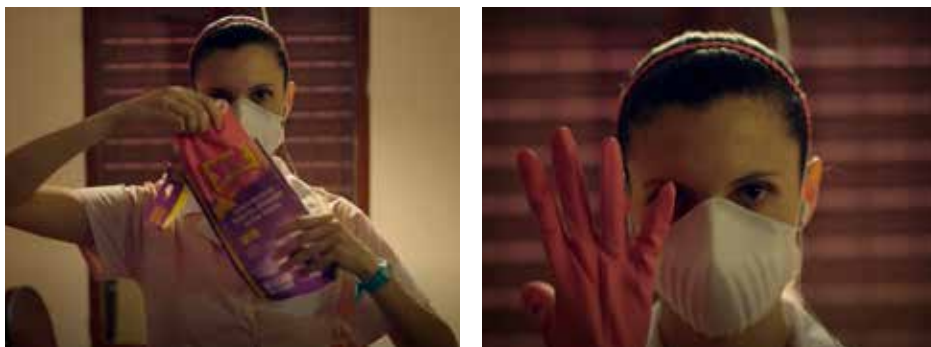
El ideal del yo sería una introyección simbólica, mientras que el yo ideal es fuente de una proyección imaginaria.

Con el avanzar de la historia se observa como en cada capítulo Rosa gana seguridad, desenvoltura y empoderamiento en ese rol como personaje: se revela en sus gestos, movimientos, la forma de caminar, la mirada.



Secuencia de acción que sigue Rosa antes de limpiar cada escena encargada por los mafiosos.





Relaciones y vinculaciones entre los sujetos

Toda identidad “sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo” (Derriva, Lacau, Butler en Hall, 1996, p. 18).

Observamos la identidad de lo femenino en la protagonista según las relaciones sociales que establecía con diversos modelos de masculinidades.

En el capítulo cuatro, en una escena que limpia la oficina del jefe, éste la observa a través de las cámaras de seguridad. La angulación de las cámaras nos da una imagen monocromática en picada, subrayando por un lado el carácter de sumisión de Rosa, y por el otro el de autoridad, de poder. De pronto, con una toma subjetiva del jefe, como espectadores nos convertimos en la mirada masculina dominante sobre la mujer, la chica que limpia. Ella presiente la mirada de un otro que la sobresalta por unos instantes, pero continúa con su deber.



La vinculación entre los personajes se complementan con la puesta y el montaje.



La voz masculina en el teléfono:

El grupo de mafiosos se contacta con Rosa cada vez que requieren de su servicio a través del celular. Siempre es la misma persona la encargada de darle la orden. Es una voz masculina que ejerce poder sobre Rosa por lo que dice y como lo dice, pero su rostro y cuerpo nunca aparecen en campo. Es una voz en off sin corporalidad, pero de gran peso dramático construido desde el tono, ritmo e intensidad. Ejerce el poder de definir las acciones de la protagonista. Esa voz sin cuerpo adquiere una forma de omnipotencia y omnipresencia sobre Rosa porque por más que se vincule con ella por medio del celular le demuestra implícitamente su vigilancia, sabe dónde está y que pasa con su hijo.

Rosa y su relación con otros modelos de masculinidades:

Rosa se vincula con Emilio, dueño del negocio de productos de limpieza desde una relación de amistad. Emilio se dirige a ella desde el respeto, la solidaridad y el afecto de la amistad. Sus acciones, gestos, miradas y sus palabras componen un personaje que representan las nuevas masculinidades, capaces de vincularse con la mujer sin que ello implique un interés sexual.

Lo mismo sucede cuando Rosa conoce al detective Correa, quien también podemos reconocerlo como un personaje que representan las nuevas masculinidades: un hombre sincero, honesto que se permite vincular con otros géneros sin imponer una jerarquía de género.

Construyendo verdad escénica: identidad y contexto social

Desde los componentes formales-narrativos audiovisuales y la composición de personajes desde la actuación y dirección de actores se construyen el sentido de *verdad escénica* desde una protagonista cuya identidad de lo femenino presenta algunas características que responden al estereotipo clásico de lo femenino, pero con una clara intención de salir

del molde. Es una mujer adulta, de contextura delgada, alta, de cabello castaño oscuro, educada, responsable, cordial y respetuosa. Rosa vive en una vivienda de construcción noble, amplia, con todas las comodidades, y que se puede emplazar en un barrio de clase media. Cuando los mafiosos la obligan a trabajar para ellos, ella toma el rol del género femenino desde una perspectiva conservadora; debe obedecer, ser sumisa, limpiar bien. También lo hace desde el vestuario y sus accesorios de color “rosa” que predominan en ella cuando transita los espacios donde la relación de poder está basada en la jerarquía de género.

Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre *sabe* que son representaciones” (Hall, 1996, p. 20).

Rosa se construye un personaje tomando identificaciones de películas de acción y de publicidades de productos de limpieza dónde se refuerzan los valores de la cultura patriarcal. Las identidades tienen que ver con cómo nos han representado y cómo afecta ello a la forma de cómo podríamos representarnos. “Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (Hall, 1996, p. 18). Surgen, como sostiene Hall de la narrativización del yo.

A modo de cierre

La verdad escénica se construye desde las estrategias estéticas del lenguaje audiovisual desde la puesta y el montaje.

Los personajes se construyen desde una diégesis que hace referencia a problemáticas sociales actuales como es la *trata de personas* para el comercio sexual sufrida por mujeres. Los planos situacionales de la ciudad capitalina y alrededores a pesar de que no están indicados explícitamente son reconocidos por la audiencia local. Se observan planos del Parque Sarmiento, del zoológico, del lago San Roque de Carlos Paz y de edificios

iconos de Córdoba como el Museo Superior de Bellas Artes Evita de la ciudad de Córdoba.

Otorgan un contexto de espacio y tiempo específico y que queda delineado desde un comienzo en la trama del relato. Darán una dimensión real al contexto de los personajes.

Desde ese contexto social (re)creado están construidas las subjetividades de los personajes. Subjetividades atravesadas por el reestructuramiento social que se viene desarrollando en nuestro país desde los movimientos sociales para el impulso de nuevas leyes, como la identidad de género, el matrimonio igualitario, las movilizaciones de “Ni una menos”, las luchas por la ley del aborto como derecho de la mujer. Esta reestructuración social genera tensiones en los modelos de masculinidad patriarcal conservador.

En el tejido social diegético construido para esta serie, los personajes adquieren una subjetividad e identidad que está fuertemente vinculada con el contexto social y determinan las características multidimensionales de estos personajes.

Los personajes, principalmente la protagonista, son construidos desde la actuación y la dirección como verosímiles y orgánicos ya que son representados desde la diversidad y riqueza de las reacciones humanas frente a diferentes situaciones.

En la serie estudiada, se logra transmitir al espectador el mundo interior del personaje en momentos narrativos claves.

La psicología, la sociología, la antropología, convergen a la hora de crear un personaje multidimensional y orgánico desde el guión hasta su composición en la pantalla.

Dirigir ficción es un acto político. Desde el momento que pensamos desde dónde contamos la historia, hasta los criterios de dirección, la puesta y nuestra vinculación con los actores como directores audiovisuales.

Bibliografía

Libros

Aumont, J. (2013) *El cine y la puesta en escena*, Bs. As. Ed Colihue.

BARR, T. (1997) *Actuando para la cámara*. España, Plot

BELTING, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires. Katz editores.

Casas, A., Rivera M. (2004). *Dirección de actores*. México. Ed. Cuadernos de Estudios Cinematográficos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Comparato, D, (1993). *De la creación al guión*. España. I.O.R.

Eines, J. (2012). *Hacer, Actuar. Stanislavski contra Strasberg*. Barcelona. Ed. Gedisa.

Guillot, L. y Siragusa, C (2012) *Narrativas en progreso*. Ed. Eduvim. Villa María.

Hall S. (1996). "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?". Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina. Ed.

Amorrortu Laplanche & Pontalis. (2004) *Diccionario de psicoanálisis*. Ed. Paidós. Bs. As.

LECOP, Jacques. (1990). *El cuerpo poético*. Madrid. Ed. Alba

Menéndez Menéndez, M. I. (2008) *Discursos de ficción y construcción de la identidad de género en televisión*. Universidad de las Islas Baleares.

NACACHE, Jaqueline. (2006) *El actor de cine*. Paidós Comunicación

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible: estética y política*, Bs As, Argentina. Ed. Prometeo

Rosenzvaig, M. (2011). *Técnicas actorales contemporáneas*. Bs As. Ed. Capital Intelectual. S. A.

Tarkovski, Andrei. (2005) *Esculpir en el tiempo*. (7º Edición). Madrid. Ed. Rialp, S.A.

Periódicos online:

Arrascaeta G. (23 de agosto de 2017) Una actriz de cuidados intensivos: entrevista a Antonella Costa. *La voz*. Sección "Vos". Recuperado de <https://vos.lavoz.com.ar/tv/una-actriz-de-cuidados-intensivos-entrevista-antonella-costa>

Lisica, F. (21 de agosto de 2017) Ropa limpia, negocios sucios. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/57884-ropa-limpia-negocios-sucios>

Serie de televisión

SUAREZ, P. (2015) *La chica que limpia*. Córdoba. Germina Films.

Lista de referencias

Libros

Casas, A., Rivera M. (2004). *Dirección de actores*. México. Ed. Cuadernos de Estudios Cinematográficos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Comparato, D, (1993). *De la creación al guión*. España. I.O.R.

Eines, J. (2012). *Hacer, Actuar. Stanislavski contra Strasberg*. Barcelona. Ed. Gedisa.

Guillot, L. y Siragusa, C (2012) *Narrativas en progreso*. Ed. Eduvim. Villa María.

Hall S. (1996). "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?". Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina.

Ed. Amorrortu Laplanche & Pontalis. (2004) *Diccionario de psicoanálisis*. Ed. Paidós. Bs. As.

NACACHE, Jaqueline. (2006) *El actor de cine*. Paidós Comunicación

Rosenzvaig, M. (2011). *Técnicas actorales contemporáneas*. Bs As. Ed. Capital-Intelectual. S. A.

Tarkovski, Andrei. (2005) *Esculpir en el tiempo*. (7º Edición). Madrid. Ed. Rialp, S.A.

Periódicos online

Arrascaeta G. (23 de agosto de 2017) Una actriz de cuidados intensivos: entrevista a Antonella Costa. *La voz*. Sección "Vos". Recuperado de <https://vos.lavoz.com.ar/tv/una-actriz-de-cuidados-intensivoentrevista-antonella-costa>

Lisica, F. (21 de agosto de 2017) Ropa limpia, negocios sucios. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/57884-ropa-limpia-negocios-sucios>

Serie de televisión

SUAREZ, P. (2015) *La chica que limpia*. Córdoba. Germina Films.

This is ¿Greek? for Japan

Posibles abordajes del manga Saint Seiya en una óptica comparatista

Sayar, Roberto Jesús

Licenciado y Profesor Normal y Superior en Letras (con orientación en Letras Clásicas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Diplomado Universitario en Asuntos Docentes por la Universidad de Morón y estudiante de la Maestría en Literaturas Comparadas de la Universidad Nacional de La Plata. Publicó varios capítulos de libros, dos traducciones (una en colaboración) y diez artículos sobre temas de su especialidad, que giran, por un lado, en torno al eje de la exégesis bíblica en la serie de textos de los Macabeos y por el otro a las relaciones que pueden rastrearse entre la cultura clásica y los textos literarios nipones. Por la primera de estas líneas lleva adelante un proyecto titulado “Modos de hacer historia entre los hebreos helenísticos” bajo la dirección de la Dra. Analía V. Sapere en la órbita de la cátedra “Lengua y Cultura Griegas I-V” (Frenkel). Miembro del “Grupo Japón” de ALADAA Argentina, coordinado por la Dra. Cecilia Onaha (UNLP). Miembro del Centro de Estudios en Filosofía Patrística y Medieval “Studium” de la UNR, a cargo de la Prof. Dra. Silvana Filippi. Integrante del Equipo de Trabajo “Letras Clásicas” coordinado por la Dra. Analía Sapere (CIDAC-SEUBE-FFyL UBA).

Abstract

Las industrias culturales niponas son reconocidas por su variedad temática y el modo en que se articulan con los hábitos de consumo de su público. Dentro de este conjunto, la historieta y luego serie animada Saint Seiya devino un caso señero al respecto. Configurada alrededor de múltiples fuentes, explotó la intertextualidad resultante de manera original y persistente. Apoyados en estas premisas intentaremos demostrar la necesidad de un abordaje crítico en torno a la multiplicidad de textos que pueden haber conformado la síntesis de ‘lo griego’ en la pluma de Kurumada, y de qué manera se realizó su apropiación y adaptación en vistas al público consumidor original. Buscaremos en consecuencia compren-

der las lógicas intrínsecas a la construcción de los personajes (que entendemos equidistantes al guerrero oriental y al mártir judeocristiano) y a sus trasfondos mitológicos. Creemos que sobre esta reformulación se asentará todo el resto de interpretaciones del corpus mítico-legendario de la cuenca del Egeo. Dado que el autor parece desconocer en profundidad los objetos que hace centrales de la trama de su obra, esta lectura se asentará, esperamos demostrar, en una perspicaz reformulación de las lógicas heroicas clásicas tendientes a que el lector modelo pueda identificarse fácilmente con ellas.

Palabras clave: Middlebrow culture, Literatura comparada, Mitología(s), Manga/comic –Narratología

– *¿Has sentido alguna vez el universo dentro de ti?*

El futuro Seiya de Pegaso a Cassios, aspirante a Saint (SS: 1.48)

IOHANAЕ, LUCIDIOR STELLAE UNIVERSO TOTO

Introducción

Las industrias culturales niponas, actualmente, demuestran una interesante amplitud tanto en lo relativo a sus temáticas como a la cantidad de soportes en que estas pueden desarrollarse. Aunque, es cierto, la que mayor penetración social ha logrado es, efectivamente, la historieta. Sostenida a lo largo del tiempo gracias a intrincadas maniobras narrativo-visuales y al abordaje de motivos que no son privativos de una franja social o etaria¹, este medio se alzó con la primacía en el gusto de la audiencia

¹ Cfr. Gómez Sanz (2007: 39) quien en su brevísima cuan documentada historia del manga resalta esta característica como un rasgo importante de la peculiaridad de este medio en detrimento de sus contrapartes occidentales, lo que sesgaría notoriamente su público (Goldenstein-Meo, 2010: 12)..

precisamente a causa de la articulación que logra con los hábitos de consumo de su más que variado público. El diálogo con diversas fuentes literarias de origen foráneo no hará más que magnificar este alcance, dadas las particulares interpretaciones que tales sustratos sufrieron a la hora de insertarlos en tal clase de textos. El número de producciones que ha abrevado en este intercambio con fuentes alternas a la tradición narratológica insular es hoy día insondable², pero retrocediendo en el tiempo puede notarse la existencia de una obra que pudo haber servido de punto de inicio a dicho auge de la intertextualidad³: nos referimos a la historieta –y luego serie animada– Saint Seiya. Configurada alrededor de múltiples fuentes, explotó la intersección resultante de ese encuentro de manera original y persistente. Dentro de todos los textos de los que bebe, evidentemente, la mitología griega y sus instituciones adquirieron un peso específico singular, que las equipararon a instituciones sociales típicas del archipiélago. Ambientación que facilitó la aparición de entes mitológicos o personajes heroicos pertenecientes a esta civilización pero despojados de los elementos étnico-sociales que los pudieran identificar como ‘helenos’ o incluso ‘helenísticos’. De ese modo se postuló una suerte de minimización de lo griego en favor de lo extranjero que no solamente favoreció el protagonismo del quinteto de jóvenes japoneses que llevan adelante la trama sino además una recepción mucho más positiva fuera de las fronteras de las islas. Apoyados en estas premisas intentaremos demostrar en este trabajo la necesidad de un abordaje crítico en torno a la multiplicidad de textos que pueden haber conformado la síntesis de ‘lo griego’ en esta obra, y de qué manera se realizó su apropiación y adaptación en vistas al público consumidor original. Buscaremos en consecuencia comprender las lógicas intrínsecas a la construcción de los personajes (que entendemos equidistantes al guerrero oriental y al mártir

² Rosain (2017) ha dado cuenta de manera extremadamente sucinta, ante la imposibilidad fáctica de abarcar la totalidad de estos trabajos, esta clase de intercambios basándose en una serie de producciones centrales en la tradición literaria occidental.

³ Concepto cuya definición restringimos a “la relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, [...] la presencia efectiva de un texto en otro” tal y como lo expresara oportunamente Genette (1989: 10). Consecuentemente, seguiremos la categorización interna que propone para este fenómeno.

judeocristiano) y a sus trasfondos mitológicos. Creemos que sobre esta reformulación se asentará todo el resto de interpretaciones del corpus legendario-mítico de la cuenca del Egeo. Dado que el autor parece desconocer en profundidad los objetos originales que hace centrales de la trama de su obra, esta lectura se asentará, esperamos demostrar, en una perspicaz reformulación de las lógicas heroicas clásicas tendientes a que el lector modelo pueda identificarse fácilmente con ellas.

Construcción de identidades sagradas

A pesar de lo establecido en su versión animada, Saint Seiya no será un producto plenamente multicultural, dado que las influencias que acusa en varios puntos de su extensión fílmica estarán claramente minimizadas o directamente ausentes de su fuente impresa⁴. En ella, puntualmente, se darán cita casi en exclusividad las construcciones sociales más típicas de los dos extremos de este pretendido espectro: la plenamente greco-occidental y la nipona. De hecho, en los únicos momentos en que esta dualidad se verá interrumpida será con la aparición de personajes percibidos como absolutamente extranjeros/Otros por la mayoría del grupo dominante⁵. Conjunto que justificará su superioridad situándose en un punto prácticamente equidistante de ambas influencias mayoritarias, en tanto se presentarán como parte de una totalidad con claro ascendiente heleno pero cuyas acciones estarán atravesadas por una inne-

⁴ Tal será el caso de Hilda y sus guerreros de Asgard, basados muy levemente en la historia breve "Natassia en el país de los hielos" de SS 13 pero que devendrán protagonistas de todo un arco temático de veintiséis capítulos (cfr. Hajdinjak, 2008: 18) inexistente en cualquier otro soporte.

⁵ Como será el caso del caballero dorado de Virgo, quien, a causa de sus prácticas religiosas budistas, es frecuentemente discriminado y tildado de "extraño" (LC 27.4) a pesar de poseer la fama de ser "el caballero más cercano a Dios" (SS 10.2-4). Precisamente la naturaleza de esa divinidad con la que goza tal grado de familiaridad será el punto central de la postura que los demás adoptarán para con él. Más aún cuando se develan las técnicas que le son propias y todos los elementos que lo rodean, que provienen casi exclusivamente de la cultura budista (i.a. SS 10.47-48; LC 30.31, aunque creemos que el punto central de esta adscripción sea la existencia de los dos árboles de Palas—para que el momento de su muerte sea idéntico al del fallecimiento de Buda— en el jardín anexo a la sexta casa, cfr. SS 10.30-33).

gable lógica samurai que se extenderá incluso a quienes no pertenezcan al Santuario y, por ende, a sus dispositivos intrínsecos. Por lo tanto, cabe analizar las relaciones que se plantean con eje en esta comunalización⁶ que se urde alrededor de la figura de Atenea. Ella establecerá una serie de pautas para legitimar no solo la existencia sino la validez de su cohorte de guerreros⁷. Es decir que lo importante no será la cantidad de elementos diversos que se conjuguen en este nuevo etnogrupo sino, al decir de Barth (1976:15), que exista en este conjunto “autoadscripción y adscripción por otros [en tanto diverso]”. Esto implicaría contar con unos miembros que constituyan “una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden”. Ahora bien, si estos elementos individuales han de configurarse artificialmente como una única entidad, es preciso tener en cuenta, retomando las palabras de Bourdieu, que “los agentes [sociales] siempre están (en mayor o menor medida) vinculados con un espacio social con base local” (2014: 185). Locación que, de hecho, magnificará sus alcances en razón a lo que Comaroff y Comaroff llaman “la disolución de los particulares concretos en universales abstractos” (2009: 23). De esta manera, la anulación del contexto puntual “Grecia” devendrá una suerte de categoría de rigidez variable, cuyos límites estarán dados únicamente por la percepción que tengan de sí mismos cada uno de los elementos participantes en este nuevo grupo. Hecho que se replicará en cada uno de los agentes que entienda esta realidad multicultural como propia, dado que “si los hombres definen una situación como real, reales serán sus consecuencias”⁸. Por ende, los Santos de Atena no serán ni japoneses –aunque muchos ‘racialmente’ lo sean–, ni griegos –por más que defiendan a una diosa de ese panteón y ‘ejerzan su oficio’ en un contexto del todo heleno–. Evidentemente, este diálogo interno a la trama, en tanto punto inicial de una nueva realidad se sustentará además en una especie de intercambio

⁶ En el sentido explicitado por Brow (1990:1), quien sostiene que la comunalización se define como cualquier patrón de acción que promueva un sentido de pertenencia común dentro de una comunidad no del todo definida.

⁷ Elementos que en el orden intradieético se resumen en la necesidad de poseer un número de efectivos capaces de defender a la divinidad ante el ataque de otros dioses, puesto que estos codiciarán cíclicamente el dominio de la tierra. Cf. Hajdinjak (2008a: 52) y AA.VV. (1988).

⁸ Thomas (1969 [1923]) apud Malešević (2004: 63).

tácito con su lector modelo (cfr. Eco, 2013g: 69-76) puesto que este, al reconocer la obra dentro de una lógica genérica propia de la industria⁹, podrá identificar tanto la importancia relativa de cada uno de los sustratos que conforman la unidad “Santuario” y, sobre todo, por qué se sostiene esta binaridad en una coyuntura que debería de ser –al menos intradie-géticamente– griega.

Ambos colectivos tendrán en común, como es esperable, varios elementos asociados con el grupo social más encumbrado: el encargado de los menesteres del combate¹⁰. El hecho de que cada uno de ellos en sus esferas de influencia sostenga que es su labor la responsable del mantenimiento de la vida social en la que se hallan sumidos (cf. inter alia Il. 12.310-28 y 18.509-522¹¹ y Nitobe 2007: 21 y ss.) y que, además, dichos ordenamientos obedezcan a una gradual ‘militarización’ de los pueblos¹² no es un dato menor. Mucho menos a la vista del producto resultante en lo que refiere a la complejidad de los ordenamientos cívicos, dependientes de uno u otro modo de la escala de valores que la aristocracia se ha encargado de consagrar para sí misma (Jaeger 2001: 30), haciéndola extensiva a todos

⁹ Perteneciendo este al segmento *shōnen* –es decir, el que abarca de modo preponderante a los adolescentes y preadolescentes de sexo masculino– y particularmente a aquella subdivisión que en algunos estratos del fandom occidental se ha denominado *Nekketsu* (“ardor / fervor”, lit. “sangre caliente”). Este sub-género, por lo general, tiene como protagonistas a individuos con los que su público puede tener tendencia a identificarse, esto es, jóvenes de sexo masculino que participan y encabezan escenas de acción. En ellas, se defienden valores como la amistad, la autosuperación y, por lo general, la defensa de un ideario moral elevado ya en abstracto ya a través de una persona que los encarna (Cfr. Sayar, 2016: 177-78).

¹⁰ Cfr. con lo expresado por Hesíodo en el mito de las edades (Op. 157-8, la traducción es nuestra): “otra cuarta <raza> sobre el suelo nutricio de muchos hizo Zeus Cronida, más justa y valerosa”. Además, son útiles a este respecto las palabras de Finkelberg [2006 :107] y Latacz [2004: 184]. Esta postura puede hallar su paralelo en las posturas ya clásicas de Nitobe (2007: 11) cuando afirma que el *bushidō* “son los modos que los nobles guerreros debían observar, tanto en su vida diaria como en su profesión”.

¹¹ Al respecto son útiles las afirmaciones de Finley (1984: 244 y 1987: 148), las que, si bien antiguas, son válidas con muy pocas reservas en lo que refiere a la sociedad micénica y a sus estratos previos.

¹² Para el caso nipón ver Schirokauer (2012: 170). En lo que refiere a la civilización helena, la visión militarizada de la sociedad homérica es el punto de partida del trabajo de Frenkel (2003) y acerca de cuya crisis discute Battaglini (2014).

aquellos que dependen de ella. Cada elemento tiene su lugar en la trama social y la adecuada distribución de ellos es la que asegura el correcto funcionamiento del amplio conjunto.

Heroicidad intersectada por la intertextualidad

Así, será preciso ajustar los ἔθoi de los guerreros a esta expresión, mutatis mutandis, justiciera que se propone como hilo conductor de la narración. Es cierto que no todos sus personajes pueden ajustarse a ambos códigos, pero sí lo hará la amplia mayoría del sexteto protagónico. Pegaso, Dragón, Fénix, Andrómeda¹³, nacieron y crecieron en un contexto plenamente nipón, lo que facilitaría el acceso de todos ellos a los saberes característicos que aplicarán en su futuro como guerreros. Además de todos ellos, es preciso destacar que Atena, si bien nace griega –puesto que aparece como una bebé a los pies de su monumental estatua (SS 13.43)–, al ser criada por Kido en el archipiélago, es tan japonesa como los guerreros que la protegerán¹⁴. Será en su persona que ambos modos de vida se harán uno y que los elementos que acercan a ambas sociedades podrán unificarse. Recuérdese que ella encarna a la diosa de la guerra (que rara vez lucha activamente cf. Grimal, s.v.; Brown 1952: 139) y que, al ser mujer, es posible ver en ella un interesante paralelo con la diosa suprema del panteón insular: Amaterasu-wo-Mikami (K¹⁵, 99). Esta conjunción, entendemos, no solo es posible dadas las condiciones en las que generalmente se las representa¹⁶ sino por el lugar que ambas ocupan en la concepción mitológico-religiosa de sus respectivas comunidades. Las dos aparecerán

¹³ El único no japonés de los cien hijos de Mitsumasa Kido que aparece en la historia –puesto que desconocemos a quienes no sobrevivieron sus entrenamientos– es, evidentemente, Hyoga del Cisne (SS 13.218-9).

¹⁴ Sobre todo a causa de la afición de Kido por la cultura de su país natal, que evidencia en sus vestiduras (SS 6.83) y en ciertos conocimientos marciales (cfr. SS 6.97).

¹⁵ Abreviatura que utilizaremos para citar al Kojiki (en la versión de Rubio y Moratalla), texto que reúne las tradiciones míticas de las islas del Japón para hacerlas dependientes de su figura central, la diosa solar, a la sazón antepasada de la familia Imperial (cfr. K, 107).

¹⁶ Por lo general totalmente armadas (hHom. 28: 5-6; K, 70) o en situación de paz contemplativa para con sus devotos (cf. hHom. 11.5; K, 99).

como deidades primordialmente civilizadoras y cuyo valor central reside en el abanico de recursos que despliegan para lograr ese nivel de progreso. Así entonces, la urbanidad y la batalla estarán emparentadas desde el plano mítico para darle aún más entidad a la escala de valores que, resaltamos, la élite guerrera despliega en sus áreas de influencia.

De este modo, el capital social simbolizado por Atena (Bourdieu, 2014: 221) implicará la existencia de tales elementos puesto que la memoria facilita la interpretación de la reencarnación de los caballeros no como personas puntuales sino como cúmulos de virtudes implantables en sujetos que pueden –o no– pertenecer a los círculos socio-culturales esperados. Según el teórico francés, entre las razones posibles para el reencasamiento se encuentra la conversión de una forma de capital “en otra más rentable y/o más legítima” (Bourdieu, 2014: 135). Para la realización de este movimiento, por lo tanto, será preciso elegir “una vasta selección de archivos para la sobrevivencia, para evitar la desaparición de cierta identidad bajo la influencia de los discursos adversos que la evitan” (Gómez, 2016: 63). Así pues, en este punto se pondrán en juego las problemáticas derivadas del encuentro con el otro, puesto que de no tener en cuenta el pasado inmediato y el más profundo de cada uno de los protagonistas, la interpretación resultante tendería indudablemente hacia los extremos negativos (Todorov, 2003: 221). Pero el hecho de acompañar a la verdadera diosa incluso desde los tiempos previos a la narración resignificará estos polos hacia la positividad más absoluta. Ellos serán los ejemplos de las luchas por venir (SS 13.34) por lo que sus valores deberán ser los adoptados por el resto del conjunto de caballeros, sobre todo a causa de permanecer fieles en tiempos de adversidad. Eso los hará reconocidos incluso ante sus más acérrimos enemigos dentro del Santuario. En este punto, la voluntad martirial que la mayoría de ellos comparte¹⁷ ocupará un lugar no menor en la construcción de estos valores relativos a la memoria y a la conformación de este nuevo grupo basado en la joven Kido.

¹⁷ Ética que proviene de las acciones del caballero dorado de Sagitario, quien inaugura esta manera de actuar frente a los excesos del poder salvando a la recién nacida Atena del intento de asesinato que sufre de manos del patriarca Arles (SS 6.97; EG 2.70 cfr. Sayar, 2014: 182 y ss.).

La intención intertextual (cfr. Eco, 2013b: 132) resultante de la conjunción de estas esferas facilitará la construcción de cada uno de ellos como un producto derivado de los acercamientos y alejamientos cíclicos de sus dos influencias¹⁸. Sobre todo habida cuenta el rol que ocupa la figura de la diosa en la economía de la obra. Atena será entonces una corporización de las influencias que confluirán en la construcción de sus guerreros¹⁹ configurando una potente forma simbólica en la que el tipo cognitivo²⁰ que representa hará patentes todos y cada uno de los rasgos necesarios para su correcta constitución. Es decir, si un contorno permite delinear un conjunto determinado de la realidad que lo circunda (Eco, 2013e: 384), Atenea, en tanto símbolo del Santuario será el ejemplo más acabado de la facticidad de ese límite que, a través de ella, se corporizará en cada uno de sus guerreros. En consecuencia, será posible abordar su análisis bajo una óptica cuasi estructural según la que todos ellos no serían más que encarnaciones particulares de una forma particular del “superhéroe popular”, intersección del modelo folletinesco decimonónico y el superhéroe del cómic.

Receptor(es) del heroísmo intersectado

Es decir que si, como lo entiende Eco, la mitopoyética inherente al héroe de masas posee efectivamente “las características de la creación del vulgo”, al mismo tiempo se entretajan en él las aspiraciones de clase “según los términos de la moralidad, de los valores y de la ideología al uso” (Eco, 2013d: 22). Así podremos equiparar los modos de enclasmiento de los caballeros a la “tipicidad” (Eco, 2013a: 234 y ss.) esperable del héroe popular que deberá, si no representar, al menos simular en partes iguales las

¹⁸ A pesar de que el propio Eco (2013b: 140) destaca que no puede pensarse, en casos como este, únicamente en influencias diádicas puesto que se perdería “la urdimbre de la intertextualidad”.

¹⁹ Aunque no de la “enciclopedia” (Eco, 2013b: 130) estrictamente hablando puesto que, aunque diosa, sus influencias previas no sean extremadamente abundantes (punto que en años recientes también se ha puesto en duda habida cuenta la esperable, pero nunca explicitada, esmerada educación que recibió [SSho 1.23]).

²⁰ Y entendemos “tipo cognitivo” como lo hace Eco (2013c:135-244 y 2013e:111-15).

fisonomías intelectuales y morales de cada una de las esferas culturales que se supone deberían influir en su constitución. Por ello será de suma importancia la identificación de los valores aristocráticos que conformarán el sustrato ideológico de los guerreros y de su diosa patrona. La verificación de la que serán objeto cada uno de ellos –apelando a estructuras de velamiento y des-velamiento tan típicas como la constitución de los propios personajes²¹– contribuirá a la edificación de la universalidad de esta clase de esquemas narrativos en tanto reafirmen a cada paso las estructuras ideológicas, y sus expectativas relacionadas, ajustadas a la cultura habitual e integradas en ella²². La serie de códigos que integran el lenguaje de la historieta²³ concentrará sus esfuerzos en plasmar esta heroicidad representativa en torno a dichos valores no solamente concentrando sus miradas alrededor de las acciones de los personajes centrales sino, de manera directamente proporcional, negando o invisibilizando las de todos aquellos que no aportan nada significativo a dicha constitución²⁴. En este sentido, los héroes no solo no consultarán a la masa de personas normales que se supone deberían proteger acerca de la legitimidad de sus acciones sino que además, amparados por el cercano vínculo que poseen con la divinidad, tampoco harán parte de estas decisiones al grueso de guerreros que se hallan por fuera de su propio conjunto, como señalamos, marcado por las lógicas aristocráticas guerreras a uno y otro lado del espectro simbólico.

El dilema será, pues, de qué manera se articula esta construcción intradie-gética con los pretendidos receptores, puesto que este tendría limitado su

²¹ La existencia de la “sociedad secreta” como un elemento insoslayable en la encarnación del superhombre en la narrativa popular del siglo XIX es un eslabón importante del análisis de Eco (2013d: 105-6) sobre las cualidades supra-mundanas de esta clase de roles protagónicos.

²² Cfr. Eco (2013d: 88).

²³ V. Araujo (2012) y cfr. Eco (2013d: 49) Steinberg (2013: 114 y ss.).

²⁴ Como casos representativos de esta postura podemos reseñar los de los caballeros de bronce de Unicornio, Hidra, Oso, Lobo y León Menor en el manga clásico (especialmente en SS 1 y 2, *passim*); la de los caballeros de plata Marín de Águila y Shaina de Ofiuco (esta última ‘denigrada’ a mera admiradora de Seiya por haberla este visto sin máscara cfr. SS 2.92) en la misma obra; o, incluso, la de los caballeros de plata de Auriga, Flecha o Cerbero en la Guerra Sagrada del siglo XVIII (LC 7.1-16).

reconocimiento a las construcciones ideológicas propias del archipiélago antes que las ajenas a este, tanto en el ámbito intradiegetico como en el propio de la narrativa historietística autóctona. En este sentido, y nuevamente siguiendo a Eco (2013g: 230), “la competencia ideológica del Lector Modelo interviene para dirigir la selección del andamiaje actancial y de las grandes oposiciones ideológicas”. Así, los motivos²⁵ encarnados por los Santos deberán partir efectivamente de los actos cognitivos fundamentales (Van Dijk, 1976: 31, apud Eco, 2013g: 107) del lector y resignificarlos, a la luz de los valores representados por la diosa de la guerra, para que los elementos helénicos intercalados entre estos adquieran la relevancia necesaria para ser igualados con las competencias que efectivamente este posea. La pertenencia de la obra a una serie de producciones con determinadas características comunes relativas al campo de Lo Justo contra Lo Injusto no será más que otra estrategia de equiparación para aplicar en ambas series y que la postura intermedia que representan los Santos pueda ser comprendida cómo igualmente válida cualquiera sea la óptica de lectura que se escoja. Así entonces, al confrontar estos conjuntos de rasgos, aparentemente irreconciliables, resultará una urdimbre temática en la que el lector podrá equiparar los innúmeros obstáculos a los que se enfrentan los personajes con las dificultades intrínsecas de la sociedad finisecular nipona²⁶. El hecho de que Atenea se construya, como hemos visto, en base a estructuras sociales legitimadas por sus respectivas élites conllevará la identificación del lector con parte de estos conjuntos sociales, sobre todo con los que se retrotraen a elementos reconocidos como propios, y por lo tanto, más prestigiosos en tanto se han mantenido como tales a lo largo de las eras (cfr. Nitobe: 2007). la conceptualización evidentemente clásica será entonces, en lo que respecta a su potencialidad narrativa, una suerte de habilísimo disfraz de elementos ya conocidos por la audiencia y, por ende, tanto más valorados por causa de esa misma repetición. El producto estético resultante elevará el estatus del receptor desde la ingenuidad del mero fruidor a un lector crítico que, conocedor de las estrategias narrativas y los valores que estas implican, penetrará

²⁵ Entendemos este concepto del mismo modo en que lo hace Eco (2013g: 109).

²⁶ Cfr. Correa Restrepo (2017) y Zalduendo (1995).

todas estas tácticas textuales detectando en consecuencia el movimiento de igualación que se personaliza en la diosa.

A modo de conclusión

De este modo, la presencia del lector deberá ser el punto de partida de todo análisis relativo a la constitución del diálogo intertextual que se presenta como intrínseco a la economía de la obra. Éste, de la misma manera que Atena dentro de la diégesis, deberá ser quien equipare conscientemente el cúmulo de información relativa a cada uno de los subconjuntos y de ese modo re-construir la heroicidad de sus protagonistas en torno a la tenue línea que oficiará de límite entre ambos. En consecuencia, la condición helénica de los guerreros no será más que un modo de reconducir lo que el receptor ya conoce perfectamente hacia un terreno que, no por completamente extraño, podría desconocer absolutamente. De este modo, la serie de mitemas (Levi-Strauss: 1958) que desata la mención de un contexto relativo a la mitología griega se resignificará en mayor o menor medida a la luz de la conformación de este grupo protagónico de evidentes raíces insulares. Sólo a partir de ese movimiento conjuntivo podrá además comprenderse el establecimiento de la unidad representada por el Santuario como una especie de etnogrupo separado de las dos corrientes que en él han confluído. La construcción de los guerreros como expresiones vivas de la reformulación de los valores de la aristocracia pretérita será, en este contexto, un elemento insoslayable en la determinación del contorno que los separará no solo del común de los mortales, que desconocen su mera existencia, sino también de los guerreros que no han logrado progresar en el dominio de su cosmo y, por ende, se ven reducidos al papel de espectadores en las batallas más importantes de cada una de las sagas de las que se compone la obra. De este modo, la esquematización seriada de la obra adquirirá un nuevo valor en el que cada nuevo elemento incluido en esta urdimbre repleta de rasgos variopintos, pero con clara preeminencia greco-nipona, penetrará en la dialéctica entre repetitividad e innovación (cfr. Eco, 2013f: 174) con el fin

de establecer un nuevo punto de lectura con centro en sí mismo. El rol del abordaje comparado con el que el autor desafía al lector constituirá una nueva forma de entender aquellos mitos de modo que sean incluso más cercanos a su realidad. Y si así no lo fueran, al menos canalizará una serie de puntos que desde hace mucho tiempo puede afirmarse que se hallan virtualmente ausentes de la cotidianeidad en las grandes ciudades de las islas. Primero que nada, el retorno a una cosmovisión tendiente a la universalidad mítica –sumamente importante en la construcción de la nación–. Segundo, y en correlación con esto, la revalorización de los vínculos entre la mismidad y los aspectos de la otredad que puedan ser asimilados a ella. Y finalmente, a partir de estos dos elementos, configurar una “fijeza emblemática” (Eco, 2013a: 270) que haga fácilmente reconocibles no solo a estos héroes sino –sobre todo– a la serie de valores que encarnan. Así entonces, tal y como la enorme estatua de la Diosa en lo alto del Santuario, se podrá configurar una heroicidad cotidiana para el lector tan fuerte como la representada por los Santos.

Referencias bibliográficas

Allen, T. W. (ed.). (1931). *Homerus Ilias*, Vols. 2-3. Oxford: Oxford University Press.

Allen, T. W., Halliday, W. R., Sikes, E. E. (eds.). (1979). *The Homeric Hymns*. Oxford: Oxford University Press.

Araujo, J. (2012). A página como espaço simbólico. *Actas del Segundo Congreso Internacional Viñetas Serias. Narrativas gráficas: Lenguajes entre el arte y el mercado*. Recuperado de: www.vinetasserias.com.ar/pdf/actas2012/Araujo_VS_2012.pdf.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México D. F.

Battaglini, M. (2014). Estrategias y recursos en la *Ilíada* para mantener el poder y la soberanía en una sociedad en crisis. En: Crespo, M. I. y Mar-

tignone, H. (comps.). “¿A quien, otra vez, he de persuadir” Intercambios discursivos entre hombres y dioses en la épica y la tragedia griegas (pp. 23-44). Buenos Aires: EFFyL.

Bourdieu, P. (2014). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brow, J. (1990). Notes on Community, Hegemony and uses of the Past. *AQ* 63 (1), pp. 1-7.

Brown, N. O. (1952). The Birth of Athena. *TAPhA* 83, pp. 130-143.

Comaroff, J. L. - Comaroff, J. (2009). *Ethnicity Inc.*. Chicago: The University of Chicago Press.

Correa Restrepo, F. (2017). Desarrollo económico de Japón: de la génesis al llamado ‘milagro económico’. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas* XXV (1), pp. 57-73.

Eco, U. (2013a). *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires: Sudamericana.

——— (2013b). *Borges y mi angustia de la influencia*. En su: *Sobre Literatura* (pp. 129-146). Buenos Aires: Sudamericana.

——— (2013c). *Decir casi lo mismo*. Buenos Aires: Sudamericana.

——— (2013d). *El superhombre de masas*. Buenos Aires: Sudamericana.

——— (2013e). *Kant y el ornitorrinco*. Buenos Aires: Sudamericana.

——— (2013f). “La innovación en el serial”. En su: *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires: Sudamericana: 158-185.

——— (2013g). *Lector in fabula*. Buenos Aires: Sudamericana.

Finkelberg, M. (2006). *Greeks and pre-greeks. Aegean prehistory and Greek Heroic Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Finley, M. I. (1987). *Grecia primitiva: La edad de bronce y la era arcaica*. Buenos Aires: EUdeBA.

————— (1984). *La Grecia antigua. Economía y sociedad*. Barcelona. Crítica.

Frenkel, D. (2003). Homero. En: Cavallero, P. et al. *II. Los intelectuales de la Grecia clásica ante el problema de la pobreza* (pp. 19-28). Buenos Aires: EFFyL.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Goldenstein, B. – Meo, A. L. (2010). “Representación de la sociedad actual desde la animación japonesa”. Ponencia leída en el ámbito del I Congreso Internacional de Historietas “Viñetas Serias”. FCS-UBA. Recuperado de: <<http://www.animemitologico.blogspot.com/2014/05/representacion-de-la-sociedad-actual.html>>.

Gómez Sanz, A. (2007). El pan nuestro de cada día. *Lazer* 46, pp. 38-43.

Gómez, M. (2016). Edward Said: La grieta. En Zubieta, A. M. (Ed.). *De memoria: tramas literarias y políticas: el pasado en cuestión* (pp. : 59-70). Buenos Aires: Eudeba.

Hajdinjak, C. (2008a). El hipermito, *Lazer Plus* 6: Saint Seiya, pp. 52-53.

————— (2008b). Repercusión internacional, *Lazer Plus* 6: Saint Seiya, pp. 58-63.

Jaeger, W. (2001). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México D.F..

車田正美 - 久織ちまき (2013). *聖闘士星矢 セインチア翔*. 東京: 秋田書店

車田正美 - 手代木史織 (2007). *聖闘士星矢 The Lost Canvas 冥王神話*. 東京: 秋田書店

車田正美 - 岡田芽武 (2003). 聖闘士星矢 Episode G. 東京: 秋田書店

車田正美 (1986). 聖闘士星矢. 東京: 集英社

Latacz, J. (2004). *Troy and Homer. Towards a solution of an old mystery.* Oxford: Oxford University Press.

Levi Strauss, C. (1958). *La structure des mythes.* *Anthropologie Structurale.* París: Plon, pp. 227-55.

Malešević, S. (2004). *The Sociology of Ethnicity.* London: Sage.

Nitobe, I. (2007). *Bushido, preceptos de honor de los Samurai.* Buenos Aires: Quadrata.

Rosain, D. H. (2017). *El manga como reescritura del canon literario universal desde las problemáticas niponas actuales,* Luthor 34/VIII. Recuperado de: <http://www.revistaluthor.com.ar/spip.php?article175>

Rubio, C. y Moratalla, R. T. (Trads.). (2008). *Oo no Yasumaro. Kojiki.* Madrid: Trotta.

Sayar, R. J. (2016). *Testigos antiguos en épocas modernas. El martirio en Saint Seiya a la luz de IV Macabeos.* En Sonna, V. e Ilarraga, R. (coords.) *Filosofía y cultura popular* (pp. 177-195). Buenos Aires: EFFyL-UBA.

Schirokauer, C. et al. (2012). *A Brief History of Chinese and Japanese Civilizations.* Boston: Wadsworth.

Solmsen, F. (ed.). (2002). *Hesiodi Opera.* Oxford: Oxford University Press.

Steimberg, Oscar (2013). *Leyendo historietas: Textos sobre relatos visuales y humor gráfico.* Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Todorov, T. (2003). *La conquista de América: El problema del otro.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Vicente, M. (trad.). (2017). Kurumada, M. – Kuori, C. Los Caballeros del Zodíaco. Santia Sho. Buenos Aires: Ivrea.

————— (trad.). (2007). Kurumada, M. – Teshirogi, S.. Saint Seiya, The Lost Canvas. Hades Mythology. Buenos Aires: Ivrea.

————— (trad.) (2005). Kurumada, M. Saint Seiya, Los Caballeros del Zodíaco. Buenos Aires: Ivrea.

————— (trad.) (2004). Kurumada, M. – Okada, M. Saint Seiya, Episode G. Buenos Aires: Ivrea.

Zalduendo, E. A. (1995). El desarrollo económico de Japón. Boletín de Lecturas Sociales y Económicas de la Universidad Católica Argentina. 2 (7), pp. 17-28.

SUMARIO MESA X

Pluralidad de lecturas en convergencia sobre la textura artística en producción

Reflexiones de creación colectiva: el collage como criterio de diseño. 97

Carignano, Martina; Martínez, Luján Ailen; Mufari, Ayelén
| marticarignano@gmail.com, gopilalita@gmail.com,
ayemufari@gmail.com

DEGENERADES: Diálogo entre la murga uruguaya y otros lenguajes de la música vocal 107

Reyes, Manuela, Lopez Gaviola, Federico | manuelareyes85@hotmail.com, fefolopezgaviola@gmail.com

El arte del decir y del transformar(se). La escritura y la lectura de literatura en la formación docente 117

Jesica Mariotta | mariottajesica@gmail.com

Investigación-Producción; Investigación en Artes en Contextos Académicos 133

María Julia Oliva Cúneo; Ianina Ipohorski; Hernando Varela
| olivacuneoj.fad@upc.edu.ar, ianinaipo@yahoo.com.ar,
hhvarela@gmail.com

Reflexiones de creación colectiva: el collage como criterio de diseño.

Carignano, Martina*
Martinez, Luján Ailen**
Mufari, Ayelén***

*Estudiante de la Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual en la Universidad Nacional de Villa María. Integrante en equipo de investigación “Política de la ficción: Configuraciones, imágenes y tránsitos en narrativas audiovisuales argentinas” dirigido por Mgter. En Ciencias Sociales Cristina Siragusa. Ha publicado en el primer número de la revista Me manda Walt, y ha participado como ponente en diversos encuentros científicos- académicos.

**Luján Ailen Martinez es realizadora y tesista de la Licenciatura de Diseño y Producción Audiovisual en la Universidad Nacional de Villa María. Forma parte del equipo de investigación Política de la ficción: Configuraciones, imágenes y tránsitos en narrativas audiovisuales argentinas de la misma universidad, dirigido por la Mgter. en Cs. Sociales Cristina Siragusa. Ha publicado en el primer y segundo número de la revista Me manda Walt; y en el libro La imagen imaginada. Nueva ficción televisiva en los territorios nacionales compilado por Cristina Siragusa. Ha participado como ponente en diferentes encuentros científico- académicos.

***Nació en la provincia de Córdoba, Argentina, en 1993. Se formó en la Lic. en Diseño y Producción Audiovisual de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), para la cual actualmente se encuentra realizando su trabajo final de grado Ellas en el Cine, subsidiado por Becas a la Creación del Fondo Nacional de las Artes. Es parte del equipo de investigación Política de la ficción: configuraciones, imágenes y tránsitos en narrativas audiovisuales argentinas, de la Universidad Nacional de Villa María. Es directora de arte y productora en Tecnoteca TV, productora de contenidos infantiles dependiente de la Municipalidad de Villa María. Trabaja en Tándem Audiovisual Coop. de Trabajo Ltda. y en Sináptica AV en donde se desempeña en los roles de arte y producción.

Palabras Claves: Animación, Collage, Cine Hecho Por Mujeres

Resumen

Esta ponencia propone una reflexión en torno a la realización de nuestro Trabajo Final de Grado, atendiendo a aquellas decisiones vinculadas al área de dirección en el marco del desarrollo de nuestro cortometraje “Ellas en el cine”, que consiste en un cortometraje animado de carácter no-ficcional. El interés está puesto sobre los testimonios de tres cineastas argentinas, que reflexionan sobre su cine y las experiencias que rodean no sólo a la profesión, sino al hecho de ser mujeres que construyen a otras mujeres en las pantallas. En este sentido, nos sumergimos en un proceso de dirección colectiva, en donde ellas se vuelven a su vez, las protagonistas de nuestra película, y donde ponemos en ejercicio nuestra propia mirada. De esta confluencia, emerge un proceso de construcción y deconstrucción, en donde el sentido se modela a partir de fragmentos, de interpretaciones, de encuentros y desencuentros entre distintas formas de ver y experimentar el mundo. Fragmentos que nos permiten ser diferentes, pero encontrarnos en el deseo de una reflexión conjunta.

Fruto de esta búsqueda, se nos devela la idea del collage. Esta técnica pictórica consiste en el acercamiento y la combinación de materiales heterogéneos. La percibida disparidad de estos componentes puede deberse, entre otros parámetros, a que provienen de medios diferentes, o que corresponden a múltiples formatos, o géneros, o soportes.

En este caso, el concepto de collage trasciende lo estético y migra hacia otras áreas del desarrollo del filme, como la concepción de la idea, el desarrollo de la animación, o el sonido. En este sentido, nos permite pensar en una obra enriquecida por la creación colectiva, por las experiencias diversas, por la mirada múltiple, en donde los distintos puntos de vista convergen en un sentido más profundo y global, el de ser mujeres y hacer cine movilizadas por ahondar en la experiencia de ser mujeres en nuestra sociedad.

El collage: reflexión y revolución

Saúl Yurkievich (1986), señala que el collage reorganiza elementos disímiles, heterogéneos, que provienen de otros medios e ideas, y los superpone para configurar una nueva propuesta conceptual. Lo que vemos es una vorágine de elementos que se atraen o repelen, desprendiendo de su enfrentamiento, una poética del caos que instala nuevas relaciones simbólicas para hablar del mundo.

Esta propuesta pictórica nace como tal en 1912, y migra rápidamente a todas las prácticas estéticas.

Objeto metamórfico que entrevera fugaces simultaneidades, el collage se revela como el dispositivo que mejor corresponde a la visión móvil, lábil, relativa e inestable propia del siglo mecánico, aparece como el principio de composición correlativo a las veloces superposiciones, al vértigo y al tumulto de la urbe moderna. (Yurkievich, 1986: 54)

El collage es reflexión y revolución, es provocación a mirar el mundo desde sus aristas, a encontrar belleza y significado en el laberinto cotidiano de la vida. Parte juego e improvisación, parte desafío sensato a llevar más preguntas en la mirada.

Ellas en el cine se propone como un cortometraje búsqueda y cortometraje resultado, una poética del hacer en donde el ensayo descansa en encontrarnos en la identificación con otras mujeres que hacen y desean al cine. Cine movimiento, cine pensamiento, cine pregunta.

El encuentro colectivo entre nosotras realizadoras, y ellas realizadoras, se traduce en un ellas proyección de nuestra mirada. Ellas interpretación del cine, y nosotras ejemplo de la puesta en práctica. A raíz de sus experiencias, nosotras creamos la nuestra, y la develamos, la compartimos con el espectador que también es movimiento e interpretación. En este sentido, el cine se vuelve creación colectiva en el intercambio de saberes, percepciones y experiencia. ¿Dónde emerge como propuesta el collage?

No meramente como expresión pictórica, sino como expresión poética, filosófica. Nos encontramos con el collage en el desafío de articular tres miradas en un discurso que se ocupa de salir al encuentro, a su vez, de otras tres miradas, que le plantean una toma de posición, un proceso de coincidencias y distancias. En ese marco, nuestras voces e imágenes (todas) se encuentran en pantalla, establecen un diálogo indirecto que pone a prueba la reflexión, o para el caso suma sus propias alternativas in situ, mientras toma forma, forma compleja, múltiple, heterogénea, que convierte al audiovisual en un punto de confluencia que, si bien busca trascender a los individuos en pos de alcanzar la reflexión colectiva, no puede borrar las huellas de las miradas implicadas.

Albertina Carri, Liliana Romero e Inés María Barrionuevo son nuestros personajes y punto de partida para pensar en nuestro propio hacer. Aunque al mismo tiempo, nosotras somos personajes de nosotras mismas al develar el mecanismo. Nosotras frente a la cámara, pensando y haciendo, ellas frente a la cámara pensando y siendo. Collage de ideas, de procesos, de preguntas, de respuestas. Collage de posibilidades e interpretaciones, de imágenes y sonidos. Diálogos sensoriales que desarman el tiempo, y lo traen a un único presente en donde el proceso es en simultáneo la pregunta y la respuesta, la búsqueda de la mirada propia y su puesta en funcionamiento. El resultado es un discurso agitado, por momentos desordenado, como los interrogantes y el pensamiento, en donde los lugares se pierden unos en otros, en donde la creación es sin otro tiempo que un no-tiempo, y los elementos acuden desde todos los rincones de nuestro proceso creativo, el “orden” se somete a la búsqueda del concepto. En esta posibilidad *Ellas en el cine* se gesta como un collage, auto desafío consciente y atemporal, mirada libre e inquieta, que se desarma y re-arma así misma.



FIGURA 1

Imágenes collage

El collage en su dimensión plástica toma parte en nuestra obra al presentarse como criterio de composición general, dando cuerpo y textura a los fondos y conformando el relleno de personajes. Trabajamos digitalizando distintos materiales concretos que nos permiten experimentar con las potencialidades de sus texturas y que dotan a las imágenes de un aspecto que evoca a lo analógico, entre ellos podemos mencionar páginas de libros intervenidas, material fílmico de 35 y 16 mm, diferentes tipos de papeles con variantes en su rugosidad los cuales son pintados por nosotras con acuarelas y/o tinta china, fragmentos de fotografías y hojas provenientes de las bitácoras personales de nuestro trabajo final de grado. Dichos materiales son digitalizados ya sea mediante una cámara digital o escáner, siendo necesario en el caso del material fílmico el armado de un dispositivo casero para sistematizar la digitalización del mismo.

Con este banco de imágenes o podríamos decir texturas (ya que es así como las vemos al momento de componer), que son creadas pensando

en una secuencia o personaje específico, comienza una segunda etapa en donde son intervenidas digitalmente y yuxtapuestas.



FIGURA 2

En el campo de las artes visuales la técnica collage ha sido conceptualizada por distintos artistas desde su propia sensibilidad al proceso creativo y mirada hacia la obra final.

En las composiciones creadas para nuestra animación buscamos exceder el simple proceso técnico de construcción de la secuencia animada mediante el collage y se vuelve principal la relación que establecen los elementos y el significado que de ella se desprenda. No se conforma el collage como una simple yuxtaposición de materiales visuales, sino que, en palabras de Ernst, son “materiales mentales” los que hacen que el collage sea collage. Es así que el relleno de nuestros personajes, busca hablar de lo que imaginamos que conforma la esencia de estas tres realizadoras, lo que ellas llevan en su interior y comparten con sus espectadores. Nuestra materia prima creativa surge de las tres instancias de investigación que desarrollamos sobre la forma en que ellas hacen cine, en primer lugar a través de un análisis de sus obras, una interpretación de la poética personal que cada una pone en juego en su filmografía, en segundo lugar

mediante la entrevista presencial con un cuestionario de preguntas cuyo surgimiento versa entre la curiosidad del hacer que ellas llevan a cabo y una introspección hacia lo que nos preguntamos como profesionales y artistas; y por último y posterior a las entrevistas les pedimos a las cineastas acceder al espacio físico en donde gestan mentalmente sus obras, así fotografiamos y filmamos estos rincones donde sucede toda la alquimia creativa. De estas tres instancias surge nuestras Albertina, Inés y Liliana, sus colores, sus texturas y su *interior*.



FIGURA 3

También podemos decir que el collage se nos presenta como una estrategia más para autoreferenciar al mecanismo y develar nuestro proceso creativo, esto a través de la introducción de fragmentos de nuestras bitácoras, las cuales develan partes escritas a mano del guión, anotaciones en los márgenes, bocetos de dibujos, pruebas de pinturas, colores y pinceles.

Respecto a las técnicas de animación que utilizamos decidimos trabajar con 2d tradicional y digital, cut-out, rotoscopia y camera-less. Por momentos todas las técnicas comparten el espacio en pantalla de la misma forma que el estilo de animar de nosotras tres también se presenta en diálogo, pero manteniendo la peculiaridad de la impronta personal de cada una.

Es así, que el flujo de trabajo que decidimos llevar adelante es dividirnos entre las tres las diversas secuencias animadas y encargarnos del diseño, la composición y la creación del movimiento de manera diferenciada.

(...) el rasgo que diferencia al collage de otros procedimientos de yuxtaposición de materiales es lo que llamaremos “la evidencia del corte”, es decir, la posibilidad que tiene el observador de percibir la naturaleza fragmentaria del collage y la huella de su factura. (García López, 2009: 49)

Trasladando esta idea a nuestro cortometraje, el espectador puede percibir y diferenciar los distintos estilos de animación que cada una lleva adelante como parte de su búsqueda, pero que a su vez confluyen en el intento de crear una obra con un significado que nos reúne.

Sonido collage

Para la realización de nuestro film, llevamos a cabo una entrevista en profundidad con cada una de las directoras, en donde indagamos sobre lo que representa el cine en sus vidas, sus experiencias como realizadoras cinematográficas –especialmente como directoras-, los procesos de escritura a la hora de dar vida a sus personajes, las búsquedas personales en sus películas, y cómo estas inquietudes han ido evolucionando o permaneciendo a lo largo de sus producciones.

Una vez reunido el material, organizamos el montaje sonoro en torno a cinco ejes temáticos, dentro de cada uno de los cuales cortamos y reordenamos fragmentos de los audios, mezclando en el proceso todas las grabaciones. De manera que las tres entrevistas individuales convergen y se transforman en un diálogo, donde cada acotación conversa con la anterior, le da respuesta, o complementa una idea, establece contrastes y discrepancias u ofrece nuevas perspectivas. Por otra parte, esta manera de reorganizar los relatos nos permitió relacionar ideas y anécdotas de

formas inesperadas, agregando desde el montaje nuevas capas de significado que no se encontraban en los originales.

Finalmente, otro criterio de montaje fue el de crear paisajes sonoros a partir de retazos de las entrevistas, particularmente registros de “detrás de cámara”, como pruebas de audio, fragmentos de charlas entre las realizadoras y nosotras durante los preparativos, y acotaciones informales que no tenían lugar dentro de las entrevistas propiamente dichas. A las voces de las entrevistadas se sumaron los sonidos propios de sus hogares y de los equipos de grabación, y también nuestras conversaciones en el marco de diversas reuniones.

Establecimos el criterio de no hacer explícito, al menos desde el audio, qué voz pertenece a qué realizadora. Estimamos que tal decisión es consistente con nuestro objetivo de apropiarnos de su testimonio y reinventarlas, convertirlas en nuestros personajes.

El término *collage* sonoro alude a la creación de nuevas composiciones a partir de sonidos cotidianos y/o otras piezas musicales no relacionadas. Teniendo esto en cuenta, en nuestro caso no puede hablarse estrictamente de *collage sonoro*, ya que todos los audios fueron registrados especialmente para el propósito con el que se utilizaron, con la posible excepción de las secuencias donde las polifonías de voces se entremezclan y crean significado más por su sonoridad que por las palabras que emiten. Sí consideramos que nuestro tratamiento del sonido entra en consonancia y refuerza la propensión al *collage* de la animación, así como también con la intención global de nuestro ensayo, la de representar las miradas múltiples, fragmentadas, enriquecidas unas de otras, pero sin perder su peculiaridad.

Referencias

Bilbao, A., Gras, S.E. y Vermeren, P. (Ed.). (2009). *Claude Leví-Strauss en el pensamiento contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

Cordero Tapia, PJ. (2016) *El collage sonoro como técnica de composición para la creación de un portafolio de canciones*. (Tesis de grado). Recuperado de <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/6488/1/UDLA-EC-TLMU-2016-19.pdf>

García López, S. ¡Rayógrafos y centellas! Usos del collage en los primeros documentales de vanguardia. En L. Gómez Vaquero, S. García López (Ed.), *Piedra, papel y tijera, el collage en el cine documental* (p.49). Madrid, España: Ocho y Medio.

Yurkievich, S. (1986). *Estética de lo discontinuo y fragmentario: El collage*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5270262>

DEGENERADES: Diálogo entre la murga uruguaya y otros lenguajes de la música vocal

Reyes, Manuela *
Lopez Gaviola, Federico**

*Cantante, docente, investigadora y gestora cultural, Magister en Humanidades y Ciencias (UNVM). Desarrolla su carrera artística en el campo de la música no amplificada, en particular como cantante de ópera. Crea y dirige el colectivo ÓPERA LIBRE (desde 2009), que realiza ciclos de Conciertos Didácticos en escuelas y 19 funciones del espectáculo integral *La Cheneréntola – ópera para niños de 0 a 100 años* en distintos puntos del país (programa nacional Igualdad Cultural). Es directora del OPERA STUDIO VILLA MARIA (desde 2016), espacio creado a partir de su iniciativa, con la colaboración del destacado Director y Repertorista Mtro. Andres Juncos (Bologna – Italia) Desde 2006 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. Investiga temáticas referidas a la educación musical/vocal y los estudios de performance.

**Estudiante en instancia de TFG de la Lic. en Comp. Musical con Or. en Música Popular (UNVM). Cursa la Especialización en Docencia Universitaria de la UNVM. Participó como alumno becario en los proyectos de investigación del IAPCH de la UNVM “Entre lo corpóreo y lo digital” (2014-2015), “Performance Vocal Integrada” (2016-2017) y “Experienciar el arte en/desde Villa María: prácticas, narrativas y estéticas” (2018-2019). Desde 2011 forma parte del Coro Nonino de la UNVM donde se desempeñó como Jefe de Cuerda de Tenores (2012-2013) y como Sub-director (desde 2014). Fue Ayudante Alumno en las Cátedras de Práctica Coral I y II y Dirección coral (Lic. en Comp. Musical UNVM). Es Coordinador del Taller de Canto Coral para Jóvenes y Adultos (Inst. de Extensión UNVM) y Tallerista de la Escuela de Música (Subsecretaría de Cultura Municipalidad VM)

Palabras Clave: Murga Urugaya, Coro, Performance, Voces Femeninas

RESUMEN

El Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular de la UNVM denominado “Degenerades: espectáculo de murga estilo uruguayo” consiste en una creación y realización musical acompañada de una investigación aplicada y tiene como objetivo general realizar un aporte a la desnaturalización de la murga como constructo cultural propio de la hegemonía masculina mediante la inclusión de mujeres cantantes en el coro, en una experiencia de exploración creativa del sonido coral murguero resultante de combinar sus tradiciones de color, timbre, dinámica y texturas con técnicas compositivas provenientes de otras prácticas corales. En la presente ponencia se exponen algunos avances en la sistematización de las cuestiones artísticas que el proyecto plantea, musicales y de performance vocal, a la luz de una bibliografía de referencia: “Cual Retazo de los sueños”, trabajo de Guillermo Lamolle dedicado a la murga uruguaya tradicional con coro masculino y el ya clásico “Arreglos Vocales sobre Música Popular” de Eduardo Ferraudi, en el cual se detalla el uso de los registros vocales masculinos y femeninos en arreglos corales de Música Popular.

Introducción

La condición multicultural de los sujetos músicos que transitamos el espacio institucional denominado Licenciatura en Composición Musical con orientación en Música Popular¹ en la UNVM da lugar a la formulación de proyectos artístico/investigativos que hacen foco en puntos de contacto entre una diversidad de inquietudes estéticas, operativas, políticas. Tal es el caso del presente Trabajo Final de Grado, cuyo objetivo general, realizar un aporte a la desnaturalización de la murga como constructo cultu-

¹ Los autores somos un estudiante e instancia de Trabajo Final de Grado y la docente Directora del TFG de la Licenciatura. Para una caracterización de esta multiculturalidad en lo que se refiere a música vocal, ver GALLO, Cristina y REYES, Manuela (comp.) *El canto en la UNVM. Apuntes sobre performance vocal integrada en contexto musical multicultural*. Córdoba. El Copista. 2018

ral propio de la hegemonía masculina mediante la inclusión de mujeres cantantes en el coro, contiene la intención (política) de aportar a transformaciones en el mundo social, supone la aproximación (académica) a bibliografía del campo científico para situar y contextualizar esa intención, y apela a los recursos (artísticos) que resultan del encuentro entre distintos modos de concebir y construir la música conocidos en el transcurso de la vida misma del sujeto autor, con herramientas (operativas) fortalecidas y ampliadas mediante estudios formales. El propio título *Degenerades*, además de plantear el uso de lenguaje inclusivo, alude al concepto de género humano como un todo, y también como cualidad binaria (¿biológica? ¿sexual?), en situación de ser perdida por una condición de deterioro (¿moral? ¿psicológico?), todo esto acorde al uso coloquial del término. Pero también alude a los géneros musicales, murga y música popular coral en este caso, que podrían dejar de ser tales (¿degenerarse?) como resultado, acaso paradójico, de la tendencia a la hibridación que es propia de ambos. Conforme a las características estructurales del trabajo en elaboración, una realización artística y una investigación aplicada que se desarrollan simultáneamente y en permanente retroalimentación, en el presente artículo dedicado a una etapa del proceso total se ofrece tanto una síntesis de los avances en la exploración bibliográfica y problematización del tema central como una descripción de los avances artístico/realizativos (compositivos, de producción y de gestión)

La mujer en la murga

En la realidad histórica latinoamericana, a nivel general, la mujer no se ha visibilizado en los principales escenarios ocupando roles de jerarquía. Juan Pablo González en libro *Pensar la música desde América Latina*² expone que, recién a partir de los años '20, empieza un creciente proceso de aparición de la mujer en los escenarios de un modo cada vez más protagónico. Podríamos decir que la murga uruguaya no es la excepción a la regla.

² GONZALEZ, Juan Pablo. *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires. Gourmet Musical Ediciones. 2013

Según Lombardo y Lamolle “en la murga lo común es que las voces sean todas masculinas, aunque no es rara la presencia de una o más mujeres, tendencia que parece ir ganando terreno. (...) Por ahora la murga se sigue asociando a una sonoridad y una sensibilidad netamente masculina”³ (Lamolle y Lombardo, 1998: p 34). Si bien en el momento histórico en que se escribió este libro nos encontrábamos en otra realidad con respecto a la presencia de mujeres en el carnaval uruguayo, aun en la actualidad los datos demuestran ciertas continuidades en las que se refleja la disparidad entre varones y mujeres en la murga. Respecto a esto, Soledad Castro Lazaroff, en su artículo *Carnaval: la fiesta del pueblo... ¿o de los varones del pueblo?*⁴ nos brinda algunos datos del carnaval montevideano del corriente año:

En 2018, 5,5% de los integrantes de las murgas fueron mujeres (...) En los rubros técnicos los números también son rojos. Entre 36 conjuntos que salieron en 2018, hay sólo seis mujeres que aportaron textos; algunas se repiten en más de una agrupación. Las voces de las trabajadoras y el talento musical de las compositoras populares no se encuentran en el carnaval. En términos de composición musical y arreglos corales, la participación es aún menor: fueron sólo cuatro mujeres. (...) Acorde a la asignación tradicional de los roles de género, la mujer planta su capacidad artística sobre el escenario carnavalesco básicamente como maquilladora y vestuarista. El único rubro en que crece desmedidamente la presencia de mujeres es en el diseño y ejecución del vestuario y el maquillaje: ocupan 90% de los lugares⁵.

En la actualidad nos encontramos en un contexto en el que el espacio tradicional de la mujer en general y específicamente en la murga está siendo cuestionado y se están generando procesos de transformación

³ LAMOLLE, Guillermo y LOMBARDO, Eduardo. *Sin Disfraz. La murga vista de adentro*. Montevideo. Ediciones del TUMP. 1998. p 34

⁴ CASTRO LAZAROFF, Soledad. “Carnaval: la fiesta del pueblo... ¿o de los varones del pueblo?”. *La diaria*. [S/D]. 2018

⁵ CASTRO LAZAROFF, Soledad. “Carnaval: la fiesta del pueblo... ¿o de los varones del pueblo?”. *La diaria*. [S/D]. 2018

importantes no solo en el modo de concebir los distintos roles artísticos sino en el contenido de los espectáculos. Respecto a esto un antecedente de relevancia para Degenerades es el espectáculo de carnaval *Misa Murguera*⁶ de la murga *Falta y Resto*.

Nuestra experiencia concreta ha mostrado que la inclusión de voces femeninas en el coro de murga implica no sólo tensiones sociales – culturales y políticas - sino también problemas artísticos relacionados con la performance vocal y el producto musical. En murgas que abordan la inclusión de mujeres cantantes en el coro a menudo el resultado sonoro sigue siendo puramente masculino porque el diseño melódico de cada línea en la armonización a varias voces y las tonalidades elegidas impiden que las voces femeninas sean audibles cuando suenan, a la vez, las voces masculinas y la percusión. El proyecto Degenerades busca, entre otras cosas, resolver este problema apelando a los recursos de otro tipo de composición coral.

A continuación compartimos lo que hemos indagado en la bibliografía de referencia respecto a lo operativo musical del coro murguero tradicional y a la composición de música popular para coro

El Coro

En su libro, *Cual Retazo de los sueños*⁷, Guillermo Lamolle afirma que “El coro de murga es, para mucha gente, la murga misma. No hay distinción. No importa qué cante, no importa si las letras son graciosas o no; ni siquiera los arreglos que haya hecho el director. No importa nada. Importa “el coro”. Debe ser potente, firme, seguro, y además, cantar todo el tiempo. Tiene que ser contundente, demoledor. Una aplanadora”⁸ (Lamolle, 2005: p69).

⁶ FALTA Y RESTO. *Misa Murguera*. Transmisión en vivo del Carnaval 2018 emitida por Televisión Nacional Uruguay. Uruguay. 2018.

⁷ LAMOLLE, Guillermo. *Cual retazo de los suelos*. Montevideo. Ediciones Trilce. 2005.

⁸ LAMOLLE, Guillermo. *Cual retazo de los suelos*. Montevideo. Ediciones Trilce. 2005. p. 69

Según describe en el libro *Sin disfraz*⁹, el coro de la murga consta, en su versión clásica de trece cantantes (generalmente hombres) que se dividen en tres grupos o cuerdas principales, que corresponden a los conceptos de graves (segundos), medios (primos) y agudos (sobreprimos).

En contraste con esta idea, y saliendo del ámbito de la murga, dentro de los arreglos corales en música popular el uso de los registros varía notablemente. Eduardo Ferraudi detalla en su libro *Arreglos Vocales sobre Música Popular*¹⁰ un uso de los registros donde distingue entre cuerdas femeninas (contraltos y sopranos) y cuerdas masculinas (tenores y bajos); utilizando zonas del registro más extremas no utilizadas comúnmente en los coros de murga.

El desafío que propone este anteproyecto en materia vocal tiene que ver con hacer dialogar estos dos modos de componer y arreglar intentando conseguir un resultado sonoro homogéneo, potente y con color vocal cercano al característico del género.

Los Arreglos

En lo que respecta a los arreglos vocales, la murga presenta características propias que Lamolle y Lombardo en su libro describen de la siguiente manera:

Los arreglos, habitualmente, se basan en partes corales armonizadas por terceras intercaladas con solos, dúos y tríos. (...). Pero también en esto hay gran variación; no son raros los unísonos, o las notas pedales que se mantienen uno o dos compases en una o dos de las voces mientras el resto del coro tiene una mayor movilidad. (...) También se usa mucho el construir la segunda voz con un criterio más melódico que armónico;

⁹ LAMOLLE, Guillermo y LOMBARDO, Eduardo. *Sin Disfraz. La murga vista de adentro*. Montevideo. Ediciones del TUMP. 1998. p 34

¹⁰ FERRAUDI, Eduardo. *Arreglos vocales sobre música popular: análisis y elaboración de arreglos, guía de características técnico-musicales del folklore argentino*. Buenos Aires. Ediciones GCC. 2005

esto era más común antes de la introducción de la guitarra (a principios de los 80) como instrumento habitual más que no solo interviene durante breves lapsos sino que – lo más importante- sirve de base para la creación de los arreglos.¹¹ (Lamolle, 1998: p 38)

Por otro lado, es importante aclarar que las divisiones de los registros utilizadas en la murga son las de un coro masculino. Aquí, como ya se nombró anteriormente nos encontramos con la cuerda de segundos que canta desde un do₃ hasta un do₄, la cuerda de primos que canta desde un sol₃ a un sol₄, y la de sobreprimos que canta desde un mi₄ a un la₅.

En el ámbito de la música coral popular, Eduardo Ferraudi¹² expone ciertas diferencias en los registros de las voces. En su libro, refiriéndose al coro mixto, divide las voces a grandes rasgos en 4 registros. La cuerda de sopranos que canta como registro central desde un do₄ hasta un mi₅; la contralto desde un la₃ a un do₅; el tenor desde un re₃ hasta un fa_{#4}; y el bajo desde un sol₂ hasta un mi₃. Este autor propone la construcción de los arreglos corales desde un estudio de la armonía y el contrapunto clásico, donde como condición, a diferencia del tratamiento de las voces en los arreglos de la murga, debe crearse cierta independencia de las voces atendiendo a la conducción de las mismas.

A partir de la articulación de todos estos elementos propios de dos modos distintos de concebir el canto coral es que compondremos, arreglaremos, ensayaremos, grabaremos audio - video y presentaremos en concierto Degenerades.

¹¹ LAMOLLE, Guillermo y LOMBARDO, Eduardo. *Sin Disfraz. La murga vista de adentro*. Montevideo. Ediciones del TUMP. 1998. p 38

¹² FERRAUDI, Eduardo. *Arreglos vocales sobre música popular: análisis y elaboración de arreglos, guía de características técnico-musicales del folklore argentino*. Buenos Aires. Ediciones GCC. 2005

Avances artísticos

A continuación se enumeran concisamente los avances correspondientes a un lapso aproximado de doce meses, desde el punto cero de la iniciativa hasta el estreno.

Nos propusimos conformar en la ciudad de Villa María una agrupación de cantantes e instrumentistas especialmente para producir *Degenerades*, teniendo en cuenta que el procedimiento compositivo elegido implica la creación colectiva y la permanente e inmediata puesta en acto de la obra en ensayos por secciones, a medida que esta va siendo creada.

Logramos reunir un grupo de 12 cantantes (3 por cuerda), 3 percusionistas y 1 director. Se trata de cantantes con experiencia en prácticas corales con repertorio de Música Popular y percusionistas dedicados a la Música Popular. Podemos notar que no se cuenta con integrantes con experiencia previa específica en murga a excepción del director que participó de murgas estilo uruguayo de la Ciudad de Córdoba Capital años atrás.

Como metodología para la formación en el estilo murga uruguaya se interpretaron composiciones de murgas uruguayas que hubieran participado del Concurso del Carnaval uruguayo para comenzar a experimentar los elementos característicos del género (baile, teatralidad, vocalidad típica, canto con percusión, etc.). Una vez aprendida la música se hicieron capacitaciones con referentes murgueros de la ciudad de Córdoba que compartieron su experiencia en lo teatral con el coro y en la percusión a los otros integrantes.

Simultáneamente fuimos avanzando en las composiciones, con un proceso de construcción colectiva de los textos a partir de debates en los que se definía el contenido del mensaje que quería transmitir la murga y posteriormente un grupo más reducido se encargó de la escritura de los textos. Luego las composiciones musicales estuvieron a cargo del autor del TFG con aportes de los integrantes de la murga.

A la vez decidimos comenzar a tener presentaciones públicas de algún fragmento del espectáculo para empezar a vivir la experiencia del vivo como proceso de aprendizaje del grupo. En una primera etapa se interpretó la primera mitad completando con fragmentos del espectáculo “civilización” de la murga Agarrate Catalina presentado en carnaval de 2010. Para el estreno, que se llevó a cabo en el Festival Villa María Vive y Siente 2018, realizamos un proceso de gestión presentando la murga Degenerades a la convocatoria de artistas de la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Villa María. Esto permitió contar con recursos económicos que se invirtieron en un trío de murga (bombo, platillo y redoblante), maquillajes y vestuario, y construir elementos de utilería.

Conclusiones

En cuanto producto artístico, Degenerades ya existe y es una murga escrita para coro mixto que consta de 8 (ocho) secciones: Presentación, Cuplé Bla Bla, Cuplé Niñxs, Cuplé Maestras, Rap Degenerado, Popurrí trabajador, Canción final y Glosa y Retirada. Aborda muchas aristas de la problemática de género en la vida cotidiana de un modo que, a juzgar por la respuesta inmediata general, pudo ser decodificado por el público en todas las presentaciones que se vienen realizando. Como evaluación preliminar desde la experiencia musical vivida, puede afirmarse que las voces femeninas son perfectamente audibles y discernibles como tales.

El TFG, que consiste en una grabación de audio y video, una presentación en vivo, las partituras de la obra y un escrito (investigación, análisis, reflexiones, etc), dará cuenta del camino total recorrido integrando la realización artística y la producción de conocimiento académico.

Referencias Bibliográficas

CASTRO LAZAROFF, Soledad. “Carnaval: la fiesta del pueblo... ¿o de los varones del pueblo?”. *La diaria*. [S/D]. 2018

FERRAUDI, Eduardo. *Arreglos vocales sobre música popular; análisis y elaboración de arreglos, guía de características técnico-musicales del folklore argentino*. Buenos Aires. Ediciones GCC. 2005.

GALLO, Cristina y REYES, Manuela (comp.) *El canto en la UNVM. Apuntes sobre performance vocal integrada en contexto musical multicultural*. Córdoba. Editorial Brujas. 2018

GONZALEZ, Juan Pablo. *Pensar la música desde América Latina*. Buenos Aires. Gourmet Musical Ediciones. 2013

LAMOLLE, Guillermo y LOMBARDO, Eduardo. *Sin Disfraz. La murga vista de adentro*. Montevideo. Ediciones del TUMP. 1998.

LAMOLLE, Guillermo - “Cual Retazo de los sueños” – Montevideo, Uruguay – 2005

El arte del decir y del transformar(se). La escritura y la lectura de literatura en la formación docente

Jesica Mariotta

Profesora en Lengua y Literatura por la UNVM, y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO-Argentina. Trabaja en las cátedras “Taller de Comprensión de textos”, “Seminario de estudio sobre los procesos de lectura y escritura” y “Literatura Iberoamericana II”, del Profesorado y de la Licenciatura en Lengua y Literatura de la UNVM. Además, es editora de la Editorial Universitaria de Villa María. Actualmente participa en el equipo de investigación “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”, dirigido por la profesora Beatriz Vottero.

Palabras clave: Experienciación, Ficción, Lectura, Escritura, Consigna, Lenguaje Literario

Resumen

Desde el *Taller de comprensión de textos*, del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, sostenemos la hipótesis de que la escritura de ficción en taller promueve, gracias a una labor sostenida y minuciosa con el lenguaje, la formación de lectores/as y escritores/as con pensamiento crítico, divergente y creativo, con progresiva conciencia de las potencialidades y los usos de la lengua para construir dinámicamente los sentidos de textos de diversos géneros discursivos. Para ello, describiremos sucintamente la propuesta, haciendo especial hincapié en los procedimientos propuestos en el aula, así como en las dinámicas de trabajo y aprendizaje de las y los estudiantes.

En el proceso de experimentar con el lenguaje literario y con nuestra mediación docente, los y las estudiantes devenidos escritores adoptan gradualmente una mirada crítica, cuestionadora respecto a lo que leen y escriben. La práctica de escritura creativa en taller los invita a desautomatizar su relación con el lenguaje y, en tal sentido, alienta nuevas relaciones cognitivas y afectivas.

Por tal motivo, sostenemos que la exploración de la escritura de ficción constituye un derecho, del que nuestra formación docente de grado debería ser garante: el derecho real a decir, a nombrar, a pensar nuestro lugar en el mundo, a desnaturalizar el orden dado, a transformarnos.

El arte del decir y del transformar(se). La escritura y la lectura de literatura en la formación docente¹

Desde el *Taller de comprensión de textos*, del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, sostenemos la hipótesis de que la escritura de ficción en taller promueve, gracias a una labor sostenida y minuciosa con el lenguaje, la formación de lectores/as y escritores/as con pensamiento crítico, divergente y creativo, con progresiva conciencia de las potencialidades y los usos de la lengua para construir dinámicamente los sentidos de textos de diversos géneros discursivos. Para ello, describiremos sucintamente la propuesta, haciendo especial hincapié en los procedimientos propuestos en el aula, así como en las dinámicas de trabajo y aprendizaje de las y los estudiantes.

Quisiera comenzar presentando, *grosso modo*, el contexto en el que se inscribe nuestro Taller, mencionando algunas problemáticas comunes a las

¹ Esta ponencia se inscribe en el marco del proyecto de investigación “La escritura de ficción en la formación de profesores en Lengua y Literatura. Análisis de una propuesta” (bienio 2016-2017), de la Universidad Nacional de Villa María, dirigido por la Profesora Beatriz Vottero, que buscó analizar y evaluar los procesos cognitivo-afectivos que experimentan los alumnos de primer año frente a una propuesta programática anual basada en la escritura de ficción, en la cátedra “Taller de Comprensión de textos”.

prácticas de lectura y escritura del estudiantado universitario, y ahondando en las de la propia carrera de Letras.

En primera instancia, quisiera mencionar la preocupación actual y generalizada por las deficiencias en las prácticas de lectura y escritura de los y las estudiantes universitarios: el transcurso de 14 años por el sistema educativo obligatorio pareciera que no hubiera sido suficiente para formarlos como “usuarios competentes” de la lengua escrita, y mucho menos de los textos surgidos en el seno de las propias comunidades disciplinares con sus particulares prácticas discursivas, problema que, en la Universidad, actualmente intenta salvarse con talleres de corta duración, algunos como requisito para el ingreso, otros como cursos de capacitación al margen de los planes de estudio, en algunos casos como asesoramiento en la redacción de trabajos finales de grado, en los que mayoritariamente se apunta al trabajo con los denominados “géneros académicos”, poniendo el acento en las respuestas a corto plazo de las demandas específicas de la comunidad académica.²

Un afluyente complejiza el estado de situación antes descrito, para situarnos en la propia carrera de Letras: la carencia de espacios de formación en lectura y escritura literarias. El estudio de las literaturas se traduce, de acuerdo a los programas curriculares actuales, en conocimientos medibles y cuantificables; vale mencionar, por caso, la inscripción de las obras y de los autores canónicos en movimientos artísticos que importan características propias objetivamente reconocibles, a las que los y las estudiantes deben ser capaces de identificar sin mayores dificultades. Los textos se analizan, se comparan y clasifican. Se subordinan a ciertas categorías propuestas por la crítica o la teoría literaria. Como vemos, la literatura, en la Universidad, se consume como un objeto que se puede catalogar pero que muchas veces, dada la dinámica áulica, los tiempos y los objetivos curriculares propuestos, no logra atravesarnos. Quedan fuera

² Una historización y un análisis en profundidad de los talleres de lectura y escritura en la Universidad puede leerse en Cano, F. y Vottero, B. (2018), “Los talleres en los estudios superiores”, en *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*. Goya, Corrientes, Editorial Arandú.

de este trazado los encuentros íntimos y subjetivos con la literatura, que promuevan experiencias de lectura capaces, al decir de Jorge Larrosa, de formar, de-formar y transformarnos.³ Y si la lectura de literatura en el profesorado en Letras es una práctica destinada a la obtención de ciertos conocimientos, la escritura de literatura es, fatalmente, una ausencia:

(...) ¿por qué no se escribe literatura en la formación de grado, y por qué no se lee literatura sin el apremio de un análisis, de un anclaje metodológico?, ¿qué lugar queda para el extrañamiento? ¿Excedería a la formación “académica”, naturalmente aséptica de toda manifestación emocional, subjetiva, intimista, singular, no medible ni cuantificable y muchas veces siquiera descriptible, como la que provoca la literatura?

¿Quién se pregunta, en las aulas del Profesorado, qué le dice éste o aquel libro a éste o a aquel lector? A ese lector único, que sufre palpitaciones mientras lee, o aburrimento; que recorre presuroso las páginas pero no desea que el relato acabe, que necesita volver sobre una figura o una escena; que cierra el libro y se queda mirando un punto fijo en la pared sin atinar a regresar, pegado a la frase última de una novela, al estrepitoso knock out de un cuento, a una imagen o a una palabra del poema?

¿Quién se pregunta, en nuestras aulas de los Profesorados, por qué a veces tenemos ganas de escribir versos; o qué nos sucede cuando escribimos, qué sensaciones se disparan, qué pulsaciones agitan ese borroneo, qué deseo o pulsión sostienen nuestra escritura poética?

¿O no son, acaso, interrogantes que deba hacerse un futuro profesor en Letras? ¿Pertenece a la vida privada de los lectores y de los escritores (por lo tanto, también a nuestra vida privada) y por eso no son cuestiones académicas? ¿No tienen nada que ver con ese sumo propósito de la escue-

³ Jorge Larrosa es un filósofo y pedagogo catalán cuyos trabajos de investigación se sitúan en la frontera entre la literatura, la filosofía y la educación. Acuñó el concepto “experiencia” de lectura, desarrollado en: Larrosa, J., “Literatura, experiencia y formación”, en *La experiencia de lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, FCE, 2013.

la, recién aludido, de formar lectores, o de la universidad, de formarnos como lectores?

En fin, ¿Por qué el recorrido de la carrera inicial de grado deja al margen la experiencia literaria del estudiante de Letras? (Vottero, 2014)⁴

En ese contexto ingresa nuestro Taller, con una propuesta anual orientada al trabajo sostenido con la lectura y la escritura de ficción para habilitar, por un lado, el autodomínio de la lengua escrita, y por otro -aunque íntimamente ligados- para promover la experiencia literaria. En el marco antes descrito, decidimos abrir en el seno de la Universidad Pública un espacio en el que pudiéramos dedicarnos a escribir y leer literatura, porque creemos firmemente que, mediando nuestro acompañamiento, en esa práctica artística los y las estudiantes exploran el lenguaje y se lo apropian, tornándose progresivamente sujetos capaces de indagar y de cuestionar lo antes naturalizado, comprometiéndose no sólo intelectual sino también emocionalmente con/en esa labor: en definitiva, volviéndose mejores lectores/as y escritores/as. Es que la literatura posee, en todas sus expresiones, una riqueza que nos invita a desautomatizar nuestra relación con la lengua, justamente porque se trata de un arte.

El principio que nos orienta: qué es un taller de escritura de ficción

Inscribimos nuestra propuesta en la tradición de talleres de escritura del Grupo Grafein surgido en Argentina durante los años `70, producto de la motivación de algunos estudiantes que cursaban la cátedra Literatura Iberoamericana, dictada por Noé Jitrik en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.⁵

⁴ Vottero, B., "Ausente sin aviso: la escritura literaria en la formación de grado del docente en Letras", en *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche, 2014.

⁵ Para una historización del Grupo Grafein, así como de sus influencias y proyecciones: Cano, F. (2018), "La experiencia del Grupo Grafein", en *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*. Goya,

En nuestra lectura, creemos que el acto más revolucionario de Grafein fue proponer la dimensión significante de la escritura. La escritura como cuerpo. Para ello, no sólo no es casual, sino que queda expreso que se toman los aportes del Posestructuralismo que comenzaban a hacer eco en la Argentina: la idea de texto contra la idea de obra. El texto como espacio de producción permanente de sentidos versus la propiedad del autor sobre los significados de su obra. Fue necesaria la muerte del Autor para que naciera el lector, dirá Barthes. Y éste es, además, un lector que escribe. Así, Grafein podría haber parafraseado al semiólogo francés diciendo que con la muerte del autor nace el escribiente, el que toma la palabra para jugar a generar sentidos que incluso ni él mismo podrá controlar, ni planificar, ni predecir. Y es en la práctica de la escritura donde eso sucede. (...)

(...) Grafein significa, precisamente, yo escribo. Es decir, hay una apuesta de base a la capacidad y condición de quien se asuma con derecho a escribir, contra toda idea de inspiración o de talentos innatos. Escribir es un trabajo. Y ese trabajo (accionado por una buena consigna que obrará como valla y trampolín) es un trabajo con el lenguaje, con las unidades de la lengua y su potencialidad sintáctica, morfológica, semántica, léxica, pragmática. (Vottero y Mariotta, 2018)⁶

Dos aspectos nos resultan fundamentales herencias del Grupo Grafein: en primer lugar, la configuración de una dinámica de trabajo con la escritura, pensada como un laboratorio de textos en el que la lengua despliega su fuerza productiva y creativa. Por otro lado, y en consonancia, la convicción de que en el taller de escritura la premisa es que todos y todas sus participantes tienen derecho a laborar a conciencia con el lenguaje, a degustarlo, a probar sin miedo sus posibilidades, a tensionar sus reglas, a tachar y empezar de nuevo. A dudar. Por lo que el foco no está puesto en

Corrientes, Editorial Arandu.

⁶ Vottero, B. y Mariotta, J. (2018), "Gramática y teoría literaria: clave para una propuesta de escritura en taller", *Sextas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche, 25 y 26 de octubre de 2018.

la cacería de talentos sino en la búsqueda y la motivación, al interior de la pequeña comunidad que forman sus miembros, de experiencias transformadoras con la palabra escrita. En este sentido, el taller de escritura –o mejor, la escritura en taller– se constituye como un lugar democratizador e igualador, en el que se leen y se escuchan todas las voces: en los encuentros se escribe, pero también (y fundamentalmente) se socializan los escritos en proceso, para revisarlos y analizarlos en relación a las variables y los condicionamientos establecidos por la consigna de escritura (concepto que abordaremos más adelante). Los y las escribientes se tornan lectores –de sí mismos/as y de otros/as– resultando así un trabajo colaborativo y democrático facilitado por el coordinador o coordinadora.

De este modo, el taller se consagra como un espacio propiciador y promotor de la metacognición reflexiva sobre las propias prácticas, en las que la revisión y la reescritura se tornan tareas fundamentales que se realizan y se promueven en cualquier momento de la escritura. Pero para que esto suceda, ese coordinador o coordinadora no se definirá como el portador exclusivo de los saberes necesarios e indispensables para aprobar el curso, sino que se posicionará como un lector intenso, con un bagaje propio y con una mirada singular sobre la lectura⁷; el docente asume el rol de un mediador de lectura, un acercador de lecturas. Alguien que, tal como reflexiona el pedagogo y ensayista catalán contemporáneo Jorge Larrosa, transmita “una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura”.⁸

⁷ Al respecto, María Teresa Andruetto afirma: “el rol del coordinador es más horizontal que vertical. No debería pensarse a sí mismo como único centro de atención ni poseedor de todo el conocimiento, sino como alguien que controla los tiempos sin ejercer autoritarismo, ayudando a ordenar”. En: Andruetto, M. y Lardone, L. (2014), “Qué es un taller de escritura”, *El taller de escritura creativa. En la escuela, la biblioteca, el club*, Editorial Comunicarte. Pág. 25.

⁸ Larrosa, J., Op. Cit., 2013. La cita continúa: “Y esto no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de lectura durante la clase. No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible” (2013:45). Para Larrosa, un mediador es quien piensa a la lectura como formación, como una práctica que nos hace ser quienes somos y, al tiempo, nos pone en cuestión. Como vemos, el concepto de mediador/a de lectura coincide fundamentalmente con el rol del coordinador/a de taller de lectura y escritura.

En un taller, el o la docente tiene la función de coordinar la dinámica de trabajo y los tiempos; es quien además incita a la reflexión, quien propone ciertos recorridos de lectura, quien alienta la revisión y la reformulación de los textos, atendiendo a sus condiciones retóricas:

La función y rol del coordinador es esencial para ayudar a leer/advertir esos indicios, esos blancos, alentando la exploración de cada texto y mostrándose a sí mismo como modelo lector. Esas marcas emergentes serán de diversa índole: lingüísticas, estéticas, pragmáticas. El comentario para cada una deberá ser, consecuentemente, orientado a su condición. A mayor conocimiento y dominio de la gramática que tenga el coordinador, se fortalece su rol para guiar el trabajo sobre cada una de las unidades o aspectos lingüísticos del texto. Así también en relación a las teorías literarias -y naturalmente, a la literatura- si el texto propuesto es escritura de ficción. (Vottero y Mariotta, 2018)⁹

El coordinador o coordinadora favorece el debate y capitaliza los imprevistos propios de la vida en el aula, para incluso cambiar el plan de trabajo si el grupo y las circunstancias particulares del encuentro así lo requirieran. Y es también el/la docente coordinador/a quien cuida y resguarda celosamente el microclima de respeto, de escucha atenta y amorosa, de silencios cuando hace falta; quien propone y habilita el disenso. Ese microclima es indispensable para que todos los y las participantes se sientan a gusto y, sobre todo, comprendan, a contramano de las concepciones escolares hegemónicas, que en un taller de lectura y escritura de literatura, como en todo taller de arte, no existe una obra “correcta” ni encumbrada, ni se busca la homogeneización de las producciones, al contrario: la riqueza de un taller artístico consiste en alentar la diversidad y tensar los límites entre lo producido y lo esperable: todo texto literario producido en taller será, aunque mejorable, siempre válido.

Ahora bien, la validez de todas las producciones no significa la adhesión a una pedagogía de la libre expresión: consideramos que la creatividad no

⁹ Vottero, B. y Mariotta, J., Op. Cit., 2018.

resulta una habilidad espontánea fruto de una inspiración azarosa, sino que exige cierto marco de referencia, ciertos procedimientos que formulen reglas, restricciones y permisos, impulsos generativos fundamentales para motorizar el trabajo de escritura. En tal sentido, la consigna de escritura cobra en el taller un lugar fundamental como disparador, invitación, excusa o pretexto para “soltar la mano”. Es que no se puede crear desde la nada: si no hay una consigna a la que circunscribirse, la consecuencia previsible es un gran bloqueo que imposibilitará la escritura.¹⁰

Para que una consigna de escritura sea exitosa al interior de un taller debe suponer un problema retórico para el escritor, al cual éste debe ser capaz de evaluar, animándose –con la mediación docente– a probar, a revisar su texto mientras lo escribe, perdiendo progresivamente el prejuicio contra los tachones y las borraduras. Una buena consigna de escritura debe motivar a los y las escribientes a “pelearse con las palabras” para provocar el efecto deseado de sentido en sus lectores.

Un taller de lectura para escribir –y de escritura, para leer–

“Profe, yo soy un queso escribiendo”; “Yo, en cambio, escribo. Tengo varios poemas, ya los voy a traer”; “No entiendo bien qué vamos a hacer en esta materia”; “Yo si me inspiro, algo hago”; “Mi problema es que no sé cómo arrancar”. Éstas son algunas de las frases que escuchamos corralmente al comienzo del cursado, cada año lectivo. Es siempre un desafío convencerlos de que todos y todas tenemos derecho a explorar la palabra literaria, sin importar si alguien tiene más o menos afinidad con la escritura.

Comenzamos el año con algunos recorridos narrativos, centrándonos en las lecturas de algunos cuentos seleccionados de Julio Cortázar, y de otros

¹⁰ “A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada (...). Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos”. En: Grafein (1981), *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena.

y otras escritores argentinos y latinoamericanos, dándoles lugar a las experiencias singulares de lectura, animando a los y las estudiantes a mirar los textos pero también a ellos mismos, a lo que les pasa cuando leen. La sorpresa resulta significativa, para muchos y muchas, cuando, gracias a nuestro acompañamiento y mediación, comienzan a preguntarse, a hipotetizar, a discutir incluso, sobre los sentidos de los cuentos trabajados, y a tomar conciencia de su lugar como lectores activos que construyen múltiples interpretaciones, en “modelos para armar” que lejos están de imponer lecturas unívocas o prefijadas. Conforme avanzan los encuentros, introducimos conceptos claves de narratología: las categorías historia-relato-narración, propuestas por Genette, la voz narradora, el punto de vista, el tiempo, la importancia de lo no dicho en las narraciones, la verosimilitud son estudiados en su funcionamiento al interior de las obras literarias con el objeto de profundizar el trabajo de lectura.

En diálogo paralelo, desarrollamos consignas de escritura creativa asentadas en las potencialidades del lenguaje literario, haciendo hincapié a veces en lo emotivo, otras en lo lúdico, en lo humorístico; a veces el acento está puesto en ciertos aspectos gramaticales que aparecen sin planearlo: los tiempos verbales, la puntuación, el uso de pronombres, el manejo de la voz activa o de la voz pasiva para generar determinados efectos de lectura; en ocasiones, ciertas consignas nos llevan a las fronteras de mutua influencia entre artes visuales (fotografías, pinturas, películas) y literatura; otras, nos ponen de cabeza y nos invitan a pensar, por ejemplo, en el borramiento actual de los límites entre lo real y lo ficcionado, dadas las nuevas narrativas que invaden y construyen los sentidos de la realidad cotidiana con medios de difusión ampliamente expandidos como

son las redes sociales.¹¹ Y entonces salimos a cazar metáforas, imágenes poéticas y gérmenes de historias por Facebook.¹²

Así, progresivamente vamos descontracturando algunos preconceptos con los que los y las estudiantes arriban al aula, los invitamos insistentemente a “desescolarizarse” y desandamos algunas certezas sobre los imaginarios en torno a la literatura. Poco a poco, con nuestra mediación y el propio andamiaje grupal, van dejando atrás algunas fórmulas prefijadas, y se animan a pensar al lenguaje literario desde un lugar más cercano: abandonan el antes indiscutido uso del “tú” para darle lugar al “vos”; “desencartonan” el lenguaje mediante coloquialismos antes impensados; comienzan a cobrar conciencia del necesario equilibrio, en el arte, entre lo dicho y lo retaceado y, entonces, recortan los fragmentos explicativos o redundantes antes considerados indispensables; se arriesgan a probar el efecto que en una frase provoca una palabra soez; juegan con los registros dialectales para construir las voces de los personajes sin necesidad de explicar sus procedencias; atienden al ritmo de un diálogo o de una descripción y quitan adjetivos y adverbios innecesarios.

En los últimos meses del ciclo lectivo, luego de este “entrenamiento” propiciado por el trabajo con ciertas consignas de escritura que requieren de

¹¹ Estamos hablando del concepto de Literaturas post-autónomas desarrollado por Josefina Ludmer: “(...) estas escrituras diaspóricas no solo atraviesan la frontera de ‘la literatura’ sino también la de ‘la ficción’ [y quedan afuera-adentro en las dos fronteras] (...) Salen de la literatura y entran a ‘la realidad’ y a lo cotidiano, a la realidad de lo cotidiano [y lo cotidiano es la TV y los medios, los blogs, el email, internet, etc]. Fabrican presente con la realidad cotidiana y esa es una de sus políticas. La realidad cotidiana no es la realidad histórica referencial y verosímil del pensamiento realista y de su historia política y social [la realidad separada de la ficción], sino una realidad producida y construida por los medios, las tecnologías y las ciencias. Es una realidad que no quiere ser representada porque ya es pura representación: un tejido de palabras e imágenes de diferentes velocidades, grados y densidades, interiores-exteriores a un sujeto, que incluye el acontecimiento pero también lo virtual, lo potencial, lo mágico y lo fantasmático.” Ludmer, J. (2009), “Literaturas postautónomas 2.0”, *Revista Propuesta Educativa* N° 32. Dossier *Pensar la cultura. Saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad*, FLACSO-Argentina, noviembre de 2009.

¹² Cf. Vottero, Beatriz (2017) *Escribir en taller en la formación docente, en tiempos de fanfics y booktubers*. IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades e Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes. Corrientes, julio de 2017.

un acompañamiento docente personalizado y, como hemos visto, de una dinámica que posibilite el andamiaje grupal, les proponemos las consignas de lo que será el trabajo final del Taller: la escritura de un cuento. Al igual que las consignas trabajadas previamente, ésta refleja su condición de valla (porque ciñe las opciones, limita las posibilidades, establece reglas) y, al tiempo, opera como un trampolín para que cada estudiante pueda dar el salto creativo. En este caso, además, se proponen varias opciones para que las y los estudiantes tomen decisiones importantes al momento de pensar cómo abordar la escritura de su cuento, operando siempre en función de los efectos de lectura deseados en cada caso y sobre las mejores estrategias discursivas para lograrlos.

Una vez que los escritos se ponen en marcha, hacemos lo que comúnmente se hace en un taller: socializamos las producciones, que circulan para que todos y todas puedan leerse y sentirse leídos. Les pedimos a los y las estudiantes que sean ellos, esta vez, los primeros lectores y lectoras de los escritos de sus compañeros/as, atendiendo a los parámetros propiciados por la consigna y guiados por nuestro asesoramiento. De este modo, pueden ajustar el foco de sus lecturas afinando el ojo crítico, con miradas sagaces, ancladas en la pertinencia y en la adecuación de las producciones al contrato propuesto por el ejercicio, cuestión que retorna, luego, a los escritos propios, los que inevitablemente se vuelven objeto de una lectura más reflexiva por parte de sus mismos autores/escribientes.

Quisiéramos terminar destacando algunas devoluciones y comentarios de los propios estudiantes a los textos de sus compañeros y compañeras, tomados de diferentes resoluciones de consignas y en momentos distintos del cursado.

Dice Sabrina: “La voz narradora cuenta y describe con mucha precisión su rutina, todo lo que él y los demás a su alrededor hacen. Creaste muy bien al personaje y los ambientes. Esto ayuda a entender la psicología del protagonista. Lo que veo también, es que recurríste mucho al uso de la coma al principio, dándole un aire de listado al texto, y justificando situa-

ciones que se podrían obviar. Pero después las ideas empiezan a unirse más naturalmente.”

Soledad, por su parte, aconseja: “yo sacaría aclaraciones que hacés al principio del relato, ya que después se explican y son cosas que se podrían evadir u obviar, me parece que no era necesario colocarlas.”

Mauro critica y sugiere: “En mi opinión los elementos para armar la historia están, es una historia muy bien contada. La construcción de los personajes me parece muy bien hecha, los intereses y las personalidades están muy bien planteadas, de manera que se pueden identificar individualmente. Y la composición de un relato dentro de otro me parece bastante acertado dentro del contexto del diálogo. Pero, para mí, el cuento presenta demasiadas intervenciones en la narración, con el diálogo, y una abundancia de detalles e información que dejan poco espacio para que el lector construya la historia desde su lugar como tal. Además, la narración no consigue el desenlace de knock-out porque extiende la historia para darle un final cerrado.”

Sonia cuestiona: “En este caso nos aclarás desde el principio que se trata de un hombre, de clase baja, de unos 30 o 35 años aproximadamente. Pero esto no se corresponde con su estilo de escribir, el protagonista utiliza palabras o frases que no son propias de alguien de su posición, que probablemente no ha tenido estudio (...). Por los detalles que nos aporta durante toda la narración, el final creo que es el esperado. Como lectora siento que tengo todo servido. No me da la oportunidad de imaginarme o plantearme nada porque el relato me lo dice todo”.

Como vemos, los alumnos y alumnas, escribientes devenidos nuevos lectores, van tomando sutilmente conciencia de la fuerza de una palabra; o del uso particular de la coma para provocar al lector. Se preguntan si el tono elegido es acorde a la voz narradora creada y exigen verosimilitud al relato. Cuestionan ahora, insistentemente, si hay lugar para que el lector complete los espacios en blanco o si, en cambio, el texto les brinda toda la información procesada: se vuelven exigentes, no se conforman con poco,

quieren entrar de lleno al texto y ocupar, como lectores, un lugar preponderante. En definitiva: han comenzado a empoderar su lenguaje.

Por esto sostenemos fervientemente que la exploración de la escritura y la lectura de literatura en taller se constituye en un derecho que se asienta en lo más humano de nuestra condición de hombres y mujeres y, por lo tanto, es un derecho inalienable e intransferible del que debe ser garante la escuela y, por lo tanto, los institutos de formación docente -en nuestro caso, la Universidad Pública. Se trata del derecho real a tomar la palabra, a pensar nuestro lugar en el mundo, a desnaturalizar el orden dado y a transformarnos, tal como lo afirma Ricoeur, a imagen y semejanza del mundo abierto por la palabra poética (Ricoeur, 1999).¹³

Bibliografía

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

ANDRUETTO, M. (2015), *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires, FCE.

ANDRUETTO, M. y LARDONE, L. (2011), *El taller de escritura creativa. En la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba, Editorial Comunicarte.

CANO, F. y VOTTERO, B. (2018), *La escritura en taller. De Grafein a las aulas*. Goya, Corrientes, Arandú ediciones.

FINOCCHIO, A. (2009), *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires, Paidós.

KLEIN, I. et al (2011), *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

¹³ En: Klein, I. (2011), "Prólogo", *Cuando escribir se hace cuento. Un taller de ficción*, de Irene Klein, Carolina Bruck y Laura Di Marzo. Buenos Aires, Prometeo. Pág. 17.

LARROSA, J. (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

_____ (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México, Fondo de Cultura Económica.

LUDMER, J. (2009)., “Literaturas postautónomas 2.0”, *Revista Propuesta Educativa N° 32. Dossier Pensar la cultura. Saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad*. FLACSO-Argentina.

PAMPILLO, G., et al (2004), *Una araña en el zapato. La narración, teoría, lecturas, investigación y*

propuestas de escritura. Buenos Aires, Libros de la araucaria.

_____ (2010), *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires, Prometeo.

PETIT, M. (2013 [1999, México, FCE]), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires, FCE.

PRADELLI, Á. (2013), *El sentido de la lectura*. Buenos Aires, Paidós.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, L. et al (2014), *Lecturas y lectores*. La Habana, Cuba, Editorial Gente Nueva.

TOBELEM, M. et al (1994 [1981, Madrid, Altalena]), *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un*

taller de escritura, Buenos Aires, Santillana.

VOTTERO, B. (2014), “Ausente sin aviso: la escritura literaria en la formación de grado del docente en Letras”, *IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Universidad Nacional de Río Negro, Bariloche, 6 y 7 de noviembre de 2014.

_____ (2017), “Escribir en taller en la formación docente, en tiempos de fanfics y booktubers”, *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades e Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes*. Corrientes, julio de 2017.

VOTTERO, B. y MARIOTTA, J. (2018), “Gramática y teoría literaria: clave para una propuesta de escritura en taller”, *Sextas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche, 25 y 26 de octubre de 2018.

Investigación-Producción; Investigación en Artes en Contextos Cademicos

María Julia Oliva Cúneo*

Ianina Ipohorski**

Hernando Varela***

*Lic. en Escultura por la UNC, donde cursó además la Lic. en Filosofía. Desarrolla la tesis de Doctorado en Artes (UNC) “El proceso de recepción de A. Warburg en la historia de la cultura en la Argentina, en la segunda mitad del siglo XX”, dirigida por la Dra. Laura Malosetti Costa y la Mgter. Carolina Romano; y el trabajo Final de la Especialización en Producción de textos críticos y de difusión mediática de las artes (UNA). Dirige el proyecto “La práctica artística como investigación. Una perspectiva inmanente” seleccionado en la Convocatoria CePIAabierto 2018 (FA-UNC) y avalado por la Dir. de Posgrado e Investigación de la UPC. Desde 2008 y hasta 2016 integró el Área de Investigación del Museo Prov. de Bellas Artes E. Caraffa. Es docente de la Facultad de Arte y Diseño de la UPC, en la que fue Directora de la Lic. en Arte y Gestión Cultural entre 2015 y fin de 2017. En 2016 fue Vice Decana de dicha Facultad, con funciones de Coordinación Académica y de Investigación, y Decana desde febrero de 2017 y sigue. Desde 2018 es Docente del Inst. Universitario Patagónico de las Artes (IUPA)

**Diseñadora Industrial Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Córdoba (UNC). 2011 Doctoranda en Artes. Facultad de Artes. UNC. Entre 2013 y 2017 miembro proyectos de investigación radicados en Universidad Nacional de Córdoba. SECyT. FFyH. 2014 a la fecha Profesora Asociada dedicación Semi exclusiva (FAD) Universidad Provincial de Córdoba (UPC). 2015 a la fecha Coordinadora de la Carrera de Fotografía. La Metro, Escuela de comunicación Audiovisual. Córdoba. 2016 a la fecha Miembro del proyecto UMETECH (University and Media Technology for Cultural Heritage) Programa co financiado por Erasmus y la Unión Europea. Miembro del proyecto “La práctica artística como investigación. Una perspectiva inmanente”, convocatoria CePIAabierto 2018 (FA-UNC) y avalado por la Dir. de Posgrado e Investigación de la UPC. De 2017 a la fecha se desempeña como Directora de la Lic. en Arte y Gestión Cultural, FAD, UPC. De 2018 a la fecha es Docente en Lic. en Enseñanza Universitaria de las Artes del Inst. Universitario Patagónico de las Artes (IUPA)

***Licenciado en Composición Musical por la Universidad Nacional de Córdoba. Es actualmente Doctorando en Artes (Facultad de Artes, UNC) y miembro del Proyecto de Investigación Consolidar “Las ritualidades de las Performance. El hecho artístico y las cuatro tesis de Erika Fischer-Lichte desde una mirada local” (Secyt-UNC. 2018-2021). Miembro del proyecto “La práctica artística como investigación. Una perspectiva inmanente”, convocatoria CePIAabierto 2018 (FA-UNC) y avalado por la Dir. de Posgrado e Investigación de la UPC. Se desempeña como profesor universitario en las carreras de Licenciatura en Dirección Coral (UNC) y Licenciatura en Interpretación Musical (Universidad Provincial de Córdoba). Director del Coro de la Facultad de Artes (UNC, 2007-2014). Director artístico por concurso de la Banda Sinfónica de la Municipalidad de Córdoba desde 2016. Director invitado de diversos elencos estables como la Orquesta Sinfónica de la Provincia de Córdoba, Banda Sinfónica de la Provincia de Córdoba, Coro Municipal de Córdoba.

Resumen

El presente trabajo se centra en las posibilidades, las características y las condiciones de científicidad de la investigación-producción artística en ámbitos académicos de la ciudad de Córdoba. Considerando que los abordajes hegemónicos en la investigación en artes se producen desde las ciencias sociales, esta intervención tiene como objetivo avanzar en la construcción de alternativas metodológicas, estándares evaluativos y criterios de acreditación académica específicos para el campo. En este sentido y en primera instancia se avanza en la reconstrucción de los debates suscitados en torno de esta problemática a partir del análisis bibliográfico y de fuentes documentales. Asimismo en un segundo momento y como trabajo de campo se prevé el estudio de proyectos de producción realizados bajo el formato de Trabajo Final de Licenciatura que involucran instancias de producción artística en el ámbito de la Facultad de arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba por una lado y proyectos radicados en el Centro de Producción e Investigación Artística (CEPIA) de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras Clave: Artes, Investigación, Contextos académicos, Producción

La presente ponencia se configura como un aporte a la discusión suscitada, en varios países y especialmente en los últimos veinte años, acerca de la investigación basada en la práctica artística como un modelo viable en contextos académico científicos, cuyo interrogante central versa sobre si es posible entender el proceso de producción artística como un proceso de investigación.

Nos interesa específicamente indagar acerca de las posibilidades de una investigación *en arte* desde “una perspectiva inmanente” (Borgdorff, 2006) respecto de la producción artística. Lo que significa promover un abordaje diferente, tanto de las investigaciones *sobre el arte* –que lo conciben como objeto de estudio desde diferentes perspectivas disciplinares (historiográficas, sociológicas, filosóficas, etc.)– como de las investigaciones *para el arte* –que se configuran como instancias propedéuticas o de insumo para la producción en sí–, y que han dominado la escena del pensamiento sistemático y del discurso “científico” relativo a las artes a lo largo de la historia.

En definitiva, se trata de indagar en las posibilidades, características y condiciones de una concepción de investigación-producción artística en ámbitos académicos, con lo que dichos ámbitos implican y exigen en términos, principalmente, de acreditación de producción de conocimiento. Es desde allí que nos planteamos a modo de disparadores (ya que exceden la presente intervención) los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características específicas que diferencian la práctica artística *per se* de la práctica artística como investigación? La especificidad de la investigación *en artes* ¿Se distingue de otras investigaciones en virtud de una perspectiva ontológica, es decir en relación a la naturaleza de su objeto? Y como correlato de ello ¿podríamos diferenciarla desde las perspectivas epistemológica y metodológica, en relación al tipo de conocimiento que habilita y los métodos que suscita?

¿Consideramos conocimiento el proceso o resultado de la producción artística?

Tradiciones normativas de la problemática

Respecto del estatus de conocimiento otorgado a las prácticas de cualquier campo disciplinar, y en lo que respecta a nuestra indagación, específicamente de las artes, creemos importante retomar los planteos de diversos autores. En “la formación del espíritu científico” (1987) Gastón Bachelard afirma que es deber de la epistemología aceptar que existe una ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico, y que, por lo tanto, el principal obstáculo en la construcción de conocimiento científico radica en el acto mismo del conocer, ya que el mismo debe darse en ruptura con todo aquello que “sabemos” previamente. En este sentido podemos afirmar que las formulaciones teóricas que desde diferentes disciplinas han abordado a las artes a lo largo de la historia específicamente en ámbitos académicos, presentan una serie de obstáculos epistemológicos en relación una concepción de los procesos de producción artística como desarrollos irreductibles a los procesos de producción, objetivación y sistematización de conocimiento.

La gravitación histórica, naturalización y normatividad implícita de diversas nociones filosóficas sobre “la naturaleza” del arte en la práctica artística, es objeto de análisis en el libro de Anne Cauquelin, “Las teorías del Arte” (2012). Allí la autora indaga acerca de la función y alcances que en la práctica artística evidencian las diversas teorías del arte construidas a lo largo de la historia de la filosofía, asumiendo que actualmente éstos corpus teóricos sobre las artes no se presentan como una organización sistémica (es decir programática) sino como una visión de conjunto, un “rumor teórico” que opera incluso de manera desordenada y contradictoria, como telón de fondo de la praxis, proyectando valores, poniendo de relieve nociones, prejuicios y modos de pensar con fuertes implicancias prácticas. De estas prenociones, y en virtud del problema que nos ocupa, destacamos las siguientes:

En Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime de 1764, I. Kant postuló los principios a priori del conocimiento científico y la moralidad (verdad y libertad), pero aseguró que el juicio de gusto no es un

juicio de conocimiento, ya que ante el objeto estético éste no implica ni asentimiento ante la verdad (lógica) ni aprobación ética (moral). Es decir, no se trata de un juicio lógico ni moral y al ser subjetivo, aunque universal, no pretende determinar el concepto del objeto.

Por su parte, distintos elementos de la tradición Idealista llegan hasta nuestros días a través de una doxa tematizada en una serie de rasgos difusos provenientes del romanticismo alemán. Anne Cauquelin se refiere a ello en términos de un *halo romántico* en el que “todas las ciencias contribuyen a formar la obra última del espíritu que le cambia la cara a la ciencia y la convierte en poesía” (2012).

En este punto cabe señalar que a pesar de la experiencia radical de las primeras vanguardias, su actualización en términos de *acción diferida* estética y política (Foster:2001) y de las extensas discusiones desarrolladas acerca del fin del arte y su devenir conceptual (Danto: 1999) las artes y sus prácticas en contextos académicos -desde la perspectiva de los sistemas de sistemas científicos sobre todo- siguen estando atravesadas por dicha doxa idealista.

En la misma dirección el abordaje sociológico del arte de H. Becker en *Los mundos del Arte* (2008) problematiza la arraigada concepción según la cual existe una división del trabajo artístico que separa el proceso de producción del reflexivo a través de ciertas representaciones afines con rasgos románticos, según los cuales habría una diferencia de naturaleza entre las actividades centrales del artista y las actividades de apoyo. Concebir la idea, ejecutarla de forma física, se consideran actividades necesarias y que exigen dones especiales y la sensibilidad del genio creador.

Si bien desde una perspectiva sociológica estas preconiciones contribuyen a la creación del valor del arte y del artista -de allí su vigencia- en los ámbitos académicos universitarios -desde los cuales dicho imaginario aún se fomenta- se traducen en obstáculos para el desarrollo y acreditación de la producción artística con estatus de investigación.

Contextos y antecedentes

Desde el espacio institucional en construcción de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, entendemos que propiciar el debate y avanzar en definiciones epistemológicas en torno de la investigación-producción en artes, se instala hoy como una cuestión prioritaria y urgente en nuestra agenda institucional. Prioritaria en la medida en que la reflexión acerca de las características de la producción artística entendida como un proceso de investigación se encuentra extendida y vigente en el escenario regional e internacional. Y urgente en nuestra coyuntura universitaria particular en la que la posibilidad de establecer parámetros propios y disciplinarmente descolonizados, encuentra terreno fértil en un espacio que debe cimentarse a partir de diversas redefiniciones y, principalmente en relación a la problemática que nos ocupa, de unas líneas y cultura de investigación en estado aún embrionario en nuestra noble Facultad.

Fundada a partir de la preexistencia de instituciones de nivel superior no universitario¹, la Universidad Provincial de Córdoba fue creada por la ley provincial 9.375 en abril de 2007. Su primera oferta universitaria de grado data del año 2013 bajo la figura de Ciclos de Complementación Curricular, a la que se fueron incorporando en los años sucesivos otras opciones de grado y pregrado universitario provenientes principalmente de procesos de transformación y universalización de Tecnicaturas Superiores.²

¹ Según la Ley Federal de Educación en su artículo 18 CAPITULO V: EDUCACION SUPERIOR: “La etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en institutos de formación técnica, que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la universidad”.

² Tanto la Tecnicatura Universitaria en Danza contemporánea (RR.183/16, RM 2560/17) como la Licenciatura en Composición Coreográfica (RR184/16, RM 2520/17) provienen de la transformación de la Tecnicatura Superior en Métodos Dancísticos dictada en la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt; asimismo, la Tecnicatura Universitaria en Escenografía (RR 187/16, RM 2582/17) y la Tecnicatura Universitaria en Iluminación de espectáculos (RR 177/16, RM 2591/17) resultan de la Tecnicatura Superior en Técnicas teatrales, también de la Esc. Roberto Arlt; las Tecnicaturas Universitarias en Encuadernación y Conservación de libros (RR 083/16, RM 2584/17), en

En noviembre de 2014 a través de la Resolución 925/14 la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) eleva al Ministerio de Educación de la Nación el informe favorable en relación con la solicitud de reconocimiento de la Universidad Provincial de Córdoba como institución miembro del Sistema Universitario Nacional, reconocimiento que finalmente se concreta en septiembre de 2015, por Decreto Nacional n° 1562/15. Aún en proceso de normalización y más allá de referencias normativas³, la construcción de una nueva lógica universitaria a partir de instituciones de educación terciaria -y actualmente la coexistencia de ambas- importa para la Universidad Provincial, y particularmente para la Facultad de Arte y Diseño⁴, la puesta en diálogo de las dimensiones que la nueva institución universitaria está llamada a propiciar y consolidar, con las propias especificidades disciplinares que la conforman.

Tal escenario de construcción institucional y la observancia de las políticas educativas universitarias vigentes que demandan la investigación como uno de sus ámbitos definientes (junto a las de transferencia académica y extensionista -y en nuestro caso, en tanto Universidad Provincial la de regionalización e impacto territorial previstas en su propia ley de creación) vuelve relevante y urgente una profunda reflexión acerca de la

Ebanistería (RR 082/16, RM 2559/17) y en Arte Textil (RR081/16, RM 2585/17) vienen de la transformación de los Trayectos artístico profesionales en las mismas áreas, entonces dependientes de la Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino E. Spilimbergo; la Tecnicatura Universitaria en Artes del Fuego (RR 174/16, RM 2555/17) es la propuesta universitarizada de la Tecnicatura Superior de artes del Fuego de la Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz; y la Tecnicatura Universitaria: Instrumentista Musical (RR185/16, RM 2587/17) de la Tecnicatura Superior en Música (con orientación en Instrumento y canto) del Conservatorio Superior Félix T. Garzón. Estas transformaciones sumaron oferta universitaria en la Facultad de Arte y Diseño, a la ya implementada desde 2013; los ciclos de complementación curricular de Licenciatura en Arte y Gestión Cultural (RR 192/16, RM 2563/17) y de Licenciatura en Diseño (RR 188/16, RM 2585/17), y de Licenciatura en Interpretación Musical (RR 193/16, RM 2639/17).

³ Como la aprobación de su Estatuto el 29 de diciembre de 2016 por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Resolución 2717 - E/2016) y el reconocimiento nacional de sus veinticinco carreras universitarias en 2017, doce de ellas dependientes de la Facultad de Arte y Diseño.

⁴ Creada en 2015 por RR 48/15, que en su artículo 3 resuelve: *CRÉASE la FACULTAD DE ARTE Y DISEÑO, constituida sobre la base de la Escuela Superior de Bellas Artes "Dr. José Figueroa Alcorta", Conservatorio Superior de Música "Félix T. Garzón", Escuela Superior de Cerámica "Fernando Arranz", Escuela Superior Integral de Teatro "Roberto Arlt", y Escuela Superior de Artes Aplicadas "Lino E. Spilimbergo".*

especificidad de la investigación *en* artes y la pertinencia de bregar por su inclusión en la agenda de investigación en el sistema universitario y científico de los diversos organismos.

Es importante señalar que los diversos antecedentes que abonan el debate que nos proponemos retomar, se vienen suscitando en el marco de transformaciones educativas, tal como el proceso de inversitarización que mencionábamos. Estas transformaciones, como por ejemplo la transformación educativa emprendida por la Unión Europea de dar ingreso a las bellas artes al sistema de investigación formal, ponen en evidencia la necesidad de definir la especificidad de este tipo de investigación *en* artes y otorgarle una entidad propia no derivada ni del *sobre* ni del *para*.

En relación al debate en el ámbito internacional, el congreso celebrado en Sevilla en el año 1998 en el Centro Andaluz de Arte Contemporáneo sienta precedentes de discusión sobre estas problemáticas. Las actas reflejan que las ponencias desarrolladas en el congreso se centraron la necesidad de elaborar propuestas de nuevas metodologías en función de la investigación en artes, analizando principalmente el estado de la formación en la educación artística de las universidades españolas. En sus conclusiones los editores subrayan la importancia de la formación de los investigadores en artes para lo cual se proponen acciones decididas y posturas activas de tutela hacia el adiestramiento de los investigadores en estudios artísticos, incluyendo en ello la revisión y reestructuración curricular y las dimensiones de la organización en la formación académica, asumiendo acciones de ese orden revestirían una mayúscula influencia en la trayectoria científica del área.

En la misma dirección las actas de las Jornadas para la carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007–2015) (AA.VV., 2008) recogen los contenidos procedentes de los debates, mesas redondas, sesiones de trabajo y ponencias que tuvieron lugar en dichas jornadas en la ciudad de Pontevedra en noviembre de 2007. En ellas se aborda desde diversas perspectivas el estado de situación respecto del objetivo mani-

fiesto de la transformación educativa emprendida por la Unión Europea -el denominado Proceso de Bolonia iniciado en 1999- de dar ingreso a las bellas artes a la carrera investigadora. En términos generales las actas recuperan desde una perspectiva historiográfica los procesos que transitaron las Escuelas de Bellas Artes españolas en su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sin soslayar las condiciones que las artes en su propio devenir histórico exigen en la actualidad. En las actas se sostiene con insistencia que en el desafío de articular las dos dimensiones (de un lado el dato experiencial privilegiado por el arte, y del otro la “fiabilidad” como requisito indiscutible de ingreso al ámbito universitario) las artes las que se vieron impelidas a importar los métodos de la ciencia, cuestionando que si tradicionalmente la actividad artística se produce en el cruce de diversos estratos -de allí su complejidad- se añaden en este proceso las exigencias, no ya operadas desde la labor valorativa que antaño ejerció el discurso crítico, sino desde la perspectiva de una tácita comunidad científica sujeta a estándares de evaluación y patrones de acreditación guiados en última instancia por premisas empresariales.

Por su parte, en los países bajos el debate ha sido introducido principalmente por el musicólogo Henk Borgdorff. Co fundador y miembro activo de la *Society for Artistic Research* (SAR) y docente en *Amsterdam School of the Arts*, Borgdorff ha abordado de manera sistemática desde 2004 la problemática de la investigación en artes en contextos académicos. El artículo “*The debate on research in the arts*” (2007), traducido en 2010 para la revista sobre de Estudios de la danza de la Universidad de Alcalá como “El debate sobre la investigación en las artes” se ha configurado como texto de cabecera para la perspectiva que nos ocupa. Tal es así que los aspectos propositivos del mismo han sido recuperados en nuestro país, por ejemplo, por las investigadoras Paola Belén y Susana García de la Universidad de la Plata en su libro *Aportes epistemológicos y metodológicos de la investigación artística* (2013). Este último llama la atención sobre la manera en que “las nociones habituales relacionadas con la producción artística han puesto un énfasis excesivo en la creatividad, la emoción y la inmediatez; lo que ha alimentado la idea de que el arte es una cuestión de pura inspiración y

que la obra de arte aflora de repente en la conciencia del artista y solo necesita tomar cuerpo en algo” (Belén & García, 2013: 12). Para refutar estas prenociones las autoras avanzan incluso en la presentación de guías para la elaboración de proyectos.

Otro antecedente significativo lo constituye el texto *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia* (2014). Se trata de una serie de artículos reunidos por Michael Schwab y Henk Borgdorff que se desarrollan sobre la potencialidad de los formatos expositivos como instancia objetivante de los procesos de investigación-producción artística.

Aquí los editores reúnen enfoques reflexivos y metodológicos para la curaduría y el diseño de exposiciones desde una variedad de disciplinas artísticas, incluyendo las artes visuales, la música y el diseño, relacionados con estándares de publicación y hasta el uso de la tecnología. El texto propone una relación novedosa entre artes y conocimiento que pone de relieve las prácticas curatoriales y las instancias de comunicación como otro escenario posible para los mencionados procesos.

Ya en el ámbito regional, Silvio Zamboni (2001) pasa revista de las dificultades para gestionar reconocimiento y recursos para la investigación en artes en 1984, en el marco del proceso de oficialización del área de artes del CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) en Brasil. Según relata Zamboni, mientras el área gestionada su reconocimiento institucional, se advertía con claridad la necesidad de generar encuadres y criterios específicos para guiar la actividad y valorar los proyectos. Se había logrado convencer al CNPq de la importancia de apoyar la investigación en artes, pero no se había conseguido definir lo que realmente significaba investigar en arte. Delimitar ese significado es el objetivo del autor en *A pesquisa em arte. Um paralelo entre arte e ciencia* ([1998] 2001), planteando desde el inicio una restricción de su análisis a la investigación en tanto proceso de producción artística, a “la investigación realizada por los artistas, o sea, cuando un artista también se asume como investigador y busca obtener trabajos artísticos como resultado de sus investigaciones” (Zamboni, 2001: 6). Desde esta perspectiva acotada,

propone entonces la esquematización de una metodología específica y sistemática para la investigación en artes, y procede asimismo al testeo empírico de la propuesta tomando como material de análisis: a) las investigaciones aprobadas y financiadas por el CNPq desde 1984 hasta 1991 y, b) las disertaciones y tesis defendidas en la ECA/USP (Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo) desde la creación de los cursos de posgraduación hasta 1991, incluidos los trabajos de brasileños posgraduados en el exterior y presentes en los archivos consultados. Como conclusión, Zamboni arriba a una definición de la investigación en artes como un proceso en el que, como en la ciencia, se combinan intuición y racionalidad, y que la distancia de la “creación artística pura” (Ibid.: 96) por la posibilidad de identificar en ella etapas de sistematización y fases de desarrollo traducibles en términos metodológicos.

En México, más recientemente, encontramos el trabajo *Investigación artística en música: Problemas, métodos experiencias y modelos* (2014) de Rubén López Cano & Úrsula San Cristóbal Opazo que avanza en un amplio abanico de propuestas metodológicas destacándose las técnicas autoetnografía como herramientas válidas para la objetivación de los procesos personales de investigación-producción.

En dirección de los objetivos que nos proponemos encontramos en otras instituciones latinoamericanas diversos avances. La Universidad El Bosque (Colombia) por ejemplo ha formalizado en 2016 la línea prioritaria “Investigación-creación y los procesos propios de producción en arte y diseño” que enfatiza la centralidad del arte para la producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria.

Asimismo en el marco de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, los procesos de trabajo final de licenciatura que asumen las características de la investigación-producción han encontrado un primer avance de formalización en el reglamento interno de la Carrera en Arte y Gestión Cultural aprobado por resolución decanal el año 2015, y en el reglamento unificado para las distintas carreras de grado de la Facultad, actualmente en desarrollo. En esta misma línea el Centro

de Producción e Investigación en Artes (CEPIA, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba) viene realizando importantes aportes en dirección a la institucionalización de dichas prácticas.

En palabras de su directora, Magalí Vaca, “el CePIA, desde la creación de la Facultad de Artes, se promueve como lugar de trabajo de los proyectos de Producción e Investigación en Artes de esta Facultad, acreditados por procesos de convocatoria y evaluación SeCyT UNC, Sistema de Becas CONICET y convocatorias del propio Centro. Pero también se fortalece como espacio de foro continuo de encuentro y debate, de actualización y, por qué no, de desmitificación del quehacer artístico concebido sólo desde una especificidad no socializada con otras áreas de conocimiento” (Vaca, 2018, p. 158).

Desde otra perspectiva, pero formando parte de la misma problemática, en un reciente y acabado estudio sobre el curso de la investigación en los ámbitos académicos en la Argentina, Laura Rovelli (2015) analiza el surgimiento en la última década de diversas herramientas que se desprenden de las agendas político-públicas de múltiples organismos de gobierno, cuyas iniciativas y dispositivos de financiamiento apuntan a orientar la investigación hacia áreas consideradas relevantes para el desarrollo y que, aunque externos a las universidades, adquieren gran incidencia en el ámbito de las mismas. De igual modo indaga acerca de las lógicas de direccionamiento de la investigación puestas en práctica por las propias instituciones universitarias a través de instrumentos específicos de incentivos, partiendo de la hipótesis de que “en un escenario de corrientes múltiples de políticas de fijación de áreas prioritarias en los últimos años, algunas universidades nacionales promueven la orientación de la investigación, a través de lógicas diversas y en un marco dinámico, situacional y pragmático” (Rovelli, 2015: 26). De su relevamiento de los distintos instrumentos, programas y estrategias de definición de áreas prioritarias para la investigación con incidencia en el ámbito de las universidades y su necesario impacto en la enseñanza, se desprenden datos significativos a los fines del presente desarrollo, ya que las artes como ámbito propicio

para la investigación se encuentra ausente entre los campos disciplinares priorizados por las agendas de los diversos organismos.

Un escenario posible

Si bien la discusión acerca de la investigación basada en la práctica artística como un modelo viable en contextos académicos universitarios -cuyo interrogante central versa sobre si es posible entender el proceso de producción artística como un proceso de investigación- se ha suscitado en varios países especialmente en los últimos veinte años y se han generado espacios concretos para su abordaje (centros, laboratorios, jornadas, etc.) y redes interinstitucionales para bregar por su reconocimiento, estas acciones no han traído aparejadas aún como correlato a nivel de sistema y programas de incentivo y financiamiento, la presencia de las artes en las áreas prioritarias que las mismas definen, como asimismo protocolos y criterios de evaluación y acreditación específicos en relación a la producción de conocimiento disciplinar básico.

A partir de las tradiciones teóricas y del relevamiento del estado de la cuestión acerca que nos ocupa, es posible afirmar que el debate sobre las posibilidades, características y condiciones de la investigación en artes ha surgido en el marco de contextos de transformaciones institucionales académicas.

En este sentido la Universidad Provincial de Córdoba, creada sobre la base de las escuelas de nivel superior, más específicamente para nuestros intereses las escuelas de arte, se configura como el escenario que hace propicia, necesaria y urgente la instalación de un debate aún incipiente en nuestro medio.

Constituyen indicios de un avance en esa dirección las numerosas instancias de discusión colectiva, como también la formalización y reglamentación de propuestas de Producción artística -entendidas como procesos de investigación- para la instancia de trabajo final de la licenciatura

en las diferentes carreras de la Facultad de Arte y Diseño. Sin embargo, resta aún emprender un abordaje integral y sistemático que responda a la siguiente problemática: ¿de qué hablamos cuando hablamos de investigación en artes?. Una reflexión y sistematización tal ofrece además la posibilidad de avanzar en la construcción de estándares evaluativos y criterios de acreditación académica, en pos de legitimar la especificidad de este tipo de investigación en circuitos formalizados.

Así el estado de cosas, se impone la perentoriedad de seguir avanzando en la generación de conocimiento y una agenda institucional centrada en la construcción de una cultura investigativa en espacios de formación artística tradicionalmente definidos por un perfil de formación superior prioritariamente técnico y docente. Aportar activamente desde las necesarias redefiniciones a partir de una propicia coyuntura institucional a la construcción de un corpus de conocimiento respecto de la investigación en artes, superaría la escasez y fragmentariedad de la producción teórica actual al respecto, en ocasiones poco rigurosa y de una evidente circularidad.

Referencias bibliográficas

A.A.V.V. *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007–2015), (2008)*. Vigo, España: Universidad de Vigo, pp.1-230.

Araño Gisbert, J. & Mañero Gutiérrez, A. (eds.) 1998. *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales*. Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. (2003) Sevilla, España: Universidad de Sevilla, pp. 1-465.

Azaretto, Clara María (2017) *Investigar en arte La Plata, Argentina*. . Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Bachelard, Gastón (2000) *La formación del espíritu científico*. D.F., México. Siglo XXI.

Becker, Howard (2008) *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bs. As., Argentina. Universidad Nacional de Quilmes.

Borgdorff, Henk (2010) "El debate sobre la investigación en las artes". Cairon, N° 13, Revista de Estudios de Danza. Alcalá, Universidad de Alcalá, pp. 25-46.

Borgdorff, Henk (2014) *The Conflict of the Faculties*. Leiden, Leiden University Press.

Bourdieu, Pierre (1996) *Las reglas del arte*. Barcelona, España. Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2003) *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Bs. As. Argentina. Aurelia Rivera.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2002) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Bs. As. Argentina. Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (2014) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Buenos Aires: Akal.

Calabrese, Omar (1985) *El lenguaje del arte*. Barcelona. Paidós.

Cauquelin, Anne (2012) *Las teorías del arte*. Bs. As., Argentina. Adriana Hidalgo.

Coraggio, José Luis; Vispo Adolfo (Coord.) (2001) Contribución al estudio del sistema universitario argentino. BS. AS., Argentina. Miño & Dávila, CIN.

Danto, A. C. (1999). Después del fin del arte. Paidós.

Feyerabend, Paul (1992) *Adiós a la razón*. Barcelona. Tecnos.

García, S. S., & Belén, P. S. (2011) "Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística". *Paradigmas*, N° 3, pp. 89-107.

García, S. S., & Belén, P. S. (2013) *Aportes epistemológicos y metodológicos en la investigación artística*. Saarbrücken, Editorial académica española.

Foster, H. (2001). *El retorno de lo real* (Vol. 8). Ediciones Akal.

Journal for artistic research. En línea [<http://jar-online.net/>]

Langer, Susana (1957) *Los problemas del arte*. Buenos Aires. Infinito

Leyra, Ana María (1992) Mataix, Carmen. *Arte y ciencia: una visión especular*. Madrid. La Palma.

Lopez Cano, Rubén & San Cristóbal, Úrsula (2014) *Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*. Barcelona, Fonca-Esmuc.

Martínez Bouquet, Carlos (2008) *La ruta de la creación*. Bs. As., Argentina. Aluminé.

Mauro, Sebastián; Del valle, Damián; Montero, Federico (Comp.) (2016) *Universidad Pública y desarrollo. Innovación, inclusión y democratización del conocimiento*. Bs. As., Argentina, IEC-CONADU; CLACSO.

Ramírez, Juan Antonio (2005) *Cómo escribir sobre Arte y Arquitectura*. Barcelona. De Serbal.

Rovelli, Laura Inés, Un modelo para armar: áreas prioritarias e investigación en universidades nacionales. *Ciencia, Docencia y Tecnología* [en línea] 2015, 26 (Noviembre-Sin mes) : [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14542676003>> ISSN 0327-5566

Schwab, Michael, & Henk Borgdorff (eds.) (2014), *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*. Leiden, Leiden University Press.

Vaca, M. (2018). Producción e investigación artística. Disrupción y desborde. Fundando nuevos sentidos. En D. Del Valle & C. Suasnábar

(Coords.), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Cuaderno 2: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana* (pp. 155-170). Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad Nacional de las Artes.

Zamboni, Silvio (2001 [1998]) *A pesquisa em arte. Um paralelo entre arte e ciência*. S.P. Brasil Col. Polemicas do nosso tempo, Editora autores associados.

SUMARIO MESA XI

Políticas públicas y (re)configuraciones subjetivas. Identidades, espacios, disputas

**Mitologías y Series de TV como objeto de estudio: reflexiones
sobre la Ficción Federal de Argentina** 153

Ana Karen Grünig | karengrunig@gmail.com

**“¡Que Detone!”. Artivismo: Frontera Entre Poética(S)
Artística(S) Y Militancia Política. Ignacio Ramos, Un Estudio
De Caso.** 173

Guillermo Antonio Alessio | guillessio@yahoo.com.ar

Mitologías y Series de TV como objeto de estudio: reflexiones sobre la Ficción Federal de Argentina

Grünig, Ana Karen

Río Cuarto-Córdoba, Argentina, 1987, es Licenciada en Diseño y Producción Audiovisual por la Universidad Nacional de Villa María, becaria doctoral del CONICET y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se aboca al estudio de mitologías, leyendas y creencias populares y su relación con la imagen, en particular tomando el caso de las series televisivas de ficción federal de Argentina producidas con fomento estatal durante el período 2010-2015. Actualmente desarrolla sus actividades en la UNRC e integra equipos de investigación en la UNVM y en UBA/CONICET.

Resumen

En esta presentación se exponen avances y reflexiones de una investigación en curso que estudia mitologías, leyendas y creencias populares en la imagen audiovisual, en particular en series televisivas de ficción Argentina, producidas con fomento del Estado Nacional mediante la regulación establecida por la Ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

En primer término, se acerca una caracterización de la serialidad televisiva para el caso de la ficción argentina con fomento del Estado, la cual pretendió desarrollarse no sólo como industria, sino ante todo como medio de expresión de la diversidad cultural, federal, plural e igualitaria. Por otra parte, se plantea un posicionamiento epistemológico respecto al tratamiento de la imagen mitológica en la imagen televisiva, aludiendo a la relación entre lo imaginario, la imagen y lo imaginal. Finalmente, se anuncian algunas categorías de acceso teórico-metodológico al objeto que aportan a la construcción de un dispositivo de investigación de carácter situado.

Así, se busca reflexionar en torno a las significaciones sociales que subyacen a la experiencia mitológica expresada en las narrativas televisuales, sobre todo cuando éstas se organizan a base de la desigualdad social. En esta clave, se trazan lecturas desde una dimensión política de la imagen y la experiencia social.

Palabras Clave: mitologías, ficción televisiva seriada, fomento público, dimensión política.

Introducción

Los diferentes usos registrados de la imagen mitológica, ya sea como veneración en acto de los dioses, como experiencia puramente estética, o simplemente como expresión de la experiencia social, dan cuenta de la relevancia que estos relatos han tenido y aún tienen en la circulación de las visiones de mundo de mayor hegemonía a lo largo del tiempo.

El interés, entonces, tiende hacia una mirada sobre el tratamiento de lo mitológico en los medios y plataformas discursivas más contemporáneas.

En lo que respecta al cine (quizás el pariente más cercano a nuestro objeto) resulta indudable que los mitos y leyendas constituyen una temática de gran recurrencia tanto en el ámbito internacional como también -aunque en menor grado- en plano nacional, sobre todo a los fines de destacar el carácter espectacular y melodramático de éste tipo de relatos. Sin embargo, también es posible reconocer otro tipo de abordaje de lo mitológico en el cine, que se encuentra más atravesado por la experiencia socio-histórica y, en esa dirección, admite elaborar lecturas en clave política. Con ello, se hace alusión a cierta filmografía nacional referenciada en realizadores implicados y/o adherentes al cine militante de los sesenta y setenta (como el Tercer Cine o el Grupo Cine Liberación, entre otras agrupaciones artísticas de izquierda y del peronismo), que dieron a luz películas como *El Familiar* (1975) de Octavio Getino, -en la cual se aborda

el mito del familiar como encarnación del diablo elaborando una metáfora del capitalismo-; o *Nazareno Cruz y el Lobo* (1975) de Leonardo Favio –en cuya narración de la creencia en el Lobizón subyace como premisa que el amor verdadero tiene que ver con la igualdad y la inclusión social-. De manera tal que, lejos de negar el empleo de recursos melodramáticos y espectaculares del cine argentino de la época, lo que se pretende destacar es la construcción político-ideológica del mito y la leyenda popular en el film.

Asumiendo estas referencias, concierne ahora observar la producción de ficción audiovisual realizada tras la sanción en Argentina de la Ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, en particular, en series de ficción televisiva producidas con fomento del estado. Pues, en este corpus de ficciones para televisión se conjetura cierto tratamiento político del mito por las características que asume el dispositivo discursivo emergente. Es decir, la elección procura hacer hincapié en una política pública que resultó inédita en el campo del audiovisual, principalmente porque concibe a la comunicación como el derecho humano a la expresión social, al mismo tiempo que promueve la defensa y el desarrollo equilibrado de una industria nacional capaz de preservar el patrimonio cultural nacional y latinoamericano, pretendiendo disputar la hegemonía audiovisual propia de la televisión privatista-comercial centralizada históricamente en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Marino, Mastrini y Becerra, 2010) y, por consiguiente, la conquista de espacios diferenciados en el orden de lo discursivo (Foucault, 1992).

En ese marco, nos preguntamos por *la dimensión política del relato mitológico en series televisivas de ficción producidas con los fomentos del Estado durante los años 2010-2015*, asumiendo como hipótesis principal que a partir de una política pública lanzada por un Estado subjetivante, emerge la presentación política del relato mitológico en la Ficción Seriada para televisión, en regiones que históricamente no han participado del esquema comunicacional hegemónico.

Metodológicamente, se trabaja desde un diseño cualitativo que sigue los presupuestos de la investigación interpretativa. Así, se delimitó el campo de estudio a la serialidad televisiva de ficción nacional, considerando aquellas realizaciones producidas en el marco del Plan Operativo de Fomento y Promoción de Contenidos Audiovisuales Digitales del SATVD-T, elaborando un corpus constituido por 30 series y miniseries televisivas de ficción que abordan lo mitológico de manera explícita e implícita.

Las mismas fueron producidas en seis grandes regiones del país durante las convocatorias llevadas a cabo durante los años 2010-2014 y mediante las siguientes vías de fomento: Series de ficción federal, Series de ficción para productoras con antecedentes, Concurso Prime Time, Animación federal y ACUA federal. Asimismo, se consideraron producciones de ficción de cuatro, ocho y trece capítulos¹.

Luego de la elaboración de un diseño propio de dispositivos de recolección de información que consideran las dimensiones narrativas, formales y estéticas del relato, el procedimiento analítico se desarrolla a partir de una extrapolación de la *descripción densa* desarrollada por Geertz (2003) al abordaje de las producciones audiovisuales², la cual consiste en

¹ La series escogidas para el análisis son: A) Región NOA: *El aparecido* (Rosa, Salta: 2010); *Sombras de mi tierra* (Aparicio, Jujuy, 2011); *La casa de los opas* (Rosa, Salta: 2013). B) Región NEA: *Payé* (Gómez Montero, Corrientes: 2010); *Mañana, siesta, tarde y noche* (Bellochio, Misiones: 2010); *Ander Egg* (Schonfeld, Entre Ríos: 2010); *El Lobo* (Schonfeld, Entre Ríos: 2011); *Pueblo que fue* (Czombos, Corrientes: 2013); *El cerrojo* (Ibarra, Corrientes: 2014); *Río Atrevido* (Navas, Corrientes: 2014). C) Región Nuevo Cuyo: *En la viña del señor* (Araya, Mendoza: 2010); *Cuchillo* (César Albarracín, San Luis: 2011); *La educación del Rey* (Esteves, Mendoza: 2014). D) Región Patagonia: *La chacra* (Ponzo Ferrari, Río Negro: 2010); *Las cartas de Evans* (Ferreya, Chubut: 2011); *Viento Sur* (Cento Docato, Chubut: 2012); *Erase una vez en la Patagonia* (Anriquez, Neuquén: 2014). E) Región Centro Norte: *Edén* (Baldi, Córdoba: 2010); *Otros mundos* (Pavanetto, Santa Fe: 2011); *El hechicero* (Molina, Santa Fe: 2011); *Leyendas a contraluz* (Bloj y Suárez, Córdoba: 2011). F) Región Centro Metropolitano: *Ruta misteriosa* (Flax y Mazzini, Buenos Aires: 2011); *Fantasmas de la ruta* (Campusano, Buenos Aires: 2011); *La Casa* (Lerman, CABA: 2013); *La misión* (Braceras, CABA: 2013); *Coma, el amor te despierta* (Ardanaz, CABA: 2013); *Fronteras* (Farji, CABA: 2013); *El otro. No todo es lo que ves* (De Felippo, CABA: 2013); *Filma Tu Aldea* (Ariel Tcach, Buenos Aires: 2013); *Fantasmagorías* (Moreira, CABA: 2013).

² Si bien Geertz (op.cit.) desarrolla la descripción densa como metodología de análisis de la cultura, y ejemplifica todos los casos con trabajos de campo con sujetos y comunidades, concibe a la cultura misma como lo que existe en el pueblo, y entonces afirma que “[...] la Antropología existe

desentrañar y desglosar en diferentes niveles de comprensión las múltiples y complejas estructuras de significación que subyacen en el corpus audiovisual, aunque éstas se hallen superpuestas o entrelazadas entre sí, sean irregulares o no se manifiesten de modo explícito.

Ficción federal: características de las series televisivas argentinas con fomento público

Cuando se alude a la ficción televisiva seriada, se engloba bajo una única noción a una gran cantidad y diversidad de relatos que comparten el rasgo de emitir información narrativa de manera dosificada. En tal sentido, se vuelve necesario demarcar y caracterizar el tipo de serialidad televisiva que constituye nuestro objeto, distinguiéndola de los modelos dominantes que se encuentran en pleno auge en el mercado global.

Así pues, frente a las disputas políticas, tecnológicas y comunicacionales emergidas como consecuencia de la institución de un mercado audiovisual que trasciende las fronteras de los Estados Nacionales, diversos países de América Latina adoptaron nuevas regulaciones en materia de comunicación mediática (Becerra y Mastrini, 2017:63).

En el caso particular de Argentina, se desarrolló por primera vez un proceso de debate público sobre el rol y el carácter de los medios masivos de comunicación que resultó en la sanción de la Ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, vigente en su totalidad durante los años 2009-2015. Esta legislación instituye un modelo de comunicación alternativo a las lógicas exclusivamente privadas-comerciales, donde el rol del Estado es central por su función reguladora y garante de la comunicación audiovisual en términos de derecho humano. Ello, supuso la emergencia de un esquema de medios orientado hacia la democratización, descentralización y desmonopolización del espacio audiovisual, cuestiones que definieron el carácter inédito del fenómeno en el territorio nacional. En

en el libro, en el artículo, en la conferencia, en la exposición del museo y hoy en día a veces en la película cinematográfica” (p.29).

ese marco, desde diferentes organismos del Estado Nacional se activaron una serie de políticas públicas destinadas al desarrollo de un esquema televisivo federal, plural y diverso, entre las cuales se destaca la creación del Plan Operativo de Fomento y Promoción de Contenidos Audiovisuales Digitales del SATVD-T. De ese modo, se lanzaron diferentes concursos públicos destinados a productores y directores independientes de las distintas regiones del país, que buscaron promover la diversificación de la pantalla nacional, incorporando nuevos actores al medio y constituyendo un banco de contenidos audiovisuales que acogiera la diversidad de voces y miradas que emergieron en los diferentes puntos del territorio nacional.

Redondeando y ordenando estas ideas, se enuncian los rasgos principales del modelo televisual propuesto por el fomento que gestó la legislación audiovisual, y que delimitan el esquema concreto de producción, a saber: a) Producción y circulación de contenidos a partir de un esquema descentralizado, federal, de impronta localista; b) Desarrollo equilibrado de una industria nacional para la difusión del patrimonio cultural y la diversidad de todas las regiones y culturas que integran la Nación; c) Ampliación y diversificación del medio televisual, con la incorporación de nuevos actores al medio, mayormente de aquellos que no residen en C.A.B.A (directores y guionistas, productores, técnicos, actores, músicos, etc.) y la articulación institucional en territorio, ya sea con los medios locales (sobre todo para las instancias de difusión por los canales locales) como con otras instituciones públicas y privadas afectadas para las instancias de rodaje; d) Multiplicidad de temáticas que, en general, aluden a preocupaciones, problemáticas o temáticas de interés general en el territorio de pertenencia; e) Ficción televisiva desarrollada no sólo como medio de entretenimiento, sino antes bien, como medio de expresión de las identidades locales y regionales.

Ahora bien, en lo atinente a las características de tipo formal de las series, también es preciso trazar una descripción que dé cuenta de las especificidades de los casos que nos ocupan, pues, la mayoría de ellos no se ajustan al canon establecido por el régimen seriado internacional.

En principio, diremos que la política pública estableció un formato de serie que contempló -casi exclusivamente- la tipología de *mini-seriados*, es decir la escritura total del guión, independientemente de los efectos que pudiese comportar su exhibición (Gómez Ponce, 2017: 93). Esto anuncia un primer mecanismo de traducción de un lenguaje propio de la seriedad de mercado que debió ser adaptado a una política pública, pues el fomento del Estado debía mantener el mayor control posible sobre el proceso productivo. Por el mismo motivo, la apertura del relato se vio restringida a la realización de nuevas temporadas, cuestión que sólo pudo reconocerse en la categoría del Prime Time y no así en la Ficción Federal.

En cuanto a lo narrativo-formal, la serie del fomento público ha conservado mayormente las estructuras narrativas clásicas y de una única trama; sin embargo, el diseño de los personajes, el diseño espacio-temporal y la hibridación de géneros muestran muchas variaciones, de modo que se ha experimentado en diversos niveles. En ese sentido, sí es posible hallar ciertos puntos de encuentro con la serie internacional, aunque más bien aglutina rasgos de las estructuras narrativas clásicas propias de otros lenguajes, como el cine, el teatro, la literatura, e incluso el relato oral.

En definitiva, el corpus que interesa se destaca no tanto por sus cuestiones técnicas y formales, sino más bien por constituir un espacio inédito de expresión social, cultural y político de actores y regiones que históricamente quedaron por fuera de los circuitos hegemónicos de circulación de contenidos. Se insiste, entonces, en caracterizar este escenario productivo en tanto torna más transparente la comprensión acerca de la construcción política del mito en las series federales.

Experiencias mitológicas: entre la imagen, lo imaginario y lo imaginal

En líneas generales, las características que reúne el corpus de análisis, directamente ligado a los propósitos y objetivos del fomento estatal, demanda un constructo teórico capaz de afrontar la articulación de cuestiones como las identidades, lo local, lo político, el mito y la imagen.

Con ello, diremos en primer término que en la investigación en curso, no se pretende un estudio sobre las ideas y definiciones de los mitos, o sus estructuras arquetípicas, o su desarrollo histórico, etc., sino más bien, se persigue una indagación respecto a la *experiencia mitológica* expresada en la imagen televisual. Así, el mito como experiencia es de relevancia en esta investigación, porque contempla un estudio del relato no exclusivamente desde sus aspectos lógicos y racionales, sino también desde las emociones, sentimientos, afectos, y las significaciones sociales que subyacen en él. Esta mirada, que le otorga entidad socio-antropológica a la imagen mitológica, también permite adentrar la categoría de lo imaginario³ en la imagen televisual, asumiendo que lo mitológico constituye una de las modalidades de lo imaginario (aunque no por ello agota todas sus formas). Lo mitológico como proyección imaginaria tiene la facultad de crear mundos posibles mediante la edificación de constructos ficcionales que ofrece posibles respuestas que exceden el orden de lo racional para suscitarse en la lógica de lo imaginario, primando una articulación dada por lo afectivo, lo emotivo, lo sentimental, y también lo racional (Carretero Pasín, 2006).

Asimismo, y en esa dirección, en este trabajo no se pretende estudiar la historicidad de los mitos en las sociedades tradicionales o pre-modernas, sino más bien, comprender mejor una dimensión simbólico-cultural que

³ Se asume el concepto de imaginario desarrollado por Wunenburger quien lo define como un conjunto de producciones, mentales o materializadas en obras, a partir de imágenes visuales (cuadro, dibujo, fotografía) y lingüísticas (metáfora, símbolo, relato) que forman conjuntos coherentes y dinámicos que conciernen a una función simbólica en el sentido de una articulación de sentidos propios y figurados (2008:15).

tiene vida aún en nuestros contemporáneos. En ese sentido, atañe considerar lo mitológico en las series televisuales en términos de expresión imaginal de lo social (Dipaola, 2011).

El mito y la imagen

Advirtiendo acerca de la enorme complejidad que envuelve al concepto, diremos que lo mitológico es un sistema inteligible que, bajo la forma de un relato, brinda un saber compartido respecto al mundo que habitamos (Colombres 1994-1995; Eliade, 2010; Kirk, 1985); asimismo, el mito cuenta una historia sagrada que ha tenido lugar en el tiempo primordial, cuenta cómo una realidad ha venido a la existencia. Es, pues, siempre el relato de una creación, y tal como especifica Eliade, el mito cumple una función elemental en las sociedades, a saber:

[...] la función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas: tanto la alimentación o el matrimonio, como el trabajo, la educación, el arte o la sabiduría. Esta concepción no carece de importancia para la comprensión del hombre de las sociedades arcaicas y tradicionales (Eliade, op.cit.:15-16)

Ahora bien, cuando vinculamos el mito a la imagen, diremos que toda imagen es un mito y que todo mito es una imagen. Esta afirmación se sostiene en la antropología de la imagen desarrollada por Hans Belting (2009) pues, según él, la imagen se constituye para simbolizar algo que no está, pero le otorga entidad viva; es decir, se vuelve experiencia de eso que no está. Como el mito, que habita en una imagen como manifestación de lo sagrado en el plano de lo sensible, aquello que Eliade nombra como hierofanía (1981)-. Y por otra parte, la imagen constituye un acto creador; da vida, crea la presencia de aquello que se encuentra ausente, y se restituye su carácter ontológico para volverlo existencia en el ámbito social. Esta perspectiva que acerca Belting (op.cit.) resulta de gran importancia para avecinar una comprensión respecto a los significados

socio-antropológicos que pueden adquirir las imágenes mitológicas en las series televisivas estudiadas. La imagen, entonces, es uno de los vehículos imprescindibles del pensamiento mítico, y como tal deviene en expresión de la experiencia mitológica (Zamora Águila, 2015).

Ahora bien, estas expresiones imaginales de la experiencia mitológica que construyen una particular mirada de lo real, se encuentra atravesada por la subjetividad, y en efecto, resulta política. En este sentido, se presupone que en la construcción de imágenes atravesadas por imaginarios en los que habita lo mitológico, se despliegan modos de expresión en los cuales subyacen procesos de reflexión y de reapropiación de la subjetividad a partir de una trama de relaciones de uno mismo con otros, con el mundo, sus instituciones, e incluso, con los propios sistemas de creencias (Foucault, 1988; Rancière, 2000); y es en este proceso donde radica el potencial transformador que posibilita la articulación de las subjetividades, la subjetivación y lo político (Bonvilliani, 2012).

El mito del hedor y la pulcritud: expresiones imaginales de la experiencia mitológica

Como se ha mencionado previamente, las series federales que interesan diseñan universos diegéticos que expresan un territorio desde la desigualdad social, y de allí la ligación con la presentación política del mito.

En éste punto es importante referenciar dos supuestos teórico-epistemológicos que atraviesan la investigación.

Por un lado, lo atinente a la imagen como dispositivo social; pues, las imágenes son asumidas como praxis socio-simbólica, donde las propias subjetividades se encuentran atravesadas por lo visual, y en ese sentido, se constituyen como producciones imaginales de lo social (Dipaola, 2011). En tal dirección, se piensan los actos de ver y de producir visualidades desde una relación dialéctica entre la formación de subjetividades particulares y sus modos de socialibilidad. Y en la complejidad de su

constitución se revela que todo ver es el resultado de una cimentación cultural connotada política y culturalmente (Brea, 2005).

El otro supuesto se refiere a la construcción de localismo que expresan las narrativas, y de allí la ligación con la presentación política del mito. Básicamente, se recupera a Kusch (2007) cuando en su ontología de lo sudamericano sostiene que en nuestra sociedad mestiza se plantea un problema de integridad política, económica, cultural y simbólica entre la herencia de la burguesía europea y las raíces precolombinas. La coexistencia, desigual, de éstos dos polos se sostiene por el mito de la pulcritud y el hedor; así, las minorías hegemónicas y gran parte de la clase media se distancian de lo americano -asumido desde las raíces latinoamericanas- desde el prejuicio de lo nauseabundo, lo inferior, lo salvaje, lo retrasado, al tiempo que se auto-adjudican el orden, la evolución, la sabiduría, la pulcritud.

Este planteo que elabora Kusch (op.cit.) guarda cierta correspondencia con el esquema situacional inicial que plantean las series federales; es decir, las series presentan sociedades desiguales y polarizadas entre la cultura folklórico-local y otra sostenida sobre el imaginario del hombre blanco de la Europa occidental. Y allí el mito cobra relevancia, porque se introduce en la diégesis para restablecer el equilibrio y regular el orden social castigando el exceso de los que oprimen al nativo por el prejuicio del hedor.

En este marco, la hipótesis de investigación avanza explicando que la expresión imaginal de la desigualdad que se equilibra por el poder del mito, es posible porque quienes narran son aquellos que, sin precisar la condición de clases, se identifican más con la cultura del hedor que de la pulcritud, y además, no han sido incluidos en las voces hegemónicas del esquema de medios tradicional. De manera tal que cuando una política pública de comunicación amplía las posibilidades de lo decible, emerge con ello una construcción del mito folklórico como explicación de lo real y una mirada del mundo desde la perspectiva situada del lado del oprimido, del nativo, del pobre, del hediento.

Siguiendo esta dirección, es posible avanzar sobre las siguientes anticipaciones de sentido, a saber:

Primero, las series televisivas del fomento 2010-2014 denuncian a través del relato mitológico la existencia de sociedades desiguales, sin que ello esté ligado directamente a una proposición ideológica o partidaria.

Segundo, la desigualdad que se expresa en relatos mitológicos se encuentra directamente ligada a una distinción de clases (no se alude, por ejemplo, a la desigualdad de género).

Tercero, la presentación política del mito no es igual en todas las regiones de producción de las series, ni tampoco en los años de convocatoria.

Cuarto, las series televisivas reproducen modelos narrativos canónicos propios del cine hegemónico, aunque experimentan en el orden de lo estético-formal.

La desigualdad como punto de partida para el mito político: posibles entradas de interpretación

Acorde a los presupuestos de la investigación interpretativa, la etapa descriptiva y analítica parte de los niveles de significación que se encuentran en la superficie de la praxis social, o mejor dicho para nuestro caso, del relato audiovisual. En ese sentido, en una primera instancia se previó un desglose de los relatos audiovisuales atendiendo a sus dimensiones narrativas, formales y estéticas. Para ello, la narratología y los estudios sobre el film han resultado de gran utilidad.

Pero en este trabajo, interesa adelantar un siguiente nivel de significación que pretende vincular las dimensiones del film/ficción seriada con el mito. Es decir, categorías que habiliten lecturas iniciales sobre la experiencia mitológica expresada en imágenes.

Las mismas se proponen en las líneas subsiguientes.

¿Caos o cosmos? Universos diegéticos de la desigualdad

Una recurrencia en la gran mayoría de las series televisivas federales que integran el corpus, es el diseño de universos diegéticos que remiten a los propios territorios en los que habitan sociedades organizadas desde la desigualdad. Es decir, entre otras marcas de expresión de lo local (como los paisajes, las tonadas, los vestuarios o la musicalización, entre otras cuestiones) emerge la desigualdad como modo de ordenamiento social. De modo tal que se vuelven constantes las tensiones entre ricos y pobres, nativos y extranjeros, y creyentes y ateos; estas dualidades se traducen en conflictos narrativos que se enmarcan en problemáticas reales que actualmente tienen lugar en el territorio de pertenencia. Tales conflictos son superados por el mito restableciendo así un ordenamiento más igualitario. Solo a modo de ejemplo, ilustramos esta idea mediante la serie misionera *Mañana Siesta Tarde Noche* (Bellochio, 2010) en la cual un grupo de turistas extranjeros llega a la selva misionera para practicar la caza de monos; cuando avanza la noche de luna llena, los cazadores revelan que su intensión no es cazar monos sino a los niños baqueanos que acompañan a los turistas a recorrer la selva; pero todos acaban con su vida tras ser atacados por un lobizón. Es decir, en una comunidad desigual, en la que dominan los ricos, blancos y extranjeros que niegan la existencia mitológica, irrumpe el mito folklórico para restablecer un ordenamiento más justo.

En esta dirección, y como dice Eliade (1981), si es verdad que “Nuestro Mundo” es un Cosmos (en el sentido de un orden de mundo) y todo ataque exterior amenaza con transformarlo en Caos, la pregunta que sigue es si las series construyen mundos diegéticos desde el orden o desde el caos, y entonces, si hay mito que explique lo real o si el mito sólo cumple la función espectacular del entretenimiento.

Como afirma Clifford Geertz “El hombre puede adaptarse a cualquier cosa que su imaginación sea capaz de afrontar; pero no puede hacer frente al caos” (2003: 96).

Pues, según puede observarse en casi todas las series analizadas, se expresan cosmovisiones de un mundo (o sea de un cosmos) con un ordenamiento que es desigual; y entonces el mito ya no sólo explica sino que acciona, regula, modifica, restablece otro tipo de ordenamiento. En tal sentido, es posible adentrar una significación de la presentación política del mito en las series televisivas.

Dicho de otro modo, las series no presentan comunidades desde el caos –eso sería improbable de concretar en imágenes– sino más bien desde un orden desigual.

Personajes mitológicos: ¿héroes civilizadores o monstruos amenazantes?

En la misma línea, y siguiendo la orientación de la hipótesis central de investigación, nos preguntamos por los diferentes modos de asumir lo mitológico que activa la desigualdad como premisa que construye las diégesis expresadas; así pues ¿los personajes mitológicos son abordados términos de héroes civilizadores y portadores de la verdad absoluta, o más bien como monstruos amenazantes a los cuales se les debe cargar con la valoración negativa de la otredad sobrenatural? Ninguna y las dos opciones al mismo tiempo.

Para comprender mejor esta reflexión conviene revisar brevemente algunas ideas relativas a estas dos categorías para pensar el personaje mitológico.

Por un lado, el mito relata una historia sagrada, es decir, un acontecimiento primordial que tuvo lugar en el comienzo del tiempo, y relatar una historia sagrada equivale a revelar un misterio, un enigma, o una incógnita acerca de la creación. De allí que los personajes del mito no son seres humanos, sino más bien “son dioses o héroes civilizadores, y por esta razón sus *gesta* constituyen misterios: el hombre no los podría conocer si no le hubieran sido revelados. [...] Una vez dicho, es decir, revela-

do, el mito pasa a ser verdad apodíctica: fundamenta la verdad absoluta". (Elíade, 1981:59).

Sin embargo, también pueden registrarse otros modos de concebir la otredad sobrenatural sobre todo cuando esta puede resultar amenazante; en ese caso, se alude a los monstruos mitológicos, es decir, esos seres en los que conviven naturalezas contrapuestas, portadores de la fealdad y de los excesos, y como tal resultan extraños, anormales, excluidos, y amenazantes (Calleja, 2005).

De algún modo, la mirada y el accionar de los personajes mitológicos en las series resultan incuestionables; pues, por su carácter mitológico, estos personajes resultan portadores de la verdad absoluta. En lo concreto, lo que jamás se pone en duda es la existencia de sociedades desiguales. Al mismo tiempo, los personajes mitológicos muchas veces son diseñados desde la monstruosidad, no necesariamente por sus rasgos físicos, sino por el lugar de exclusión y amenaza que ocupan en el espacio social promovido por las clases dominantes.

De manera tal que la acción del personaje mitológico, como héroe y como monstruo aliado de los sectores oprimidos, resulta plausible de leerse en clave política; de algún modo, el mito se vuelve subjetivante.

La dimensión espacio-temporal y el umbral como categoría intersticial

El umbral como categoría, no remite de manera exclusiva a la distinción entre el espacio y tiempo sagrado y el espacio y tiempo profano; sino más bien, busca los intersticios, límites y fronteras que habitan en lo mitológico así como en los modos de vivirlo o experenciarlo.

Al decir de Elíade:

El umbral que separa los dos espacios indica al propio tiempo la distancia entre los dos modos de ser: profano y religioso. El umbral es a la vez el hito, la frontera, que distingue y opone

dos mundos y el lugar paradójico donde dichos mundos se comunican, donde se puede efectuar el tránsito del mundo profano al mundo sagrado. (1981:17)

El umbral, entonces, refiere a esa puerta, acceso, paso, de un mundo profano a un mundo sagrado, o viceversa. Y en este estudio interesa como categoría porque el carácter intersticial que se adjudica pretende habilitar una comprensión más profunda acerca de lo que allí ocurre, se disputa y tensiona. Dicho de otro modo, activa la pregunta acerca de qué es lo que se pone en juego en esas zonas intersticiales que podemos advertir a través de los umbrales que conectan lo sagrado y lo profano.

En las series, esos umbrales constituyen el plano en que se definen los conflictos, es decir, el tipo de ordenamiento que se halla en disputa. Es, por ejemplo, el tiempo y espacio en que se enfrentan al duelo final El familiar con Bernabé Montellanos, en la serie salteña *El Aparecido* (Rosa, 2010); o es también la instancia judicial que decide si el niño baqueano será condenado a prisión por un asesinato a los turistas extranjeros que él no cometió en *Mañana Siesta Tarde Noche* (Bellochio, 2010); y asimismo, es la aparición de la virgen aleccionando el obrar del resto de los personajes en la ficción mendocina *En la viña del Señor* (Araya, 2010); como así también es el pacto con el diablo en la salamanca de la serie de San Luis *Cuchillo* (Albarracín, 2011), etc.

Con todo ello, lo que se pone en juego en estas zonas de frontera entre lo sagrado y lo profano son las cosmovisiones que disputan hegemonía en el espacio social. Es así que el umbral como categoría puede potenciar la comprensión en torno a la presentación política del mito en las series federales.

Reflexiones finales

Las reflexiones que se comparten en esta presentación no pretenden ceñirse a los cánones de objetividad y rigurosidad que suponen los méto-

dos de investigación más convencionales; por el contrario se reconoce el desarrollo de un diseño flexible y dinámico, es decir, abierto y atento a las sensibilidades de un fenómeno relativamente emergente e interdisciplinar en el campo de la comunicación, las artes y las ciencias sociales.

La propuesta reflexiva de este trabajo ha intentado poner en relación un medio televisual emergente con expresiones socio-simbólicas y su valor político. En tal caso, nos aventuramos a arrojar como posibles e incipientes respuestas que este tratamiento (re)politizado de lo mitológico en la ficción televisiva seriada, ha dado lugar al fortalecimiento de identidades locales, a la construcción de memoria colectiva, a la revalorización de la dimensión cultural de la sociedad, entre otras cuestiones que convergieron en la reconfiguración del mapa audiovisual nacional en pos de una consolidación de una nueva hegemonía legitimada por las clases históricamente dominadas. Sin embargo, es dable cuestionar la consistencia de este proceso. Aunque, más allá de las continuidades y rupturas que ha tenido esta transformación televisual, consideramos importante su estudio en profundidad puesto que, como afirma Grossberg (2012) en materia de estudios sobre sociedad y cultura, es preciso comprender sucesos del presente o del pasado reciente, para imaginar múltiples realidades posibles. Y en ese sentido, poder imaginar posibles proyecciones en el futuro que articulen una nueva relación de los medios con la sociedad, la cultura y la política.

Referencias

Albarracín, C. (Director) (2011) *Cuchillo* [serie de televisión]. San Luis: Mariana Rodríguez productora

Araya, A. (Director) (2010) *En la viña del señor* [serie de televisión] Mendoza: El vuelo Cine.

Becerra, M. & Mastrini, G. (2017). *La concentración infocomunicacional en América Latina (2000-2015): nuevos medios y tecnologías, menos actores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Bellochio, D. (Director) (2010) *Mañana Siesta Tarde Noche* [serie de televisión]. Misiones: Pandemia.

Belting, H. (2009) *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz.

Calleja, S. (2005) *Desdichados monstruos. La imagen deformante y grotesca del otro*. Ediciones de la Torre. Madrid.

Bonvillani, A. (2012): “Hacia la construcción de la categoría “subjetividad política”: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes”. Claudia Luz Piedrahita, Alvaro Díaz Gómez y Pablo Vommaro (Comp.), *Primer número de la Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Co-edición del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Francisco José de Caldas (Colombia). Editorial Magisterio, Colombia.

Brea, J.L. (2005) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ediciones Akal.

Carretero Pasín, A. (2006) “La persistencia del mito y de lo imaginario en la cultura contemporánea”. En *Política y Sociedad*, Vol.43 N°2. pp. 107-126.

Colombres, A. (1994-1995) “Del mito al cuento”. En *Oralidad. Rescate de la tradición oral y la memoria de América latina y el Caribe*. Anuario 6 y 7. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Dipaola, E. (2011). “La producción imaginal de lo social: imágenes y estetización en las sociedades contemporáneas”, en *Cadernos Zygmunt Bauman*, Río de Janeiro; Año: 2011 vol. 1 p. 68 – 84.

Eliade, M. [1962] (2010) *Mito y realidad*. Madrid: Guadarrama.

Eliade, M. [1959] (1981) *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Guadarrama/Punto Omega

Foucault, M.(1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

Foucault, M. (1988) “El sujeto y el poder”. En *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, N°3, pp. 3-20. Disponible en <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>

Geertz, C. [1973] (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial

Gómez Ponce, A. (2017) *Depredadores. Fronteras de lo humano y series de TV*. Córdoba: Babel Editorial.

Grossberg, L. (2012) *Estudios culturales en tiempo futuro. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Kirk, G. S. (1985) *El Mito. Su significado y funciones en la antigüedad y otras culturas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Kusch, R. (2007) “América Profunda” en *Obras Completas*. Tomo II. Rosario: Editorial Fundación Ross

Marino, S., Mastrini, G. y Becerra, M. (2010) “El proceso de regulación democrática de la comunicación en Argentina”. *Oficios Terrestres*, N° 25, pp.11-24 Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45366>

Rancière, J. (2000). “Política, identificación, subjetivación”. En Benjamín Arditti (editor) *El reverso de la diferencia*. Caracas: Nueva sociedad.

Rosa, M. (Director) (2010) *El aparecido* [serie de televisión] Salta: Chulo Productora Audiovisual.

Wunenburger, J. (2008): *Antropología del imaginario*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Zamora Águila, F. (2015) “La imagen y el arte, el mito y la historia: caminos de ida y de vuelta”. En *Anales del IAA*. ISSN 0328-9796. Facultad de Artes y Diseño, Universidad Autónoma de México. Pp.87-99 Disponible en: <file:///C:/Users/KAREN/Downloads/164-703-2-PB.pdf>

**“¡QUE DETONE!”.
Artivismo: Frontera
Entre Poética(S) Artística(S)
Y Militancia Política. Ignacio Ramos,
Un Estudio De Caso.**

Guillermo Antonio Alessio

Licenciado en Escultura, Escuela de Artes, FFyH, (UNC), Córdoba (Arg), 2003 / Postulado en “Educación Visual y Plástica”, FFyH, UNC, 2000 / Doctorando en “Doctorado en Artes”, FA, UNC, Córdoba (Arg) / Profesor de Dibujo y Escultura (título Nivel Superior): Escuela Provincial de Bellas Artes (ESPBA) “Dr. José Figueroa Alcorta”, Córdoba 1987 / Docente Universitario en Facultad de Artes, UNC / Docente Nivel Superior en ESAA “Lino E. Spilimbergo”- UPC, en ESBA “Dr. José Figueroa Alcorta”- UPC; Córdoba / Director e investigador en Proyectos de Investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT), de la UNC, Córdoba, desde el año 2008 hasta el presente. Ponente en Congresos y Jornadas Nacionales e Internacionales / Actividad Extensionista en Proyectos de Extensión acreditados por la SEU – UNC.

Resumen

En el presente trabajo, analizamos algunos aspectos de la obra artivista de Ignacio Ramos (n. 1985), el cual ejerce su práctica estética (individual-colectiva), en la ciudad de Córdoba. Desde los años noventas hasta nuestros días muchos jóvenes artistas de Córdoba protagonizaron tensiones y hasta rupturas con las instituciones tradicionales de producción y distribución de arte, muchas veces también activaron simbólicamente en el escenario callejero. En la obra de Ignacio Ramos la dimensión estética y la política se encuentran sumamente imbricadas deviniendo en prácticas artísticas de diversa índole artefactual. Para analizar un texto verbo-visual y performático de Ignacio Ramos asimilaremos las nociones signo ideológico y performance. En este sentido reflexionamos a partir

de “lo ideológico” (Verón, 1993, pp. 17-21) en tanto dimensión constitutiva de las materias significantes. De esta manera todo signo ideológico, al instaurarse en la cultura como portador de sentido, se integra al universo de la conciencia y la palabra contextualizado por la práctica, el grupo social y el espacio temporal en el que se produce, puesto que (todo) “... signo ideológico es no solo un reflejo, una sombra, de la realidad, sino también un segmento material de esa misma realidad” (Voloshinov, 1976, p. 33)

Palabras Clave: activismo, frontera, texto, signo ideológico, performance

Introducción

En el presente escrito¹ consideraremos algunos aspectos conceptuales y formales en la obra activista de Ignacio Ramos, luego nos dedicaremos a analizar, desde la perspectiva interpretativa y el enfoque socio semiótico, una de sus obras la performance/instalación oTraS demoLiCiOnEs. Ignacio Ramos ejerce su práctica artística en la ciudad de Córdoba y en otros lugares del país y del exterior; su paso por las instituciones de formación estética se inicia en la Escuela Provincial de Bella Artes “Dr. José Figueroa Alcorta”, institución en la cual se titula como Técnico Superior; luego inicia el trayecto formativo en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. En primera instancia podríamos caracterizar la actividad estético artístico de I. Ramos como “activista” (Guasch, 2000, pp. 117-118), cuya “poética” (Eco, 1993, p. 36), en muchas oportunidades, se integra a prácticas *performáticas* (Taylor y Fuentes, 2011, pp. 403-404). Entendemos el término activista o activismo (contracción entre las palabras arte y activismo) como la fusión operativa entre prácticas estéticas y políticas, las cuales deviene en acciones colaborativas las cuales generalmente tienen como escenario el espacio público. Según Guasch (2000), el artista, a principios de los años sesenta, aislado de la política y de las

¹ N de a. Texto elaborado a partir de Proyecto de Investigación “Dialogismo, intertextualidad y alegoría en las artes visuales, multimediales, performáticas y de diseño. Su contexto institucional en la tardomodernidad central y periférica (Córdoba, Argentina, periodo 1980-2015) y Latinoamérica” Parte III (SECyT-UNC), proyecto dirigido por la Dra. Fabiola de la Precilla (UNC)

problemáticas sociales en general comienza, a volcarse hacia una mayor politización en consonancia con la repolitización de la sociedad europea luego del intervalo de supervivencia de posguerra. Aquel proceso manifiesta su emergencia, en los sucesos políticos de Mayo de 1968 en la ciudad de París: (los artistas) “...tomaron conciencia de que su obra debía dejar de ser un objeto único e impenetrable para convertirse en instrumento crítico, en arma arrojada contra la sociedad, un arma perturbadora...” (Guasch 2001, pp. 117-118). El “activismo artístico” (op. cit., p. 473), buscaría recuperar las nociones de acción directa y la de “producción simbólica colectiva” (op. cit., pp. 488-489), pero también abordar la problemática de resignificación de la percepción y de la subjetividad humana frente a un modelo de identidad en crisis el cual se origina por la saturación receptiva de señales y la reducción del ciudadano a simple selector de alternativas de consumo. Según la opinión de Guasch (2000):

Lucy R. Lippard hizo una primera distinción entre el artista político, aquel cuyos temas reflejaban, por lo común crítica e irónicamente, problemas sociales, y el artista activista, que asumía un rol testimonial y activo frente a las contradicciones y conflictos generados por el sistema. Con todo tal como reconoce la propia L. R. Lippard las raíces del arte posmoderno activista de los años ochenta hay que buscarlas en el arte político de los sesenta/setenta (op. cit., p.473)

Ignacio Ramos, como productor estético, se situó muchas veces en una relación problemática con respecto a la “Institución Arte” (Bürger, 1987, 62), sin embargo no llegó a formularse en ruptura de relaciones, habida cuenta de la porosidad del “campo” (Bourdieu, 2002, pp. 9-10). Utilizamos el término porosidad (del campo artístico) para señalar cierta cualidad del espacio socio cultural artístico en cuanto a contener espacios vacíos, o de enrarecimiento entre conceptos y prácticas típicas/atípicas; es decir, lugares y/o momentos donde la caracterización habitual de objeto artístico se hace menos evidente, cobrando vigencia concepciones tales como la indeterminación, mixtura o indiscernibilidad. En este sentido la obra de Ignacio Ramos en algunos momentos se sitúa en términos de “oposición”

(Williams, 1994, p. 65)² al contexto discursivo institucional, deviniendo en maniobras irónicas con relación a la institución artística. Si bien reconocemos el carácter delimitado de los campos de la política y el arte en tanto cierta estabilidad, homogeneidad e individualidad semióticas, nos interesa asimilar a nuestro análisis el término frontera, esta noción nos permite entender que algunas delimitaciones se consolidan en el epicentro discursivo pero en los lindes son poco precisos y mucho menos estrictos. En ciertos contextos epocales de los procesos socio culturales la condición indeterminada de la frontera posibilita la articulación dinámica y fructífera entre sistemas o campos divergentes (arte/política); en este sentido la frontera deja de ser contención de lo otro y comienza a funcionar como intermediación por donde transitan signos, textos y discursos. La frontera entre actividades diferenciadas como el arte y la política es el lugar donde se llevan a cabo procesos de acoplamientos, ensambles y traducciones, los cuales abrevan en ambas discursividades. Si bien la función específica de las fronteras es la de filtrar, también es la de elaborar adaptativamente lo externo en lo interno, lo cual implica la semiotización de lo foráneo en camino (en el caso de lo estético artístico), a la generación de productos visuales performáticos novedosos a partir, por un lado, del bagaje experiencial de la militancia política (tácticas, estrategias, asambleas, etc.); y de la práctica artística por otro lado (pintura, estampación, performances, carteles, grafitis, etc.)

² De acuerdo a la clasificación de Raymond Williams, con respecto a los tipos de vínculos externos explícitos que entablan las formaciones artísticas con otras organizaciones del mismo campo, estas pueden ser: "De forma provisional" (...) "... de la siguiente manera: a- de especialización, como en los casos en que se apoya o promueve un trabajo en la mediada o rama particular de un arte, y en algunas circunstancias un estilo particular; b- alternativas. como en los casos en que se aportan medios alternativos para la producción, exposición o publicación de algunos tipos de obras, cuando se considera que las instituciones existentes las excluyen o tienden a excluirías; c-de oposición, cuando los casos representados por b) se convierten en una oposición activa frente a las instituciones establecidas, o de una manera más general, frente a las condiciones dentro de las cuales existen".

Obra como texto

Entendemos al texto como la secuencia de signos que produce sentido pero no por la mera suma de los significados parciales de éstos sino a través de lo que Zunzunegui llama “funcionamiento textual” (Zunzunegui, 1992, p. 78); si bien en el texto se ligan entre sí las partes, en tanto coherencia que distribuye y delimita la información formal y perceptual, no es, sin embargo (como artefacto cultural), una entidad absolutamente homogénea, delimitada y bien definida con una acotada autonomía formal, menos aún semántica. De esta manera el texto no es algo estable sino más bien devenir e hibridación permanente que remite a otras partes; en definitiva, un texto es un ente deudor de otros textos, una intersección o hito en una red intertextual, siendo esa red el vehículo que remite a otras redes textuales. El concepto red textual, en tanto, nos propone pensar al texto como una estructura relacional en permanente cambio en la cual se verifican transmisiones, mutaciones y ósmosis. Como estructura relacional en reconstitución ilimitada todo texto es un recorte, una muestra de esta red; en este sentido toda observación crítica *reflexiva del texto no puede relegar el aspecto relacional hacia el exterior de aquello que Greimas (1996) llama “materia significante”*. Entendemos por *materia significante a cualquier cosa que significa algo para alguien, es decir, que tiene significado; es materia porque la producción y recepción del sentido necesita de un soporte material que pueda ser percibido por los sentidos. Decimos que es significante porque esa materialidad, para significar debe tener una forma y un contenido que represente algo para alguien; en nuestro caso de estudio se puede entender que un cartel, un volante, una pegatina sobre muro, hasta una performance callejera, en la medida que significan algo, son materias significantes. De igual modo al ser el texto un producto de prácticas sociales es inseparable de éstas por lo cual, atendiendo a sus momentos y contextos de emisión, circulación y recepción (producción, distribución y consumo) cabe pensarlos como prácticas discursivas (dimensión pragmática)*.

Obra como signo ideológico

Una de las herramientas teóricas que posibilitan elaborar nuestra investigación acerca de las obras artivistas de Ignacio Ramos, es la de “signo ideológico”. Según Valentín N. Voloshinov (1992):

Todo signo ideológico es no solo un reflejo, una sombra, de la realidad, sino también un segmento material de esa misma realidad. Todo fenómeno que funciona como un signo ideológico tiene algún tipo de corporización material, ya sea en sonido, masa física, color, movimientos del cuerpo, o algo semejante. En este sentido, la realidad del signo es totalmente objetiva y se presta a un método (p. 33)

Para Eliseo Verón “lo ideológico” (Verón, 1993, pp. 17-21)³, es insumo necesario en la institución de los signos elaborados por el hombre; en este sentido todo signo ideológico, al instaurarse en la cultura como portador de sentido, se integra al universo de la conciencia y la palabra produciendo acontecimientos de interacción social. Sin embargo un signo no existe simplemente como parte de la realidad social, sino que se instituye a partir de matrices culturales y núcleos ideológicos sólidos o perentorios; en este sentido el signo (estético artístico) “refleja y refracta otra realidad, la que está más allá de su materialidad” (Voloshinov, op. cit., p. 31), es decir, puede mantener cierta fidelidad pero al mismo tiempo puede distorsionar esa realidad y antagonizar con ella. Entonces, todo lo ideológico posee “significado”⁴, es decir, representa, figura o simboliza algo;

³ Según Eliseo Verón lo ideológico “...no es el nombre de un tipo de discurso (ni aun en un nivel descriptivo), sino el nombre de una dimensión presente en todos los discursos producidos en el interior de una formación social, en la medida en que el hecho de ser producidos en esta formación social ha dejado sus huellas en el discurso y también” (y en la) “...dimensión presente en toda materia significativa cuyo sentido está determinado socialmente”

⁴ En la presente investigación nos interesa trabajar el “significado” desde un enfoque contextualizado (discursivo), de esta manera adherimos a la opinión de Eliseo Verón en términos de teoría de la semiosis social según la cual: “a) Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo sin explicar sus condiciones sociales productivas” (y) “b) Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones consti-

de esta manera “dondequiera que esté presente un signo, también lo está la ideología” (Voloshinov, *ibíd.*), más allá de la presentación material de la obra, mas allá incluso de las pretensiones de evidenciar adhesiones o solidaridades partidarias. La noción “signo ideológico”, nos permite comprender que *lo fundamental en estos fenómenos artístico estéticos “no son los estados individuales psíquicamente subjetivos que origina, sino los vínculos sociales, la interacción de muchas personas que se establece”* (Bajtin, 1994, p. 51). Si bien Ignacio Ramos no se propone la asimilación de su obra al circuito institucional del arte en Córdoba, sí consideramos que su obra se la puede suscribir “en un sistema de coordenadas con otras producciones contemporáneas, como referente de una práctica (estética) donde se inscriben buena parte de las poéticas actuales” (De la Precilla, 2013, p. 30). Estas operaciones estéticas, las cuales podríamos pensar menos como Arte que como “prácticas significantes” (Hebdige, 2002, pp. 163-166)⁵ interpelan a la cultura hegemónica para desenmascarar sus fallos y, ahondando fisuras, produce una negación dinámica del lenguaje oficial. Las prácticas significantes al amenazar los “dispositivos” (Foucault, 1980, p. 147) de la Institución Arte producen confusión y desconcierto en su retórica, por lo que son inmediatamente censurados o invisibilizados por la gramática cultural hegemónica si no se funcionalizan a sus fines; éste modo polémico de disputar capital simbólico dentro del campo (Bourdieu, 2002), se produce de una manera casi constante en el marco de la contemporaneidad. En este sentido la noción “herejía” (Bourdieu, 2003, p. 121)⁶, en tanto “ruptura crítica” o “retorno a los orígenes”, nos posibilita plantear una cuestión fundamental: pensar las tensiones, discusiones, segregaciones, o exilios del circuito institucional del arte que le fueron endosados

tutivas, un proceso de producción de sentido (cualquiera que fuera el nivel de análisis)” (Verón, 1993, p. 125)

⁵ Según Dick Hebdige (el) “...énfasis en la práctica significativa se acompaña de una polémica insistencia en la idea de que el arte representa el triunfo del proceso sobre la inmovilidad, de la disrupción sobre la unidad, de la ‘colisión’ sobre la ‘conexión’, el triunfo, pues, del significante sobre el significado”

⁶ Pierre Bourdieu expone que aquellos agentes que en un campo cultural acumulan capital específico, lo cual les confiere poder o autoridad, construyen estrategias de auto conservación –ortodoxia-; asimismo los agentes que disponen de menos capital (generalmente los “recién llegados más jóvenes”), tienden a instrumentar estrategias de subversión: la “herejía” (BOURDIEU, 2003, 121)

o que se autoasignaron, tanto Ignacio Ramos, como las “formaciones” (Williams, 2000) que se instituyeron a partir de su gestión. Otra noción que nos interesa asimilar al momento de reflexionar sobre la obra de Ignacio Nacho Ramos es la de “performance” (Taylor y Fuentes, 2011, pp. 403-404); para Diana Taylor las prácticas performáticas, en nuestro continente, albergan un estigma de origen, pues la caracterización de lo “no escrito, como efímero e ilegítimo,” devine de la práctica colonial la cual fue el instrumento de las culturas hegemónicas para someter la culturas autóctonas. Según Diana Taylor la práctica de la performance no es una invención de la Vanguardias Heroicas de principios del s. XX, o de la Posvanguardia de los años sesentas, sino que la performance, como acto de transmisión de memoria e identidad, es precedente a la conquista y colonización de América. En este sentido, la incidencia y el protagonismo de lo performativo en nuestro contexto cultural latinoamericano⁷ es tanto o más sólido en una dimensión cognitiva/perceptiva, como político testimonial. Para Diana Taylor el performance efímero, “antiinstitucional, antielitista, anticonsumista” (Taylor, 2011, p. 8), deviene por si mismo como acto político de interpelación, de desafío al poder, aunque su incidencia política la cual implica un posicionamiento ideológico, se entienda y verifique más bien como gesto de ruptura y desafío, que como transformación de la realidad social. Al estudiar el uso de diversos elementos que, al momento de sus manifestaciones públicas ponen en acto los organismos de Derechos Humanos como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S.⁸, Diana Taylor detecta que el uso de la imagen fotográfica de los desaparecidos es, una herramienta para construir “conexiones estratégicas” (Taylor y Fuentes, 2011, p. 419)⁹, en un sentido más

⁷ “El performance, antiinstitucional, antielitista, anticonsumista, viene a constituir una provocación y un acto político casi por definición, aunque lo político se entienda más como postura de ruptura y desafío que como posición ideológica o dogmática.” (TAYLOR, 2011, p. 8)

⁸ N. de a.se trata de la organización H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio); según la página oficial de la organización: “Somos hijos e hijas de militantes políticos, sociales, estudiantiles y sindicales que fueron víctimas de delitos de lesa humanidad cometidos por el terrorismo de la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)” <http://www.hijos-capital.org.ar/2017/08/10/hijos-capital/>

⁹ “La estrategia de emplear fotografías de los desaparecidos, común a estos movimientos, es asimismo una manera de destacar, más que rellenar, esos espacios vacíos creados por la desaparición”

bien comunitario que individual. Para el caso que nos ocupa, activismo o arte militante performático, nos interesa asimilar el concepto “ADN de la performance” (Taylor, 2011, p. 415) que construye Diana Taylor; esta noción y práctica representacional, la cual vincularía la protesta científica y la performática se presenta, por un lado, como archivo en tanto “núcleo duradero”, a partir de los materiales significante tales como fotos, textos literarios, materiales digitales, etc.(Taylor, *ibíd.*); por otro lado, los argumentos, manifestaciones y alegatos a través de las performances (repertorio), constituyen la “memoria encarnada” (Taylor, *op. cit.*, p. 416), a través de actos en vivo (efímeros e irreproducibles). Lo que hace eficaz su acción cultural, es la interrelación de ambas dimensiones: performance como repertorio, y testimonio como archivo.

Obra: “oTraS demoLiCiOnEs”¹⁰ (2009)

Se trata de cuatro instalaciones en cuatro terrenos baldíos¹¹ (casi céntricos en la ciudad de Córdoba), liberados por empresas de demolición de sus antiguas edificaciones con el objetivo de construir edificios o complejos edilicios que se comercializaron como unidades habitacionales y locales comerciales. Tomamos uno de los espacios intervenidos situado en la intersección de las avenidas Vélez Sarsfield y Pueyrredón (Vélez Sarsfield al 1000). En esos lugares “vaciados” (no solo de materiales sólidos como madera, metal y mampostería, sino también de memoria in-

¹⁰ N. de a. El título de la instalación también es objeto de reformulación por parte del autor; en este caso la tipografía se presenta dispar, alternando minúsculas con mayúsculas, en una composición asimétrica que remite a la arbitrariedad de la poesía visual en la cual la dimensión plástica de las letras cobra protagonismo por su sobre significación.

¹¹ De acuerdo a la memoria del autor de las instalaciones/performance, las fechas y los lugares específicos fueron: “Fines de septiembre del 2009, ingreso a la primer lugar (c. Obispo Trejo 1340), fotografía de lo macro a lo micro (panorámicas generales, y hallazgos de objetos) / -Ingreso al segundo lugar “Fabrica” recorrido y fotografía macro-micro panorámicas y hallazgos./ -Ingreso al tercer lugar “Jardín de infantes” (c. Crisol 270) fotografía macro-micro panorámicas y hallazgos./ -Miércoles 7 de octubre presencié la demolición en el cuarto lugar (c. Vélez Sarsfield 980) recogí material filmico (video) de las maquinas demoliendo, fotografías macro-micro panorámicas y hallazgos”. Ignacio Ramos, y Victoria Dahbar Septiembre/Octubre 2009.

dividual y colectiva), el artista¹² instaló, sobre las medianeras aún en pie del polígono baldío, un corpus de imágenes (fotografías reproducidas de manera fotomecánica en tamaño A4 y A3), las cuales refieren a objetos encontrados en otros terrenos “vaciados” luego de la demolición de lo allí edificado y la parcial limpieza de escombros. También, como parte de la obra, se instalaron leyendas escritas (al modo de pintadas o grafitis) en el pavimento y vereda perimetral, y pegatina de volantes sobre paredes y solado del terreno baldío. Las fotocopias de fotografías de objetos se instalaron a la manera de pegatina en las paredes medianeras, emulando el tradicional concepto museográfico de recorrido secuencial libre. Esta disposición de los objetos visuales se organizó de acuerdo a un tipo de justificación que seguía el modelo de alineación horizontal variada que tomaba en cuenta la base inferior de las fotocopias; de igual manera se instalaron imágenes que se disponían alternadamente de acuerdo a un montaje por hileras (arriba/abajo) y por acumulación simétrica/asimétrica. Se trataba de una disposición intencional de las imágenes la cual simulaba los montajes de galerías o museos, pero con desatención voluntaria de los recursos de iluminación, color o textura de paredes y la ausencia absoluta de rótulos, textos de interpretación, fichas técnicas de obra, superficies complementarias como paneles, gráficos de recorridos u otros dispositivo para orientar el circuito exhibitivo.



¹² N. de a. Algunas obras de Ignacio Ramos (“Nacho”) son producidas a partir de la discusión, acuerdos y puesta en práctica conjunta, en este caso en colaboración con Victoria Dahbar (“Colo”)

En un museo o galería la organización lineal-horizontal de objetos estéticos como cuadros, grabados o fotografías, es un dispositivo de regulación de la mirada en el proceso de recepción (contemplación) de las obras. Este ordenamiento no es un artificio ineludible sino una retórica de la percepción y del espacio que propicia cierto tipo de distribución y consumo de obras de arte. Recordemos que el museo, la galería y el salón doméstico son dispositivos de instrumentación del objeto estético y de la apropiación sensible de las obras por parte del espectador, y se construyeron históricamente en la cultura occidental como ámbitos específicos para la recepción estética y la educación del gusto, a partir de la modernidad.



En algunos casos se dispuso una serie de imágenes teniendo en cuenta un montaje en contigüidad y yuxtaposición lo cual remite pensar las composiciones en términos de las vistas panorámicas del siglo XIX. Estas acumulaciones de imágenes se componían como una especie de puzzle que mostraba el paisaje interior mismo de las locaciones a posteriori del proceso de demolición. En las envolventes se podía encontrar acumulaciones de imágenes que, a partir de relaciones de extensión-expansión, se articulaban alrededor de una núcleo icónico, en estos casos la relación semántica entre imágenes se producía a partir de un parentesco formal.



En una pared que podíamos entender como el resabio de una antigua habitación de *estar* o dormitorio, el artista reconstituyó una parcela de papel tapiz a partir de la imagen fotocopiada del residuo del tapiz original. Este gesto metafórico, de restablecer los accesorios decorativos de un solar, se diferencio del resto de las maniobras visuales porque a partir de un micro homenaje a la intimidad hogareña convocaba la desolación que produce la experiencia de una vivienda derruida en el contexto melancólico de un baldío urbano. Otras imágenes mostraban resabios de escombros, herramientas en desuso, trastos de construcción (demolición), y la vegetación parásita que ya invadía profusamente el lugar; en términos semióticos podemos pensar esta maniobra de Nacho como una expresión deíctica (deixis textual endofórica), puesto que se aludía a la propia construcción del discurso. Esporádicamente también signos lingüísticos acompañaban estas imágenes: escritos mecanografiados a la manera de poesía amétrica. Estos textos se disponían sobre papeles (de mediano tamaño) adheridos a las envolventes del sitio baldío como también distribuidos aleatoriamente en el suelo del espacio. En este caso los elementos lingüísticos, los cuales no eliminaban ni explicaban la ambigüedad de las imágenes instaladas en las paredes, poseían una función emotiva centrada en el emisor y una función poética que organizó la forma en que se construyó y articuló los signos lingüísticos. La función conativa de algunos elemen-

tos lingüísticos se evidenciaba de una manera desvaída, más bien como ofrecimiento que como mandato. Consideramos oportuno mencionar las cualidades estético plásticas del texto y de cómo se relacionaban los signos con el espacio-soporte; el texto verbo visual (en este caso una especie de objeto encontrado-confeccionado), cobra interés en cuanto a que la organización plástica protagoniza la significación. Vemos que en el texto poético que tomamos no es menos significativo el uso de una tipografía mecanografiada que evidencia una huella vaga e imprecisa producto, quizás, del desgaste de la cinta entintada. Estos indicios nos remiten a un contexto temporal donde el tipado analógico-mecánico era el medio típico de la escritura periodística; aunque la mediatización técnica de la escritura poética fue menospreciada por cierta tradición romántica que favorece aún los modelos sustentados en la naturaleza (la inspiración, la huella humana, lo manuscrito, los tachones etc.), en este caso la evidencia mecanográfica en el signo lingüístico propicia connotaciones sobre nuestra idea de la escritura situada en la modernidad pre digital. En este sentido, y más allá de la remisiones casi explícitas hacia el contexto de la performance-instalación, en la poesía amétrica de Héctor Márquez se advierte el potencial metafórico del material mecanografiado, a partir de su aparente desaliño, el descalce lexical, y su no menos significativa posición confinada en el cuadrante superior derecho del plano del texto,



Del mismo modo se observaba en la pared perimetral exterior del predio y sobre una parcela de pavimento inmediata al sitio, leyendas a la manera de pintadas políticas que recreaban textos poéticos escritos también por Héctor Márquez. En el caso de la obra *oTraS demoLiCiOnEs* lo que advertimos es una acopio de fragmentos o acumulación de hallazgos; recordamos que José Luis Brea plantea que lo alegórico se puede entender “en las sociedades de la opulencia comunicacional” (Brea, 1991, p. 35), como una confluencia entre las retóricas de la representación y el régimen de las mercancías (Brea, 1991, p. 33). De este modo entenderíamos que el artista, en algunos casos, utiliza estrategias de desplazamiento (apropiaciónismo), y en otros casos estrategias de yuxtaposición o acumulación de elementos (fotomontajes, instalaciones con textos). Se observaba elementos fotografiados luego fotocopiados (adheridos a las envolventes), ordenados en una secuencia que mantenía entre sí cierta unidad narrativa, diferenciada en términos formales pero no en razón de su procedencia (residuos de otros sitios baldíos). No solo por la materialidad de los elementos fotografiados-fotocopiados, no tampoco por la elección y función del contexto exhibitivo, sino más bien por la sinergia entre ambas dimensiones, es que identificamos una especie de conspiración representacional, en tanto interpelación irónica al dispositivo museo. El efecto revulsivo del montaje propuso un antagonismo discursivo a la retórica institucional, pues lo que instituyó Nacho en un baldío fue una maniobra sarcástica hacia el espacio de relaciones codificadas que es un museo y hacia la “feligresía” entendida como público asiduo. Sin embargo no se trata de desocultar una supuesta verdad velada por la ficción, según Jacques Rancière “lo que hay son simplemente escenas de disenso, susceptibles de sobrevenir en cualquier parte, en cualquier momento” (Rancière, 2008, p. 51), es decir, reconfiguraciones de lo sensible, lo perceptible y lo pensable del contexto (espacio temporal) de enunciación, pero también de la circunstancia socio política (local) en que se inscribió, como intercambio comunicativo, el artefacto museo-baldío.

Las imágenes (fotocopias), se podrían pensar que son parcelas de realidad mediatizada por la fotografía, pues las fotocopias (reproductibili-

dad), no se instituyen como obras artísticas sino más bien como retazos semánticas del mismo contexto en demolición. En este sentido nos inclinamos a pensar la obra oTraS demoLiCiOnEs más bien como de *vinculo paradigmático* pues, si bien son imágenes de escombros o elementos en desuso, pueden o no tener referencia con el lugar, es decir, las imágenes podrían haberse cambiado o sumado a otras sin que la obra se hubiera modificado estructuralmente. Esto implica que la singularidad de los elementos constitutivos (fotos) no es lo categórico puesto que, como expusimos, podrían conmutarse. En esta relación paradigmática los elementos/detalle están ligados entre sí y con el contexto por asociaciones de ideas que opera en el receptor, no por necesidad de la obra; de esta manera la obra se propone abierta puesto que no hay un propósito de subordinar las partes al todo. Percibimos también que entre las imágenes (más o menos heterogéneas, pero no básicamente contradictorias), y el ámbito de exhibición, se entabla una unidad precaria, un dialogo infructuoso entre fragmentos que, como procedimiento de alegórico propone más bien una semiosis crítica.

La obra presenta aspectos tales como ready made mediatizados por imágenes (neo ready made, para Fraenza/Perie, 2007, p. 5); estas presencias se verifican en cuanto a la instalación de fotocopias de fotografías de objetos encontrados en los terrenos de demolición. Tales objetos surgidos a partir de la maniobra de apropiación dentro de los perímetros de otros baldíos, se materializaron como fotocopias de fotografías (de objetos), es decir: como tercera apropiación (y por lo tanto devaluación), del objeto/significante encontrado. Los objetos-imágenes en fotocopias y las circunstancias propias del lugar (espacios baldíos producto de demolición), se reúnen de manera forzosa en tanto dimensiones categoriales diversas, correspondiendo de manera paródica un terreno baldío, producto de la actividad desarrollista edilicia, a la galería de arte, tradicional dispositivo de distribución/recepción del arte. Tengamos en cuenta que las fotocopias de fotografías de objetos (escombros, herramientas, cadenas de seguridad, etc.), si bien son fragmentos de realidad, no remiten totalmente a una exterioridad ajena; en nuestro caso, al ser las imágenes fotocopia-

das de fotografías de objetos encontrados en otros baldíos creemos que la irrupción, siendo de alguna manera débil, no deja de ser significativa. ¿Es posible pensar que al extrapolar las prácticas de exhibición/recepción del arte a un sector de demoliciones, la instalación/performance oTraS demoLiCiOnEs, pretendió exponer (críticamente) las condiciones materiales e ideológicas de los circuitos de recepción museo/galería?, en este sentido: ¿Se podría caracterizar como signo ideológico irónico la instalación oTraS demoLiCiOnEs? Podemos también señalar que la instalación/performance no denota ningún rastro de autoría, pretensión de autorreferencialidad o huella personal que pudieran verificarse en el momento de la puesta en práctica. Sin embargo es perceptible una crítica (irónica) a la estructura museal/galerística moderna por cuanto los elementos de la instalación se convierten en tema de su producción; esto nos remite a pensar, a su vez, una problematización política del lugar que ocupan y las funciones que desempeñan las convenciones estéticas en el seno de la sociedad. En cónsona con este discurso irónico advertimos, como no menos importante, una crítica política que denuncia la especulación comercial de tierras que se lleva a cabo en la ciudad de Córdoba en el contexto del llamado boom sojero. En cuanto a la puesta en acto de la instalación/performance, el público invitado no asistió a un vernissage (otro de los dispositivos sociales del universo ritual del arte), sino al tramo último del proceso de preparación de una muestra de arte tradicional: el montaje de obras sobre las paredes y solado del sitio.



Las obras no fueron colgadas sino pegadas con engrudo, sustancia que se utiliza en las pegatinas de publicidad callejera (carteles); la entrada del público al predio fue furtiva, es decir, no se pidió autorización a los propietarios del lugar ni para la realización de la obra ni para la muestra con público. Cuando se instaló oTraS demoLiCiOnEs no solo se representó la función del museo, sino que también se la presentó; es decir, la propuesta en tanto poética de situación fue poner al descubierto ciertos procedimientos y dinámicas que lo constituyen; en este sentido la instalación/performance enunció un problema. Las imágenes pegadas (como expusimos, a la manera de cuadros en una exposición), las cuales aludían a los mismos sitios de la instalación, adoptaron una conducta inmanente pues no pueden sino remitir hacia sí y hacia el ámbito mismo. Las imágenes al mismo tiempo de jugar con una operación transitiva (fotocopias de fotos de objetos, lo que las hace candidatas a una sobre devaluación, en tanto vaciamiento de sentido), abonaron la necesidad de mediatizar entre las partes y el todo. No es desestimable pensar que el autor de la instalación/performance basó su expectativa de posible interpretación de la obra no solo en lo que el público percibe sino también en lo que sabe, puesto que muchos de los asistentes están entrenados para comprender códigos específicos del mundo del arte en tanto asiduos concurrentes de los circuitos de distribución/recepción del arte. Un sitio baldío es, en el imaginario social, un espacio ajeno y hasta refractario (inasimilable) a los circuitos de recepción tradicional del arte, pero a la vez, dada la rutina de lugares urbanos vaciados, es un ámbito de contacto visual acostumbrado. Si en el museo (de arte) la obra se cobija de acuerdo a nociones de exposición y valores de preservación, contemplación/comunicación, conocimiento, deleite, etc., su émulo eventual (el baldío) funcionó como ironía contrastante y revulsiva. Sin embargo oTraS demoLiCiOnEs sella su destino artístico melancólico debido, por un lado, a su condición efímera, y por otro lado, a su incapacidad para poder funcionar de otra manera en otro contexto. Instituir un pseudo museo en un baldío supone no solo hostilidad hacia la Institución Arte, sino también una manera de exponer las contradicciones que operan en la institución ya que devela a los elementos artísticos y dispositivos institucionales como convenciones históricas de

lenguaje. Es por esta razón anti teologal, en el sentido de profanación del lugar sagrado, desde la cual también se puede leer oTraS demoLiCiOnEs en tanto exploración de la trama ideológica de los circuitos de exhibición. Podríamos pensar que en esta negación del placer de lo bello, radicaría el éxito de la obra, teniendo en cuenta su propósito de escamotear deleite. Según Benjamin Buchloh el museo como “lugar de la aculturación oficial” (Buchloh, 2004, p. 33) se ha construido históricamente organizando clasificaciones y jerarquías que de alguna manera digieren el efecto del artefacto artístico hasta convertirlo en parte heterónoma del aquel aparato ideológico estatal, deglución que no implica sofocación sino más bien “creciente sobre determinación” (Buchloh, 2004, p. 32). La manobra de Nacho Ramos no solo implicó cuestionar el dispositivo museo en tanto “falsa evidencia” (Barthes, 2004, p. 8), sino también el status de la obra de arte al sustituir los objetos estéticos por imágenes de elementos modestos que forman parte del cada vez más ingente detritus urbano; los objetos expuestos representaban irónicamente objetos del mundo del arte (las imágenes elegidas para la exhibición se podrían relacionar con un Pop-Art desvaído, ruinoso), lo cual implicó un propósito de impugnación a la exaltación cultural de la mercancía arte. Esta operación no solo cuestionaba la sacralización de ciertos artefactos en nuestra cultura sino que, al asumir Nacho la doble condición de artista y montajista, exponía la condición mítica de los circuitos de exhibición y consumo del arte. Al mismo tiempo de interpelar textos y contextos del mundo del arte desde, como manifestamos, una negación del status estético de los objetos del museo, el artista usó la impugnación a la institución arte para confrontar con el poder de las jerarquías estatales que propician el desarrollismo irracional en la ciudad de Córdoba

Es posible que la negación de todo deleite inmediato, el desagrado y rechazo devengan, por contrapartida, no la mudez sino más bien la reflexión crítica; en cierta forma oTraS demoLiCiOnEs evoca el paisaje de la deconstrucción (modernidad en ruinas o pérdida de sentido de los relatos). No obstante no se debiera entender la instalación/performance simplemente como metáfora de la catástrofe sino bajo la consideración

de crítica institucional que en la contemporaneidad está presente en muchas obras de jóvenes artistas. Desmantelar un discurso (o un relato) es aceptar el progreso de su propia narrativa, es decir, la condición histórica tanto de la obra de arte como de la institución Arte. ¿Es posible pensar que, en una ciudad del interior como la nuestra su sistema artístico cultural haya podido elaborar, a modo de anticuerpos contra el idealismo, dispositivos de conceptualización (crítica) que permitan asumir reflexivamente en su seno las fracturas de las narrativas tradicionales? En cuanto al proceso de recepción de la instalación/performance oTraS demoLiCiOnEs se observó, en un primer momento, una tendencia del público asistente más bien a tomar en cuenta parcelas de la obra, los fragmentos icónicos/lingüísticos, no la totalidad. Salvo por el hecho de introducir al espectador en un ámbito unificado territorialmente, en tanto ámbito cercado de una demolición, no existió una impresión global de la obra en primera instancia. Luego de un tiempo de recorrido los receptores lograron articular conceptualmente los fragmentos, el modo expositivo de éstos y el lugar e exhibición (relación paradigmática). Asimismo el sentido esperado de la obra no fue fácilmente aprehensible sino por pistas o anclajes (signos lingüísticos y paratextos), que habilitaron la posibilidad de interpretar que el sitio baldío perimetrado fue un espacio designado como obra de arte.

Conclusión

Nos propusimos el análisis de una producción visual performática de Ignacio Ramos desde un abordaje socio semiótico, a partir del cual utilizamos la noción de “signo ideológico” que construye Valentín Voloshinov (1992)¹³. En este trabajo no hemos abundado en cuanto a las relaciones de Ignacio Ramos con instituciones propias del campo artístico (Museos,

¹³ “Un producto ideológico no solo constituye una parte de una realidad (natural o social) como cualquier cuerpo físico, cualquier instrumento de producción o producto para consumo, sino que también, en contraste con estos otros fenómenos, refleja y refracta otra realidad exterior a él. Todo lo ideológico posee significado: representa, figura o simboliza algo que está fuera de él. En otras palabras, es un signo. Sin signos, no hay ideología” (Voloshinov, 1992, p. 31).

Academias, galerías de arte, Centros de difusión y experimentación artística, etc.), y otras organizaciones no específicas del campo (gremios, partidos políticos, agrupaciones de Derechos Humanos, etc.). La obra performática y gráfica de Ignacio Ramos, en la mayoría de los casos desde una operativa de producción colectiva, acompaña los conflictos sociales y políticos de Córdoba, en este sentido su estrategia se puede caracterizar como obra activista puesto que articula discursos (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 179), estéticos con contenidos extra artísticos (políticos) pero también, como hemos visto en la obra analizada, acopla la confrontación socio política con la exploración crítica de las dinámicas y dispositivos de instituciones típicas del campo del arte. En tanto signos ideológicos algunas de las producciones activistas de Ignacio Ramos se plantean como “discursos” (Verón, op. cit., pp. 125-127), estéticos que declaran adhesiones o rechazos político partidarios, pero también son productos ideológicos que reflejan y/o refractan otra realidad exterior a ellas, puesto que “dondequiera que está presente un signo también lo está la ideología” (Voloshinov, *ibíd.*). Es en el “artivismo” (Guasch, *ibíd.*) donde, al intersectarse intereses del “mundo de vida” (Habermas, 1999, p. 184)¹⁴ con el “mundo del arte” (Danto, 1999, p. 175)¹⁵, se manifestaría la intención (conciente, o no) de catalizar impulsos estéticos y socio políticos con el afán, por un lado, de cuestionar la construcción histórica de disposiciones, jerarquías y fronteras simbólicas que define la cultura hegemónica; por otro lado, el artivismo a través de sus maniobras estético críticas, consideradas en términos de prácticas significantes, propiciaría la visibilidad de tensiones y conflictos socio-políticos que atañan a una comunidad dentro o fuera del campo artístico.

¹⁴ “Un mundo de la vida constituye, como hemos visto, el horizonte de procesos de entendimiento con que los implicados llegan a un acuerdo o discuten sobre algo perteneciente al mundo objetivo, al mundo social que comparten, o al mundo subjetivo de cada uno”. El concepto “mundo de la vida” implica que lo social se instituye en contextos de sentido, lo cual posibilita “interpretar y actuar en la realidad”.

¹⁵ Nos referimos al arte y sus instituciones como construcción histórica del lenguaje. Según Arthur Danto “Lo que finalmente hace la diferencia entre una caja de Brillo y una obra de arte que consiste en una caja de Brillo es, entonces, una cierta teoría del arte. Es la teoría que la hace entrar en el mundo del arte, y le impide reducirse a no ser más que lo que el objeto real es”.

Bibliografía

Bajtín, Mijail (1994). *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid, España: Editorial Alianza.

Barthes, Roland. (2004). *Mitologías*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre. (1995). *Las reglas del Arte. Génesis y Estructura del campo literario*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

..... (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Montessor.

Bürger, Peter (1987). *Teoría de la Vanguardia*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2005). *Diccionario de análisis del Discurso*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Danto, Arthur. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo en el linde de la historia*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

De la Precilla, Fabiola. (2013). *Dialogismo e Intertextualidad en la obra de Remo Bianchedi y su Contexto Institucional*. (Tesis Doctoral) Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1645/TESIS_PRECILLA.pdf;sequence=1

Eco, Humberto. (1993). *Obra abierta*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ariel.

Fraenza, Fernando, y Perié, Alejandra. (2007) *Comunidad off line. Arte diseño y espacio público Representando no sólo el arte, sino la vanguardia misma*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.comunidadoffline.com.ar/articulo> . Córdoba, 2007.

Foucault, Michel. (1980). *Microfísica del poder*. Traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. Madrid, España: Editorial La Piqueta.

Guasch, Anna María. (2001). *El arte último del siglo XX. Del postmodernismo a lo multicultural*. Madrid, España: Editorial Alianza Forma.

Habermas, Jürgen. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Editorial Taurus.

Hebdige, Dick. (2004) *Subcultura. El significado del estilo*. Madrid, España: Editorial Paidós.

Lotman, Yuri. (1996) *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid, España: Editorial Cátedra.

Ranciére, Jacques. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Manantial.

Taylor, Diana y Fuentes, Marcela. (2011). *Estudios avanzados de performance*. Ciudad de México, México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Williams, Raymond. (2000). *Palabras Clave*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Verón, Eliseo. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Voloshinov, Valentín. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, España: Editorial Alianza.

Zunzunegui, Santos. (1992). *Pensar la Imagen*. Madrid, España: Editorial Cátedra.

SUMARIO MESA XII

Pedagogías de las artes. Vacíos, cruces, potencialidades

Estudiantes de Historia del Arte: su contribución a la consolidación de la disciplina en los orígenes de la carrera en la UNLP 197

Ana Paula Daguerre | anadaguerre@hotmail.com

El arte de la palabra o la palabra bajo sospecha. La formación literaria en las carreras de Letras 213

Beatriz Vottero | beatriz.vottero@gmail.com

Estudiantes de historia del arte: su contribución a la consolidación de la disciplina en los orígenes de la carrera en la UNLP

Daguerre, Ana Paula

Egresada del Profesorado de Historia del Arte orientación Artes Visuales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata en 2018, actualmente se encuentra trabajando en la tesis para la Licenciatura. Integrante de los proyectos de investigación “Archivos, arte y cultura visual entre 1980 y 2001. Acervos personales de artistas visuales y de diseñadores de la ciudad de La Plata” dirigido por Natalia Giglietti y “La constitución disciplinar de la Historia del arte en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Agentes, prácticas e instituciones” dirigido por Florencia Suárez Guerrini -proyecto donde se inscribe el presente trabajo, con el que obtuvo una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional convocatoria 2018-. Pasante en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano desde finales de 2015, realizando tareas de conservación, catalogación y guarda del material documental de archivo del mismo.

Palabras clave: Historia Del Arte, UNLP, Estudiantes, Teoría Y Práctica

Resumen

Esta presentación reúne avances de una investigación inserta en un proyecto del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA, FBA, UNLP) que examina el proceso de constitución disciplinar de la Historia del arte en la UNLP. La investigación se propone indagar en la composición y trayectorias de las primeras promociones de estudiantes de esta carrera. Temporalmente, abarca desde la creación de la carrera en 1962 -hasta este momento se desarrolla como materia curricular en la Escuela Superior de Bellas Artes- hasta mediados de la década del 70 con el

cambio de estatus de Escuela Superior a Facultad (1974) y la creación del IHAAA (1975). Se busca relevar la cantidad, composición y expectativas de las primeras promociones de estudiantes y el perfil de los egresados. Del mismo modo, busca analizar el recorrido académico de los estudiantes y los modos en que participaron en el desarrollo de la carrera y de la vida académica.

Introducción

Esta presentación reúne avances de una investigación desarrollada en el marco de una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (Beca EVC-CIN), inserta en el proyecto de I+D “La constitución disciplinar de la Historia del arte en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Agentes, prácticas e instituciones”, radicado en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano de la Facultad de Bellas Artes, el cual se propone examinar el proceso de constitución de la disciplina desde que comienza a dictarse Historia del Arte como una materia curricular en la Escuela Superior de Bellas Artes –hoy Facultad– en 1924, hasta que se formaliza como carrera universitaria en 1961 y se asienta en el campo de la investigación con la fundación del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA) en 1975. Desde la perspectiva de la historia cultural e intelectual sostenida por autores como Roger Chartier, Larry Shiner, Peter Burke, Andreas Huyssen y Thomas Crow, el proyecto hace foco sobre el análisis de los conceptos, prácticas e instituciones que configuraron el sistema de producción, circulación y recepción de saberes sobre los que se edificó la disciplina (Shiner, 2001).

Dentro de este proyecto macro, esta investigación se propone revelar la cantidad, composición y expectativas de las primeras promociones de estudiantes y el perfil de los egresados. Del mismo modo, busca analizar el recorrido académico de los estudiantes y los modos en que participaron en el desarrollo de la carrera y de la vida académica. Así, contribuir a la formación de una base de datos que no solo aporte información para el

proyecto macro, sino que constituya un punto de partida para futuras investigaciones.

El interés por la conformación disciplinar de la Historia del Arte en Argentina no es un hecho aislado de la UNLP sino que se manifiesta en algunas investigaciones recientes desarrolladas en otras universidades. Un ejemplo que no podemos dejar de nombrar son los proyectos dirigidos por Marta Penhos y Sandra Szir radicados en el Instituto de Teoría e Historia del Arte Julio E. Payró de la Universidad de Buenos Aires (UBA), dentro de los cuales nos es de especial interés el trabajo de las investigadoras Schwartzman y García, quienes estudian las etapas de creación de la carrera de Historia del Arte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y sus programas de estudio, con el objetivo de señalar los supuestos conceptuales que rigieron en la concepción de la disciplina en esa institución (García; Schwartzman, 2015). Historia del arte y universidad. Momentos clave en la Facultad de Filosofía y Letras de la uba (1915-1986). Boletín de Arte, año 15 (15), pp. 51-57. La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP.. Estos trabajos forman parte del estado de la cuestión en nuestra investigación y aportan elementos sobre figuras destacadas dentro del desarrollo de la disciplina en la UNLP que también intervinieron en la conformación de la carrera en la UBA.

Es interesante marcar el hecho de que la UNLP, no solo fue la primera en implementar la carrera en el país, sino que es la única de la época, y una de las pocas de la actualidad, que lo hace en el marco de las “Bellas Artes” -ya que en su mayoría se implementa en las facultades de Filosofía y Letras o Humanidades-. En este trabajo, mi objetivo es abordar, en particular esa cercanía entre la teoría y la práctica. ¿Qué conexiones y cruces se dan entre los estudiantes de las diferentes especialidades? ¿Qué rasgos específicos adopta la formación en Historia del Arte en el contexto de la preparación de los artistas?

Los principales antecedentes en la investigación sobre la historia de la carrera en La Plata los constituyen los trabajos llevados a cabo por los mismos egresados, profesores e investigadores de la carrera. El *Diccionario*

temático de las artes en La Plata de Ángel Osvaldo Nessi (1982) es un antecedente insoslayable en tanto elabora una primera historia de la disciplina en la ciudad de La Plata, recuperando el papel de algunas figuras-faro y de las formaciones culturales que intervinieron en su institucionalización. A su vez, proporciona un espectro de publicaciones, prácticas e instituciones vinculadas al origen de la carrera, y comenta los aportes de estudiantes y jóvenes investigadores formados bajo la tutela del autor, quien fue profesor de la Facultad. Nessi fue, además, el artífice de la creación del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA) de la Facultad, lo que lo ubica a la vez como testigo y actor de la historia de la carrera, como bien da cuenta su *Diccionario*, al mismo tiempo fuente y antecedente de esta investigación.

Compartiendo el enfoque del proyecto en el que se inserta esta investigación de que “la conformación de la Historia del Arte en la UNLP se produjo tanto dentro como fuera del marco de la Universidad y del ámbito académico”, la investigación tratará de explorar el papel que, como agentes de circulación de ideas y participantes en redes de producción artística y teórica, tuvieron los estudiantes y egresados en el devenir de la carrera y en su articulación con otros ámbitos artísticos y académicos. Se pondrá especial atención a las redes que se forman entre los agentes en relación con la disciplina, analizando tanto los lazos que vinculan a sus miembros, como los roles profesionales, sociales y simbólicos que representaron.

La Universidad en la década de 1960 en Argentina. Contexto político-social

En su libro *Universidad e intelectualidades*, Suasnábar explica cómo el periodo que comienza después de la caída del peronismo en 1955 es un punto de inflexión en el tramado social, cultural y político del país, ya que

Es el momento de auge de las vanguardias culturales y políticas y en el que se incubaba la extrema radicalización de los setenta. Es también una

época de crecimiento económico que amplió la franja social de las clases medias, en la que las mujeres se incorporan al mercado de trabajo y a los estudios universitarios. Es el periodo de oro de la educación pública en el que se concreta la promesa de la autonomía universitaria y se desarrollan las primeras instituciones destinadas al desarrollo de la ciencia y de la técnica. (Suasnábar, 2004: 12)

Es en este periodo donde se afianza el modelo desarrollista, que no se limita solamente al plano económico, sino que penetra en el campo de la educación universitaria, dominando el espacio de las ciencias sociales -en especial, la sociología, la psicología, y las ciencias políticas-, y en el de la investigación académica. Esta concepción forma parte de la idea de país del presidente Arturo Frondizi (1958-1962) en la que el desarrollo del país está ligado a la promoción de la educación y la cultura, . En 1957, Frondizi resume los 12 puntos de su programa para los “20 millones de argentinos” en radio Belgrano; el octavo de los cuales propone

“Facilitar el acceso del pueblo a la cultura, a la educación y a la capacitación técnica y promover la formación de investigadores, técnicos y profesionales que permitan colocar al país en el alto nivel de las naciones más adelantadas del mundo.”¹

Así, con su presidencia, inicia una época de fuerte expansión de la actividad científica, técnica y formativa. Las ciencias y las artes reciben un poderoso fomento por parte del Estado, que se ve reflejado en la fundación de numerosas instituciones, como el Instituto Nacional de Tecnología Industrial, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, el Instituto Nacional de Cinematografía -actual INCAA-, el Instituto Di Tella -que fue el foco neurálgico de la vanguardia artística de la década del 60-, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-, el Fondo Nacional de las Artes, el Consejo Nacional de Desarrollo, entre los más destacados. La investigación recibió un notable impulso, ya que los

¹ El discurso completo se reproduce en Del Mazo, 1957: 356-361; *La Nación*, 10 de febrero de 1957.

investigadores pudieron aspirar tanto a becas como a subsidios oficiales para su formación en el país o en el extranjero a través de CONICET.

La universidad y las ciencias -especialmente las sociales, donde se crean numerosas carreras: Ciencias de la Comunicación; Sociología; Ciencias Políticas, Ciencias de la Educación, por nombrar algunas-, cobraron una importante notoriedad, y esto incentivó el incremento de las matriculaciones universitarias. En las universidades nacionales, la matrícula pasó de 82.500 estudiantes en 1950 a 180.780 en 1960 y 274.000 en 1970 (Ponza, 2007: 82). Este incremento sucedió en parte debido al aumento de la clase media del país, a la gratuidad de la enseñanza y a las ideas feministas de la nueva generación de jóvenes que protagonizaron las revoluciones sociales de la década del '60. Según Barrancos (2007) las mujeres de las clases medias urbanas se volcaron masivamente a emprender una carrera universitaria. Aunque, este interés por la educación superior por parte de las mujeres contiene un "sesgo de género", ya que las carreras elegidas no son dentro de las ciencias duras por un considerable margen. Este incremento de la matriculación femenina puede verse en los datos que presentan Pinkasz y Tiramonti (2006), quienes afirman que "a comienzos de los años cuarenta apenas representaban el 13% de la matrícula de la universidad, al comenzar la década del setenta esta cifra había trepado al 36% y a fines de los ochenta alcanzaba el 47%" (p. 58). Esto se observa también, como veremos más adelante, en la matrícula de la carrera que nos ocupa en este trabajo, en donde el porcentaje femenino es aún mayor.

Es en este momento de auge y ampliación de las universidades, de incremento de las matrículas estudiantiles, de interés y fomento por parte del estado en la educación y la investigación, que se crea la carrera Historia del Arte en la UNLP y en la UBA². La creación prácticamente simultánea de la carrera en dos de las principales universidades del país, pone en evi-

² La disciplina Historia del Arte se consolida como carrera en la UBA en 1963, bajo el impulso de Julio E. Payró. Unos años antes, en 1956, este autor funda el instituto de investigación en historia del arte que lleva su nombre y desde allí concibe la futura carrera, basada inicialmente sobre los cursos de Historia General del Arte que ya existían y eran transversales a diferentes formaciones de la universidad.

dencia el interés del medio intelectual por jerarquizar y profesionalizar una práctica que era realizada hasta entonces por autores pertenecientes a diversos medios profesionales (profesiones liberales, poetas, artistas) que adquirirían el dominio de la escritura histórico-crítica en la práctica, a partir de sus propias lecturas y de la familiaridad con el medio artístico (Gustavino, 2015).

Historia del Arte en la UNLP

El camino que recorrió la disciplina en la Universidad Nacional de La Plata es estudiado por el proyecto en el que se enmarca este escrito. Los avances de la investigación exploran la institucionalización de la disciplina -las prácticas, agentes e instituciones que la conformaron y definieron-, partiendo desde que era una materia en las escuelas de dibujo y en las carreras humanísticas -estuvo presente como asignatura en la UNLP desde 1909, dentro de la Sección de Historia, Filosofía y Letras en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-, su incorporación como materia en la formación artística en 1924 en la recién creada Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA) que dependía de la Universidad Nacional de La Plata, hasta su consolidación como carrera -profesorado y licenciatura- en 1961.³

La preocupación por la enseñanza artística en La Plata es anterior a la fundación de la UNLP. Esta formación estuvo a cargo de diferentes instituciones/escuelas desde finales del siglo XIX, siempre con un marcado interés por la enseñanza de oficios y artes aplicadas, interés originado, sobretodo, a partir “de las necesidades del Museo de La Plata, creado en 1888 por Francisco P. Moreno” (Gustavino, 2017, inédito). Es a partir de las bases de la Escuela de Dibujo del Instituto del Museo que se instituye la Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA), que comienza a otorgar

³ CAPASSO, Verónica, GENTILE, Lucía, PANFILI, Marina, SAVLOFF, Lucía: 2018, Facultad de Arte de la UNICEN, Tandil. En prensa. Gustavino, B. (2017). La historia del Arte en la UNLP. De materia a carrera. Trabajo de investigación Inédito

títulos de Profesor Superior en Pintura, Escultura y Música -con las especialidades de piano, violín, viola, violoncelo, y armonía- y, más tarde, Grabado. En el primer Plan de estudios Historia del arte es una materia del primero de los tres años que dura la carrera. A lo largo de los 37 años que transcurren hasta la creación de la carrera Historia del Arte, la ESBA sufrió varias intervenciones y dos modificaciones en los planes de estudio (Gustavino, 2017, inédito). El recorrido de la disciplina no es menos turbulento, fue eliminada del primer plan de estudios, y, en los años inmediatamente previos a la creación de la carrera, Nessi comenta que la asignatura se habría visto desplazada por Estética y desacreditada por la inexperiencia de los profesores que se suceden desde 1947, provocando que los estudiantes se replieguen a los talleres (Nessi, 1982: 200).

Este es el panorama en el que se crea la primera formación universitaria en Historia del arte del país, bajo el fuerte impulso de Nessi -egresado de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UNLP, donde se doctora con una tesis sobre Fernando Fader en 1948-, quien estará a cargo del dictado de la materia y es una figura fundamental en el desarrollo de iniciativas vinculadas a la disciplina, como la creación del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA) en 1975.

A su vez, según la publicación dedicada al 70° aniversario de la Universidad, la creación de la carrera se fundamenta en la necesidad de “proveer los planteles de críticos y de educadores con una base de formación científico-profesional de la cual se carecía en el país” (UNLP, 1976: p. 42). Esto concuerda con la situación general de la época, con el interés y el fomento desde el Estado hacia las formaciones científicas y la investigación en la universidad.

La nueva carrera se denominó Historia de las artes plásticas y el primer plan de estudios constaba de 22 materias, 4 de ellas eran talleres de arte -Grabado, Pintura de Taller, Escultura y Pintura Mural- y debía aprobarse Dibujo como materia básica de ingreso a la carrera. La formación tenía una duración de cuatro años y otorgaba los títulos de Licenciado en His-

toria del Arte y Profesor en Historia del Arte -se obtenía esta titulación cursando una materia extra, Práctica de la enseñanza-

Los primeros estudiantes

El relevamiento documental en el Archivo Histórico de la UNLP y en el archivo personal de Nessi; la consulta hemerográfica y de publicaciones como el *Diccionario temático* de Nessi y el Boletín del IHAAA; y las entrevistas a egresados de la carrera, nos permitieron reunir datos para establecer la lista de los primeros estudiantes

Hasta el momento, contamos con datos de 13 estudiantes quienes transitaron la carrera dentro de nuestro recorte temporal: Lido Iacopetti, egresado en 1966, el primero en el país; Raquel Catalina Kulionis de Braziunas en 1970; Jorge O. García Romero en 1972; Jorge López Anaya en 1974; Graciela Zuppa en 1974; Ana María Altamirano en 1975; María de las Mercedes Quiancina Gustavino en 1975; Susana E. Tagliaferri de Faieilla en 1975; Elizabeth Mac Donnell en 1975; Graciela Di María en 1977; y Elisabet Sánchez Pórfido en 1984. Carlota Aragón y Berta Crespi López también estudiaron la carrera pero no pudimos establecer aún las fechas de egreso correspondientes. Por estos datos vemos que son pocos los que completan la carrera en los 4 años establecidos por el plan de estudio.

La biblioteca de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) conserva las tesis de grado de nueve de estos estudiantes una de las cuales una fue realizada fuera de nuestro marco temporal, ya que abandona la carrera y retoma años más tarde-. Un punto interesante a destacar de estas tesis es que siete de ellas fueron dirigidas por Nessi, lo que remarca la importancia de esta figura, que no se limita al desarrollo institucional de la disciplina, sino que se involucra en el progreso académico de los estudiantes. Otra cuestión que marca un particular perfil en la carrera y en las inquietudes de los egresados, son los temas trabajados en las tesis, ya que las ocho primeras tratan sobre arte argentino -tres investigaciones sobre artistas: Leónidas Gambartes (1966), Xul Solar (1972), Grupo Nueva Figuración

(1975); una sobre arquitectura religiosa en Buenos Aires (1977); tres sobre el arte platense (1975); y una sobre la función arte y la crítica en el proceso de Liberación Nacional (1974)-. Entre los textos incluidos en las bibliografías de estos trabajos, se destaca un gran porcentaje de autores argentinos o americanos, y de fuentes periodísticas nacionales.

Al indagar sobre el desarrollo profesional de los egresados, vemos una marcada inclinación hacia la docencia, ya que más de la mitad se dedica a esta actividad, y la mayoría permanece dentro de la ESBA/Facultad de Bellas Artes. Un dato que nos habla de la necesidad que había de profesionales de la disciplina es que la mayoría comienza a trabajar antes de finalizar los estudios. A su vez, varios realizaron trabajos de investigación y artículos científicos que fueron publicados en el boletín del IHAAA u otras publicaciones, o realizaron escritos para exposiciones -lo que hoy denominaríamos textos curatoriales-.

De las entrevistas realizadas y de los datos recabados en los archivos y publicaciones vemos que los primeros estudiantes inscriptos se acercaron a la carrera desde la práctica artística, ya que eran egresados o estaban cursando estudios en artes en la ESBA. Esto nos muestra la fuerte unión que tuvo desde un principio la teoría y la práctica en el desarrollo de la carrera, característica que hoy día se mantiene, ya que se inserta en el marco de Bellas Artes, compartiendo mucha carga horaria con los estudiantes de Artes Plásticas, Música y Medios Audiovisuales. Esto también puede observarse en los planes de estudio, donde la presencia de talleres artísticos es una parte importante de la currícula -poco más del 20% de la carrera-. El artista Lido Iacopetti, egresado como Profesor y Licenciado en Historia de las Artes Plásticas, recuerda que fue este paso por los talleres de las disciplinas plásticas una de las principales razones por las que decidió estudiar la carrera (Iacopetti, entrevista con la autora, 18 de octubre 2018). Algunos de estos primeros estudiantes, mantuvieron esta unión, ya que se dedicaron tanto al desarrollo de su actividad artística como teórica, como es el caso de Iacopetti.

Durante los primeros años de implementación de la carrera -donde, como ya comentamos, la disciplina se encuentra un poco desprestigiada- la matriculación era muy reducida. Iacopetti recuerda que cuando empezó solo cursaba con López Anaya, pero rápidamente se fue rezagando por lo que, a partir de segundo año, él era el único alumno regular. Nos comenta también que hubo algunos estudiantes más que cursaban la carrera de manera intermitente -afirma que a lo sumo fueron 10 en toda la carrera-, pero que él era el único en su año, por lo que Nessi le daba clases junto con los estudiantes de artes plásticas y le daba trabajos especiales para compensar. La irregularidad de las trayectorias estudiantiles de la mayoría de los primeros egresados hace que haya un periodo de 4 años entre el primer egresado y la segunda. Sánchez Pórfido, quien comenzó sus estudios en 1970, recuerda alrededor 60 estudiantes en el curso de ingreso de un mes. De estos, solo Di María y seis o siete estudiantes más comenzaron la carrera, y solo ella y Di María consiguieron la titulación. Esto nos muestra que la deserción y la falta de alumnos regulares no fue una situación solo de los primeros años, ya que desde el primer año de Iacopetti y el primero de Sánchez Pórfido había pasado casi una década (Entrevista con Sánchez Pórfido vía mail, 20 de mayo 2018).

Al repasar la lista de egresados observamos que hay un gran porcentaje de mujeres, lo que está en consonancia con las estadísticas de la época que muestran un aumento de la matrícula femenina, en especial en las carreras sociales/humanísticas. Pese a esta amplia supremacía femenina en el alumnado, los autores de artículos en las publicaciones y los jefes de cátedra de la época son mayoritariamente hombres. El mismo fenómeno ocurre en la carrera de la UBA, donde, según el testimonio de Nelly Perazzo,

en los comienzos de la carrera la carencia de profesores con títulos habilitantes y conocimientos especializados en historia del arte, abrió la posibilidad a las mujeres de realizar una carrera docente que en otras circunstancias les hubiese resultado más ardua. Sin embargo, todavía en los años setenta y a comienzos de los ochenta, la mayoría de los titulares de cátedra seguían siendo hombres. (Penhos y Szir, 2017: 13)

Esta situación continúa hasta finales de la década del 70, principios de los '80 cuando las primeras egresadas empiezan a desarrollarse profesionalmente, se afianzan como profesoras en la Facultad y aparecen artículos en el Boletín del IHAAA firmados por mujeres.

Consideraciones finales

Como pudimos observar, la carrera se caracteriza por jerarquizar el aprendizaje práctico de las disciplinas artísticas dentro del estudio de la teoría de la Historia del arte propiamente dicha. Esta importancia que se le da a los talleres en los planes de estudio y el fomento para lograr intercambios entre los historiadores y los artistas que se da desde la facultad es una característica esencial de la carrera en la UNLP, que se mantiene hasta la actualidad. Y no es exclusiva de los historiadores, ya que los artistas también tienen una gran carga horaria de materias teóricas. Esto genera estrechas relaciones entre quienes se dedican a crear obras artísticas y quienes las estudian, analizan y sistematizan la teoría del arte, haciendo que, en ocasiones, ciertas figuras puedan ocupar tanto el lugar de artífice como el de teórico.

En cuanto a la constitución de la carrera, además del momento propicio dentro del modelo desarrollista que alentaba la expansión universitaria hacia la investigación y profesionalización, la creación de la carrera se deba a una falta de profesionales con bases académicas, ya que la disciplina no existía en el país, y no a una demanda desde el cuerpo estudiantil, ya que la matrícula fue muy baja y el índice de graduados aún más.

Una temática que se nos abre a partir de la gran presencia de las mujeres que observamos en la matriculación de la carrera es como fue su recorrido por la vida estudiantil y su desarrollo profesional. ¿Es la Historia del Arte una carrera femenina? Esta mayoría femenina, ¿continúa en la vida profesional? ¿en los puestos de jerarquía dentro de la academia y de las instituciones artísticas? ¿en las publicaciones? Estos son algunos de los

muchos interrogantes que se nos plantean frente a este tema y que nos servirán de guía para las etapas siguientes de esta investigación.

Bibliografía

Barba, E. (2005) *La universidad nacional de La Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata: EDULP.

Barrancos, Dora. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.

Boletín de Arte. Instituto de historia del arte argentino y americano. FBA, UNLP año 11, n° 12. Pp. 23-35.

Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

CAPASSO, Verónica, GENTILE, Lucía, PANFILI, Marina, SAVLOFF, Lucía: *Recorridos de una disciplina. La Historia del arte entre 1919 y 1957 en la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP*. VI Jornadas Internacionales y IX Jornadas Nacionales de Historia, Arte y Política, 21 al 23 de junio de 2018, Facultad de Arte de la UNICEN, Tandil. En prensa.

Chartier, R. (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

DEL MAZO, Gabriel, (1957) *El Radicalismo. El Movimiento de Intransigencia y Renovación*. Buenos Aires, Gure.

García, C.; Schwartzman, A. (2015). *Historia del arte y universidad. Momentos clave en la Facultad de Filosofía y Letras de la Uba (1915-1986)*. Boletín de Arte, año 15 (15), pp. 51-57. La Plata: Facultad de Bellas Artes. UNLP.

Gustavino, B. (2017). *La historia del Arte en la UNLP. De materia a carrera*. Trabajo de investigación inédito enmarcado dentro del proyecto de I+D “La constitución disciplinar de la Historia del arte en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Agentes, prácticas e instituciones” radicado en

el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Muñoz Cobeñas, Leticia. *Historia de las artes plásticas en primera persona. Memorias en papel*. Octante No 1 (2016): 58-65.

Nessi, A. O., (1982) *Diccionario temático de las artes en La Plata*. La Plata: Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.

____ (1968) *Técnicas de Investigación en la Historia del Arte*. Buenos Aires: Nova.

Penhos, Marta Noemí et all. (2017). *La historia del arte, su institucionalización en la Universidad de Buenos Aires y la conformación de una disciplina (1963-2013)*. Proyecto UBACyT inédito desarrollado en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Instituto Julio E. Payró..

Pinkasz, D. y Tiramonti, G. (2006). *Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina, en Equidad de género y reformas educativas Argentina, Chile, Colombia, Peru*. (p.51-98). Una coedición de Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO– Universidad Central de Bogotá.

Ponza, Pablo. (2007) *Los intelectuales críticos y la transformación social en Argentina (1955-1973)*. *Historia intelectual, discursos políticos y conceptualizaciones de la violencia en la Argentina de los años sesenta-setenta*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. [En Línea] <http://hdl.handle.net/10803/710> Consultado el 26 de septiembre de 2018

Shiner, L. (2004) *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.

Suasnábar, Claudio. (2004) *Universidad e intelectuales : educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial.

Universidad Nacional de La Plata. (1976) Facultad de Bellas Artes en su 70° aniversario 1906-12 de febrero-1976. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

El arte de la palabra o la palabra bajo sospecha. La formación literaria en las carreras de Letras

Beatriz Vottero

Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Lectura, Escritura y Educación y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Villa María y docente de posgrado en FLACSO-Argentina. Ha dictado numerosas conferencias, seminarios, talleres y cursos de capacitación en diversas provincias. Miembro de comités académicos, expositora y panelista en encuentros nacionales e internacionales. Ha publicado libros, ensayos y artículos especializados en el país y en el exterior sobre las temáticas de sus investigaciones: la enseñanza de la literatura y la escritura de ficción en la formación docente; la obra de Juan L. Ortiz y la obra de María Teresa Andruetto.

Palabras clave: literatura, arte, escritura, formación de grado

Resumen

Los estudiantes de Letras suelen elegir la carrera por su afición a la lectura y, en muchos casos, a la escritura. De modo que casi todos llegan, con diversas motivaciones y experiencias, “por amor al arte”. Aspecto que, sin embargo y paradójicamente, el recorrido curricular no contempla. La literatura es un objeto de análisis.

Los planes de estudios prevén escasas prácticas de escritura, y sólo en la línea de lo que se consideran géneros académicos. No existen, en consecuencia, espacios para el aprendizaje de la escritura literaria, desconsiderando la importancia de la experiencia artística.

Desde el *Taller de comprensión de textos* de nuestro Profesorado en Lengua y Literatura en la UNVM, enfrentando esta tradición, proponemos una

inmersión directa en la escritura literaria y hemos encarado un trabajo de investigación en torno a la propuesta. Entendemos que el estudiante de Letras no sólo deberá franquear diversos géneros propios de la formación de grado, sino que la posibilidad de realizar prácticas de escritura creativa le dará una experiencia singular de acercamiento al lenguaje literario, y le permitirá, a su vez, leer y escribir mejor, con conciencia crítica, otros textos de circulación social, con mayor dominio de las condiciones y potencialidades de la palabra y de su relación con otros lenguajes.

*Yo creo que no hay carrera que inhiba tanto
para la creación literaria como Letras*

Liliana Heker¹

Nuestro epígrafe plantea, sino un contrasentido, al menos una paradoja. Por qué una escritora argentina, con una obra de reconocida calidad literaria, que a su vez trabaja en la formación de escritores, propondría semejante provocación a la academia. La respuesta, sin embargo, no se hace esperar: sin ser categórica, desde luego, se hace visible en nuestras aulas al conversar con los alumnos y la hemos sufrido quienes fuimos en algún momento estudiantes universitarios de la carrera de Letras.

Recuerdo, todavía con estupor, cierta oportunidad en que el escritor Alejandro Nicotra nos dijo, en un panel de escritores invitados por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en los años 80, que, si queríamos escribir, huyéramos de las aulas universitarias.

La universidad es una usina de críticos e investigadores, también escuchamos decir. Incluso hasta se desvaloriza la tarea pedagógica en el seno de las propias carreras de Humanidades: cierto mito continúa sosteniendo que es más prestigioso ser licenciado que profesor. Los alumnos suelen ir a ciegas tras ese deseo; son a menudo los menos quienes sostienen con convicción una vocación docente.

¹ En: Villanueva, Liliana (2018) *Maestros de la escritura*. Buenos Aires, Ediciones Godot, 2018. Pág. 69

Lo cierto es que casi todos quienes hemos elegido esta carrera hemos sido motivados, de diversas maneras, por cierto *amor al arte*. El arte literario, el arte de la palabra y del lenguaje. Podría decirse que la mayoría llegamos por afición a la lectura, pero leer –y sobre todo leer mucho– lleva naturalmente al deseo de escribir. Entre los estudiantes de Letras quién no ha borroneado unos versos, quién no ha fantaseado con la escritura buscando algún efecto estético y la ha mostrado luego con recelo, por fuera de la clase. La gente de Letras, entonces, escribe. Pero lo hace en los márgenes de la academia, lo que plantea, al menos, un interrogante.

Suelo decir en mis clases, no sin cierta ironía, que las aulas nos convierten en estudiadores de la literatura, lo que equivale a concebir la literatura como objeto de análisis, antes que como artificio artístico generador de sensaciones, de emociones, de disrupciones, de dislocaciones de nuestras creencias y prejuicios, de depuraciones, de profundas soledades. De camino de aprendizaje y de (auto)conocimiento. La literatura es arte y todo arte es subversivo, revelador. Pule, desmonta, cataliza.

Luego está la técnica, el método, la gramática, la teoría aplicada, el estilo, el perfil. Las carreras de Letras lo enseñan en relación a los escritores consagrados (nuevamente como objeto de estudio); pero no ofrecen/habilitan/gestionan espacios para el ejercicio o práctica de escritura literaria. Los alumnos y los graduados asisten a veces a talleres independientes, forman tribus, encuentran sus espacios para la escritura en la cultura urbana donde, no obstante, muchas veces son los mismos profesores o estudiantes avanzados de la universidad, y también escritores, quienes generan los encuentros en talleres de escritura.

Otra de las paradojas aparece cuando hacemos una simple comparación con las carreras tradicionalmente artísticas, que no necesitan justificar su espacio de producción. Me refiero a la música y a las artes plásticas (incluidas las corporales como la danza), el teatro, el audiovisual, la fotografía. En esas carreras básicamente se produce a la par que se estudia. Se hace música, se dibuja, se baila, se graba, se actúa.

En las carreras de Letras, sólo se estudia. No sólo no se escribe sino que incluso las prácticas de lectura están atadas al análisis, antes que a compartir/provocar una experiencia². Tal vez, porque dar lugar a la creación y a la experiencia artística se parece un poco a perder el control, como afirma Hebe Uhart, también maestra de talleres independientes de escritura: “Coordinar un taller es como ir caminando por la calle con un grupo de borrachos: cada uno se va para cualquier lado” (Villanueva; 2018:77). No deja de ser intimidante pensarlo así. Estar en un aula como con un grupo de borrachos. Una expresión que naturalmente contrasta con lo que se espera que suceda en la universidad. Sin embargo, las carreras artísticas probablemente lo admitirían: el arte es singular. *Cada uno se va para cualquier lado.*

Nuestra Universidad Nacional de Villa María no es la excepción si consideramos los planes de estudios, tanto del Profesorado como de la Licenciatura en Lengua y Literatura, que suponen escasas prácticas de escritura y sólo en el marco de lo que ha dado en denominarse escritura académica o de géneros académicos, conforme cierta corriente que ha cobrado fuerza desde los 90, apoyada en la constatación de las dificultades de los ingresantes a la universidad. La currícula no prevé la escritura literaria o de ficción, la exploración específica del lenguaje literario como ejercicio de producción. Evidentemente subyace en ello un concepto más bien academicista que se apoya en la disciplina teórico-científica como rasgo inherente a los estudios superiores, en tanto el aprendizaje artístico es siempre menos cuantificable en términos metódicos. En consecuencia, cuando se proponen prácticas de escritura suele prevalecer la idea de tramas y tipologías textuales, de formatos, de recursos más o menos fijos y estrategias de lectura marcada, orientadas al procesamiento discursivo de textos que excluyen, en principio, la creatividad y la subjetividad.

² Entendemos la experiencia en el sentido que le da Jorge Larrosa, pensando en un sujeto pasional, receptivo, que se deja atravesar y transformar por la actividad estética, de modo singular, contingente e imprevisible (Larrosa; 2000,2003ab).

Un taller de escritura de ficción en los bordes del mandato

Frente a este panorama, y a sabiendas de que algunas pequeñas revoluciones se gestan desde la desobediencia, desde el *Taller de Comprensión de Textos* del Profesorado hemos decidido, adoptando una perspectiva alternativa, habilitar formalmente –de un tiempo a esta parte– la escritura de ficción como eje del programa anual, corriéndonos de lo que especifican los contenidos mínimos del espacio curricular, expresos en el plan de estudios. La decisión no es azarosa y requiere, en tanto experiencia innovadora, de un impulso para su monitoreo. Para ello la hemos puesto bajo la mirada de un procedimiento de investigación-acción con observación participante (Restrepo Gómez; 2004), sobre la idea de un tema generador (siguiendo a Paulo Freire), a través del proyecto denominado *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*, bajo mi dirección como responsable de la cátedra.

Durante el bienio 2016/17 encaramos un trabajo orientado al registro e interpretación de ciertos emergentes en los procesos receptivos de los estudiantes. En esta instancia o segundo periodo (2018/19) nos centramos en los procesos productivos y estamos trabajando en la identificación de elementos que nos permitan reconocer recurrencias en las escrituras de los alumnos del taller, que den cuenta de sus procesos de aprendizaje en una variedad de aspectos que hacen tanto a elementos poéticos y narrativos, como a factores lingüísticos, en un entramado indisoluble.

Para el diseño del programa y de las consignas de escritura, nuestro marco teórico se construye, en lo general, sobre la conceptualización de escritura en taller (Cano-Vottero; 2018), y en lo particular sobre categorías tomadas del enfoque narratológico post-estructuralista (Genette, Barthes), de la hermenéutica fenomenológica (Ricoeur), de algunos aspectos de la teoría de la narratividad del yo (Arfuch), y del concepto de literaturas post-autónomas de Ludmer.

Cabe decir, por otro lado, que el trabajo de investigación que llevamos adelante tiene antecedentes iniciados en la misma cátedra desde 2010, orientados entonces a la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, con resultados que nos animaron fortalecer la propuesta del taller y llevarla aún más lejos. En esta oportunidad, además de habernos centrado en el trabajo específico del propio espacio curricular, contamos con el valioso potencial de integrar un programa de investigación en artes juntamente con docentes, estudiantes y graduados de las carreras de *Diseño y Producción Audiovisual* y de *Composición Musical con Orientación en Música Popular*. Dos Licenciaturas que se encuadran en la propuesta institucional de la UNVM como las carreras de “arte”. Las de Letras, en cambio, se ubican en la categoría “educación”.

El trabajo que estamos realizando, en consecuencia, nos permite no sólo ponderar los alcances de una propuesta propia, revisarla y adaptarla constantemente, sino convertirla en nodo de producción de conocimiento para un área vacante en los estudios superiores. Por la misma razón que aludíamos más arriba, la mayor parte de las investigaciones sobre talleres o experiencias de escritura en la universidad, en las últimas décadas, se han dado en relación a las dificultades de los alumnos para la escritura académica, para cuya solución se han propuesto espacios reparadores en esa misma línea (cf. análisis crítico en Cano-Vottero; 2018:60ss). Nuestra perspectiva se corre de esa lectura, sin negarla, y se sostiene en cambio en la hipótesis de que quien se introduce a la escritura de ficción mejora, asimismo y sustancialmente, sus condiciones de lector y de escritor de otros géneros discursivos, estando mejor preparado para dominar las condiciones retóricas de gran diversidad de textos.

Es interesante pensar u observar, por otro lado, que la lectura y la escritura literarias vienen siendo objeto de investigaciones y reflexiones de filósofos, antropólogos, terapeutas. Y también de escritores que en muchos casos cuentan sobre su experiencia lectora, sobre sus manías, espacios y modos de escribir. Las ciencias del lenguaje, en cambio y como señalábamos, se han posicionado más bien como ciencias duras que someten los

procesos de escritura a análisis categóricos, y en general se han apartado de la escritura de ficción.

La experiencia de los talleres en el Profesorado

Antes de exponer sobre la modalidad de trabajo en el taller, quisiera remontar brevemente ese proceso de desobediencia que nos llevó a concretar la propuesta que hoy tenemos en marcha. Durante mi gestión como Coordinadora del Profesorado (2013-2016) iniciamos un programa de fortalecimiento académico que incluía básicamente la apertura de talleres de cursado optativo de lectura y escritura creativas. Así se dictaron talleres de narrativa, de poesía, de escritura lúdica, todos los cuales abrevaron de alguna manera en la experiencia del *Taller de comprensión de textos*, de cursado obligatorio, y lo realimentaron para que definitivamente lo convirtiéramos en un espacio anual de escritura de ficción, dejando de lado la modalidad mixta que veníamos desarrollando y que incluía, además de los literarios, el trabajo con otros géneros como el ensayo, el artículo, el cotejo de textos, el informe de lectura.

La dinámica del taller

Al tratarse de alumnos de primer año, la primera batalla que debemos dar es contra la *pedagogía de la inspiración* arraigada en la escuela y en la sociedad: los propios estudiantes suponen, de modo acrítico, que existirían unos pocos talentosos, mientras el resto carece de creatividad. En nuestro taller se evita y se rechaza toda clasificación. Todos pueden aprender a escribir, todos tienen suficientes condiciones. Se trata de trabajo. De aprender a leer y de advertir la riqueza del lenguaje, el poder de las palabras. Se trata de que cada asistente al taller experimente una gradual ponderación de sus propias cualidades e inclinaciones, que se descubra como escritor, que supere y descarte toda inhibición respecto de su capacidad para la creatividad literaria y de su derecho a sondear,

tensar y recrear el lenguaje del arte de la palabra, explorando las dimensiones de su propia voz.

En este sentido, apostamos asimismo a las teorías que atienden a la figura del escritor inscripto en su producción. En particular, la teoría del narrador de Paul Ricoeur. Gran parte de las consignas se orientan al discurso narrativo y la decisión no es aleatoria; va ligada a la intencionalidad de habilitar espacios para la narración en tanto constituye una modalidad de pensamiento tendiente a organizar la experiencia humana en el marco de una cultura, y base, por lo tanto, de los procesos de subjetivación individual y social (Bruner; 1998).

Julio Cortázar se preguntaba, en 1954, por qué no existían en las universidades las cátedras de narrativa. En una carta a su amigo mexicano Juan José Arreola, le escribía:

¿No deberíamos fundar una escuela para educación de lectores de cuentos? Empezando por quitarles de la cabeza todas las ideas recibidas que existen desgraciadamente sobre la materia, rehaciéndoles la atención, la percepción y hasta los reflejos. Ya es tiempo de que en las universidades se cree la cátedra de cuentos, como suele haberla de poética. ¡Qué estupendas cosas se podrían enseñar en ella! Por lo demás los primeros colaboradores de la cátedra (como alumnos o profesores) deberían ser los mismos cuentistas. Es curioso que muchos de ellos no han reflexionado jamás sobre el género. No hablo de la reflexión estilística, pues no es imprescindible, sino de esa meditación primaria, en la cual colaboran por partes iguales la inteligencia y el plexo, y que debería mostrarle al cuentista lo riesgoso de su territorio, su complicada topografía, y la responsabilidad que supone³.

³ Carta a Juan José Arreola (2004). En: Cortázar revisitado. Revista de la Universidad de México, nueva época, N° 1, marzo de 2004.

Respecto del aporte para la formación de los estudiantes del Profesorado como futuros docentes, defendemos la impronta decisiva en el perfil del graduado que ha recibido la oportunidad de atravesar la experiencia de escritura como instancia de creatividad artística. Ello le permitirá abordar el texto literario atravesado por la propia práctica, y se habrá transformado en mejor lector, en un lector voraz atento al efecto de las palabras en tono, perspectiva, ritmo y voz, según propone Ricardo Piglia: “cuando un lector se transforma en escritor, nace un nuevo lector; cuando uno empieza a escribir, cambia su modo de leer: uno empieza a leer para aprender a escribir”⁴. Tenemos, además, la satisfacción de que todos los años se inscriben en el taller también alumnos de otras carreras, que lo cursan en calidad de espacio optativo libre.

Finalmente, quisiera señalar que vindicamos el taller universitario como taller literario. Cuando surge en Argentina el Grupo *Grafein*, en los 70, al que adherimos (cf. Cano-Vottero; 2018:16ss), sus integrantes expresaban una clara voluntad de diferenciarse de los clásicos talleres literarios para escritores o personas formadas, afirmándose en el imperativo del derecho de todos a explorar la escritura: *Grafein* puede traducirse como “yo escribo”. En medio de los debates post-estructuralistas, ello significaba suscribir a la *muerte del autor*⁵ (a la autoría absoluta en cuanto *dixit* u obra concluida) para recomponer el valor del texto como inscripción significativa, siempre abierta, en construcción por la acción del lector y la del propio escritor que (se) reescribe. En los debates actuales que la escritura en taller ha alcanzado, y también por la modalidad que han adquirido muchos talleres independientes, pierde vigencia la oposición en términos de procedimientos y se extienden vasos comunicantes que nos permiten decir que el nuestro, que es un taller para todos, es también un taller literario, aunque no se busque expresamente la promoción de escritores, porque sí se trabaja en la maduración de una escritura personal.

⁴ s/d

⁵ Nos referimos a la conocida proclama de Roland Barthes. Su ensayo “La muerte del autor” fue publicado por primera vez en 1968 y recogido luego en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (1984).

En este sentido, el desafío de procurar la percepción del propio proceso de escritura, reflexionando a la vez acerca de la complejidad de lo literario, se torna un imperativo. Como decíamos, no hay pretensión de que los alumnos se conviertan en artistas/escritores pero sí que experimenten el trabajo artístico en la búsqueda de sentidos no lineales, tanto simbólicos como representacionales⁶.

Algunas consignas

Las consignas de trabajo que proponemos suelen ser, en ocasiones, divertidas; en otras, atender en particular a aspectos gramaticales y/o de la teoría literaria; siempre desafiantes y abiertas a resoluciones múltiples, donde cada uno de los asistentes al taller dejará su impronta.

Expondré brevemente, a continuación, sobre dos secuencias que hemos trabajado, entre muchas otras. Todas las consignas son de diseño propio o recreadas, y algunas fueron plasmadas en el libro de reciente edición, *La escritura en taller. De Grafein a las aulas* (Cano-Vottero; 2018), 1° Premio Isay Klasse al Libro de Educación de la Fundación El Libro, edición 2017-18.

Me detendré en una propuesta de trabajo que ensayamos en 2017⁷, adoptando un concepto de la teoría literaria que destraba las categorías clásicas de canon, autor, género, movimiento, y que citábamos más arriba. Me refiero a la noción de literaturas post-autónomas de Josefina Ludmer⁸, basada en la observación de que las nuevas narrativas adoptan los

⁶ Tomamos el concepto de representación de Roland Barthes: lo representado incluye lo irrepresentable. No hay representación de la “realidad” de modo analógico, sino mimético.

⁷ Una primera presentación de esta consigna fue parte de la ponencia “Escribir en taller en la formación docente, en tiempos de fanfics y booktubers”, autoría de Beatriz Vottero. IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades e Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes. Corrientes, julio de 2017.

⁸ El concepto fue propuesto en su libro *Aquí América Latina, una especulación* (2010), y ya había sido adelantado en diversos artículos y entrevistas, particularmente desde 2007. En la “Introducción” lo condensa de esta manera: “Para poder entender este nuevo mundo (y escribirlo como testimonio, documental, memoria y ficción), necesitamos un aparato diferente del que usábamos antes.

formatos y características de los medios que ocupan o invaden gran parte de nuestras horas diarias, y cuyos emergentes muestran todo el tiempo identidades en construcción, aleatorias, que oscilan entre lo real y lo imaginado, tanto de parte del lector/escucha como de los propios enunciadores. Por ello, para Ludmer, estas literaturas no admiten una lectura literaria en el sentido tradicional que supone un pacto de ficción donde el lector sabe que está frente al producto de la imaginación de un autor. Hoy, esas literaturas, esas narrativas, “no se sabe o no importa si son o no son literatura” (2010:149). En muchos casos, incluso, es difícil identificar si se está, efectivamente o no, frente a rasgos autobiográficos del escritor, pero eso deja de ser central al tornarse una recurrencia difusa en gran cantidad de textos, a diferencia de la categoría autobiográfica que reconoció tradicionalmente la crítica literaria⁹.

Para Ludmer (2010:151-152):

Esas escrituras diaspóricas no sólo atraviesan la frontera de la ‘literatura’, sino también la de la ‘ficción’, y quedan afuera-adentro en las dos fronteras. Y esto ocurre porque reformulan la categoría de realidad: no se las puede leer como mero realismo, en relaciones referenciales o verosimilizantes. Toman la forma del testimonio, la autobiografía, el reporte periodístico, la crónica, el diario íntimo, y hasta de la etnografía (muchas veces con algún ‘género literario’ injertado en su interior: policial o ciencia ficción, por ejemplo). Salen de la

Otras palabras y nociones, porque no solamente ha cambiado el mundo sino los moldes, géneros y especies en que se lo dividía y diferenciaba” (pág. 9).

⁹ Debemos acotar que la crítica literaria desarrolló, hacia finales del siglo XX, el concepto de *autoficción* para desentrañar los textos donde los rasgos autobiográficos son imprecisos en relación a la categoría clásica. Para la literatura argentina, cf. Legaz, María Elena (2000) *Desde la niebla. Sobre lo autobiográfico en la Literatura Argentina*. Córdoba, Alción. También Pochettino, Anahí (2011) *Crisis, canon y comunidad en la narrativa argentina reciente (2001-2009)*. Proyecto *Tensiones estéticas y políticas en la literatura argentina. Entre exclusiones y utopías I y II* (SECyT-UNC 2007-2010, y 2010-2012), dirigido por Legaz. También Arfuch habla de los géneros híbridos en la literatura, el cine y las artes audiovisuales, desde los 80, a lo que se sumaba, en sus palabras, “el famoso ‘retorno del sujeto’ en las ciencias sociales, que atenuaban su pulsión cuantitativa para dar primacía a la voz y al relato vivencial de la experiencia, junto con el auge de la historia oral” (Arfuch; 2018:18).

literatura y entran a 'la realidad' y a lo cotidiano, a la realidad de lo cotidiano, y lo cotidiano es la TV y los medios, los blogs, el e-mail, Internet. Fabrican presente con la realidad cotidiana y esa es una de sus políticas. La realidad cotidiana no es la realidad histórica referencial y verosímil del pensamiento realista y de su historia política y social (la realidad separada de la ficción), sino una realidad producida y construida por los medios, las tecnologías y las ciencias. Es una realidad que no quiere ser representada porque ya es pura representación: un tejido de palabras e imágenes de diferentes velocidades, grados y densidades, interiores-exteriores a un sujeto, que incluye el acontecimiento pero también lo virtual, lo potencial, lo mágico y lo fantasmático. La realidad cotidiana de las escrituras postautónomas exhibe, como en una exposición universal o en un muestrario global de una web, todos los realismos históricos, sociales, mágicos, los costumbrismos, los surrealismos y los naturalismos. Absorbe y fusiona toda la mimesis del pasado para construir la ficción o las ficciones del presente. Una ficción que es 'la realidad'. Los diferentes hiperrealismos, naturalismos y surrealismos, todos fundidos en esa realidad desdiferenciadora, se distancian abiertamente de la ficción clásica y moderna.

Ludmer se refiere, naturalmente, a la producción literaria narrativa del siglo XXI, cuyos formatos y modos de circulación, además, exceden ampliamente el mercado del libro (sobre todo el modelo de libro impreso como texto literario, con sello editorial, autoría, etc.).

Esta especulación teórica sobre la difuminación de los bordes entre la literatura y la cotidianidad, y entre la realidad y la ficción como síntoma de "lo actual" admite, en el contexto de nuestro taller, una proyección hacia la confesión del propio Cortázar (cuyo concepto de literatura fantástica es también un enclave de nuestro programa) sobre su incapacidad para distinguir realidad de fantasía y su negativa a aceptar la diferenciación entre literatura fantástica y literatura realista. No estamos en

condiciones de afirmar que las categorías de Ludmer puedan aplicarse a la obra de Cortázar, que no alcanzó a conocer la Internet y cuya aldea global era todavía la de Mc Luhan. Pero sí arriesgamos una interfaz teórica que hilvana la revolución de *Grafein*, que afirma al sujeto común que escribe; la mirada del propio Cortázar hacia la narrativa, que hace literatura fantástica con la materia misma de la cotidianeidad y alienta una lectura múltiple; y la caída de los alambrados de la literatura que propone Ludmer en épocas de *fanfics*¹⁰, *booktubers* y novelas corales escritas entre autor(es) y lectores en blogs y hasta en tuits que funcionan como borradores de escritura y pruebas de lectura, pero también como obra o más bien como texto editado y en permanente edición, donde ya no importan tanto un resultado ni la publicación impresa, sino la experiencia misma de escribir un relato siempre en producción, como el texto barthesiano.

Quizás se trate de resemantizar el viejo concepto o aspiración a reconocer una *literaturidad*¹¹, buscando habilitar una aproximación a las formas que hoy adopta la literatura. En particular, para nuestro taller, el propósito se orienta a habilitar espacios de producción de intensa y sostenida interacción colectiva, a través de propuestas que tonifiquen la voz de quien escribe en diálogo directo con sus lectores, resignificando así la imagen solipsista del autor/escritor cuyo prototipo reforzó el romanticismo y luego el modernismo.

Pensamos entonces en la posibilidad de explorar los nuevos lenguajes en la inmediatez de ese cotidiano que nos reúne como ciudadanos de nuestro tiempo donde, innegablemente, la configuración del presente y de nuestra mirada sobre el mundo se cataliza en gran parte a través de las redes sociales.

¹⁰ Interesa en particular el concepto de *fanfics* o *fanfictions*, tribus virtuales de lectores que se reúnen a torno a una obra que admiran, o a un autor, una saga, y se toman la libertad de reescribir, de alguna manera (o de “seguir escribiendo”) la obra publicada, ya sea insertando capítulos, diálogos, cambios argumentales, etc. Si el autor o la autora están vivos, interactúan con ellos, como es el caso de J. K. Rowling, autora de la saga Harry Potter.

¹¹ Recordemos que los formalistas rusos, precuela clave del estructuralismo francés, buscaban eso propio de la literatura y de nada más, y que llamaron *literaturidad*.

Entendemos que, como las literaturas post-autónomas, las escrituras en las redes sociales han naturalizado ese nuevo y peculiar pacto de ficción: desde los perfiles (siempre más o menos verdaderos y más o menos falsos) hasta la perspectiva de lo que fotografiemos o grabemos y la audacia de lo que contemos o digamos, todo está sujeto a la evidencia de ser visto-leído-oído. Esa clara conciencia del lector (que nos lleva a contar los *likes* cuando publicamos algo, y a decepcionarnos cuando no lo conseguimos), no riñe, en rigor, con la verdad o la falsedad de lo que se cuenta o se muestra, sino con la estrategia para lograr cierta significancia fugaz entre el público al que se dirige, aun cuando no se tenga plena conciencia de que lo que uno publica para un auditorio más o menos previsible (establecido en las cláusulas de privacidad de los posteos), nunca sabe cómo y cuánto puede multiplicarse y hasta viralizarse. Y leído en muchos sentidos que no pudo prever el autor.

Sobre esta idea decidimos lanzarnos a descubrir/explorar/adoptar textos que circulan, se comentan, se *megustean* y se reproducen en los complejos juegos de intersubjetividades de las redes. Para seleccionarlos, nos dejamos llevar por la caza furtiva, que ya anticipaba De Certeau como la ruta del lector desde la posmodernidad.

Elegimos posteos preferentemente narrativos (en realidad, habría que decir, en tiempos de desinhibición de las intimidades y de exposición abierta de la nimiedad de lo corriente, que todo post es narrativo, como la foto instantánea que proyecta un relato traspasando los bordes del encuadro, como proponía Cortázar), y diseñamos consignas de escritura a partir de diversas propuestas de reformulación y de expansión. Algunas más lúdicas (tanto de la vertiente surrealista como de la oulipiana, cuya herencia nos transmite *Grafein*); otras más “formales”, siempre con restricciones referidas, por ejemplo, al género discursivo, al cambio de narrador, de tono, a la inserción de otras voces, etc., proponiendo sucesivamente una variedad de recursos como la ampliación, la continuación del relato, la reconversión en un género determinado. De este modo, los posteos funcionan como micro-relatos que sugieren a cada lector (re)escribir sus propias lecturas de las historias que, según la tesis de Piglia

(1986), no aparecen en la superficie pero dan verdadero sentido al texto emergente, teoría complementaria a la de Hemingway acerca del micro-relato como punta de iceberg. En un segundo momento, enviamos a los propios alumnos a la caza de posteos interesantes que funcionen como micro-relatos y volvimos a trabajar sobre ellos, recuperando lo trabajado previamente en torno al verbo como médula de toda historia, y también sobre los géneros narrativos, que nos/les permitió reconocer en todo buen micro-relato la base de una buena anécdota.

Ilustraré con algunos de los posteos seleccionados en Facebook:

Ella era poesía, él no sabía leer.

Entonces chau a la culpa de los submarinos de medianoche.

Ya lo sabemos, todos tenemos un poco de miedo.

(a) lo mejor está(s) por venir

Vos no sos real.

Mi mamá me pegó esa manía de admirar las manos de los hombres.

Al alma hay que darle de comer.

Nunca se me va a olvidar tu voz, aunque pierda la memoria.

No va a haber mejor tributo al día del niño que la tía Ofé.

La tarea se comió a mi perro.

Y acá es donde guardo la angustia, disculpá el quilombo.

Soy un punto y aparte en un relato que todavía nadie escribió.

Mi hijo iba a ser poeta. Por suerte aún carece de madre.

No se suicidó. Se inmoló por los otros viejos.

¿Quién quiere robarse un pibe? Hay que darle de comer.

Qué poco dura el para siempre.

También encontramos otros un poco más extensos, que aun así podrían incluirse en la categoría de micro-narraciones que condensan historias bien sugestivas:

Un joven antes de bajar. Una mano en el pantalón. Busca algo que no encuentra y algo se le resbala del bolsillo. Un golpe seco sobre el piso del vagón. Todos levantamos la cabeza. No se asusten, dice. Soy policía. Se agacha y levanta del piso lo que se le cayó. Es un arma.

Un tipo solo en un café. Entra una mujer con una bebé en brazos vendiendo bolsas de residuos. Le ofrece al hombre. El tipo le contesta que no de forma grosera. La bebé saca una 45 Magnum y le vuela la cabeza.

No es frecuente que un ladrón intente romper la vidriera de una librería en situación de robo. Tampoco es muy común que la policía lo atrape. Casi nunca ocurre que el mismo supuesto ladrón (masculino, 39 años) una vez recuperada su libertad, acuda a la librería a efectuar su descargo y pedir perdón. Pero convengamos en definir como absolutamente extraordinario el hecho de que lo haga acompañado de su madre!!! No es ficción, es realidad y nos pasó en las últimas 24 hs.

Viajo de regreso por la autopista. Todo el ómnibus a oscuras. En la butaca de adelante, un celular suena con insistencia. Alguien lo dejó olvidado. Pienso en la historia que nadie va a escuchar. Afuera, la llovizna ignora la angustia.

Me referiré, a continuación, a una secuencia que propusimos en 2018, sobre la idea de taller como laboratorio experimental para la producción de *patchwritings*, concepto cercano al de *collage* en las artes plásticas. Kenne-

th Goldsmith (2015) define a esta práctica como la reunión de fragmentos de otros (capítulos, párrafos, expresiones, palabras) en la generación de un texto nuevo. En verdad, dimos con este autor y el libro¹² que desarrolla el concepto, una vez que habíamos diseñado, propuesto y trabajado con los alumnos nuestra consigna, y encontramos que no sólo se adaptaba y aclaraba sorprendentemente lo que habíamos pensado, sino que, además, entroncaba con el concepto de literaturas post-autónomas que veníamos trabajando.

Esta vez la caza fue dirigida a textos de autores reconocidos, aunque del mismo modo aleatorio y casual, sin otra premisa que el gusto propio o la intuición. Hicimos un listado con fragmentos de cuentos y se los entregamos a los alumnos con una amplia consigna que incluía diferentes opciones, a partir de la idea de *resituar para resignificar*. En algunos casos los segmentos seleccionados eran desconocidos por los estudiantes; en otros, se trataba de cuentos que habíamos trabajado intensamente, de modo que su contenido estuviera necesariamente “atado” a una/cierta lectura, y el esfuerzo de integrarlo al *patchwork* (trabajo con retazos) fuera un verdadero desafío. Para algunas opciones, los elementos a amalgamar no eran fragmentos ya escritos, sino el argumento mismo a trasvasar/ recrear en el nuevo relato, procurando una auténtica intervención en/ sobre una obra dada. Algunos alumnos, incluso, diseñaron su propia consigna recreando personajes de un cuento analizado en clase, insertos esta vez en una historia que bien podría continuar, alterar o reemplazar a la del relato original¹³.

Como se advertirá, la primera cuestión a resolver y a discutir, fue el problema del plagio. ¿Estábamos proponiendo “robar” textos e ideas de autor para firmarlas luego como propias? Trabajamos entonces sobre las diversas versiones de *Las meninas* de Picasso, realizadas a partir de la pintura de Velázquez, complementando con otras interpretaciones en dibu-

¹² Nos referimos al libro de Kenneth Goldsmith, *Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital*. Publicado en Buenos Aires en 2015, por Caja Negra.

¹³ Cuando hablamos de historia, relato y narración, tomamos la diferenciación de categorías propuesta por Genette.

jo, pintura y fotografía, y abordando el análisis de la singularidad de que el propio Velázquez se incluyó en la escena representada, pintándola a su vez sobre una tela, al modo de las muñecas rusas. Sumamos la lectura de Foucault que sugiere, por su parte, un intercambio de miradas entre el pintor representado en su obra y el espectador, planteando un juego intersubjetivo entre el objeto y el sujeto, en el que uno toma el lugar del otro. Para Goldsmith (2015:22),

el concepto de genio no-original [remonta a] una práctica de escritura que data de la primera parte del siglo XX –una práctica que encarna una ética donde la construcción o concepción de un texto es tan importante como lo que el texto dice o hace: pensemos [-propone-], por ejemplo, en la práctica de recopilar y tomar notas del *Libro de los Pasajes*, de Walter Benjamin, o en los proyectos reglamentados, de ímpetu matemático, del OuLiPo–. Hoy, la tecnología ha exacerbado estas tendencias mecánicas en la escritura. (...) Como resultado, los escritores ahora exploran maneras de escribir que tradicionalmente se consideraban fuera del campo de la práctica literaria; el procesamiento de palabras, la construcción de base de datos, el reciclaje, la apropiación, el plagio intencional, la encriptación de la identidad y la programación intensiva, por mencionar sólo algunas.

Para la puesta en marcha de la consigna, además de la idea de *collage*, adoptamos/adaptamos el concepto de las artes dramáticas de *performance*, entroncado con la idea de *intervención*. En este sentido, no sólo proponemos “zurcir” un retazo con otro, sino que los intervenimos (intervenimos el texto, modificando lo necesario) a partir de la posibilidad de transformar una(s) obra(s) logrando fusionar lenguajes de diversas artes o disciplinas en la tarea de escribir relatos de ficción, poniendo de relieve los espacios de contacto que todo trabajo creativo supone y demanda. Tomamos, además, el concepto de “laboratorio” que ya había utilizado el Grupo *Grafein*, apoyándonos sobre todo en la idea de ensayar, probar,

experimentar y transitar alternativas posibles hasta llegar a un resultado, por lo demás siempre provisorio.

La consigna fue la siguiente:

Laboratorio de cuentos

Es necesario que una imagen se transforme al contacto

de otras imágenes como un color al contacto de otros colores.

Un azul no es el mismo azul al lado de un verde,

de un amarillo, de un rojo. No hay arte sin transformación.

Robert Bresson¹⁴

Hemos trabajado a lo largo del año con diversos textos literarios narrativos, explorando algunos de sus aspectos esenciales: construcción del narrador, su voz, tono, perspectiva. Otras voces dentro del relato. Verosimilitud: que lo que se cuenta sea creíble, en el marco de la ficción. La importancia de un buen desenlace.

Dentro del género, profundizamos en lo que Cortázar denominó el sentimiento de lo fantástico: en un contexto cotidiano, “normal”, suceden cosas que producen cierto desasosiego, cierta extrañeza, tanto a los personajes como al lector, situándolos al borde de la lógica, pero, a la vez, en la certeza de que lo que se cuenta es inquietantemente posible.

Van a realizar, ahora, la escritura del propio cuento. Para ello, todas las actividades de escritura que les fuimos proponiendo obraron como espacios que habilitaron la exploración y el juego con el lenguaje literario, a la vez que se convierten hoy en un caldero común de donde abreviar ideas, reflexiones, nuevas preguntas. Trabajaremos todos juntos en ello.

¹⁴ Bresson, Robert (1979) [1975] Notas al cinematógrafo. México, Ediciones Era. Pág. 16.

El desafío fundamental será realizar algunas intervenciones sobre textos literarios de autores consagrados o reconocidos, creando un cuento propio.

Opción A

Elegir dos cuentos de Cortázar (de los que leímos en clases u otros) y construir un relato nuevo donde intervengan los personajes de ambos, tomando algunas de las situaciones o escenas de los cuentos escogidos (pueden ser como analepsis). La dimensión fantástica estará dada, particularmente, a través del hecho de que los personajes deberán manifestar, al menos en algún momento, su conciencia (o su duda) de serlo (de haber sido creados como tales para un cuento “anterior”). Además, incorporarán un nuevo actor en el relato: ustedes mismos. Obviamente, la inserción del personaje propio se adaptará a las condiciones del cuento en proceso (sobre todo en relación a tiempo y lugar) pero deberá tener la edad que ustedes tienen, su nombre real y algunos de sus atributos o características (estudiar en la UNVM, por ejemplo; comerse las uñas, amar los atardeceres, tener un perro llamado Milo, etc.)

Opción B

Escribir un relato cuya historia transcurra en el siglo XX, antes de la muerte de Cortázar (1984). Incluirán al escritor como personaje de esa ficción, referenciándose en algunos de sus datos biográficos, sobre todo en su condición de frecuente viajero. Puede ser el personaje principal o bien, secundario. Escribirán el relato usando al menos tres fragmentos del listado impreso que les dimos en clase. Pueden agregar, si quieren, otros fragmentos de los cuentos del propio Cortázar.

Opción C

Reescribir el cuento Verde y negro, de Saer, libremente. Rehacerlo todo de nuevo conservando, como Picasso al pintar Las Meninas, sólo el formato principal y en lo posible convirtiéndolo en otro género (fantástico, ciencia ficción, terror). Ello significa que seguirán o tomarán del cuento base el devenir de las acciones (aunque muy posiblemente necesiten un final distinto). El personaje hablará en primera persona.

Opción D

Reconvertir en cuento alguno de los capítulos de la novela El grito, de Florencia Abbate, reescribiéndolo. Intenten rearmar el relato desde la perspectiva del concepto o dimensión “tiempo” según lo concebía Cortázar, en lo posible ligando dos momentos históricos diferentes y distanciados cuyos bordes o límites se cruzan o desdibujan (para ello, lo que les sucede “psicológicamente” a Mabel o a Horacio, se presta particularmente). Además, en alguna escena un personaje leerá el cuento Cartas de mamá y se dejará “atrapar” por la lectura, sintiéndose identificado con Laura, Nico o Luis.

Opción E

Del listado de los fragmentos de cuentos que les dimos impresos, elegir al menos tres y utilizarlos (lo más literalmente posible) en la redacción de un cuento nuevo. No es necesario, en este caso, “atarse” a los personajes de esos cuentos, sino crear otros que esos fragmentos les sugieran, libremente. Tampoco en este caso se aten al género fantástico, dejen que el género se defina “solo”.

Opción F

Tomar de las opciones A, B, C D y E lo que quieran y pensar una consigna nueva que dé por resultado un relato fantástico en clave cortazariana.

Para cualquier opción:

La idea de intervenir sobre un escrito ya dado, preferentemente de cuentos reconocidos por su calidad literaria, nos abre la posibilidad de “utilizar” cualquier fragmento que pueda “servir” al cuento que estamos escribiendo.

La única condición que se impone es que si usan esos párrafos (literalmente o no) agreguen una nota al final indicando las fuentes.

En fin, estos dos ejemplos dan cuenta parcial del trabajo que realizamos en el taller. La idea base es, siempre, que toda consigna debe procurar

que los estudiantes descubran y afiancen la certeza de que la literatura puede atravesar muy diversos textos y lenguajes, dialogando con ellos en un permanente ida y vuelta, permeando la experiencia y potenciando todos nuestros sentidos y nuestras ideas, tanto en prácticas de escritura como de lectura. Así, tal vez, alcancemos a decir con Ludmer (2007) acerca de su propia vivencia: “Leo [y escribo] la literatura como si fuera un tarot, como borra de café, como instrumento para ver el mundo”.

Bibliografía

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

ARFUCH, Leonor (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.

ARFUCH, Leonor (2008) *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires, FCE.

ARFUCH, Leonor (2018) *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María, Córdoba, Eduvim.

BAJTIN, Mijail (1985) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

BARTHES, Roland (1972) *Crítica y verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BARTHES, Roland (1995) *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona, Paidós.

BARTHES, Roland (2013) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires, Paidós.

BARTHES, Roland, (2015) *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.

BRESSON, Robert (1979) [1975] Notas al cinematógrafo. México, Ediciones Era.

BRUNER, Jerome (1998) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa.

BRUNER, Jerome (2002) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires, FCE.

CALVET, Louis Jean (2001) Roland Barthes. Una biografía. La desaparición del cuerpo en la escritura. Barcelona, Gedisa.

CANO y VOTTERO (2018) La escritura en taller. De Grafein a las aulas. Goya, Corrientes, Arandú ediciones.

CORTÁZAR, Julio (1982) El sentimiento de lo fantástico - Conferencia de Julio Cortázar en la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela – Disponible en: [http://editorialhulas.escribirte.com.ar/1517/-el-sentimiento-de-lo-fantastico---conferencia-de-julio-cortazar-en-la-universidad-catolica-andres-bello-\(1982\)---.htm](http://editorialhulas.escribirte.com.ar/1517/-el-sentimiento-de-lo-fantastico---conferencia-de-julio-cortazar-en-la-universidad-catolica-andres-bello-(1982)---.htm) y también en: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/cortaz5.htm>

CORTÁZAR, Julio (2004) “Carta a Juan José Arreola”. En: Cortázar revisitado. Revista de la Universidad de México, nueva época, N° 1, marzo de 2004. Disponible en: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/0104/contenido.html>

CORTÁZAR, Julio (2009 [1967]), *Del sentimiento de no estar del todo y El sentimiento de lo fantástico*, en: La vuelta al día en ochenta mundos, Tomo I. Buenos Aires, Editorial S.XXI.

DE CERTEAU, Michel (1999) “Leer, una cacería furtiva”. En: La invención de lo cotidiano. México, Ed. Universidad Iberoamericana.

GOLDSMITH, Kenneth (2015) Escritura no-creativa. Gestionando el lenguaje en la era digital. Buenos Aires, Caja Negra Editora.

LARROSA, Jorge (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

LARROSA, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Nueva edición revisada y aumentada. México, Fondo de Cultura Económica.

LARROSA, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.

LUDMER, Josefina (2007) "Elogio de la literatura mala" (entrevista) *Revista Ñ*, sábado 1 de diciembre de 2007.

LUDMER, Josefina (2009). "Literaturas postautónomas 2.0". *Revista Propuesta Educativa* N° 32. Dossier Pensar la cultura. Saberes, imaginarios y sujetos de la contemporaneidad. FLACSO-Argentina, noviembre de 2009.

LUDMER, Josefina (2010) *Aquí, América latina. Una especulación*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.

PAMPILLO, Gloria et al (2004) *Una araña en el zapato. La narración, teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires, Libros de la araucaria.

PAMPILLO, Gloria et al (2010) *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires, Prometeo.

PIGLIA, Ricardo (1986) *Formas breves*. Buenos Aires, Anagrama. Incluye "Tesis sobre el cuento".

RICOEUR, Paul (2004) *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México. Siglo XXI.

RICOEUR, Paul (2008) *Tiempo y narración, II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México. Siglo XXI.

RICOEUR, Paul (2009) *Tiempo y narración*, III. El tiempo narrado. México. Siglo XXI.

SKLIAR, Carlos (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

TOBELEM, Mario et al (1994 [1981, Madrid, Altalena]) *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Santillana.

VILLANUEVA, Liliana (2018) *Maestros de la escritura*. Buenos Aires, Ediciones Godot.

VOTTERO, Beatriz (2012) *La literatura en la red: nuevos modos de lectura y de escritura que dan cuenta de nuevas configuraciones culturales que recrean y resignifican algunas categorías tradicionales*. III Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Universidad Nacional de Río Negro, Bariloche, 1 y 2 de noviembre de 2012.

VOTTERO, Beatriz (2013) *La escuela frente a nuevas prácticas de lectura y escritura literarias en el marco de configuraciones culturales atravesadas por las TIC. Un debate pendiente*. Jornadas de Investigación, Universidad Nacional de Villa María, Villa María, Córdoba, noviembre de 2013.

VOTTERO, Beatriz (2014) *Ausente sin aviso: la escritura literaria en la formación de grado del docente en Letras*. IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Universidad Nacional de Río Negro, Bariloche, 6 y 7 de noviembre de 2014.

VOTTERO, Beatriz (2017) *Escribir en taller en la formación docente, en tiempos de fanfics y booktubers*. IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades e Instituto de Cultura de la Provincia de Corrientes. Corrientes, julio de 2017.

SUMARIO MESA XIII

Aprender enseñando. Desde los umbrales del aula

Investigación acción... Como base de la formación y de la enseñanza en dibujo - grabado 241

Natalia Bernardi | natibernardi@gmail.com

¿Un arte en los márgenes? Prácticas culturales en contextos no formales. El caso del Taller de Arte en la Cárcel de Bouwer 259

Sara Inés Carpio | saracarpio@hotmail.com

Para encender la sombra. La escritura poética en taller como experiencia estética y de descubrimiento 277

Graciela Csaky | grakilis@gmail.com

Investigación Acción... Como base de la Formación y de a Enseñanza en Dibujo - Grabado

Bernardi, Natalia

Nace el 30 de septiembre de 1974 en Colonia Caroya, Córdoba. Egresó en el año 1999 de la Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, con los títulos de Profesora Superior en Artes Plásticas y de Licenciada en Grabado. En cuanto a la actividad profesional, desde el año 1996, en el área de Diseño, realiza diversos trabajos de diseño gráfico. Se inicia en la actividad docente y de extensión en el año 1996. En 1999 comienza en la docencia universitaria como Profesora Adscripta en la Escuela de Artes de la UNC, ejerciendo más tarde cargo de jefa de trabajos prácticos en Dibujo. Actualmente profesora de grabado, Dibujo y Lenguaje Visual en ESBA Figueroa Alcorta, Facultad de Arte y Diseño. Desde 1999 realiza investigación desde el *CIFyH*, Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. A partir de 2014 participa en proyectos de investigación subsidiados en SECYT.

Palabras claves: formación, arte, investigación acción, docencia, investigación

Resumen

La ponencia presentada en las II^o Jornadas de Investigación en Artes UNVM está vinculada al trabajo de investigación *EL GRABADO NO TOXICO EN LA EDUCACION ARTISTICA*, proyecto subsidiado por SECYT-UNC, período: 2014 - 2015 y 2016 - 2017. Director: Eduardo Quintana / codirectora: Cecilia Conforti. Esta experiencia se desarrolló a lo largo del período 2014 - 2017 en la cátedra de Grabado I de la Facultad de Artes de UNC e incorporándose en los últimos años en la cátedra de Grabado II de E.S.B.A. Figueroa Alcorta, Facultad de Arte y Diseño de UPC.

Este trabajo se desarrolló como consecuencia de la preocupación de artistas y educadores por los efectos negativos para la salud de los materiales y procedimientos utilizados en la gráfica tradicional. La metodología de investigación aplicada se sustentó en un diseño de *investigación acción* en el que se articuló el oficio de artista, de investigador y el del docente. Desarrollamos el presente escrito enfocándonos en la metodología implementada.

Introducción

El oficio del artista, el oficio del docente y el de investigador supone aprender a ver el arte desde diferentes perspectivas y prácticas. Según Patricia Ávila (2010) docente e investigadora del Ciffyh, no existe una respuesta completa acerca de lo que es investigar en esta área del conocimiento, sino meras aproximaciones, que pueden ser contestadas desde lugares “extra artísticos”.

El oficio del docente y el oficio del investigador si bien comparten un trabajo centrado en el conocimiento, implican lógicas diferentes. Achilli (2006) reconoce en la investigación un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos; en el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están igualmente orientados metódica y reflexivamente pero por el proceso de construcción de una problemática pedagógica. La relación entre ambos oficios resulta de difícil articulación. Si a esta díada agregamos el oficio del artista el escenario se complejiza. El método de *investigación acción*, de corte cualitativo, se presenta como una propuesta de intersección de estas prácticas que se concreta en el escenario del aula. Permite al docente, al enseñar, tener el desafío de contribuir a pensar el mundo del arte como artista y como investigador.

Esta triple articulación entre oficios a su vez contribuye a la formación profesional. En esta línea Lewin (1946) contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Stenhouse (1985) va a plantear algo

similar al considerar como dispositivo de formación a la Investigación Acción. Esto significa que el profesional docente se forma también poniendo a prueba sus estrategias de trabajo y sometiendo su actividad a la investigación. En este sentido esta metodología tendría un doble propósito: acción para cambiar una situación educativa, e investigación para generar conocimiento y comprensión tendiente a mejorar nuestras prácticas como docentes y como artistas. La *investigación acción* nos permite pensar un terreno de encuentro e intersección desde el cual puede concebirse una noción de formación que incluya tanto el hacer creador como la investigación y la reflexión teórica docente sin suponer una diferencia fundamental entre ellos que nos obligue a seguir pensando en términos de puentes o conexiones necesaria.

El presente texto propone indagar en esta metodología , enmarcados en las experiencias llevadas a cabo en la investigación en la que he participado desde el año 2014: *EL GRABADO NO TOXICO EN LA EDUCACION ARTISTICA*, proyecto subsidiado por SECYT-UNC, período: 2014 - 2015 y 2016 - 2017. Director: Eduardo Quintana / codirectora: Cecilia Conforti. Aquí expondré los aspectos que se centran en lo metodológico de dicha investigación y las implicaciones que pueden llegar a tener para quienes somos docentes, investigadores y artistas preocupados por el continuo perfeccionamiento profesional.

Investigar en artes

La investigación en artes considera las prácticas artísticas como formas particulares de producción de conocimiento, que se distinguen de otras formas de saber no sólo por sus contenidos, sino también por sus metodologías y principios epistemológicos. La expresión “investigación artística”, que a veces se elige para destacar la especificidad de la investigación en el arte, evidencia no sólo el vínculo comparativamente íntimo entre teoría y práctica, sino que también encarna la promesa de un camino diferente, en un sentido metodológico, que diferencia la investigación artística de la investigación académica predominante. Se han utilizado

varios términos y expresiones para denotar la investigación artística, Henk Borgdorff (2010) en su artículo introdujo una distinción entre tipos de investigación en las artes identificando la siguiente tricotomía: (a) investigación sobre las artes, (b) investigación para las artes y (c) investigación en las artes.

(a) *Investigación sobre las artes* es la investigación que tiene como objeto de estudio la práctica artística en su sentido más amplio. Se refiere a investigaciones que se proponen extraer conclusiones válidas sobre la práctica artística desde una distancia teórica. Dicha distancia implica una separación fundamental entre el investigador y el objeto de investigación. Aunque esto es una idealización, el concepto eje o regulador es que el objeto de investigación permanece intacto bajo la mirada examinadora del investigador. La investigación de este tipo es común por ejemplo en la historia del arte o los estudios sobre la obra de algún artista. La investigación científica social sobre las artes pertenece igualmente a esta categoría. Las características comunes de este tipo de investigación y del acercamiento teórico a las mismas son la “reflexión” y la “interpretación” – ya sea la investigación de naturaleza histórica y hermenéutica, filosófica y estética, crítica y analítica, reconstructiva o deconstructiva, descriptiva o explicativa.

Donald Schön (1983) ha usado la expresión “reflexión sobre la acción” para denotar este acercamiento a la práctica, Borgdorff (2004) por su parte habla de “perspectiva interpretativa”. Este enfoque supone una forma de investigar que va más allá de una recolección de datos con instrumentos confiables y estandarizados, atiende a una epistemología de la práctica, pero con una visión distinta a la positivista y a la racionalidad técnica para referirse a una epistemología de la práctica implícita en lo artístico.

(b) *Investigación para las artes* puede describirse como la investigación aplicada, en sentido estricto. En este tipo, el arte no es tanto el objeto de investigación, sino su objetivo. La investigación aporta descubrimientos e instrumentos que tienen que encontrar su camino hasta prácticas concretas de una manera u otra. En este caso, son estudios *al servicio de*

la práctica artística. La investigación entrega, por así decirlo, las herramientas y el conocimiento de los materiales que se necesitan durante el proceso creativo o para el producto artístico final. Henk Borgdorff (2010) denomina a este enfoque como “perspectiva instrumental”.

(c) *Investigación en las artes* es el más controvertido de los tres tipos ideales de investigación. Se refiere a la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación. Este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de este conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo. Donald Schön (1982) habla en este contexto de “reflexión en la acción”, y Borgdorff lo ha descrito como “perspectiva de la acción” o “perspectiva inmanente”.

Podríamos utilizar varios términos y expresiones para denotar este enfoque: “investigación basada en la práctica”, “investigación guiada por la práctica”, “práctica como investigación”. Buscando otros conceptos que se sumen a las teorizaciones de los autores antes mencionados, arribamos al término que consideramos sea quizás el más explícito, el de “investigación acción”, ya que expresa el entrelazamiento directo de investigación y práctica.

Ahora bien, en este cruce entre hacer arte y hacer investigación nos preguntamos cómo se enlazaría si dicho proceso de investigación en las artes se viera acompañado por el hacer docente.

Investigación acción

El trabajo de investigación iniciado en 2014 se organizó desde diferentes etapas: la primera parte fue la fase inicial, correspondiente a las tareas previas o fase exploratoria con la revisión bibliográfica básica y especializada. En esta etapa además, indagamos en las opciones metodológicas mediante las que abordaríamos nuestro objeto de investigación. La elección del método no era un dato menor ya que determinaría la conceptualización, los interrogantes, los planteamientos teórico-prácticos, etc. Existen dos tipos de enfoques o dimensiones metodológicas: (a) metodología cuantitativa y (b) metodología cualitativa.

(a) La *metodología cuantitativa* es una de las dos metodologías de investigación que tradicionalmente se han utilizado en las ciencias empíricas. Se centra en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, y utiliza la estadística para el análisis de los datos.

(b) Las *metodologías cualitativas* se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes. El hecho educativo es indagado a través de diseños y/o estrategias de investigación que generalmente son de corte cualitativo por su cercanía a la práctica concreta

En base al aporte de lo analizado en estas tareas previas llevamos a cabo el diseño inicial de la propuesta pedagógico-didáctica con posteriores ajustes teniendo en cuenta transformaciones sugeridas por los estudiantes. La segunda fase se corresponde con la implementación de la propuesta pedagógica inicial y la etapa descriptiva con investigación de campo a partir de la observación participante sobre los procesos y producciones de los estudiantes. Se analizan los datos a partir de la implementación de la propuesta pedagógica final y conclusiones. En esta etapa descriptiva la recogida y análisis de datos se produce muchas veces de manera sincrónica. Rodríguez Gómez y Jordi V. Roque (2009) nos recuerdan que el proceso de investigación cualitativa es cíclico y que el análisis de los datos no se pospone para la fase final. En el apartado de metodología precisamos qué entendemos y de qué manera hemos llevado adelante la tarea

docente, artística e investigativa para transparentar y hacer inteligible los pasos y procesos que llevamos a cabo.

Mantendremos la primera persona en la redacción, como una forma de rescatar los aspectos subjetivos de esta investigación de corte cualitativo. Creemos que, como el *yo* es la herramienta principal del investigador, éste crea los significados de acuerdo a su persona y esto, que para la visión cuantitativa puede llegar a ser un obstáculo en su búsqueda de objetividad, en el enfoque cualitativo es parte necesaria e imprescindible a la hora de buscar y construir significado. Lejos de crear ambigüedad ha producido una ingente cantidad de reflexiones acerca de los procesos llevados a cabo. Hacemos uso del plural para llevar al lector a que se implique con nuestra apreciación.

Si bien en el presente trabajo se parte de un tema ya abordado: preocupación de artistas y educadores por los efectos negativos para la salud de los materiales y procedimientos utilizados en la gráfica tradicional, no se encuentran antecedentes directos en el contexto específico de Córdoba y concretamente en la cátedra de Grabado de la Facultad de Artes UNC. Por lo que hizo, casi inevitable, un comienzo del proceso de investigación desde lo exploratorio. Esto ha servido a los fines de familiarizarnos con el objeto de estudio y ha sentado las bases para la posterior realización de una investigación descriptiva.

Optamos por un enfoque preponderantemente cualitativo. Por un lado destacamos el interés por el conocimiento de la *cotidianeidad social*, en el sentido que acuña Achilli (2005), delimitando lo cotidiano a la cátedra de Grabado, al espacio físico aula y talleres. Este campo de investigación es el *referente empírico*, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo en el cual se desenvuelve este grupo que lo construye (Guber, 2001), entendiéndolo como un término que abarca ámbitos y actores que integran prácticas y nociones, conductas y representaciones. Es decir, nos interesaba hacer foco en los grupos con los que estábamos trabajando considerando las prácticas, reacciones y significaciones que construyen estos

sujetos particulares al interior de estos ámbitos, rescatar a los sujetos sociales y recuperar sus experiencias y construcciones de sentido.

A pesar del diseño eminentemente cualitativo, se decidió construir en primer lugar, en los instrumentos de generación de información, algunas instancias de corte cuantitativo. Se procuró determinar cuál era la situación, ver lo que se disponía, realizar un diagnóstico de la situación inicial del caso en estudio detectando posibilidades y dificultades en la incorporación de nuevos materiales no tóxicos como recurso didáctico para luego analizar e interpretar los datos obtenidos, en términos claros y precisos.

Este trabajo de investigación de enfoque cualitativo se orientó hacia un diseño denominado: *investigación acción*. Cuando indagamos en las opciones metodológicas cualitativas nos encontramos con este concepto que nos hizo conectar con el de investigación en el arte, donde, como bien expusimos anteriormente, se indaga desde la acción.

Al estar implicados en la realidad objeto de estudio, consideramos cuanto menos posible y deseable además de la labor investigadora y artística, desarrollar una labor docente, explorando, reflexionando y actuando sobre nuestra propia práctica como artistas. Para Stenhouse (1985) el profesor no es un técnico que aplica teorías o estrategias en el aula, sino un profesional que reflexiona sobre su práctica e investiga sobre los problemas particulares que allí se presentan. La idea del profesor como investigador de su práctica, concentra las tareas de docencia e investigación en la misma persona. Profundizaremos sobre estas tareas más adelante.

El término *investigación acción* fue acuñado por Kurt Lewis en 1944 para describir una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social. Existen diversas definiciones, las líneas que siguen describen solo aquellas que animan y respaldan nuestro trabajo.

Referenciando a Elliott (1993) consideramos la investigación-acción como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entendemos como una reflexión sobre nuestras propias acciones como docentes y las situaciones educativo-sociales que la enmarcan. Dicha reflexión tiene como objetivo ampliar la comprensión de nuestros problemas prácticos y las acciones posteriores van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión profunda de dichos problemas. Esto supuso ponernos en el centro de la escena, dejando de ser un proceso neutral de comprensión y práctica para convertirse en un proceso crítico de intervención y reflexión.

En esta misma línea Lewin (1946) contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Stenhouse (1985) va a plantear algo similar al considerar como dispositivo de formación a la *investigación acción*. Esto significa que el profesional artista e investigador se forma también poniendo a prueba sus estrategias de trabajo y sometiendo su actividad a la docencia. Para ambos autores la *investigación acción* tendría un doble propósito: acción para cambiar una situación educativa, e investigación para generar conocimiento y comprensión.

Consideramos que la *investigación acción* no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y de acción. Sigue un proceso continuo, conocido como *espiral de investigación* (Lewin, 1946) que permite articular de manera multilineal y permanente la fase de planificación, la fase de actividad o acción, la fase de observación o recopilación de datos y la fase de reflexión (véase figura 1).

Rodríguez Gómez y Roquet (2009) remarcan los rasgos esenciales del método investigación acción. Reseñamos algunos de los más relevantes y que podemos ver reflejados en esta investigación: a) Importancia de la práctica. Los resultados y percepciones ganados no sólo han tenido importancia teórica para el avance del conocimiento, sino que ante todo han conducido a mejoras prácticas durante y después del proceso de investi-

gación. b) Participativa y colaborativa. Como *investigadores* no hemos sido externos, sino co-investigadores que trabajaron con y para los estudiantes de Grabado. En este sentido el enfoque no ha sido jerárquico, sino simétrico, en tanto los participantes implicados también han aportado a la investigación. c) Interpretativa. La investigación ha asumido soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación a través de estrategias cualitativas.

Así pues, desde esta perspectiva podría decirse que como artistas, investigadores y docentes de estas cátedras y comprometidos con nuestra labor, investigamos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de nuestra propia aula para mejorar nuestra praxis en pro de la mejora de la calidad del grabado, nuestra obra y nuestra tarea educativa.

El artista, el investigador y el docente

Anticipamos en la introducción que la tarea artística, la tarea investigativa y la docente implicaban una compleja articulación. Si bien en el desarrollo de esta investigación esta división no ha sido claramente manifiesta y delimitada en la práctica, intentaremos, para transparentar y hacer comprensible los pasos y procesos que llevamos a cabo, forjarla en el presente escrito.

Esta investigación se construye desde estas dos actividades: investigar y enseñar, dicotomizar entre ambas acciones ha resultado difícil, mas si intentamos no caer en apreciaciones positivistas. Desde el paradigma cualitativo y *la investigación acción*, que es la perspectiva que nos anima, el rol del investigador implica un área compartida entre el investigador y el artista-docente. Conlleva entender nuestro oficio integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Para Stenhouse (1985) la idea del profesor como investigador de su práctica, concentra las tareas de docencia e investigación en la misma persona como un todo. El foco predominante, para el autor, radica en

extender el rol del profesor como investigador sobre la enseñanza y el aprendizaje a través de la investigación sistemática en el aula.

El trabajo que desarrollamos y la forma en la que lo hemos hecho, nos permite incorporar también en esta articulación la tarea artística. Enfatizamos que investigamos para mejorar nuestro quehacer artístico, para enseñar y enseñamos para investigar, es decir, concebimos la acción docente, la artística y la investigación como partes de un mismo proceso de conocimiento. Ha resultado una difícil tarea separar estas acciones cuando aunamos en la misma persona el rol de artista, de docente y el de investigador. Estos roles se fueron alternando y por momentos en el aula en medio de procesos de prueba y error primaba el artista pero al intercambiar con los estudiantes, emergía el docente. En otras ocasiones la observación participante se veía intervenida por acciones docentes que rebasaban a la investigadora.

Más allá de la complejidad que nos ha generado esta demarcación entre tarea artística, docente y tarea investigativa, entendemos que estos tres oficios comparten un trabajo centrado en el conocimiento. Achilli (2006) reconoce, como dijimos anteriormente, que la investigación es un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos; ¿no podríamos igualmente ajustar dicha definición al trabajo artístico? . Así mismo en el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están igualmente orientados metódica y reflexivamente pero por el proceso de construcción de una problemática pedagógica. La relación entre estos oficios resulta compleja pero creemos que es posible tanto *hacer* como *utilizar* la investigación a través de la acción artística y la enseñanza. En esta etapa de escritura, damos cuenta de estas diferencias y de las tareas diferenciadas que supuso cada una, ofreciéndonos la posibilidad de llevar adelante esta instancia de reflexividad de un modo atento y sistemático.

A continuación presentamos el desarrollo metodológico de la investigación.

Metodología

Ésta se ha articulado en una secuencia distribuida en fases que si bien exponemos una tras otra, la realidad es que se hallan íntimamente relacionadas, hasta el punto tal que resulta difícil, en la práctica, distinguir cuando empieza una y cuando acaba la que le sigue. Como toda *investigación acción* esta propuesta describe un proceso cíclico y recursivo. La descripción se hace para facilitar la comprensión expositiva, pero, insistentemente, el sentido progresivo de la investigación ha diluido, en buena medida, esta lógica racional y fragmentaria tanto entre etapas como entre roles (artista - docente - investigador).

Primera Parte. Fase Exploratoria

Tarea de investigación:

- Revisión bibliográfica básica y especializada
- Recolección de datos: entrevistas
- Talleres y seminarios

Esta es la fase inicial de la investigación, corresponde a las tareas previas o fase exploratoria con la revisión bibliográfica básica y especializada, la construcción del marco teórico y la recolección de datos. En esta etapa definimos provisoriamente el área problemática y realizamos una primera toma de contacto con el objeto de estudio. En base al aporte de lo analizado en estas tareas previas llevamos a cabo el diseño inicial de la propuesta pedagógico-didáctica con posteriores ajustes teniendo en cuenta transformaciones sugeridas por los estudiantes.

Segunda Parte. Fase Descriptiva

Tarea artística | investigación | docente:

- Diseño inicial de propuesta Didáctico – Pedagógica
- Implementación

- Prueba y error
- Observación participante
- Análisis de producción

En esta segunda etapa desde la tarea de investigación definimos los instrumentos de recolección de datos quedando éstos constituidos por la observación del tipo participante en sus diferentes niveles, y por el análisis de producción.

Fase exploratoria

En esta primera fase el objetivo consistió en explorar primero propuestas que indagaran en el grabado no tóxico y de innovación didáctica que hayan integrado estos desarrollos tecnológicos. Se trabajó entonces en torno a la búsqueda de información para conocer los antecedentes y el estado actual del tema, las investigaciones que han precedido, las metodologías ya probadas, las reflexiones surgidas y experiencias que se acercaran de alguna manera a nuestro objeto de estudio y nos permitieran partir de bases sólidas para perfeccionar nuestro pensamiento y evitar repeticiones. Las fichas de trabajo fueron sistematizando los datos e ideas, tanto de aquellas tomadas de los autores como de las generadas por la reflexión y el análisis personal.

Se encontraron experiencias promovidas especialmente por el artista e investigador de origen australiano Keith Howard. También son importantes los aportes y estudios realizados por Henrik Boegth, Freidhard Keikeben y Jan Petterson entre otros, quienes dieron un paso adelante en la investigación de los materiales y recursos utilizados en el grabado y sus implicancias en la salud y el medio ambiente, sentándose las bases de esta nueva visión de arte comprometido.

Preocupados por los efectos nocivos a la salud y a la contaminación del ambiente, que supone el contacto con ácidos y disolventes, los que se habían utilizado tradicionalmente en los procesos de grabado, de las escuelas de artes, profesores y artistas, empiezan a investigar y experimentar sobre el grabado no tóxico.

Canadá, Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Francia y más recientemente España y Méjico, han incorporado esta nueva manera de hacer grabado. Desde 1994 se investiga, las técnicas de grabado en hueco, mediante el film de fotopolímero, placa solar y sales corrosivas.

El hecho de no contar con antecedentes previos puntualmente en Córdoba sobre el objeto de estudio referido a su aplicación didáctica ha demandado la investigación exploratoria convertirse en el sustento o base fundante de la presente propuesta.

Para indagar en este tema relativamente desconocido se trabajó profundamente en esta etapa no solo desde la revisión bibliográfica básica y especializada, sino también a partir de la recolección de datos desde los siguientes instrumentos: entrevistas y talleres / seminarios de perfeccionamiento. Este carácter extensionista que revistieron los talleres y seminarios respondió a que el grabado menos tóxico es una necesidad implementada en la enseñanza en las facultades y escuelas de artes más avanzadas a nivel mundial. Algunos de estos procedimientos están recién contemplados en los contenidos programáticos de nuestra Facultad de Artes UNC plan 2014 y consideramos que era oportuno incluir lenguajes alternativos a través del dictado de estos seminarios con el objeto de enriquecer la formación del estudiante y colaborar de manera activa en el desarrollo de su capacidad creativa y en su proceso de producción artística.

Fase descriptiva

Para el diseño de la propuesta didáctica de implementación definimos los siguientes frentes de trabajo:

- Búsqueda de opciones viables para reemplazar productos químicos y solventes para la limpieza.
- Exploración de variantes para el ácido nítrico como mordiente y barnices.
- Experimentación con nuevas técnicas: el Filme Fotopolímero, las placas solares, las sales corrosivas y el grabado electrolítico. Actualmente los talleres de grabado de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, no contaban con el equipo necesario para la implementación de muchos de estos procedimientos, como por ejemplo bateas electrolíticas y cámara de vacío. Muchas de ellas fueron incorporadas a partir de la implementación del presente proyecto

En la propuesta de trabajo en el aula taller se analizaron comparativamente las ventajas técnicas y logísticas de los métodos menos tóxicos. En una primera instancia, de carácter teórico, se conocieron los nuevos materiales para el grabado no-tóxico, las formas de utilización, las características técnicas y las potencialidades artísticas. Se repasaron obras de artistas representativos en esta modalidad, estableciendo contactos con talleres gráficos que contaban con ciertos avances en estas experiencias.

Se incluyeron, aunque no se habían previsto originalmente, los recursos de la gráfica impresa actual: películas gráficas, separación de colores e impresión fotomecánica, introduciendo algunas innovaciones importantes sobre las actividades habituales tales, como el considerable uso de las nuevas tecnologías.

Con el reconocimiento de nuestra realidad como artistas y docentes en un país periférico que nos exige adaptar procesos y materiales en función de nuestras posibilidades concretas de acceso a los mismos fuimos adaptando materiales y procedimientos a partir de la práctica y del método de ensayo/error.

Conclusión

Los diversos estudios sobre la educación artística, que han pasado por un proceso de reflexión para determinar un método sistematizado y razonado de cómo abordar este campo de las artes, en donde los parámetros son la producción y la reflexión, es un terreno propicio a experimentar estrategias didácticas novedosas, por el sólo hecho de cambiar o de sorprender al alumno.

Desde este trabajo de investigación acción se describieron, se organizaron y se aplicaron nuevas experiencias de enseñanza- aprendizaje, en el uso de los materiales menos tóxicos, teniendo en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos, centrados en conductas observables, comparables y previsibles en una situación determinada. La mirada de artistas, artistas-investigadores y educadores en la incorporación del grabado no tóxico es fundamental para lograr conocimientos significativos en esta área.

El grabado no tóxico, representa una nueva búsqueda y gran potencial en la práctica de la gráfica contemporánea. Es necesario y de vital importancia desarrollar la investigación, tanto en la técnica como en los materiales para lograr una efectiva incorporación a los contenidos de las cátedras de grabado de la Escuela de Artes. Este proyecto ha iniciado este camino que tiene aún mucho por recorrer. Las nuevas experimentaciones con técnicas de grabado no tóxico y sus posibles recorridos educativos consideramos ha permitido, desde la metodología de investigación acción, tanto a docentes y alumnos, una mejor formación en valores ambientales, una búsqueda de hábitos saludables y nuevas miradas sobre la obra personal donde la incorporación de nuevas tecnologías y materiales han sido cruciales para asumir responsabilidades a través de una formación más inocua.

Si tenemos en cuenta la experiencia realizada en el aula en estos años (2014 - 2017) podemos concluir que los estudiantes han encarado con gran entusiasmo esta doble tarea de investigar y producir. Realizaron sin dificultad las tareas de dibujo y grabado en el taller aprovechando de ma-

nera efectiva la guía del docente. Mostraron sus trabajos y experiencias, evaluaron y criticaron, aprendieron del otro, de sus aciertos y errores. Por otro lado, se visualizó un incremento en el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Esta forma de trabajar los obligó a aprender a gestionar su tiempo y a utilizarlo de manera eficaz. Consideramos que esto es muy importante, ya que muchos alumnos están acostumbrados a que se les explique todo, paso por paso, a que se les guíe en todo momento. Con la combinación de los dos aspectos fundamentales de este proyecto: experimentación/producción artística e investigación artística se visualizan grandes posibilidades en la enseñanza universitaria y la autogestión de los estudiantes.

Bibliografía

Achilli, Elena Libia (2006) "Investigación y Formación docente". Laborde editor. Rosario

Elliot Jhon (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones. Morata, S. L. España

Henk Borgdorff (2010). El debate sobre la investigación en las artes. Cairon: revista de ciencias de la danza, ISSN 1135-9137, N° 13, (Ejemplar dedicado a: Práctica e investigación), págs.25-46. España.

Guber Rosana (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo editorial Norma. Bs As.

Lewin y otros. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.

Martínez, María Cecilia (2014) Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 18, enero-junio. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México

Rodríguez Gómez David / Jordi Valldeoriola Roque (2009) Metodología de la investigación. Editorial Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Barcelona

Schön, D. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona

Stenhouse, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum,. Editorial Morata. Madrid.

¿Un arte en los márgenes? Prácticas culturales en contextos no formales. El caso del Taller de Arte en la Cárcel de Bouwer

Carpio, Sara Inés

Córdoba, 1966. Licenciada, Profesora en Artes Visuales, doctoranda en el Doctorado de Artes de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente e investigadora de la Facultad de Artes de la UNC y de la UPC. Profesora titular de las Cátedras de Lenguaje plástico y visual y escolaridad I. Y Profesora Adjunta a cargo de Lenguaje plástico y visual y escolaridad II, con atención a Las Artes Visuales en contextos no formales. Desde el año 2009 realiza proyectos de artes visuales, en escuelas públicas primarias rurales, urbanas, urbanas marginales y de adultos. Desde el 2013 coordina talleres de arte en la cárcel de Bouwer. Sus líneas de investigación se enmarcan en torno al arte y la educación, educación artística en contextos diversos y el arte como bien social y como derecho.

Resumen

Las prácticas de formación en artes visuales representan un abanico de posibilidades. Como docente investigadora de la Facultad de Arte de la UNC desde el año 2009 hemos realizado prácticas de formación e investigativas en diferentes instituciones educativas de nuestro medio; desde el nivel inicial, primario –urbano, rural, marginal-, nivel primario para adultos y en la escuela carcelaria de la Penitenciaría de Bouwer.

El “estar fuera” del “claustro universitario” es determinante, porque a partir de estas prácticas excéntricas hemos identificado cuestiones o problemáticas de índole epistemológica disciplinar directamente relacionadas con la transmisión de los saberes desde la Facultad de Artes de la UNC.

En este marco de prácticas en otros contextos, nos preguntamos sobre la dimensión de “lo artístico” o aquello que llamamos “formación artística”, tal y como se ha denominado el eje que nos ha convocado. Asimismo, en ese “estar fuera” surgen, entre otros interrogantes, preguntas de tipo específicas: ¿cómo y qué el arte en estos contextos?

Ésta presentación es una oportunidad para reflexionar en torno al arte en contextos complejos como la cárcel. Además, para revisar algunos de los términos que abordamos como parte de nuestro proyecto de tesis: enseñanza, arte, cultura y estética entre otros.

Palabras clave: Arte, Cultura, Visual, Cárcel

Introducción

Un camino recorrido –Proyecto- proceso

En el marco del profesorado de la Facultad de Artes de la UNC desde el año 2009 hemos realizado prácticas en diferentes contextos, y desde el año 2015 además, investigamos específicamente la problemática del arte¹ en contextos carcelarios.

A partir de estas prácticas habríamos podido reconocer problemáticas de índole epistemológica disciplinar que estarían tensionando algunos saberes y preconociones en torno al arte.

La situación del “estar fuera” del “claustro universitario” ha brindado la posibilidad de una visión excéntrica, es decir que, al retirarnos del núcleo académico y estar en la periferia o al margen del ese núcleo productor de discursos dominantes, de manera no sistemática y progresiva fueron emergiendo contradicciones en relación a esos discursos legitimados.

1 Cuando referimos al término arte, es al arte visual.

Es así que, las prácticas de tipo formal y no formal² nos interpelaron, en ellas surgieron preguntas - entre otras- sobre la pertinencia de la dimensión de “lo artístico” o aquello que llamamos “formación artística” en función a los contextos mencionados y en particular del contexto carcelario.

Asimismo, pudimos reconocer la importancia y la correspondiente implicancia de los términos: enseñar arte. En esta misma línea, fueron puestas en evidencia omisiones, cuestiones soslayadas u ocultas en las prácticas académicas esto es, la permanente tensión entre lo pedagógico y las prácticas “artísticas”.

De todo este conjunto de cuestiones emergentes ha devenido un gran interrogante: ¿Qué y cómo el arte en contextos no académicos?

Un poco de historia. Enseñar arte: entre el mito y el tabú.

La etimología de la palabra enseñar³ implica brindar una orientación sobre qué camino seguir. Por otra parte, cuando pensamos en la idea de enseñar, quizá y arriesgando una visión no académica de la enseñanza, se configura en nuestra mente la imagen de “dar clases”. Podríamos realizar una analogía y determinar que en la acción de “dar clases” estamos realizando “señales” “dando ciertas y determinadas pistas” sobre algo que refiere a un campo de conocimiento específico. En términos generales y aludiendo a la definición anterior podríamos decir que enseñar es señalar un camino posible para seguir...

2 La designación “no formal” remite a un término en tensión, en permanente revisión. En esta ponencia se utiliza para designar aquellas prácticas que se apartan de la cotidianeidad o el marco regulatorio de la cultura escolar, no obstante podrían ser realizadas en contextos de tipo “formales”. Y remite también a las prácticas periféricas o emergentes que se realizan en instituciones no reconocidas y/o no escolares. Por lo tanto, cuando designamos el término no formal, nos estamos refiriendo a toda actividad organizada, sistemática, educativa fuera del sistema oficial de enseñanza.

3 Proviene del latín *insignare*, compuesto de *in* (en) y *signare* (señalar hacia). Asimismo *signare* viene de *signum*, que significa “seña”, es decir marca o indicación que tiene un significado especial. *Signum* viene del indo-europeo *sekw* que significa “seguir”. Disponible: <http://etimologias.dechile.net>. Último ingreso: 29/10/18.

En el campo del arte la palabra enseñar constituye una especie de “tabú”⁴, parecería que enseñar y arte, para seguir con términos provenientes del psicoanálisis, sería una especie de “consumación de lo prohibido”. Asimismo y de una manera más básica y hasta reduccionista podríamos decir que, existe un tabú un acto prohibido que va de la mano del mito, el cual sostiene que el arte no podría ser enseñado.

Pero, nos preguntamos por qué “enseñar arte” sería un tabú, una de las repuestas posibles es porque estaríamos ante una creencia, la de un sujeto que transita la formación en arte (la academia) y habría nacido con un “don”, el del “artista”, en consecuencia no podría aprenderse algo que ya se sabe...

Para realizar una aproximación y comprender esta concepción, será necesario rastrear prácticas sobre las maneras de enseñar arte, lejanas en el tiempo y el espacio. Y así poder reconocer algunos de los conceptos fundantes, que aún continuarían en las prácticas de formación de la Facultad de Artes de la UNC.

Nos remontaremos siguiendo a EFLAND A. (2002) al siglo XVI, en la Italia renacentista cuando se recuperan preceptos de la cultura greco-romana, comienza a legitimarse lo que se denomina el enfoque academicista. La enseñanza del arte visual se centra en las destrezas vinculadas a la mimesis y al desarrollo de la percepción estética de las bellas artes. Es así que, a partir de la primera academia formal de arte, Accademia del Disegno fundada por Giorgio Vasari en 1562, se inaugura un tipo de institución cuyas prácticas educativas constituyen una tradición hasta nuestros días; estas prácticas académicas, influenciarán a las instituciones de educación artística europeas en los siglos subsiguientes.

4 **Tabú** es un concepto usado para referirse a todo aquello que, según las convenciones sociales, las creencias religiosas o la mera superstición, se considera **prohibido**. Como tal, la palabra proviene del polinesio “tabú”, que significa ‘lo prohibido’. Cuando **una práctica, una conducta, un hábito o un simple gusto** chocan con los valores tradicionales, los preceptos religiosos o los dogmas de la clase política dominante de una sociedad, estos son susceptibles de pasar a ser censurados y considerados como tabúes. Disponible: <https://www.significados.com/tabu/> . Último ingreso: 29/10/18.

Durante el siglo XIX la incorporación del dibujo a la educación elemental – que ya formaba parte de la enseñanza en las academias- se desarrollará desde una perspectiva instrumental y pragmática, y será otra de las orientaciones que- con algunas variaciones- se mantendrá hasta nuestros días. Es así que los contenidos y metodologías de la educación artística poseen una doble vertiente: por un lado, del sistema de formación de los artistas profesionales – las academias-; y por otro, un tipo de construcción metódica más “objetiva” y/o técnica orientada al diseño, de la mano del dibujo.

Cabe señalar que, paralelamente a la enseñanza académica, más precisamente con el romanticismo (Europa, finales del siglo XVIII) se incorporan concepciones contra el racionalismo de la ilustración, las cuales priorizan la visión subjetiva del sujeto. Reivindicarán el desarrollo del sentimiento como facultad cognoscitiva y ubicarán a las prácticas artísticas como una actividad fundamental; asimismo la práctica artística se concebirá como actividad autónoma y espontánea; se constituye la idea de genialidad del artista y con ella, la necesidad de libertad del individuo creador. Estas concepciones se incorporarán de manera progresiva en la educación básica y formal durante la primera mitad del siglo XX después de la segunda guerra mundial. .

Por otra parte a principios del siglo XX se produce un movimiento internacional de Educación Artística y Estética interesada por las representaciones infantiles; surgen importantes tendencias que relacionan los dibujos infantiles con los grafismos de culturas primitivas-una vuelta a “lo salvaje”- que también influenciará a las concepciones del arte de las primeras vanguardias. Se desarrollan estudios relacionados al grafismo infantil centrados en el aspecto productivo de la enseñanza, estos comprenden la primera infancia hasta la adolescencia y se basan en la descripción, interpretación y análisis de las imágenes, con una fuerte influencia de la psicología evolutiva, en Europa encontramos a Burt (1921) y Luquet (1927); en Inglaterra Víctor Lowenfeld (1961) quien establece estadios en el desarrollo del grafismo y una concepción basada en el innatismo. Esta corriente, deudora del romanticismo e impregnada por una

concepción esencialista del arte, se conoce como autoexpresión creadora o expresivista, ha influenciado hasta nuestros días las prácticas educativas en artes visuales.

Es decir que existe en el presente, la creencia devenida del romanticismo sobre la práctica artística como espontánea y autónoma realizada por un sujeto artista, un individuo creador que necesita la libertad creadora para poder expresar la subjetividad sin ataduras.

En esta tensión o dualidad entre la expresión subjetiva innata del artista que nace con “el don” y la disciplina que impone la prescripción reglada de una academia, emergería el descrédito y con ella el mito o imposibilidad de la enseñanza de las artes.

La cuestión de la formación “artística”

Desde nuestra perspectiva el uso de la palabra “artística” para la formación en arte nos estaría proponiendo una orientación discrecional y más o menos parcial cuyo horizonte de posibilidad estaría orientado hacia la producción, circulación y recepción de ciertas formas de hacer arte.

En tal sentido cuando nos referimos a los espacios de formación en arte, el uso de este término resultaría al menos cuestionable, y sobre todo en contextos como el carcelario.

Asimismo, al referirnos a la formación artística, supuesto que abarcaría una tipología amplia de formas de transmitir y hacer arte, se podría relacionar con “enseñar arte” esbozado en el apartado anterior.

La cuestión del arte y la estética

Así como nos interpela la cuestión de lo artístico en contextos complejos no académicos; es necesario repensar términos como arte y estética.

En relación al concepto arte que, además de considerarlo como (...) “el trabajo que hacen algunas personas” BECKER, Howard S. (2008). Nos interesa el arte o más precisamente la práctica artística desde una perspectiva sociológica, es decir como práctica social. Y, siguiendo con BECKER, nos interesan los patrones de cooperación entre los sujetos que realizan los trabajos, la red de relaciones implicadas (instituciones y sujetos) que solamente los trabajos en sí. Este es un aspecto importante porque nos apartamos de idea de creador convencional, esto es, artista convencional tal y como lo define BOURDIEU P.5.

Tomamos distancia de esa especificidad, de esta lucha por imposiciones de legitimidad de esta disputa en el campo específico de los denominados artistas. Proponemos otra, de otro tipo y en un contexto complejo como la cárcel, en donde el término arte podría considerarse también en disputa o al menos puesto en tensión desde miradas más convencionales.

Quizá, y esto también nos acerca en parte a BECKER, el principio de nuestro análisis es social y organizacional y no solamente estético, ya que, en nuestro caso, tiene aspectos relacionados a la estética o estéticos, pero alejados de los sentidos más tradicionales del mismo.

Aquí asumimos otro de los conceptos que importan, la estética, podríamos afirmar con OLIVERAS, Elena (2005) que:

La Estética, *aitêtiké epistéme*, cubre el vasto campo de la representación sensible de la experiencia humana. Además

5 (...) “El artista es aquél de quien los artistas dicen que es un artista. O bien: el artista es aquél cuya existencia en cuanto artista está en juego en ese juego que llamo campo artístico. O, incluso, el mundo del arte es un juego. En el cual lo que está en juego, es la cuestión de saber quién tiene derecho de decirse artista, y sobre todo decir que es artista. Es una definición que no es única y que tiene el mérito de escapar a la trampa de la definición, la que – es necesario no olvidarlo jamás- está en el juego en el campo artístico. Y ocurre lo mismo en todos los campos. En el mundo del arte contra el cual Manet se rebeló- había instancias de evaluación. El Estado era el juez tratándose de evaluar la calidad artística de una obra y de un productor. BOURDIEU, Pierre (2003)

6 La etimología de este término nos informa que “estético” procede del griego *aistêtikos* (de *aisthesis*=sensación, sensibilidad). OLIVERA, Elena (2005).

asume como presupuesto central el carácter antropológico de la dimensión estética. A través de la representación sensible, el ser humano tiene una imagen de sí, toma conciencia de sí: se ve. (p.21)

Por otra parte, esta autora nos dice que la estética no estudia todo tipo de representación sensible de la experiencia humana sino la que concreta la obra de arte.

Inmediatamente surge la pregunta: ¿Qué tipo de obra de arte?, pero además, si nuestro interés está centrado en el arte en la cárcel, contexto caracterizado por el aislamiento y retiro de las prácticas sociales más básicas, qué decir de las prácticas características del campo del arte, determinadas por cierto tipo de producción de “obras de arte”, de circulación y de recepción.

Es aquí donde podríamos también preguntar: ¿Dónde hay arte? y nos alejaríamos al menos en parte del sentido de lo estético propuesto por Oliveras de “obra de arte”. Entonces no restringimos el término arte a “obra de arte” sino que lo concebimos y nos interesa en un sentido más amplio, que nos acerca a su dimensión social y antropológica.

La cuestión del margen, la cultura y la institución.

Para circunscribir el campo de nuestro interés otro concepto importante es *margen*⁷, definido con acepciones de tipo espacial o relacionadas con lo extremo, la orilla de una cosa o al espacio en blanco; en nuestro caso seleccionamos la que lo define como...”ocasión, oportunidad, holgura o espacio para un acto o suceso”⁸. Es decir que, el contexto carcelario sería

7 La etimología de margen viene del latín *margo*, *marginis* (borde, margen, linde, ribera, orilla). Se trata de una palabra que se considera derivada de la raíz indoeuropea *merg-* (frontera, linde). Esta raíz dio en germánico *mark* (marca, frontera), palabra que fue prestada al latín como *marca* (territorio fronterizo). Disponible: <http://etimologias.dechile.net/?margen> .Último ingreso: 25/02/19.

8 Disponible: <https://dle.rae.es/?id=OOaoUjW> .Último ingreso: 25/02/19.

el lugar, más precisamente, el taller de arte que se desarrolla en una de las escuelas del Complejo Penitenciario Padre Luchesse, sería el margen para el arte, tal y como lo hemos definido en el apartado anterior.

Otro de los conceptos que proponemos es el de cultura, y lo relacionamos con aspectos propios del arte, desde una perspectiva sociológica y antropológica.

La cultura, desde la perspectiva sociológica de WILLIAMS R. (1997), es un proceso social constitutivo creador de “estilos de vida” específicos y diferentes. Es decir que, la cultura no está separada de la construcción, constitución y conflictividad social, sino que es parte fundamental de su historia y cotidianeidad.

Esta definición importa a nuestro caso porque se aleja de las visiones que la ciñen a la vida intelectual o a las artes y la considera como una dimensión constitutiva las prácticas sociales en general.

Es decir que, las prácticas artísticas desarrolladas en la cárcel configurarían un campo dentro de las prácticas sociales, construyendo y constituyendo particulares reglas e intereses en la lucha por la posesión del capital⁹ en juego.

Es en relación al capital puesto en juego que nos preguntamos acerca de las prácticas culturales en el taller de arte en la cárcel.

Por otra parte, al considerar el arte como práctica social, nos interesa indagar el término institución, que Williams R. (1997) categoriza como institución identificable y, preguntarnos con -BOURDIEU (2003):

⁹ En el campo académico (Porque las prácticas culturales en la cárcel se realizan en el marco de los talleres universitarios) el capital que está en juego es el conocimiento, “(...) Bourdieu libera a este concepto de la sola connotación económica y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, en torno al cual puede constituirse un proceso de producción, distribución y consumo, y por lo tanto, un mercado. En este sentido, los campos sociales pueden ser considerados como mercados de capitales específicos”. (GUTIÉRREZ, A.2005, p. 34).

¿Qué es lo que uno aprende en las Escuelas de Bellas Artes? Uno va allí sabiéndolo que es el arte, y que uno ama el arte, pero allí aprende razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes, de saber-hacer, que hacen que uno pueda sentirse a la vez, inclinado y apto para transgredir legítimamente las “reglas del arte” o, más simplemente, las convenciones del “oficio” tradicional”. (p.27)

Porque si bien, en la cárcel estamos dentro de la cultura carcelaria, el capital puesto en juego en el espacio del taller universitario es el conocimiento en torno al arte.

Cabría preguntarse si en el contexto carcelario podríamos reconocer puntos de encuentro o desencuentro con las convenciones de un “oficio” o bien, otras formas de pensar y hacer arte.

Además, repensar la posibilidad de transgredir las propias reglas del arte, al incumplir con las formas de hacer y pensar- transmitir y conocer el arte- en ese contexto.

Estas cuestiones abrirían un espacio importante para indagar las circunstancias de la producción, las formas que adquiere la circulación de los objetos culturales y la recepción del arte en el espacio carcelario; y un factor no menor es el rol de los talleres universitarios en este contexto.

Por lo demás, desde una perspectiva antropológica, AUGÉ M. y COLLEYN J.P. (2006) es importante reconocer la dimensión estética, si bien estos autores circunscriben esos términos al estudio de los rituales, en este trabajo interesa relacionarlos con la producción visual en el contexto carcelario:

Con frecuencia los antropólogos han abordado los rituales desde el punto de vista de sus efectos sociales, ignorando su dimensión estética, a la que sin embargo deben su eficacia (...) Toda religión, todo ritual, requiere belleza, puesta en escena, espectáculo. Por “estética” no debe entenderse única-

mente una puesta en distancia de objetos artísticos con fines contemplativos, sino por el contrario el hecho de que en el ritual se lleva a cabo una exploración de los abismos, de la conciencia humana, la relación con el mundo, el ciclo de la vida y la muerte, el misterio del alumbramiento, la sucesión de las generaciones y las pruebas de fuerza entre los vivos. (p.70)

A los fines de nuestro abordaje nos detenemos en la eficacia de la dimensión estética de los objetos culturales realizados en la cárcel. En acuerdo con estos autores, la dimensión estética y su eficacia estarían posibilitando la exploración de los abismos, de la conciencia humana y la relación con el mundo. Estos aspectos nos orientan a pensar el arte en la cárcel en términos no individuales sino como un producto y quehacer a la vez antropológico y sociológico.

Asimismo desde la antropología el término alteridad nos importa porque (...) “nos constituye como seres humanos... vivimos con otros, y nos hacemos entrelazadamente... no hay antropología que no aborde la cuestión de la otredad”. GRIMSON, MERENSON, NOEL. (2011, p.10).

Al respecto de la otredad y su relación con el arte, más específicamente con la dimensión visual del arte, (...) “lo visual concierne al nervio óptico, pero, aun así no es una imagen. La condición sine qua non para que haya imagen es la alteridad”. DANNEY, Serge (1991)

Desde nuestra perspectiva reconocer la interdependencia entre los objetos culturales- obras de arte- y la alteridad es relevante; implicará visibilizar el proceso previo a la producción, esto es así porque la producción de objetos culturales es la fase final de un proceso anterior extenso.

En ese sentido nos interesa indagar el proceso desde el inicio, la toma de decisiones, el “entre” hasta llegar a la materialidad¹⁰ de las obras.

Si bien es importante la última fase del producto – su aspecto más visible-, implicará indagar las formas de transmisión, los conceptos seleccionados para la enseñanza del arte. Esta instancia es básica y fundacional porque se ponen en juego ciertas y determinadas nociones y modos de hacer arte, en las que subyacen o existen fuertes adhesiones a diferentes “materialidades” o concepciones del mismo.

La importancia de este proceso radica en que las sucesivas operaciones de selección, ubicarán al otro en alguna posición ya sea como sujeto contemplador o hacedor, entre otras posibilidades; además de implicar efectos de producción de identidad, según HERNÁNDEZ, F. (2008).

La posición del otro, es el resultado de una selección primera y trae consigo diferentes acciones: la de la selección de imágenes - ya mencionada-, las metodologías y las diferentes formas de producción más o menos individuales, colectivas, participativas y/o colaborativas.

Por otra parte, en la mayor parte de los antecedentes hemos encontrado que las prácticas de arte en contexto de encierro se realizan en el marco de la extensión universitaria, con el desarrollo de talleres que llevan la denominación de no formales. Por lo cual el término extensión¹¹, será otro de nuestro interés, que según la concepción propuesta por PERALTA M.I (2010) se lo relaciona con el diálogo –intercambio de saberes en la necesidad de superar el concepto que identifica “extensión” con “transferencia” ya que refiere a un movimiento en un solo sentido. La idea de diálogo- parafraseando a esta autora- nos ubica en un posicionamiento

¹⁰ Nos referimos a la materialidad en un sentido amplio no circunscripto a la resolución objetual, sino que estamos pensando en términos de procesos. Muchas veces inacabado, que cobra “materialidad”; algunos autores prefieren denominarlo “hecho artístico”, [De Diego E. (2004), ACASO, M. (2008)] que solamente obras de arte.

¹¹ Nos referimos de manera escueta a la extensión desde esta autora, interesa recuperar el estudio acerca de las diferentes concepciones de la extensión y profundizar en las actuales prescripciones y su relación o no con lo instituido en artes visuales.

bi y/o multidimensional, en el reconocimiento y valorización tanto de la igualdad como la diferencia de saberes (saber científico- humanístico y saber popular-social) necesario para refundar la relación universidad-sociedad. Así, explica la autora, mientras la universidad debería poner a disposición de la sociedad todo su patrimonio cultural (conocimiento científico, tecnologías, metodologías, etc.) la sociedad debería orientar a la universidad sobre nuevos problemas a estudiar en un proceso de aprendizaje recíproco.

Las diferentes concepciones que se han desarrollado en cada momento histórico¹² sobre la extensión, son una síntesis y consecuencia de luchas por la imposición de las visiones en torno a ella¹³. Al respecto se podría afirmar que la identificación de las visiones dominantes, legitimadas y consensuadas está en relación con las variables contextuales que delimitan política e ideológicamente esas visiones, manifiestas en las prácticas cotidianas.

El interrogante en el caso del arte en la cárcel podría orientarse hacia reconocer qué tipos de nociones acerca de la extensión universitaria se ponen en juego. Y más precisamente, cómo esas concepciones condicionarían las prácticas en el caso del arte.

¹² Para CHARTIER, Roger, (2005, pp.40-41) (...) “la verdadera historia, la que cuenta, se reconoce por su capacidad de hacer más inteligibles el pasado y el presente, por producir un saber crítico, liberado de los mitos y de los prejuicios”. Acordamos con este autor que es necesario producir un saber crítico, sobre en lo que compete a este trabajo de investigación cabría indagar en profundidad el término extensión ya que en el ámbito académico se haya cristalizado de manera recurrente como “transferencia”. El desafío sería entonces una lectura del génesis de este término para poder reconocerlo sin prejuicios en el presente.

¹³ En este sentido, ¿podemos hablar de “diálogo de saberes”?, pensamos que este interrogante quedará abierto para un desarrollo más profundo en nuestra investigación. Por otra parte PERALTA, M. I. en la misma concepción de extensión propone la necesidad de refundar la relación universidad –sociedad, creemos que esto refiere de manera directa a un vasto problema, tanto institucional- disciplinar como político- ideológico y que es de nuestro interés poner en discusión para llegar a comprender.

Palabras finales

El acto de entrar y permanecer en la cárcel constituyó un acontecimiento, en el sentido referido por Laplantine y Nouss (2007):

Que el objeto haga una entrada imprevista. Que por ejemplo, la hoja se desgarre en este lugar y que los lectores, así como los responsables de esta obra, descubran sorprendidos y/o indignados, un agujero en la página. Un acontecimiento. (...) es algo que no puede ser previsto, anticipado ni, sobre todo, integrable en las categorías de percepción y de comprensión. Es brecha, fisura, cesura, aquello que se abre bajo tus pasos o te cae encima. (Pp. 39-40)

En el acontecimiento la alteridad irrumpe, según Laplantine y Nouss (2007) sucede aquello que uno no espera, que no se controla, o que, por lo menos molesta y deja huellas. Desde hace algunas décadas la problemática del otro, ha operado un retorno ocupando de manera relevante el campo de lo social, lo político y lo filosófico; asimismo adquieren visibilidad y relevancia: el oprimido, el colonizado, el dominado, el refugiado, el sin techo, el desocupado, el que escapa de los marcos y los sistemas, el-que-no-tiene-, no- posee.

La alteridad como acontecimiento implica una reflexión ética, pone en evidencia -nos pone *en evidencia*- y como mencionábamos en párrafos anteriores porque al situarnos, situamos al otro en una posición.

Tanto el acontecimiento como la reflexión ética parecería constituir un punto de inflexión que exige una práctica concreta, bien nos exhorta juicios valorativos por las acciones que acontecen, o nos exige reflexionar el acontecer para decidir qué acciones realizar.

En el acontecimiento y en la reflexión ética, el otro se aproxima, la alteridad acontece. Lógicas institucionales y experiencias de vida desconocidas hasta entonces se presentan, irrumpen.

La reflexión ética, en nuestro caso particular es preexistente a la selección de las instituciones y a la delimitación del marco teórico - metodológico para la acción, inicia en cuestiones epistemológicas disciplinares relacionadas con la transmisión de los saberes en la Universidad pública de Córdoba.

Como docentes investigadores en artes y parte de la universidad pública nos preguntábamos las causas de una cierta desvinculación entre lo académico y lo social.

Luego de haber realizado diferentes prácticas en contextos complejos y diversos, pensamos que la problemática ética se constituye en una cuestión fundamental que obliga a reflexionar de manera permanente sobre las prácticas en arte.

Prácticas que implican: la selección de imágenes en tanto conceptos, metodologías y formas de producción más o menos individuales, colectivas o colaborativas.

Cada una de nuestras decisiones implica tomar una posición valorativa del objeto y los sujetos, de la relación entre el sujeto y los objetos, de los vínculos intersubjetivos, del sujeto y el contexto.

Es decir una profunda reflexión sobre los medios y fines de la práctica pedagógica en arte que -conjeturamos- superaría los límites de lo académico disciplinar y permitiría descubrir otras nociones referidas al objeto arte.

Bibliografía

ACASO, María (2006) *El lenguaje visual*. Bs. As. Argentina. Paidós Arte y Educación. (2008)

AUGE, M., COLLEYN, J. P. (2004) *Qué es la antropología*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. (2006)

BECKER, Howard. (1982) *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires. Argentina. Universidad Nacional de Quilmes (2008).

BOURDIEU, Pierre. (2001) *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba-Buenos Aires. Ed. aurelia*rivera. (2003)

CHARTIER, Roger (2005) *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México. Ed. Universidad Iberoamericana.

DANEY, Serge (1991) Recuperado: <http://www.bazaramericano.com/resenas.php?cod=231&pdf=si>

DE DIEGO, E. (2004) *La guía Caja para el arte ahora mismo*. Madrid. España. Ed. Obra Social Caja Madrid.

EFLAND, Arthur D. (1990) *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona. España. Paidós Arte y Educación (2002)

GRIMSOM A., MERENSON, S., NOEL G. Compiladores (2011) *Antropología Ahora*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.

GUTIERREZ, Alicia (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba., Argentina. Ferreyra Editor.

HERNÁNDEZ, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla. España. Ed. Kikiriki.

LAPLANTINE Y NOUSS (2001) *Mestizajes. De Arcimboldo a Zombi*. Buenos Aires, Argentina, FCE 2007.

OLIVERAS, Elena. (2004) *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Ariel. 2005.

PERALTA, M.I. (2010) Política de extensión de la SEU. Gestión 2007-2010. UNC. Recuperado: https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/1unc_seu_politica_de_extension_2007_2010.pdf

WILLIAMS, R. (1977) *Marxismo y Literatura*. Barcelona. España Edición Península. (1980)

(1981) *Sociología de la cultura*., Barcelona. España. Paidós Ibérica (1994)

(2003) *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires. Argentina Nueva Visión.

Páginas webs consultadas

Diccionario etimológico español en línea.

Recuperado: <http://etimologias.dechile.net>.

<http://etimologias.dechile.net/?margen>

Significados.

Recuperado: <https://www.significados.com/?s=tab%C3%BA>

Diccionario de la lengua española. Recuperado: <https://dle.rae.es/?i-d=OOaoUjW>

Para encender la sombra. La escritura poética en taller como experiencia estética y de descubrimiento

Graciela Csaky

Profesora de lengua y literatura castellanas (UNC), Especialista en lectura, escritura y educación (FLACSO). Profesora auxiliar en la cátedra Práctica Profesional Docente III, Profesorado en lengua y literatura, UNVM. Profesora de Lengua y su didáctica, Literatura en el Nivel Primario, Literatura en el Nivel Inicial, Taller de oralidad, lectura y escritura e integrante de la cátedra Práctica Profesional Docente IV de Inicial y Primario de los Profesorados de Nivel Primario e Inicial del Instituto Superior Víctor Mercante, Villa María. Ha formado parte de distintos grupos de investigación en la UNVM.

Palabras clave: escritura poética, taller, experiencia, descubrimiento

Resumen

Como docente del área de Letras tanto de la UNVM como del Instituto Superior Víctor Mercante, propuse abrir un taller de escritura poética en la Biblioteca de esta última institución con el objetivo de animar a un público adulto (con o sin experiencia) a explorar el lenguaje poético.

Un espacio de escritura en taller donde encontrarse con otros, sensibilizarse y animarse a compartir experiencias estéticas era algo que se hacía necesario en tiempos tan difíciles y dolorosos. El poeta Roberto Juarroz, nos interpela con su poema 12 cuando dice: *Debería haber sin embargo lámparas/ que sirvieran exclusivamente/ para encender la sombra*. Se trataría entonces de que cada uno encontrara aquellas palabras que pudieran encender las múltiples sombras que nos tocan como seres humanos. La

poesía, como expresión artística nos da la posibilidad de reinterpretar el mundo metafóricamente. El especialista en arte y educación, Elliot Eisner, afirma que las artes además de su función expresiva cumplen una función de descubrimiento que sucede cuando una persona *conoce, gracias a sus aventuras en las artes, algunas de las posibilidades de la experiencia humana*. Eisner sostiene que en las artes, la exploración de la forma es parte de su contenido. Así, en la poesía, en tanto manifestación artística, la forma no es un mero adorno sino – como lo dice Andruetto- *una sustancia que se extrae del poema, que proviene de él y le pertenece*. En ese sentido el camino de exploración y búsqueda serían el eje de la propuesta de escritura en taller de modo tal que un público no necesariamente especialista en poesía pudiera experimentar y reflexionar sobre algunos aspectos centrales del poema como son el lenguaje metafórico, el ritmo y melodía poética, la construcción del verso y su ruptura para descubrir las propias posibilidades de creación y reinterpretación a partir de una experiencia estética.

Como docente del área de Letras tanto de la UNVM como del Instituto Superior Víctor Mercante, propuse abrir un taller de escritura poética en la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia -se trata de una biblioteca abierta a la comunidad- con el objetivo de animar a un público adulto a explorar el lenguaje poético. Los destinatarios eran todas aquellas personas que quisieran escribir poesía por primera vez o que, habiendo escrito, no se hubieran animado a mostrar sus escrituras o a socializar ese deseo.

El taller llamado *Para encender la sombra* se desarrolló durante cuatro lunes y surgió un poco por el pedido de algunos integrantes de la comunidad educativa y otro, por la convicción de que, en tiempos difíciles y dolorosos como los que estamos viviendo, era necesario un espacio de encuentro con otros, un espacio donde sensibilizarse y animarse a compartir experiencias estéticas.

Algunos de los versos de un poema de Roberto Juarroz me interpelaron y tomé prestadas sus palabras para darle nombre al taller:

12

Cuando se apaga la última lámpara
no sólo se apaga algo mayor que la luz:
también se enciende la sombra.

Debería haber sin embargo lámparas
que sirvieran exclusivamente
para encender la sombra.
¿No hay acaso miradas para no ver,
vidas nada más que para morir
y amores sólo para el olvido?

Hay por lo menos ciertas tinieblas predilectas
que merecen su propia lámpara de oscuridad.¹

Se trataría entonces de que en el taller cada uno encontrara aquellas palabras que pudieran encender las múltiples sombras o inquietudes que tenemos los seres humanos frente a los distintos y grandes temas de la vida, pero además, sería una oportunidad de buscar y explorar las posibilidades que nos da el lenguaje para decir de otro modo, para mirar el mundo de forma extrañada y metafórica. En la poesía – afirma Borges - las palabras dejan de ser meros símbolos, “surgen a la vida y asistimos a la resurrección del mundo”. (Borges, 2001).

El especialista en arte y educación, Elliot Eisner, afirma que las artes además de su función expresiva - que es la más reconocida- cumplen una función de descubrimiento que sucede cuando una persona “conoce, gracias a sus aventuras en las artes, algunas de las posibilidades de la experiencia humana”. (Eisner, 2002:126). El autor toma dos palabras

¹ Juarroz Roberto, Poema 12 en *Sexta poesía vertical* (1975).

hermosas para referirse al arte: aventura y experiencia. Aventurarse implica emprender un camino que tiene ciertos riesgos, incertidumbres y da lugar a lo inesperado. En cuanto a la segunda palabra, ese acontecimiento llamado experiencia es, según el filósofo Jorge Larrosa, la única capaz de formarnos y transformarnos, la experiencia es siempre “subjetiva, de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma”. (Larrosa, 2006: 3). La poesía bien puede ser uno de los lenguajes de la experiencia porque expresa con la resistencia de las palabras, desde una complejidad metafórica que desafía y desestabiliza, que sacude e interpela. Liliana Bodoc decía que la poesía es “una conjetura acerca de lo inexplicable”. (Bodoc, 2015). Leer, interpretar, escribir, explorar, compartir lo creado con otros, forma parte de una experiencia estética transformadora que le permite a cada uno expandir su capacidad de sentir e imaginar.

¿Cómo hacer entonces para que en este taller de escritura poética fuéramos aventureros de la palabra? Decidí pensar en cuatro itinerarios diferentes que me permitieran organizar la selección de poemas con algún criterio. De esta manera los recorridos de lectura estuvieron relacionados con los temas que nos atraviesan como seres humanos, el primero se refirió al vínculo con la naturaleza; el segundo a las sombras que nos inquietan, como la injusticia, la muerte, la soledad, la indiferencia; el tercero trató sobre el amor (y el desamor) y el último tuvo como eje el tiempo y la memoria. Tomé poetas contemporáneos e intenté que para cada itinerario hubiera entre dos y cuatro poemas, de manera tal que pudiéramos hacer lecturas intensivas de la selección poética.

El desafío era indagar sobre los distintos mecanismos que se ponen en juego dentro de un poema y su contribución a la construcción de sentidos: la metáfora, los versos y su ruptura (o no), los espacios en blanco, los silencios, el ritmo del poema, su melodía, el uso convencional o transgresor de la puntuación, entre otros. Me interesaba que pudiéramos pensar cómo en todo lenguaje artístico la exploración de la forma es parte de su contenido (Eisner, 2002). En la poesía la forma no es un mero adorno sino – y lo dice bellamente M. Teresa Andruetto- “una sustancia que se

extrae del poema, que proviene de él y le pertenece”. (Andruetto, 2015: 65). La escritora cordobesa afirma que en todo poema hay una “arquitectura subterránea y es en el camino mismo de la escritura que las formas van tomando forma, van demandando una estructura que mantenga el edificio”. (Andruetto, 2015: 69).

El trabajo realizado en el segundo encuentro del taller puede servir de ejemplo para mostrar cómo se abordaron los elementos que entran en juego dentro del poema. En esa oportunidad el itinerario tenía como eje temático las sombras, seleccioné dos poemas, uno muy conocido de Juan Gelman “Oración de un desocupado” que es el ruego de un hombre que está desesperado porque no consigue trabajo, no tiene dinero, está en la calle, tiene hambre, es marginado, está enfermo y solo. El hombre, que es el yo lírico, se dirige a un Padre (con mayúscula) y le pide que baje de los cielos y lo ayude, si es que existe:

Oración de un desocupado

Padre,
 desde los cielos bájate, he olvidado
 las oraciones que me enseñó la abuela,
 pobrecita, ella reposa ahora,
 no tiene que lavar, limpiar, no tiene
 que preocuparse andando el día por la ropa,
 no tiene que velar la noche, pena y pena,
 rezar, pedirte cosas, rezongarte dulcemente.

Desde los cielos bájate, si estás, bájate entonces,
 que me muero de hambre en esta esquina,
 que no sé de qué sirve haber nacido,
 que me miro las manos rechazadas,

que no hay trabajo, no hay,
bájate un poco, contempla
esto que soy, este zapato roto,
esta angustia, este estómago vacío,
esta ciudad sin pan para mis dientes, la fiebre
cavándome la carne,
este dormir así,
bajo la lluvia, castigado por el frío, perseguido
te digo que no entiendo, Padre, bájate,
tócame el alma, mírame
el corazón,
yo no robé, no asesiné, fui niño
y en cambio me golpean y golpean,
te digo que no entiendo, Padre, bájate,
si estás, que busco
resignación en mí y no tengo y voy
a agarrarme la rabia y a afilarla
para pegar y voy
a gritar a sangre en cuello
por que no puedo más, tengo riñones
y soy un hombre,
bájate, qué han hecho
de tu criatura, Padre?
un animal furioso
que mastica la piedra de la calle? ²

² Gelman Juan, "Oración de un desocupado" en *Violín y otras cuestiones* (1949 – 1956).

Hacia el final, el tono de ese hombre es vehemente, ha perdido toda paciencia y se rebela, dice que va a salir a pegar, se siente ya un “animal furioso que mastica la piedra de la calle”.

El otro poema es “Peces” de la poeta chaqueña Claudia Masin. Allí se describe el río como algo aparentemente tranquilo y sereno pero que por debajo es inquieto, alborotado y se lo compara metafóricamente con aquellas personas mansas - los peces - que un día se cansan de la “mortal obediencia” e inician una revuelta, un estallido para, por fin, ser vistos, para que los demás sepan que están vivos:

PECES

Seré un río desatado en el polvo.

Miguel Ángel Bustos

En el fondo del río no hay arrecifes de coral
parecidos a bosques tropicales, ni formas de vida extrañas,
células suspendidas en soledad sobre las piedras,
silenciosas como estrellas submarinas. No hay peces asombrosos
de colores que no existen en la superficie, parecidos
a animales prehistóricos. El río es más simple:
tiene un lecho de barro y piedra y ramas
que se fueron hundiendo a lo largo del tiempo.
Los peces que viven en él son rústicos,
ariscos, suelen saltar de vez en cuando a la luz del día,
para sentir en el cuerpo frío y resbaladizo
el calor del sol: desde la costa se los ve

como si fueran ramalazos de electricidad
que el agua emite. En mi niñez
esas aguas oscuras y dulces eran un lugar familiar

y peligroso del que había que intentar salir
como se había entrado. Pero del río nadie sale intacto.
Los paisajes en los que nos hemos criado desprenden fuerzas
que no conocemos, cuyo poder no se termina: se es del río
como se es del monte o la montaña. Si hay un alma
en la materia inanimada –yo lo creo-
la del río se parece al viento caliente
que precede a las tormentas, sereno en apariencia
pero inquieto por debajo,
el que levanta polvaredas y a su paso
despierta en algunas personas el deseo
de que algo demoledor suceda, un hecho que rompa
la tranquilidad espesa, el orden
que reina en la superficie: la muerte y el silencio.
El río se parece a esas personas mansas
que un día ya no aceptan la mortal
obediencia, e inician una revuelta
semejante a una inundación escondida hasta entonces
bajo un falso aspecto de sosiego.
Como corrientes enloquecidas e ingobernables se sueltan
hasta comerse las calles, y sólo pueden ser sofocadas
a la fuerza. En ciertos estallidos hay
una forma de justicia: aquello que estuvo vivo
y ahora está hundido, ni vivo ni muerto,
macizo e inalcanzable como una piedra, merece
salir a la superficie y ser visto. No es lo mismo
que hayan querido borrarte de la faz de la tierra
que no haber existido.³

³ Masin Claudia, "Peces" en *La cura* (2015).

El poema de Masin es visualmente frondoso, tiene un ritmo similar a la de la corriente de agua de un río tan cargado de potencia como las palabras. En ambos poemas hay sujetos marginados, desesperados y cansados que se rebelan contra un sistema que los invisibiliza y los desprecia. El tono que cada uno tiene es muy intenso a su manera.

Luego de leer e interpretar las dos poesías, les propuse que cada uno, en un papel anotara una sombra, algo que los estuviera preocupando en esos días, por ejemplo la injusticia. Llevé cuatro cajas que tenían distintos tipos de palabras, la caja del *qué - quién* (tenía sustantivos), la caja del *cómo* (adjetivos y adverbios), la caja del *qué hacer* (verbos) y otra caja con *preguntas y aseveraciones* sacadas de diferentes poemas. (Imágenes 1, 2 y 3). A partir de la primera anotación (la de la inquietud o sombra), tenían que sacar de la caja del *cómo* una palabra, asociarla a lo escrito e inventar un verso, después sacaban una palabra del *qué hacer* y seguían escribiendo. Luego el papel tenía que girar hacia la izquierda para que la/el compañero interviniera esa creación sacando otra vez de la caja *quién y cómo*. El papel giraba nuevamente y otro integrante volvía a intervenir la escritura hasta que, para terminar, se sacaba una pregunta o una aseveración que tenía que acomodarse de alguna manera a lo creado colectivamente. Algunos desdoblaron los versos para lograr adaptar el nuevo sentido. En la ronda de lectura fue interesante escuchar cómo cada uno explicaba su propio proceso de pensamiento, justificaba la extensión de los versos, la ubicación de las palabras en la hoja, la sonoridad, etc. En un segundo momento de escritura propuse una consigna individual que retomara aspectos trabajados en el encuentro, pedí lo siguiente:

A partir de una inquietud-sombra, escriban un poema en el que haya preguntas y/o aseveraciones dependiendo del tono de escritura: oración, ruego, enojo, furia, tranquilidad fingida, ironía, desprecio, etc.

En el poema de Gelman hay un destinatario explícito, a él se dirigen los ruegos. Esa puede ser una posibilidad en sus poesías.

Pueden usar la caja de preguntas y aseveraciones.

Los talleristas escribieron poesías muy interesantes y trabajaron sobre algún aspecto en particular, por ejemplo a Emi le gustó el efecto de las preguntas en el poema:

“¿Qué es esta mancha negra
que se extiende por todo mi ser
como la mirada de un ciego?
Sombra que cruje y deviene en dolor
para mi angustioso andar.
Aún el lenguaje estremecido
no acertó con su nombre.

Diré que no es más que tinta china
abismada en un descuido
sobre la hoja blanca.
(Quizá esa explicación me salve).

Nadie venga conmigo.
encielo mi cuerpo ceniciento
donde nadie pueda hallarlo.
Cierro los puños ahogados de lágrimas.
Soy tan sólo una tragedia diaria.
Una obsesión diminuta arrollada de preguntas que no encuentran su
cauce en este mundo.”

Caro tomó de la caja un verso aseverativo de Gelman, lo reinterpretó y eligió un destinatario explícito (un ser querido que ya no está):

“Tu cuerpo dura como el sol
me dice Gelman
y yo lo escucho

como quien escucha del silencio
 el estruendoso grito de siempre
 como siempre escucho/leo
 su voz que llegó de tus manos
 hace tanto tiempo.

Pero me furio
 porque no llega tu voz
 ni tu cuerpo nonino
 con tu paso aletargado
 cansado de luchas.

Me furia
 pero llega en tu lugar
 como mensajera
 tu sana guardia.

Tu cuerpo no dura como el sol
 ni tus pasos noninos
 se escuchan por el pasillo
 pero llega como mensajera
 tu sana guardia
 y en medio de mi sombra
 dura el sol.”

Silvi se centró en el tono de enojo y ansiedad intensificado por el uso de barras al final de cada verso, a la manera de Juan Gelman:

“desasosiego
 urgencia porque el corazón estalle/
 angustia por la indiferencia cruenta/
 revuelta de sombreros y memorias/
 deseo de irrumpir y desairar las calles/
 a vos/

a vos te hablo
 que estás ahí / esperando
 a vos/
 que tenés un animal
 mareado de cielo/

Las consignas fueron muy importantes a lo largo de todo el taller porque actuaron como los pre-textos que incentivan u orientan la invención; tal como lo proponían los integrantes del mítico grupo Grafein, una buena consigna tiene que tener “algo de valla y de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada” (Grafein1981:13). Cada consigna tenía relación con algún aspecto trabajado especialmente en el encuentro.

Cuando leímos poesías vinculados al amor, lo hicimos de manera grupal, polifónica, aprovechando las posibilidades que cada poema brindaba. Probamos con uno de la poeta uruguaya, Idea Vilariño, titulado “Ya no”, en el que el yo lírico enumera todas las cosas que ya no podrá hacer al lado de la persona que amó, puesto que se han separado:

Ya no

Ya no será
 ya no
 no viviremos juntos
 no criaré a tu hijo
 no coseré tu ropa
 no te tendré de noche
 no te besaré al irme
 nunca sabrás quién fui
 por qué me amaron otros.
 No llegaré a saber

por qué ni cómo nunca
ni si era de verdad
lo que dijiste que era
ni quién fuiste
ni qué fui para ti
ni cómo hubiera sido
vivir juntos
querernos
esperarnos
estar.
Ya no soy más que yo
para siempre y tú
ya
no serás para mí
más que tú. Ya no estás
en un día futuro
no sabré dónde vives
con quién
ni si te acuerdas.
No me abrazarás nunca
como esa noche
nunca.
No volveré a tocarte.
No te veré morir.⁴

Los versos eran leídos de manera sucesiva por tres de los integrantes mientras que otra compañera repetía, cuando le parecía oportuno, alguno de los versos ya dichos, como si fuera una caja chayera que intensifi-

⁴ Vilariño Idea, "Ya no" en *Poesía* (1945 – 1990)

caba el carácter de pérdida del poema. Este trabajo nos ayudó a pensar en el ritmo y la melodía de la obra poética como recurso expresivo. La poeta y ensayista inglesa, Denise Levertov, explica que el *melos* de un poema se evidencia más que nada en la ruptura de los versos, “la forma en la que éstos son cortados afecta no sólo al ritmo sino a los modelos tonales”. (Levertov, 1981) La entonación, los ascensos y descensos de la voz cambian involuntariamente al cambiar el ritmo. La autora explica que las interrupciones o rupturas de los versos tienen una función muy importante que es hacer notar las pausas no sintácticas que tienen lugar durante el proceso de pensar/sentir del escritor, proceso al que Levertov compara con un viaje en el que la experiencia vivida es tan interesante como el destino:

¿Cuál es la función de tales interrupciones? Su primera función es notar las minúsculas pausas no sintácticas que constantemente tienen lugar durante el proceso de pensar/sentir, pausas que pueden ocurrir ante cualquier otra forma del discurso y que, al no formar parte de la lógica de la sintaxis, no son indicadas por la puntuación ordinaria. La mente, a medida que siente el camino hacia un pensamiento o impresión, se detiene a menudo con un pie en el aire, su antena ondulando y su nariz aleteando. Las rupturas del verso (si bien puede ocurrir que coincidan con los signos de puntuación sintáctica, comas, punto y coma o lo que sea) anotan estas hesitaciones infinitesimales. (Levertov, 1981: 2)

La consigna de escritura de ese encuentro se centró sobre el vínculo de lo poético con lo musical.

En cada una de las reuniones fuimos pensando no solo en el ritmo y melodía del poema, en la organización espacial de los versos sino también en la potencia de la imagen, de la metáfora que es uno de los elementos más intensos del lenguaje poético. Las imágenes, sostiene Sergio Frugoni, “operan metamorfosis, no se quedan quietas, producen un efecto de presencia y ausencia, de algo que está y al mismo tiempo no está”.

(Frugoni, 2017). Y es esa paradoja lo que produce asombro, la sensación de que hay una alquimia de significados que se expanden en nuestras emociones. La metáfora sintetiza de manera extraordinaria lo que en el lenguaje común nos llevaría un tiempo largo de explicaciones, esto sucede cuando, por ejemplo, leemos:

XXIV

amarte es esto:
una palabra que está por decir/
un arbolito sin hojas
que da sombra/

Juan Gelman⁵

En el taller pudimos aventurarnos a la poesía y descubrir no sólo sus elementos constitutivos sino también las posibilidades individuales y colectivas de labrar la palabra poética y vivir experiencias estéticas transformadoras dentro de una pequeña comunidad de lectores y escritores. Como decía Borges, al leer poesía la experiencia sucede y agregaría que no solo al leerla sino también al escribirla.

Bibliografía

ANDRUETTO, María Teresa (2015) *La lectura, otra revolución*. Bs As: Fondo de cultura económica.

BORGES, Jorge Luis (2001). *Arte Poética*. Barcelona: Crítica. Recuperado en: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2010/03/jorge-luis-borges-el-enigma-de-la.html>

⁵ Gelman Juan, XXIV en Dibaxu (1983 – 1985)

CANAL ENCUENTRO (2015). Bodoc, Liliana. *Lo poético*. En *Los confines de la palabra [Episodio 1]*. Bs As: El Generador.

EISNER, Elliot (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

FRUGONI, Sergio (2017). ¿Qué piensa el poema? Notas sobre *pensatividad y enseñanza*. IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Corrientes.

GELMAN, Juan (1994). *Dibaxu*. Bs. As: Seix Barral.

GELMAN, Juan (2012). *Poesía reunida. Tomo I*. Bs. As: Seix Barral.

GRAFEIN (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

JUARROZ, Roberto. (1975) *Poesía vertical. Antología esencial*. Recuperado en: http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf

LARROSA, Jorge (2006) *La experiencia y sus lenguajes*. (Conferencia) Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

LEVERTOV, Denise (1981) *Light Up the Cav*. New York: New Directios. Trad.: Patricia Gola, aparecido en *Diario de poesía* 25. Buenos Aires, Verano de 1992. Recuperado en: bibliotecaignoria.blogspot

MASIN, Claudia (2015). *La cura*. Bs. As: Hilos Editora.

VILARIÑO, Idea. (2013). *En lo más implacable de la noche*. Bs. As: Colihue

Anexo de imágenes de la ponencia

Para encender la sombra

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



SUMARIO MESA XIV

Prácticas artísticas y experiencias de creación colectiva (en) (junto a la) comunidad (2)

La consigna en el taller de escritura: su importancia en la escuela 297

María Eugenia Gauna | euge.gauna28@gmail.com

La consigna en el taller de escritura: su importancia en la escuela

Gauna, María Eugenia

Profesora en Lengua y Literatura. Universidad Nacional de Villa María. 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”.

Palabras clave: Taller, Escritura, Consigna, Enseñanza, Juego

Resumen

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.

El taller 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.

La consigna toma aquí un rol protagónico

Una buena consigna presenta un desafío para el estudiante-participante, un problema retórico por resolver. Estimula la creatividad, la motivación de los participantes, conjura el temor a la página en blanco.

De esta manera, reflexionando sobre el fracaso de la escuela en la enseñanza de la lengua, se convierte en indispensable vincular la enseñanza con el juego. Así, el taller de escritura adquiere una relevancia mayor como metodología del aprendizaje.

Preocupada por este análisis, decidí trabajar bajo la modalidad de taller de escritura, con los chicos de 5to grado de la escuela General San Martín del barrio Rivadavia. Lo que me permitió observar los logros que se alcanzan con el planteo de una buena consigna.

La práctica docente está atravesada por un gran número de situaciones de diversa complejidad, entre las que se puede mencionar: la adhesión del profesor a los diferentes modelos de propuestas o alternativas pedagógicas; a las que subyacen pensamientos o concepciones diferentes y hasta contrapuestas entre los modelos existentes. Esto determina el tipo de relaciones o interacciones comunicativas que pueden establecerse en el aula entre docentes y estudiantes.

La observación y el análisis de lo que acontece en la cotidianidad del aula permiten comprender la complejidad y la riqueza de lo interactuado, dejando entrever las intenciones de los actores del proceso educativo. Por lo tanto, las formas en que el docente se comunica con los estudiantes, están vinculadas de alguna manera con las metodologías de enseñanza que se decide accionar, a la concepción que de ellas se tenga, al modelo teórico que sustenten, fundamentalmente en lo que se refiera a su teoría del aprendizaje.

Esta relación tan específica, ha llevado al planteamiento de diversos modelos de comunicación que permiten explicar el proceso educativo,

considerando el tipo de intervención pedagógica y comunicacional que ejecuta el docente y el tipo de participación que tienen los estudiantes.

Las posturas conductistas lo explicarían como un problema de asociación de estímulos y respuestas que se produce en relación con la aparición del refuerzo. Desde una perspectiva de Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso de inclusión de nuevos elementos en entramados con una coherencia interna, de lo que resulta una diferenciación y reestructuración de los entramados. Para Piaget el aprendizaje supone una actividad que el sujeto realiza sobre un objeto que lo capta con sus propios esquemas asimilativos; de tal modo, que en esa operación se modifican esos esquemas. La teoría de la información explica analógicamente el proceso de aprendizaje comparándolo con el procesamiento cibernético de información. Así resultan los sistemas de captación, almacenamiento y elaboración de esa información.

Según Kaplún, desde el punto de vista de la comunicación educativa, existen por lo menos tres modelos educativos-comunicacionales que permiten analizar y reflexionar sobre las diferentes formas en que docentes y estudiantes establecen relaciones interpersonales de comunicación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; la opción que se haga de alguno de ellos atravesará de diferente forma este proceso:

a) Modelo centrado en los contenidos: el protagonista principal es el docente, es el poseedor del conocimiento, el que sabe. Su función es transmitir esos conocimientos que posee, considerados valiosos para la formación del alumno que está obligado a una función pasiva. Almacena, acata, obedece, memoriza, actúa a manera de depósito. Este modelo coincide con lo que Paulo Freire denominó educación bancaria.

En el proceso comunicacional que presenta, sus tres elementos básicos – emisor, mensaje y receptor- permiten una comunicación unidireccional del mensaje (contenidos); por un emisor (profesor), a un grupo de receptores (alumnos). La transmisión del mensaje tiene la función específica, el cumplimiento de los objetivos.

Esta práctica pedagógica comunicacional, basada en la transmisión y recepción vertical del conocimiento, establece una relación interpersonal autoritaria y controladora; no reconoce el contexto social donde acontece el acto educativo.

“Esta concepción comunicacional emisor/mensaje/receptor está tan incorporada a la sociedad, que aparece como tan corriente y natural, que acaso, sin ser conscientes de ello, sigue todavía influyendo con fuerza en muchos docentes” (Kaplún, 2002, p.24); a quienes escuchamos quejarse de que los alumnos no se quedan quietos, no lo escuchan, no atienden, no lo dejan dar clase.

En algunos casos, estos docentes en sus manifestaciones, aducen los principios de una educación liberadora y personalizante; pero sus emisiones, sin embargo, continúan sujetas al esquema mecanicista tradicional.

En la medida en que sigamos aferrados al papel de emisor, de poseedores del conocimiento, de la verdad absoluta, subidos a la tarima para realizar el proceso comunicacional; por más que esas ideas, esos contenidos sean significativos, continuaremos pretendiendo que nuestros alumnos sean pasivos receptores y nuestra concepción de educación será autoritaria, vertical, unidireccional.

b) Un segundo enfoque, basado en la psicología conductista y experimental es denominado centrado en los efectos. En este modelo el docente no tiene que seleccionar, jerarquizar y secuenciar los contenidos; su función es de ejecución e implementación de pasos y procedimientos de la enseñanza que ya están diseñados y programados por especialistas. Estas técnicas para la enseñanza y el aprendizaje cuentan, además, con un sistema de evaluación de resultados al finalizar el proceso que tienen la función de comprobar si se cumplieron los objetivos conductuales esperados; de no ser así, se repite el procedimiento dándose una retroalimentación. Se utiliza la recompensa como estímulo para lograr lo que se espera, los hábitos que se han propuesto generar.

Ya no se trata, como en el caso anterior, sólo de informar e impartir conocimientos; sino, sobre todo, de convencer, manejar, condicionar al individuo para que adopte la nueva conducta propuesta. Por lo que se recurre a una psicología que investiga los mecanismos para poder persuadirlo y conducirlo más eficazmente; para moldear la conducta de las personas de acuerdo con los objetivos previamente establecidos.

Se da una apariencia de participación de los educandos o receptores; pero es sólo una apariencia, una seudoparticipación. Los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano. El alumno sólo participa ejecutándolos.

Para este modelo, comunicar es imponer conductas, lograr acatamiento. En tal contexto, la retroalimentación es tan sólo la comprobación o confirmación del efecto previsto; es decir, la reacción del sujeto ante la propuesta o intento de comunicación. Ella puede ser positiva si el individuo acata la propuesta, o negativa si la rechaza. En este último caso, le sirve al emisor como instrumento de verificación y control: puede ajustar los próximos mensajes, regularlos, hacerles los cambios formales requeridos para, ahora sí, obtener el efecto prefijado, la respuesta deseada. (Kaplún, 2002, p.35).

Desde el punto de vista del proceso comunicacional, el docente sigue siendo el protagonista como emisor que envía los mensajes a un receptor- alumno que conserva su posición de pasivo; cuya respuesta es una reacción al mensaje enviado por el profesor. Quien a su vez retroalimentará, según sea acertada o no la respuesta dada, en función de la conducta a lograr establecida previamente. La respuesta es mecánica, no reflexiva. Se da a través de los estímulos y las recompensas. Lo que se pretende es generar hábitos.

Como sólo valora los resultados en términos de logro de objetivos operacionales preestablecidos, este tipo de educación no contribuye al desarrollo de la creatividad y de la conciencia crítica; tampoco favorece la in-

terrelación, la integración de los conocimientos adquiridos, la capacidad de analizar la realidad en forma global, de sacar conclusiones; no se promueve la participación, la autogestión, la toma autónoma de decisiones.

c) Posteriormente, surge un nuevo modelo centrado en los procesos, cuyo origen se sustenta en los postulados de Paulo Freire; donde la acción educativa se revalora de manera permanente, con un alumno que va descubriendo, recreando el mundo, apropiándose del conocimiento; y un docente que apoya, asesora y orienta el proceso de enseñanza aprendizaje, como un participante más del proceso educativo.

Es una postura que implica interacción, participación, negociación. El proceso comunicacional involucra una comunicación bidireccional y dialógica que estimula y provoca el análisis y la reflexión por parte del alumno; debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje deviene de las necesidades e intereses socioculturales del mismo. Quien asume una actitud crítica por el aporte de contenidos significativos que provocan aprendizajes significativos. Para Ausubel un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Es decir, pueda incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, cuando el nuevo material adquiere significado para el alumno a partir de su relación con conocimientos previos. Para ello, es necesario que el material que deba aprenderse posea significado en sí mismo, por lo que debe haber una relación no arbitraria, no simplemente asociativa entre sus partes. Es necesario para que se cumpla dicho proceso, que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado, estar predispuesto a aprender significativamente. Lo que requiere de esfuerzo, ya que si el alumno no está dispuesto a esforzarse en relacionar y se limita a repetir el material, no podrá darse el aprendizaje significativo.

Para Rancière, la inteligencia es uno de los nombres de la libertad; y la libertad se toma, se conquista, se pierde solamente por el esfuerzo de cada uno. Existe dice una gran diferencia entre un docente explicador a uno que enseña; el que explica embrutece; el que enseña emancipa. Lo que

enseña cuando se emancipa es a usar su propia inteligencia. La función de ese docente será plantear al alumno un desafío del que no podrá salir más que por sí mismo. El que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. El maestro no debe dejar de preguntar manifiesta: “y tú...¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?” Rancière (como se citó en Cerletti, 2003).

Las respuestas entonces, dejan de ser un secreto que atesora el docente para transformarse en una conquista, de cada alumno, sobre los saberes, sobre sí mismo. El único imperativo que el docente debe sostener con tenacidad frente a un alumno es “¡tú puedes!” Rancière (como se citó en Cerletti, 2003).

Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás; y en el que hay también quien está ahí, el educador/educando, pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo, para aprender junto a él y de él; para construir juntos (Kaplún, 2002, p. 45).

Del mismo modo, en una práctica comunicacional dialógica, el alumno es reconocido como otro que es, con potencial para descubrir, reinventar y hacer suyo el conocimiento. Lo que se ve facilitado a través de la experiencia compartida, socialización ésta que puede aplicar en la transformación de su contexto sociocultural.

Esta pedagogía también puede emplear, y de hecho emplea, recursos audiovisuales; pero no para reforzar contenidos sino para problematizar y estimular la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación.

Hasta aquí, entre otras muchas cosas, es lo que yo llevaba tras varios años de estudio incorporado para desplegar en el aula.

Sin embargo, las diversas interacciones que ocurren en el aula entre docente- estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, deno-

tan un sin número de acciones comunicativas que procuran por parte de los alumnos: llamar la atención, ser escuchados, interpelados, reconocidos, estimulados. Particularmente, el nivel primario.

Frente a esta vorágine que se vive en la clase decidí llevarles una propuesta diferente de aprendizaje: el taller de escritura. Sobre todo al reflexionar sobre el gran fracaso de la escuela en la enseñanza de la lengua. Donde la escritura es considerada como una composición relacionada de un modo directo con la prueba escrita. El docente es el único y exclusivo lector del texto creado por el estudiante y la finalidad de la tarea es aprobar la materia; el conocimiento que esa práctica pudiera aportar se transforma en nulo. Los chicos, aprenden a descontextualizar un texto, a obviar y pasar por alto su situación de enunciación y a asumir una visión ornamental de la escritura literaria. Bajo esta idea, la práctica se torna en inútil y los resultados la mayoría de las veces son frustrantes. Se trata de una verdadera ideología de la repetición, de la ausencia del juego, del placer, de la experimentación. Lo que el maestro dice debe volcarse sin cuestionamiento alguno, en la hoja del estudiante. Por eso se hace presente la tan conocida prohibición de borrar o tachar en la prueba. De esta manera, el saber existe en la pregunta y el que pregunta, no da lugar al deseo de saber sino de poner a prueba al que responde.

Ante esta situación, creí conveniente e indispensable vincular la enseñanza con el juego; haciendo hincapié en el aspecto lúdico, diverso y delicioso del lenguaje para permitir el manejo del mismo a través del trabajo creativo. De esta forma, el taller de escritura adquiere una relevancia mayor como metodología del aprendizaje. Fue así que decidí profundizar el tema desde la postura de Grafein.

¿Qué es Grafein?

Grafein surge por iniciativa de algunos alumnos de la cátedra de Literatura Iberoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras. Su primer coordinador fue Mario Tobelem, inventor del método de trabajos con consignas.

Nació en 1974 con un grupo numeroso de integrantes, que luego fue disminuyendo, de 20 a 7. Cada reunión estaba invadida por el entusiasmo, el asombro, la diversión, la creatividad y la resolución de la consigna planteada por el coordinador. Era un desafío que debía cumplirse entre 15 y 40 minutos según los casos; para luego dar lectura a lo escrito, escuchar lo producido y realizar algún tipo de intervención.

Las reuniones iniciales se llevaron a cabo en el Instituto de Letras y posteriormente, en la casa de distintos integrantes del grupo. Los textos producidos eran desconcertados y curiosos; siempre en busca de formas nuevas, ante una consigna extraña y audaz. Se recurría al humor. La producción literaria de 1974 consistió en escribir una novela grupal, especie de folletín, donde cada uno escribía un capítulo que luego se leía en reunión. Otro hecho destacable fue la selección de textos producidos ante una propuesta de publicación por la revista "Literal", que si bien no se concretó, les obligó a asumir una actitud crítica frente a sus textos. De igual modo, fue muy importante la lista de lecturas recomendadas por cada uno de los integrantes del grupo, que se leía a fin de año; la que incluía los títulos de los libros que cada uno consideraba los mejores y deseaba compartir con el grupo. Esta lista se constituyó en una de las preocupaciones básicas de Grafein: la investigación de la lectura.

A partir de aquí, en 1975, se instauró una reunión mensual a los efectos de comentar 2 o 3 libros leídos por todos y además una gran propuesta de Mario Tobelem: la coordinación rotativa. Se convirtió en la llave al mundo de Grafein, que comenzó a pensarse a sí mismo. De este modo cada integrante del grupo haría la experiencia de coordinar el taller durante un mes; lo que implicaba elaborar consignas nuevas, formularlas, cuidar la disciplina del grupo, abrir y organizar los comentarios, etc. Terminada cada experiencia, se hacía una evaluación de la misma.

Esta experiencia como coordinador provoca la apertura de nuevos talleres. Para mayo de ese año se abre el taller 2, coordinado por Mario Tobelem. Los demás integrantes del taller original se dividían de a dos para

concurrir como observadores a las reuniones del mismo. Este taller, recién nacido, ganó un concurso con un cuento policial colectivo.

Grafein interrumpe de manera indiscutible en la atmósfera literaria porteña en julio del 75 con la apertura de dos nuevos talleres 3 y 4; con dos coordinadores cada uno y el agregado de un coordinador a Mario en el taller 2. Posteriormente, en septiembre, se abre el taller número 5. Por su parte, el taller 1, mientras tanto, en junio comienza a estudiar teoría, trabajando un artículo de Jean Ricardou, El oro del escarabajo. El escarabajo de oro de E. A. Poe, cuyo trabajo lento pero minucioso, produce nuevas significaciones. Fue tan importante este trabajo que al año siguiente se organizó un curso basado en los apuntes y grabaciones hechas durante las reuniones de teorías, en el año anterior; produciendo además, una maratón de escritura con la participación del taller 1 y 2 que consistió en ver quién de los talleristas resistía más tiempo escribiendo. En el que algunos batieron el record de las siete horas bajo la consigna de la ruleta. Los textos resultantes parecían recuerdos de un sueño del que recién se salía al leerlos.

El año 76 marcó el punto culminante del trabajo de Grafein; se fusionaron varios grupos entre 7 y 12 participantes cada uno; siempre coordinados por dos miembros de Grafein, entre ellos, el 2 y 5, 3 y 4, dando origen a los talleres 25 y 34 respectivamente. Los nuevos grupos, se numeraban a partir del 100: 101, 102, 103... La sede no tenía lugar fijo, se desenvolvía a modo de taller ambulante. Las reuniones se realizaban en la casa de sus respectivos integrantes. Posteriormente, en el mes de abril, se alquila una sala en un instituto privado. Allí funcionaba uno de los grupos.

Los talleristas que habían cumplido un ciclo con Grafein, con una noción más clara del trabajo propuesto, lo hacían germinando palabras, frases; intercambiándolas, provocándolas. Si se asustaban frente a la página en blanco, escribían el miedo y no acerca de él.

También había una fluida comunicación entre todos. Los coordinadores se reunían los sábados en la sala alquilada e intercambiaban experien-

cias, dudas, propuestas. Los talleristas lo hacían por medio de una revista de Grafein, proyectada para un uso interno; en la que se explicaba el trabajo realizado y se desplegaba una antología de textos producidos en los distintos grupos e informes individuales y periódicos para cada integrante de los talleres.

En 1976, además de lo anteriormente dicho, Grafein se bautiza: Grafein, talleres de escritura e investigación teórica. En relación a la investigación teórica se dictaron dos cursos “El oro del escarabajo” y “Onetti. Texto y pre-texto”. Como así también el taller 1 trabajó sobre la noción Retórica, partiendo de un cuestionamiento a su definición tradicional.

Para 1977, Grafein se concentró nuevamente en el taller 1. Las consignas se transformaron en pequeños textos de autores elegidos al azar que iban cambiando semana a semana entre los que se puede citar: Marcel Proust, Dylan Thomas, Gérard de Nerval, etc; y los textos científicos de información general. Además, a partir de un texto teórico de lectura obligatoria, se respondía a un cuestionario preparado por alguno de los coordinadores. Las diferencias en las respuestas daban pie a la discusión posterior.

A partir de junio de 1978, se escribió entre todos, un libro de sonetos para presentar a un concurso. El trabajo fue individual y colectivo, a veces sin rumbo. Pero, al final, la fiebre del endecasílabo dio sus frutos. El primer soneto fue hecho en conjunto. Luego de una selección, de entre unos cincuenta hechos para esa ocasión y otros anteriores y algunos reajustes, quedaron elegidos veinteséis que componen el libro. Lo que logró una mención de honor otorgada por el jurado.

El año siguiente 1979, los encuentra trabajando en una propuesta de Mario Tobelem; un taller de lectura, cuyo punto de partida era el ¿Cómo leemos? La propuesta sigue en pie y quizás constituya el campo futuro de Grafein.

Finalmente, dueños de su pasado, comienzan a escribir el libro de Grafein.

De este modo, entonces, queda claro que 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 los roles de escritor y lector crítico de los textos producidos. Se afirma y reafirma que no hay un único sentido a encontrar, sino tantos sentidos como los lectores le quisiesen dar.

El taller 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 dan lugar a la creación de textos y estimulan a los participantes a reflexionar en torno a su escritura.

De acuerdo con Grafein:

El taller de escritura se plantea como un laboratorio donde lo exterior no cuenta. No es un lugar para la demostración, sino para la acción; los participantes no detentan un “pasado” literario ni precisan tenerlo; y los textos no sometidos a las condiciones de laboratorio, simplemente no se consideran (Grafein; 1981, p.12).

A partir de esta concepción de trabajo, planificamos con los alumnos de 5to grado, conocer un género literario por clase. Leyendas urbanas, relato de terror, relato de aventuras y relato fantástico. De los antes mencionados, leyendas urbanas fue un disparador que provocó en los chicos un estímulo de participación que no imaginaba. A tal punto que todos y cada uno de ellos querían contar historias que conocían e inclusive, a esas leyendas ya existentes, les agregaban su tinte personal con nuevos personajes y espacios terroríficos.

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 esta situación, llegó la oportunidad de aprovechar el entusiasmo y escribir a partir de una consigna, esos relatos tan ricos. De esta manera,

surge aquí un nuevo desafío. Elaborar una buena consigna; la cual toma un rol protagónico.

“Una consigna es para nosotros una fórmula breve que incita a la producción de un texto” (Grafein; 1981, p.13)

La elaboración de la misma demanda una gran diligencia por parte del coordinador-profesor; requiere pensar, entre otras cosas, en su buena redacción; cuáles serán sus restricciones, fundamentales para generar el juego de la escritura; el tipo y cantidad de información necesaria para poder resolverla. Si no está bien planteada y el participante-alumno no resuelve el problema o lo hace de manera no satisfactoria, suele pensarse que no sabe interpretarla; sin analizar que la dificultad puede originarse en la consigna misma. Es por ello que los docentes-coordinadores debemos demostrar idoneidad y compromiso al diseñarla. De modo que se requerirá la reflexión, revisión y reelaboración de la misma cuantas veces sea necesario.

Una buena consigna presenta un desafío para el estudiante-participante, un problema retórico por resolver. No impone modelos a imitar o copiar sino un proceso de reformulación que permite descubrir nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en la memoria y generar ideas nuevas. A su vez, estimula la creatividad, la motivación de los estudiantes- participantes, la búsqueda de recursos, la reflexión.

Como punto de partida conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al cual circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de ideas, silencio. (Alvarado; 1997, p.159).

De esta manera y a modo de ejemplo, una de las consignas que elaboré, consistió en la escritura de un relato que se adecuase al género trabajado, en este caso, leyendas urbanas; pero, de un modo creativo, más abierto,

menos rígido, con gran libertad. 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. De este modo, le darían más dramatismo al relato y llamarían mucho más la atención de quien lo escuchase. Incorporé además, pautas específicas; a modo de ideas fuerza, les sugerí que escogieran uno de estos espacios para desarrollar su leyenda: una mansión, un hotel, un edificio, un parque o un cementerio. A su vez, les sugerí que inventaran un personaje misterioso, que le ocurriese algo que lo llevara a ser bueno o malo. Y les aclaré que no necesariamente debía ser de terror. 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 (2013), “al acotar y no generalizar, permite que la imaginación se canalice y se concentre en una dirección”. Siguiendo los planteos de Alvarado (2013), “la práctica de escritura de ficción no sólo desarrolla la competencia lingüística de los alumnos y su imaginación, sino también su conocimiento del mundo”.

A su vez, realicé la consigna en tiempo verbal “vos” en lugar de la tercera persona, con el objetivo de acercarme más a ellos.

El desafío fue muy bien aceptado 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 leyenda 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. Como sabemos, los chicos no tienen problema a la hora de decir lo que piensan. Sus comentarios estaban cargados de órdenes y críticas un tanto duras, en determinados casos. De modo que se escuchaban frases tales como: “seño, ese fantasma no da miedo”, “eso que decís no entiendo, cambialo” o “Ay no, cómo se va a

mover el monstruo de un lugar a otro sin decir cómo. Agregale eso que le falta". Sin embargo, si bien esas palabras tenían mucha carga y dureza, los chicos las tomaban con humor y las consideraban a la hora de realizar la nueva versión. 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 al azar tres versiones de leyendas urbanas realizadas por los estudiantes que reproduciré textualmente.

Una madre con sus dos hijos y el padre asesino

Cuenta la leyenda que en una casa en Villa Nueva, vivía una mujer con sus dos hijos y con su esposo. Pero un día, el esposo mató a sus hijos y después mató a su esposa. Como estaba muy loco, se suicidó con una pistola.

La casa se derrumbó con los cuerpos dentro. Las almas siguen atrapadas en la casa; así que las personas que pasan por allí tengan mucho cuidado porque te pueden matar a ¡¡¡vos!!!



Autora: Bataglia, Julieta

El terror de Elisa Lam

Este es el increíble caso de “Elisa Lam”. Era una chica coreana que quería cumplir su sueño de viajar por todo el mundo. Un día decidió ir primero a Buenos Aires. Ella se instaló en un hotel ya que le parecía hermoso. Cuando pidió su llave de cuarto quiso ir a verlo. Aquí empieza el terror. La tal Elisa Lam subió al ascensor cuando de repente las puertas del ascensor no se cerraron. Elisa se asustó. Después de media hora, Elisa bajó del ascensor y salió corriendo hacia su habitación. Los padres la llamaban siempre pero ella no contestaba. Entonces llamaron a la policía.

Un par de meses después, los clientes del hotel se quejaron ya que el agua no tenía sabor normal. Sino un sabor raro... Elisa Lam murió. La encontraron muerta en el tanque del agua. Todavía no se sabe cómo murió. Se dice que sigue vagando en el hotel Rey Dorado.



Autora: Patuzzi, Agostina

La niña del parque

Hace mucho tiempo, en el año 2006, una niña estaba comiendo un asado y los niños decidieron jugar en el parque y un señor miraba a los niños no con buena intención. Llamó a una niña y la niña no sabía qué hacer. Entonces fue con el hombre y le dijo que la iba a llevar a un lugar mejor. La llevó a un baño de damas. La madre buscándola desesperadamente la encontró en el baño y llamó a la ambulancia y le dijeron que la niña había sido asesinada. Desde ese día se movían los juegos y se veían sombras negras.

Al día siguiente, una familia fue a visitar el zoológico y un niño se fue a visitar a los toros. El niño casi se cae pero justo le agarró la mano la misma niña que había muerto. Lo único que le dijo fue que no lo volviera hacer y se desvaneció lentamente.

Luego Mara era amiga del mismo hombre que había matado a la niña. Después cuando el hombre iba a matarla apareció una sombra negra. Era la niña que había sido asesinada. El hombre salió corriendo, se tropezó, subió a un castillo y apareció la sombra negra al lado de él; y dio un paso que no se esperaba, se cayó al precipicio y falleció. Ella sólo quería tener venganza. Quiere seguir vengándose con las personas que hacen daño a los niños y a las personas adultas.

Quiero destacar que, el grupo de estudiantes, en su mayoría, pertenece a familias desfavorecidas donde el hambre, la pobreza, la violencia, la delincuencia, las drogas se torna algo cotidiano y “normal” con lo que tienen que convivir. El miedo, la desesperación y la preocupación habitan siempre en los chicos. Comentarios que regularmente se escuchan en el aula y los recreos. Gritos ahogados que escapan de tanto ocultarse. Propios de estos barrios, “zonas peligrosas”, en tanto patentizan la crisis en expansión. No una crisis momentánea, circunstancial, sino que por el contrario, son la concreta y perturbadora demostración de la crisis estructural de nuestra sociedad; que hacen al espectáculo urbano de

algunos barrios de nuestra ciudad: niños de la calle, pandillas juveniles violentas, abusos, basura esparcida.

Bibliografía

ALVARADO, M. (2013). Escritura e invención en la escuela. CABA, Argentina: Ed. Fondo de la cultura económica.

ANDRUETTO, M.T., y LARDONE. L (2005). La construcción del taller de escritura: En la escuela, la biblioteca, el club.... Rosario, Argentina: Homo Sapiens, Ediciones.

CANO, F., y VOTTERO, B. (2018). La escritura en taller: De Grafein a las aulas. Argentina: Ed. Arandu.

PAMPILLO, G. (2010). Escribir: Antes yo no sabía que sabía. Bs As, Argentina. Ed: Prometeo Libros.

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación: el comunicador popular. La Habana, Cuba: Ed. Caminos.

TOBELEM, M. (1994). El libro de Grafein: Teoría y práctica de un taller de escritura. Bs As, Argentina: Ediciones Santillana S.A.

WEBGRAFÍA:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a21v24n82.pdf>