

Arte Investigación

Revista Científica
de la Facultad de Bellas Artes

Arte
Investigación

Anna Maria Guasch

Mariano Etkin

María Cecilia Villanueva

J. Fernando Anta

Fawo Shifres

Daniel Duarte Loza

Miriam Túniz

Martin Sessa

Leticia Fernández Berdaguer

Gustavo Radice

Natalia Di Sarti

Rubén M. Segura

Mercedes Filpe

Sara Guitelman

María del Rosario Bernatene

María Beatriz Wagner

María Celia Grassi

Angela Tedeschi

Verónica Dillon

Norma Del Prete

Enrique Gonzalez De Nava

Diego Garay

Rubén Angel Hitz

Leticia Muñoz Cobeñas

Ricardo González

María Eugenia Costa

Karina A. Cortés

María S. Valesini

Ángeles Iribarne



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE BELLAS ARTES

Dirección de Publicaciones
Secretaría de Ciencia y Técnica

Año 10 - N° V

Autoridades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

Arq. Gustavo Azpiazu

Vicepresidente

Lic. Raúl Perdomo

Secretario de Ciencia y Técnica

Dr. Horacio Falomir

Prosecretaria de Ciencia y Técnica

Ing. Patricia Arnera

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Decano

Lic. Daniel Belinche

Vicedecano

Prof. Ricardo Cohen

Secretaria Académica

Lic. María Elena Larrègle

Secretario de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo

DCV. Juan Pablo Fernández

Secretario de Gestión Institucional

DCV. Jorge Lucotti

Secretaria de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia García

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Lic. Santiago Romé

Arte Investigación

Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes

Anna Maria Gnaath

Mariano Etkin

Marta Cecilia Villanueva

J. Fernando Anta

Fawo Shifres

Daniel Duarte Loza

Miriam Túnier

Martín Segna

Leticia Fernández Berdagher

Gustavo Radice

Natalia Di Sarti

Rubén M. Segura

Mercedes Filpo

Sara Guitelman

María del Rosario Bernatene

María Beatriz Wagner

María Colía Grassi

Angela Tedeschi

Verónica Dillon

Norma Del Prete

Enrique González De Nava

Diego Garay

Rubén Ángel Hítr

Leticia Muñoz Cobeñas

Ricardo González

María Eugenia Costa

Karina A. Cortés

María S. Valerini

Ángeles Iribarne



Arte e investigación

Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes
Año 10 - Nº 5 - Mayo 2006

DIRECTORA

Lic. Silvia García

COMITÉ CIENTÍFICO

Lic. Carlos Vallina

Dra. Silvia Furnó

Dra. Silvia Malbrán

Lic. Mónica Caballero

Lic. Sergio Balderrabano

Lic. Martha Lombardelli

Lic. Adriana Rogliano

Dr. Eduardo Russo

Lic. Leticia Fernández Berdaguer

COLABORADORES

Prof. Silvina Valesini

Lic. Vilma Wagner

Prof. Laura Villasol

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES

Directora

Prof. Mariel Clafardo

Colaboradores

Lic. Ana Balut

Prof. Luciano Massa

Correctora

Prof. Nora Minuchin

Diseño y diagramación: Área de Producción y
Diseño de la Facultad de Bellas Artes - UNLP - DCV.
Ignacio Desuk; DCV. Pilar Fernández; DCV. Sebastián
Morro

Arte
Investigación

Arte e Investigación es propiedad de la Facultad de
Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata
Diag. 78 Nº 680, La Plata, Argentina.
publicaciones@fba.unlp.edu.ar
secyt@fba.unlp.edu.ar

Primera edición: mayo de 2006

Cantidad de ejemplares: 500

ISSN 1850-2334

Registro de la Propiedad Intelectual: en trámite
Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Sumario

Editorial09	Esquemas viejos en imágenes nuevas60
Silvia García	María Beatriz Wagner
Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión10	Coexistencia de certidumbres e incertidumbres en el proceso formante del arte cerámico67
Anna Maria Guasch	María Celia Grassi, Angela Tedeschi, Verónica Dillon y Norma Del Prete
Un lirismo complejo: Erdenklavier de Luciano Berio15	En busca del ancestro. Arte constructivo y cantería escultórica inca70
Mariano Etkin y María Cecilia Villanueva	Enrique Gonzalez De Nava
Expectación melódica: un nexo entre la audición y la composición musical19	Talleres de arte y calidad de vida77
J. Fernando Anta y Favio Shifres	Verónica Dillon
Al grito de: imambo! Aportes de instrumentación y orquestación en la música de Dámaso Pérez Prado25	Los impresos: desde el registro analógico a las presentaciones digitales81
Daniel Duarte Loza	Diego Garay
Resolución de problemas en el desarrollo inicial de la lectura de partituras pianísticas30	Posturas enunciativas de la crítica en las artes visuales86
Miriam Túñez	Rubén Angel Hitz
La "Danza de los Kunthuri". Sonidos de una danza aymará: los mismos y otros36	Historia del arte y trabajo etnográfico: un aporte al estudio de la memoria y el espacio público90
Martín Sessa	Leticia Muñoz Cobeñas
Trayectoria, educación universitaria y aprendizaje laboral en la producción audiovisual41	La Cofradía de los Dolores de la Catedral de Buenos Aires94
Leticia Fernández Berdaguer	Ricardo González
Componentes dialécticos en el teatro. Diálogos discursivos entre dramaturgia y espectáculo45	Ejes conceptuales en la didáctica de las artes visuales101
Gustavo Radice, Natalia Di Sarli y Rubén M. Segura	María Eugenia Costa
Hacer, pensar. Otro taller49	Cien años de soledad. Una aproximación al estudio del tiempo107
Mercedes Filpe y Sara Guitelman	Karina A. Cortés - María S. Valesini
Reflexiones epistemológicas y perspectivas de renovación académica, científica y cultural para el Diseño Industrial55	Referencias a las teorías acerca de la creatividad: la creatividad como un proceso multifacético112
María del Rosario Bernatene	Ángeles Iribarne

Editorial

Lic. Silvia García

Arte e Investigación, la revista científica de la Facultad de Bellas Artes, fue editada por primera vez en el mes de octubre de 1996 y publicada durante cuatro años consecutivos.

En ese primer número, ya se planteaba la necesidad de redefinir la tensión entre ciencia y arte, campos considerados tradicionalmente antagónicos, puesto que el arte -cristalizado en el imaginario social como una actividad ligada a la inspiración- no admitía la posibilidad de ser sometido a indagaciones científicas.

Tal como lo expresa Rosa María Ravera en su artículo "El arte entre lo comunicable y lo incommensurable: DOS TIEMPOS", publicado en esta edición inicial: "(...) se trata del antagonismo entre un concepto de arte concebido racionalmente y otro que es ajeno a la razón. Por un lado se detecta una noción comunicable, referida a conocimientos que pueden enseñarse y aprenderse y por otro, surge una experiencia no explicable e interpretable intelectualmente que la vuelve incommensurable".

Así, la investigación sistemática se planteaba entonces, como un camino necesario para superar la disociación habitual entre razón vs. Intuición, pues el arte, transformado en objeto de estudio, permite realizar inferencias de todo tipo y obtener resultados comunicables.

Han transcurrido más de diez años. Los nuevos paradigmas cuestionan un conjunto de premisas y nociones que orientaron hasta hoy la actividad científica dando lugar a reflexiones filosóficas sobre la subjetividad, volviéndose relevantes para la ciencia, temas relacionados con el arte.

Actualmente, la percepción de que existe una matriz común entre arte-ciencia se ha extendido de modo tal que ha llevado a científicos, como el físico Jorge Wagensberg, a declarar que hay una relación genuina en-

tre ambos campos o, a Mario Bunge, a afirmar: "(...) la ciencia es un arte".

Sin embargo, y a pesar de los cambios históricos, las categorías estéticas tradicionales gravitan aún en el momento de considerar como investigadores a los artistas y diseñadores.

Es por ello que esta gestión considera que las experiencias artísticas y proyectuales, en tanto producciones simbólicas, se inscriben en la trama de sentidos como las líneas más potentes sobre las que transcurren nuestras vidas, contribuyendo a fijar las particularidades de cada cultura. Por lo tanto, los ejes de la investigación artística deben tener como prioridad la transferencia de los resultados y el impacto social de los mismos.

Hoy, la Facultad de Bellas Artes vuelve a publicar su revista científica. Los artículos son producto de investigaciones en curso o que han finalizado y representan sólo una parte de los 45 Proyectos de Investigación acreditados en el Programa de Incentivos.

Se incluyen también artículos de becarios de la Universidad Nacional de La Plata y alumnos del Magister en Psicología de la Música y del Magister en Estética y Teoría de las Artes.

Anna María Guasch presenta un trabajo centrado en los estudios visuales donde recupera el doble sentido de los mismos: como disciplina académica renovadora del campo de la historia del arte y como estrategia táctico-política con un mayor impacto en el ámbito de la política cultural.

La participación y el esfuerzo con que ha podido concretarse esta publicación suponen un inicio que sea, esta vez, la instancia inaugural de una esperada continuidad. 

Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión*

Anna María Guasch

Profesora de Arte Contemporáneo en la Universidad de Barcelona. Como crítico de arte colabora en numerosas publicaciones, entre ellas las revistas *Lápiz*, *Materia*, *ExitBooks*, *ArcoNews* y *Estudios Visuales*, así como en el suplemento cultural del periódico *ABC*. Es directora de la colección Akal/Arte Contemporáneo de Madrid. Entre sus recientes publicaciones destacan: *Los manifiestos del arte posmoderno. Textos de exposiciones 1980-1995* (Akal, Madrid, 2000), *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural* (Alianza, Madrid, 2000) y *La crítica de arte. Historia, teoría y praxis* (Serbal, Barcelona, 2003). Ha sido Visiting Scholar en el Getty Institute de Los Angeles y Visiting Fellow en las Universidades norteamericanas de Princeton, Yale y Columbia (Nueva York).

El discurso de la apropiación, las teorías postestructuralistas de la muerte del autor y de la deconstrucción, el cuestionamiento de la representación y el discurso de la diferencia fueron decisivos para cuestionar algunos de los valores asociados a la modernidad. Pero la desactivación del valor de la autonomía¹ ligado a las metanarrativas hegelianas y marxistas y entendido como antídoto a la alienación y al fetichismo tiene su origen en el arraigo del campo de la *Cultura Visual* o de los *Estudios Visuales*, un proyecto interdisciplinar y relativista que surge como alternativa al carácter "disciplinar" de buena parte de las disciplinas académicas, entre ellas, la historia del arte.² Y por *Cultura Visual* o *Estudios Visuales* entendemos un cambio fundamental en el estudio de la historia tradicional del arte en el que, tal como apunta Foster aunque desde una perspectiva negativa,³ el concepto "historia" es sustituido por el de "cultura" y el de "arte" por lo "visual" jugando a la vez con la "virtualidad" implícita en lo visual y con la "materialidad" propia del término cultura. En este sentido, tal como también sostiene Foster, la imagen es para los *Estudios Visuales* lo que el texto para el discurso crítico postestructuralista. Además, al igual que en la teoría filmica y en los estudios de los media y la publicidad, la imagen es tratada como proyección, casi como un doble inmaterial, tanto desde el punto de vista del registro psicológico de la imagen como del registro tecnológico del simulacro.⁴

Así, y a pesar de las críticas de las que el proyecto de los *Estudios Visuales* ha sido objeto por parte de distintos autores como Rosalind Krauss⁵ y el ya citado Hal Foster⁶ que ven en él el origen de la pérdida de las habilidades o destrezas (*skills*) propias del

historiador –*connoisseur*– académico, es de destacar el auge que el ámbito de lo visual ha experimentado en las últimas décadas, auge constatable en la gran cantidad de libros, antologías y ensayos sobre diversos aspectos de la visualidad y que responde al deseo de dar respuesta a distintas cuestiones formuladas desde el campo de la historia del arte, la estética, la teoría cinematográfica, la literatura, la antropología o los media, cuestiones como: ¿cuáles son las vías con las que proveer una perspectiva analítica y crítica de la cultura visual? O, ¿cómo acotar, poner límites conceptuales a un campo tan expansivo como éste?

Haciendo historia del problema, uno de los primeros teóricos interesados en el campo de los *Estudios Visuales* es el profesor de la Universidad de Chicago y editor de la revista *Critical Inquiry* W.J.T. Mitchell que en el artículo "Interdisciplinarity and Visual Culture"⁷ consideró la cultura visual como un campo "interdisciplinar", un lugar de convergencia y conversación por medio de distintas líneas disciplinarias. También el propio Mitchell en *Picture Theory*⁸ había formulado un concepto que creemos fundamental para el desarrollo de los estudios visuales. Tras proceder a cuestionar el "giro lingüístico", tal como había sido expuesto por Richard Rorty⁹ e incluso al "giro semiótico" propuesto por Norman Bryson y Mieke Bal¹⁰ por ver en estos modelos de "textualidad" una *lingua franca* que reducía el estudio del arte y también de las formas culturales y sociales a una cuestión de "discurso" y de "lenguaje", Mitchell apostó por su particular giro: el de la imagen (*the pictorial turn*), un giro que le llevó a proponer una transformación de la historia del arte dentro de la "historia de las imágenes", poniendo énfasis en el aspecto social de lo visual, así como en los procesos cotidianos de mirar a los otros y ser mirados por ellos. En ningún caso este giro de la imagen significaría, a juicio de Mitchell, un retorno a las cuestiones *naïves* de parecido o mimesis ni a las teorías de la representación: se trata más bien de un descubrimiento poslingüístico y possemiótico de la imagen (*picture*), una compleja interacción entre la visualidad, las instituciones, el discurso, el cuerpo y la figuralidad y, sobre todo, es el convencimiento de que la mirada, las prácticas de observación y el placer visual, unidas a la figura del espectador pueden ser alternativas a las formas tradicionales de lectura junto a los procesos de desciframiento, decodificación o interpretación.¹¹

Estas nuevas relaciones entre un "sujeto que mira" (el espectador) y un "objeto mira-

do" (la imagen visual) llevan a Mitchell a concebir una teoría de la visualidad que aborda el hecho de la percepción no sólo desde el punto de vista fisiológico sino en su dimensión cultural. Cada realidad visual –incluyendo los hábitos diarios de percepción visual– hay que entenderla como una construcción visual "(...) con un interés igual o mayor para los estudiosos de la cultura como lo fueron tradicionalmente los archivos de la producción verbal y textual". ¿Qué es lo que quieren las imágenes?, se pregunta Mitchell, para responder:

Lo que las imágenes quieren es no ser interpretadas, decodificadas, desmitificadas, veneradas ni tampoco embelesar a sus observadores. Posiblemente no siempre quieren ser merecedoras de valor por "interpretadores" que piensan que toda imagen debe ser portadora de rasgos humanos. Las imágenes pueden proyectarnos a aspectos inhumanos o no humanos (...) Lo que en último término quieren las imágenes es ser preguntadas por lo que quieren, con el sobreentendido de que incluso puede no haber respuesta.¹²

La visión –concluye Mitchell– es tan importante como el lenguaje, como mediador de las relaciones sociales y por lo tanto no se puede reducir a lenguaje, a signo o a discurso. Las imágenes aspiran a los mismos derechos que el lenguaje. Y renuncian a ser situadas al mismo nivel que una "historia de las imágenes" o elevadas a una "historia del arte". Por el contrario, quieren ser vistas como complejos individuales que recorren y atraviesan múltiples identidades.

Este desplazamiento de la visualidad hacia lo cultural propuesta por Mitchell, que se repetirá en su introducción a la antología *Landscape and Power*,¹³ tendrá continuación en un segundo grupo de estrategias o de tradiciones intelectuales que aportarán nuevos métodos para entender y explicar la *Cultura Visual*. Entre éstas destacaríamos las lideradas por Chris Jenks y su defensa de una "sociología de la cultura visual".¹⁴ La idea de la visión como una práctica social, como algo construido socialmente o localizado culturalmente, a la vez que libera las prácticas del ver de todo acto mimético, las eleva gracias a la interpretación. Lejos queda un sociologismo centrado en lo positivista y empírico y atrás quedan también visiones de un estricto perceptualismo. Y es en este sentido que Jenks se sitúa del lado de Bryson, cuando afirma que en relación a la historia del arte es crucial que la visión se asocie más con la interpretación que con la mera percepción. En efecto,

en "Semiotic and Art History",¹⁵ Bryson, junto con Mieke Bal, se vale de la semiótica como una herramienta crítica para hacer de la historia del arte una práctica significativa y proceder a su expansión, en una línea que unos años después se afianzaría en el texto *Visual Culture. Images and Interpretations*.¹⁶ En éste, Norman Bryson, Michael Ann Holly y Keith Moxey, en su defensa de una "historia de las imágenes" en lugar de una historia del arte, proponen un doble objetivo. Por un lado, primar el "significado cultural" de la obra más allá de su "valor artístico" (lo cual supone reivindicar trabajos que tradicionalmente habían sido excluidos del canon de las "grandes obras de arte", como las imágenes filmicas o las televisivas) y, segundo, explicar las "obras canónicas" según diferentes vías a sus inherentes valores estéticos, aunque sin eliminarlos. Lo importante ya no es buscar el valor estético del "arte elevado", sino examinar el papel de la imagen "en la vida de la cultura" o, dicho en otras palabras, considerar que el valor de una obra no procede –o no sólo procede– de sus características intrínsecas e inmanentes sino de la apreciación de su significado (y aquí es tan importante una imagen televisiva como una obra de arte en mayúsculas), tanto dentro del horizonte cultural de su producción como en el de su recepción. Este paso de la historia del arte a la historia de las imágenes siguiendo desarrollos teóricos y metodológicos compartidos por otras disciplinas como la literatura hace referencia a un tipo de conocimiento comprometido por las actitudes y valores implicadas en la producción de las imágenes. Este mismo énfasis en la "interpretación" invoca otra noción especialmente revelante: la noción semiótica de la representación, por la que de cada imagen lo que cuenta no es el concepto de parecido o de mimesis sino el entramado del discurso semiótico por el que cada obra contribuye a estructurar el entorno cultural y social en el cual está localizada, en una opción que se quiere alejada de una tradicional historia social de connotaciones marxistas.

Esta versión "académicamente reivindicativa" de los *Estudios Visuales* protagonizada por "historiadores del arte" ansiosos de renovar la vieja disciplina desde fórmulas de interdisciplinabilidad,¹⁷ más allá de las alternativas hermeneúticas de análisis estilístico, iconografía e historia social,¹⁸ cuenta con otra estrategia más en la línea de lo políticamente correcto y de las "guerras culturales" que animaron el ámbito cultural anglosajón en los años '90, cuyos defensores proceden del campo de la crítica cultural, de la sociología, de

los estudios culturales y de los media, como es el de Nicholas Mirzoeff y de Jessica Evans y Stuart Hall, éste último una de las principales figuras del desarrollo de los *Estudios Culturales* en Gran Bretaña y uno de los fundadores del Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies. Los tres han publicado respectivos *readers* de *Cultura Visual*¹⁹ en los que la reivindicación de la visualidad se entiende como una disciplina táctica que busca dar respuesta al rol de la imagen como portadora de significados en un marco dominado por los discursos horizontales, las perspectivas globales, la democratización de la cultura, la fascinación por la tecnología y la ruptura de los límites alto-bajo más allá de toda jerarquizada memoria visual. La *Cultura Visual* se entiende en ambos casos (con las matizaciones que comentaremos) como un cajón de sastre en el que las cuestiones de género, de raza, de identidad, de sexualidad e incluso de pornografía o ideología conviven con cuestiones más específicas de visualidad. En este sentido, mientras Evans y Hall ponen el acento en las metáforas visuales y las terminologías del "mirar" y del "ver", las que derivan de la sociedad del espectáculo y el simulacro, de las políticas de la representación, de la mirada masculina, del fetichismo y del voyerismo, con un especial hincapié en las reflexiones sobre la visualidad de Barthes, Benjamin, Lacan o Foucault, la propuesta de Mirzoeff se sitúa más cerca de los *Estudios Culturales* que de los *Visuales*. Así, y aun citando a Mitchell y su "giro de la imagen" (del "mundo como texto al mundo como imagen"), la reivindicación de lo visual por parte de Mirzoeff se desplaza hacia el campo más amplio de los estudios culturales que incluyen desde la teoría *queer*, la pornografía, los estudios afro-americanos, los estudios gay y lésbicos hasta los estudios coloniales y poscoloniales. Y es desde el punto de vista de esta trans o posdisciplinabilidad, cuestionadora de la indiferencia de la retórica marxista hacia la cultura visual, que la reivindicación de la visualidad por parte de Mirzoeff debe ser considerada más una táctica fruto de una amplia libertad epistémica que una herramienta metodológica. Una táctica más cercana de un relativismo antropológico cuya reescritura de las estrategias de la modernidad pasaría inevitablemente por este "pensar en lo visual".²⁰

Es esta palimpséstica multi-naturaleza del arte que opera dentro y a través de culturas lo que ha llevado a otro de los estudiosos del tema, Malcolm Barnard, a considerar dentro del campo de la cultura visual dos sentidos: uno fuerte y otro débil. Usado en su sentido

fuerte –sostiene Barnard– pone énfasis en el aspecto "cultural" de la frase y hace referencia a los valores, identidades y cuestiones de clase construidas en el ámbito de la cultura visual, mientras que el sentido débil pone énfasis en el componente "visual de la frase".²¹ Pero incluso en su versión "débil", la cultura visual es una concepción inclusiva, que hace posible la incorporación de todas las formas de arte y diseño, o fenómenos visuales relacionados con el cuerpo tradicionalmente ignorados por los historiadores del arte y del diseño. Según Barnard, este sentido débil incluiría toda la amplia variedad de cosas visibles (de dos y tres dimensiones) que el ser humano produce y consume como parte de la dimensión social y cultural de sus vidas. Y aquí entrarían el campo de las bellas artes o artes canónicas (pintura, escultura, dibujo), del diseño, del film, de la fotografía, de la publicidad, del video, televisión o Internet.

En realidad, no creemos que lo más relevante del proyecto de los *Estudios Visuales* sea la indiscriminada ampliación de los objetos de estudio,²² sino algunas de las cuestiones que pasamos a resumir brevemente:

1) El extender la historia del arte a la historia de las imágenes no sólo supone una democratización de la imagen, "liberada" de su densidad histórica y enmarcada en una perspectiva horizontal, sino que, si bien no elimina, sí propicia el debate arte elevado/arte bajo, más allá de las diferencias establecidas por Adorno en torno a estos conceptos. La defensa por parte de Adorno del "arte elevado" y su crítica contra "la industria cultural"²³ que le llevó a ver en la cultura popular una nueva forma de mercancía y a formular su "teoría de la negación" aplicada al arte elevado y al arte de vanguardia es uno de los *caballos de batalla* para aquellos que, como Frederic Jameson, defienden la expansión de la esfera de la cultura como uno de las conquistas de la posmodernidad:

Lo que caracteriza la posmodernidad en el área cultural –afirma Jameson– es la supresión de cualquier cosa fuera de la cultura comercial, la absorción de cualquier forma de arte elevado y arte bajo, junto con el proceso de producción de la imagen. La verdadera esfera de la cultura se expande y se hace colindante con la sociedad del mercado en una vía en la que lo cultural ya no está limitado por sus formas tradicionales o experimentales, sino que aparece consumido a través de la vida cotidiana, en el acto de comprar, en las actividades profesionales y en diversas y a menudo televisuales formas de pasatiempo, en la producción para el mercado y en el consumo de estos productos en los ámbitos

más privados de lo cotidiano.²⁴

2) Junto a esta aproximación deconstructiva del dilema arte elevado/arte bajo, el proyecto de *Estudios Visuales* supone a su vez un desafío a las tradicionales compartimentaciones y especialidades dentro de la historia del arte. Analizado desde este punto de vista, la misión de los departamentos de Historia del Arte no consistiría en formar a los mejores medievalistas, los más destacados especialistas en el arte del Renacimiento o en arte contemporáneo, o incorporar nuevas disciplinas como la teoría fílmica, o la fotografía, por sólo poner unos ejemplos. La interdisciplinabilidad que conllevan los estudios visuales no sólo responde a la necesidad de expandir los limitados conceptos de "historia" y de "arte" más allá de sus específicas fronteras sino de estudiar lo visual bajo la óptica de una general metodología. Y aquí es importante constatar el cuestionamiento que un proyecto como el de los *Estudios Visuales* supone respecto de las tradicionales metodologías aplicadas a la historia del arte, incluyendo, aparte del formalismo (asociado a la anticuada "historia de los estilos"), la iconología, la sociología e incluso a la semiótica, aunque ésta puede considerarse la disciplina que mejor encaja con los estudios culturales. El estudio de la visualidad, de la visión y de los media ha de entenderse de la manera más inclusiva posible, casi como un "colapso", convergencia o solapamiento entre distintos medios, los tradicionales junto a los nuevos, como los digitales, un colapso a modo de táctica con la que estudiar la genealogía, definición y funciones de la vida cotidiana "posmoderna" dominada por la globalización de la visión: "Esta disconexa y fragmentaria cultura que calificamos de posmoderna –sostiene Mirzoeff– se imagina y se entiende mejor 'visualmente', de la misma manera que el siglo XIX quedó adecuadamente representado en el periódico y en la novela".²⁵

Algunos programas universitarios –como el The Visual and Cultural Studies Program de Rochester, el Visual Studies de la Universidad de California, Irvine, una colaboración entre los departamentos de Historia del Arte y de Film y Media o el Centre for Visual Studies de la Universidad de Oxford– así lo han entendido; partiendo hasta cierto punto de la base de que ya que es imposible formar "especialistas" de todas las materias vinculadas a los *Estudios Visuales*, lo más importante es crear el marco de referencia teórico, en el cual tengan cabida las "culturas de lo visual": la retórica de la imagen, el panopticismo, las relaciones entre mirada y subjetividad, el fet-

chismo, así como un estudio cultural de la mirada (*gaze*).

Y es en este sentido que nos gustaría recuperar a la vez el doble sentido estratégico de los estudios visuales: como disciplina académica renovadora del campo de la historia del arte, usando teorías procedentes de distintos campos de las humanidades y enfatizando el proceso de "ver" a través de distintas épocas y períodos, y como estrategia táctico-política con un mayor impacto en el ámbito de la política cultural. Y dando por *sentido* en ambos casos el papel clave de lo "visual" y de las condiciones del receptor en la construcción de cuestiones sociales. Como afirma Mirzoeff: "(...) para la cultura visual, el objeto de estudio siempre busca la intersección entre visibilidad y poder social". O como sostiene también Moxey: "(...) los estudios visuales están interesados en cómo las imágenes son prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes las crearon, manipularon y consumieron".²⁸

* Publicado por primera vez en castellano en la revista *Estudios Visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, Nº 1, Noviembre 2003, pp. 8-16.

1 Como sostiene Hal Foster, aunque la autonomía es una mala palabra, se tiende a olvidar que su uso es políticamente situado: "Autonomía es una mala palabra, como también lo es esencialismo, pero no siempre es una mala estrategia. llámémosla 'autonomía estratégica'. Hal Foster, 'The Archive Without Museums', *October*, 77, verano 1996, pp. 118-119. Por el contrario, Keith Moxey sostiene: "Yo argumentaría que las oposiciones binarias autonomía/sometimiento y arte/visual son, de hecho, inapropiadas (...) El enfoque de la producción artística dentro del contexto de la cultura visual nos permite observar tanto la especificidad social como la maleabilidad histórica de las afirmaciones de valor estético". Keith Moxey, 'Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales', en *Teoría, práctica y persuasión*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2003, p. 194.

2 Véase Anthony Vidler, 'Art History Posthistoire', *The Art Bulletin*, vol. 76, septiembre 1994, p. 408.

3 Hal Foster, 'The Archive Without Museums', *art. cit.*, p. 104.

4 Hal Foster, 'Antinomies in Art History', en *Design and Crime (and another distribus)*, Londres, Nueva York, Verso, 2002, pp. 92-93.

5 Rosalind Krauss, 'Welcome to the Cultural Revolution', *October*, 77, 1996.

6 A Rosalind Krauss y Hal Foster se debe la iniciativa del cuestionario sobre la Cultura Visual publicado en la revista *October* (otoño 1996), "Visual Culture Questionnaire" en el que, a pesar de las respuestas favorables de destacados autores directamente relacionados con el estudio de lo visual, se llegó a la conclusión de que el hecho de priorizar las "imágenes" sin valor estético por encima de las obras de arte contribuía a un nuevo estadio de capitalismo global. La obra de arte aseguraría en este sentido un modo de resistencia ante la mercantilización que preside la economía capitalista y que se deduciría de los *Cultural Studies*.

7 Véase al respecto 'Interdisciplinarity and Visual Culture', *Art Bulletin*, vol. LXXVII, 4, diciembre 1995, pp. 540-44 y 'What is Visual Culture?', en L. Lavin (ed.), *Meaning in the Visual Arts: Views from the Outside*, Institute for Advanced Study, Princeton, 1995.

8 WJ. T. Mitchell, *Picture Theory*, Chicago y Londres, The University of Chicago Press, 1994.

9 Richard Rorty en *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton,

Princeton University Press, 1979, había concluido su historia de la filosofía con lo que él llamó el "giro lingüístico" que suponía el triunfo de los "modelos de textualidad" por encima de todo componente visual.

10 Norman Bryson y Mieke Bal, en el artículo "Semiotics and Art History", *Art Bulletin*, 73, 2, junio 1991, pp. 174-208, defiende el "giro semiótico" como el que puede garantizar una "teoría transdisciplinaria" y evitar la tendencia a privilegiar el lenguaje en los aspectos de la cultura visual.

11 En este sentido, las teorías de Mitchell se complementan con las de Jonathan Crary en el texto *Techniques of the Observer* (Cambridge, Mass., MIT Press, 1990) en el que estudia la transformación histórica del concepto de visión partiendo del supuesto de que nuestra experiencia cultural del mundo está históricamente determinada por las teorías de la visión.

12 WJ. T. Mitchell, 'What Do Pictures Really Want?', *October*, 77, verano 1996, p. 82.

13 WJ. T. Mitchell, *Landscape and Power* Chicago y Londres, The University of Chicago Press, 2002. Hemos consultado la segunda edición (la primera es de 1994) y en concreto, el prefacio titulado "Space, Place, and Landscape" en el que insiste en la cuestión de poder cultural como clave en la significación del "paisaje", entendido el paisaje no como un lugar para "ser visto" sino en su diálogo negociado entre espacio y lugar.

14 Chris Jenks (ed.), *Visual Culture*, Londres y Nueva York, Routledge, 1995.

15 Norman Bryson y Mieke Bal, "Semiotics and Art History", *Art Bulletin*, vol. 73, n. 2, junio 1991, pp. 174-208.

16 Norman Bryson, Michael Ann Holly y Keith Moxey, *Visual Culture. Images and Interpretations*, Hannover y Londres, University Press of New England, 1994.

17 El más reciente de los trabajos publicados al respecto está coeditado por Michael Ann Holly y Keith Moxey, *Art History, Aesthetics, Visual Studies*. Se trata de una antología de ensayos publicados con motivo de una conferencia llevada a cabo en el Clark Institute en la que se intentó responder a cuestiones como: ¿en qué medida puede la historia del arte enriquecer sus propios temas y justificar sus protocolos disciplinarios al recurrir al tipo de cuestiones que animan los estudios visuales? ¿El campo de lo estudios visuales se ha expandido hasta el punto de la incoherencia? ¿Debemos todavía definir los parámetros de lo que propiamente deberían constituir los objetos de la historia del arte?

18 K. Moxey, 'Nostalgia de lo real. La problemática situación de la historia del arte con los estudios visuales', *op. cit.*, p. 199.

19 Véanse al respecto las antologías de Nicholas Mirzoeff, *Visual Culture Reader*, Londres y Nueva York, Routledge, 1998 (ed. cast.: *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003) y de Jessica Evans y Stuart Hall, *Visual culture: the reader*, Londres, Sage, 1999.

20 José Luis Brea, 'Historia multicultural de las imágenes', *ExitBook*, 2, 2003, p. 26.

21 Malcolm Barnard, *Approaches to Understanding Visual Culture*, Palgrave, Nueva York, 2001, pp. 1-2.

22 James Elkins llega a hacer una exhaustiva e incluso cómica enumeración de todo lo que supuestamente podría entrar en el "nuevo canon" de la *Cultura Visual*. Como ejemplos: fotografías, anuncios publicitarios, gráficos por ordenador, moda, graffiti, diseño de jardines, performances rock/pop, tatuajes, films, televisión, realidad virtual, y así una larga lista de objetos curiosos. James Elkins, *Visual Studies: A Skeptical Introduction*, en www.jameselkins.com.

23 Teodor Adorno, 'Culture Industry Reconsidered', en *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*, (Jay Bernstein, ed.), Londres, Routledge, 2001, pp. 98-99.

24 Frederic Jameson, 'Transformations of the Image', en *The Cultural Turn: Selective Writings on the Postmodern, 1983-1998*, Londres, Verso, 1998, pp. 111 y 135.

25 Nicholas Mirzoeff, 'What is Visual Culture', en *The Visual Culture Reader*, Londres y Nueva York, Routledge, 1998, p. 3.

26 K. Moxey, 'Nostalgia de lo real. La problemática relación de la historia del arte con los estudios visuales', *op. cit.*, p. 191.

Un lirismo complejo:

Erdenklavier de Luciano Berio

Mariano Etkin

Compositor. Profesor Titular Ordinario de las cátedras de Composición I-V y Análisis Musical, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Director del Proyecto de investigación "Forma y material en la música del siglo XX". Realizó estudios de composición con Guillermo Grätzer y –como becario del Instituto Di Tella– con Iannis Xenakis, Earle Brown y Alberto Ginastera; Dirección Orquestal con Pierre Boulez en Basilea. Obtuvo los premios "Juan Carlos Paz" del Fondo Nacional de las Artes y de la Ciudad de Buenos Aires. Ejecuciones en los principales festivales internacionales de música contemporánea. Fue Profesor de Composición en las Universidades McGill y Wilfrid Laurier, Canadá; en los Cursos Latinoamericanos de Montevideo y en los Cursos de Verano de Darmstadt, Alemania. Compositor invitado de la Akademie Schloss Solitude, Stuttgart. Profesor invitado en el Conservatorio de La Haya, Holanda. Profesor inaugural de la Cátedra de Composición "Simón Bolívar", Caracas.

María Cecilia Villanueva

Compositora. JTP de la cátedra de Composición, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Co-directora del Proyecto de investigación "Forma y material en la música del siglo XX". Realizó estudios de composición con Mariano Etkin en la Facultad de Bellas Artes, UNLP. Obtuvo los premios internacionales de Composición "WDR Forum Junger Komponisten 1989" Köln y "Elizabeth Schneider 2001" Freiburg, ambos en Alemania. Fue becaria de la "Akademie Schloss Solitude", Stuttgart; del "Künstlerhof Schreyahn" y del "Künstlerdorf Schöppingen". Ejecuciones en importantes festivales internacionales y ciclos de música contemporánea en Europa y Latinoamérica. Dictó un Seminario de Composición en la Escuela Universitaria de Música de Montevideo.

Si hubiera que resumir las características que han tenido mayor continuidad en la música italiana a lo largo de los siglos, deberíamos pensar en lo vocal y en lo ornamental. Lo vocal se define por sí mismo: texturas en las que predomina el carácter *cantabile*, independientemente del instrumento; lo ornamental, aunque es algo más difícil de precisar, puede entenderse como un agregado que se hace a un esqueleto o armazón que sostiene la estructura del objeto. La música de Luciano Berio se une al tronco de la música italiana –definida, entre otras, por esas dos características– de manera estrecha. *Erdenklavier* (Piano de tierra)¹ compuesta en 1969 es un ejemplo claro de solidez constructiva y de lirismo concentrado, que reúne, en muy corta duración, las características mencionadas, abarcadas por el subtítulo *Pastorale*. El tercer elemento de fuerte presencia en esta obra es un uso peculiar del piano, que es tratado soslayando sus posibilidades armónicas convencionales, desarrollándose, además, en un limitado ámbito registral que abarca casi dos octavas, en la zona central del instrumento (Fig. 1).



Fig. 1

Berio utiliza en esta obra los 12 sonidos de la escala cromática junto al procedimiento de la registración fija² (Fig. 2).

El procedimiento de la registración fija – junto a la ya mencionada limitación registral,

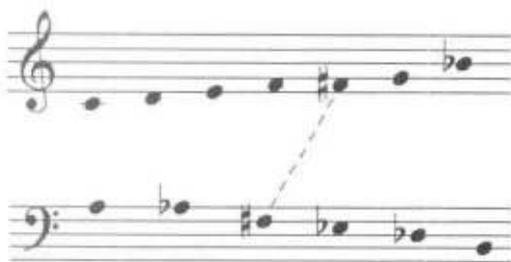


Fig. 2

el uso del piano como instrumento esencialmente monódico y una pulsación lenta— se completa con la elección de sucesiones predominantemente diatónicas para otorgar a la obra un marcado carácter estático, levemente agitado por las cambiantes duraciones.

La organización diatónica se halla reforzada por la jerarquización de sonidos, a manera de polarizaciones, como resultado de una cantidad desigual de apariciones de las notas (Gráfico I).

Graf. I

	Do	Do #	Re	Mi b	Mi	Fa	Fa #	Sol	La b	La	Si b	Si
Cantidad de apariciones	32	2	30	7	1	23	3	33	19	2	17	4

Si ordenamos los sonidos por cantidad de apariciones, el total cromático presenta dos agrupamientos de seis sonidos cada uno, de acuerdo a un coeficiente mayor o menor de aparición. Los sonidos que aparecen con más frecuencia contribuyen a definir la organización predominantemente diatónica (Gráfico II).

Graf. II

	Cantidad de apariciones	Nota
+	33	Sol
	32	Do
	30	Re
	23	Fa
	19	La b
	17	Si b
	7	Mi b
	4	Si
	3	Fa #
	2	La
	2	Re b
	-	1

La notación elegida por Berio, si bien enfatiza una apariencia visual monódica, enmascara un proceso de gran complejidad en las resonancias a causa del movimiento regular e independiente del pedal y de un trabajo de variación sutil en las duraciones de las notas tenidas manualmente. Se produce así una polifonía de resonancias por la interacción de ambos procedimientos; “brumas armónicas momentáneas”, en la feliz descripción de David Smith.³ El compositor indica en la partitura: “El movimiento del pedal debe ser regular y constante. No es necesaria una exacta coordinación rítmica con el teclado”. La resonancia producida por el movimiento del pedal (con una pulsación de \downarrow ca. 50, casi igual a la indicación metronómica) es, en rigor, uno de los tres planos rítmicos que afectan a las alturas. Los otros dos planos son los ataques con sus respectivas duraciones y el ritmo resultante de las notas tenidas. Los tres planos generan una verdadera polifonía de ataques y resonancias, disimulada por una notación mixta y sintética que combina la notación simbólica convencional para las alturas y el ritmo, una notación analógica para las intensidades, con una distribución proporcional de las figuras y una notación *sui generis* para la prolongación de ciertas notas, como reemplazo de las ligaduras tradicionales (Fig. 3).

La notación analógica de las intensidades permite una visión clara e inmediata de las notas que cumplen una función estructural por oposición a las que cumplen una función ornamental. Esas notas estructurales,

Graf. III

Nota	Cantidad de apariciones <i>f</i> - <i>ff</i>
Do	13
Sol	12 (11 + 1 <i>mf</i>)
Re	12 (11 + 1 <i>mf</i>)
Fa	10
Si b	6
La b	3
Mi b	1
Si	0
Fa #	0
La	0
Re b	0
Mi	0

Fig. 3

The musical score for Figure 3 consists of two staves. The upper staff is in treble clef and begins with a tempo marking of quarter note = 50. It contains several measures with dynamic markings: *ff*, *pp*, *f*, *pp*, *ff*, *pp*, *ff*, and *pp* (*segue*). Some notes are circled. The lower staff is in bass clef and includes a 'Ped.' marking with a bracketed note, followed by a tempo marking of quarter note = 50 ca. and several notes with stems.

©1971 by Universal Edition (London) Ltd, London/VE 19918
www.universaledition.com

El compositor señala que, salvo indicación en contrario, las notas grandes deben tocarse siempre *ff* y las notas pequeñas *pp* (notación analógica). En este ejemplo, la nota Fa (*f*) es una de esas excepciones. Esta pauta inicial de la partitura refuerza la notación analógica con las indicaciones convencionales de intensidad. Asimismo, Berio agrega que las notas encerradas en un círculo deben sostenerse hasta la próxima aparición de la misma nota (notación *sui generis*).

Do-Sol-Re-Fa-Sib, son las que también aparecen más frecuentemente –con una intensidad *f-ff* (Gráfico III)– estableciendo un inconfundible campo diatónico que el compositor refuerza utilizándolas con exclusividad y desde el comienzo durante un tiempo relativamente prolongado (alrededor de una cuarta parte de la duración total de la obra).

Las notas ornamentales –que adquieren mayor preponderancia en la segunda mitad de la obra– se presentan en forma aislada o como grupos de cantidades variables, casi a la manera de los adornos barrocos, intercaladas entre las notas estructurales.

La diferencia entre notas estructurales y ornamentales es decisiva para el establecimiento de planos sonoros de diferente profundidad. El carácter ornamental está dado ya sea por una intensidad baja, o una duración corta o ambas a la vez. Esos planos se enriquecen y multiplican por el uso ya descripto del pedal y de las prolongaciones de las notas tenidas. La proliferación de planos y resonancias constituye una contrapar-

te colorística y textural a la aparente simplicidad que genera el uso no idiosincrásico del piano.

Por otro lado, al no existir ningún tipo de gradualidad en el uso de las intensidades (*crescendi*, *diminuendi*), salvo el proveniente del modo de extinción propio del instrumento, se origina un estatismo complementario de aquel que provee la registración fija y la polarización diatónica.

En la composición de *Erdenklavier* confluyen procedimientos y recursos que pueden vincularse por oposición:

Utilización del total cromático vs. diatonismo en el resultado sonoro.

Uso no idiosincrásico del piano (monódico) vs. polifonía de resonancias.

Autonomía del pedal vs. autonomía de los sonidos prolongados manualmente.

Finalmente, es importante señalar que Berio introduce fenómenos excepcionales en algunos de los procedimientos y recursos utilizados:

Fig. 4

The musical score for Figure 4 consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains several measures with dynamic markings: *mf*, *pp*, and *mf*. The lower staff is in bass clef and contains several measures with dynamic markings: *pp*, *pp*, and *pp*. A dashed line below the lower staff is labeled 'una corda'.

©1971 by Universal Edition (London) Ltd, London/VE 19918
www.universaledition.com

1) en la registraci3n fija: la nota $F\sharp$ es la 3nica que aparece en dos registros distintos (ver Fig. 1);

2) en el uso del total cromático: todas las notas son ejecutadas dos o mäs veces pero la nota Mi se toca una sola vez (ver Gráfico 1), con carácter claramente ornamental;

3) en el uso del pedal: al comienzo se lo utiliza dos veces, acompaãando a las dos primeras notas ($Do-Sol$), con una duraci3n de x , en contraste con la regularidad de la pulsaci3n de ♩ del resto de la obra (ver Fig. 3). Se enfatizan de esta manera los dos ataques ff de las dos notas estructurales mäs importantes. La resonancia limitada as3 obtenida tiene una correspondencia en el final (3ltimos cinco pulsos) con la sustituci3n del pedal de prolongaci3n por el pedal *una corda*, obteniendo un efecto cadencial por disminuci3n de la resonancia y cambio de timbre (Fig. 4).

La multiplicidad y la complejidad de los procedimientos que intervienen en esta obra, todo dentro de una brev3sima duraci3n – aproximadamente un minuto y medio– no obstaculizan la existencia de una melodia *cantabile* y ondulante que se desenvuelve en un 3mbito claramente vocal, dentro de un estatismo diat3nico caracter3stico. La tensi3n entre un material mel3dico asociado al lirismo popular italiano y una elaboraci3n refinada y sint3tica le otorgan a esta pequeãa obra maestra un lugar destacado en la producci3n de Luciano Berio. 

1 *Erdenklavier* forma parte de un grupo de cuatro piezas para piano solo, relacionadas con los cuatro elementos: *Wasserklavier* (Piano de agua), 1966; *Luftklavier* (Piano de aire), 1985 y *Feuerklavier* (Piano de fuego), 1989.

2 La registraci3n fija es un procedimiento que consiste en la asociaci3n de cada nota con una altura que se mantiene invariable: por ejemplo, siempre que aparece la nota Do , lo hace en la misma octava.

3 SMITH, David Osmond: "Sinfon3a de Luciano Berio (O King)", en *Int Harmoniques*, 1989, N°5, Ediciones del IRCAM, pp. 181-200.

Expectación Melódica: un nexo entre la audición y la composición musical

J. Fernando Anta

Profesor en Armonía, Contrapunto y Morfología Musical, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Ayudante Diplomado de la cátedra Audioperceptiva II. Becario de Iniciación en la Investigación de la UNLP bajo la dirección de la Prof. Isabel C. Martínez. Compositor orientado a la producción de música contemporánea. Acredita publicaciones nacionales con referato.

Favio Shifres

Docente Investigador categoría II en el Programa de Incentivos. Co-director de los proyectos "La Comprensión e Interpretación de la música: sus relaciones con representaciones de notación y de ejecución" en la Facultad de Bellas Artes, UNLP y "Comunicación, simbolización y ficción en la infancia" en la Facultad de Psicología, UBA, en donde además integra, como investigador independiente, el equipo del proyecto "Las Bases sensorio-motoras de la comprensión, la producción y el desarrollo de metáforas conceptuales". Profesor adjunto en la Facultad de Bellas Artes, UNLP y en la Facultad de Psicología, UBA. Docente en el Magister en Psicología de la Música de la UNLP y la Maestría en Psicología Cognitiva, UBA. Vicepresidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (miembro de la International Conference on Music Perception and Cognition). Autor de artículos en publicaciones nacionales e internacionales. Realiza su doctorado en Psicología de la Música en la Universidad de Roehampton, Reino Unido.

Introducción

Hay una anécdota de cuando Vaughan Williams estaba estudiando [composición] con Ravel, trabajando en una habitación que no tenía piano. Cuando Ravel descubrió esto se horrorizó (o al menos simuló hacerlo) y le preguntó a Williams cómo podía, sin piano, encontrar nuevos sonidos.

(Cook, 1990: 197)

Esta simple, aparentemente inocente, y hasta trivial anécdota encierra el nudo de un problema que la Psicología de la Música ha venido eludiendo: en qué medida la labor compositiva depende de las particularidades y restricciones de la actividad auditiva; en otras palabras, ¿hasta qué punto se pueden estudiar los procesos compositivos entendiendo al compositor como un oyente que es afectado por la índole de la escucha musical?

El presente trabajo intenta aportar evidencia de que ciertas características muy generales de la cognición melódica, particularmente descriptas a partir de la noción de *expectación musical* (Meyer, 1956; Narmour, 1990), son aplicables tanto a la escucha como a la elaboración compositiva. Para ello se presenta en primer término una breve síntesis de las líneas de investigación que abordaron el estudio de los procesos cognitivos implicados en la composición musical, particularmente en relación con problemáticas vinculadas a la recepción musical, señalando los posibles escollos por los que las investigaciones en el tema no han podido avanzar en esta línea. Seguidamente se propone el modelo de Implicación-Realización (Narmour, 1990; 1992), que formaliza la noción de expectación melódica, como una herramienta válida para explorar tales vinculaciones. En orden a justificar esta elección se sintetizan los conceptos esenciales del modelo, los principales datos empíricos que soportan la validez del mismo

y se muestran los resultados de un experimento en el que se aplica el modelo al análisis de tareas de naturaleza compositiva. Finalmente, se discute la pertinencia de estas interrelaciones a la luz de los hallazgos obtenidos planteando posibles líneas de continuidad en los estudios.

La relación audición-composición

Desde la perspectiva psicológica, la composición ha sido vista como un modo específico de conocimiento musical, sobre el que se aplica un conjunto de componentes cognitivos tales como la imaginación, el análisis y la utilización del conocimiento con miras a la resolución de problemas, la evaluación para la toma de decisiones, la metacognición, etc., vinculados todos ellos a la naturaleza heurística de la actividad (Branthwaite, 1997; Younker, 2002). Sin embargo, y pese a que desde la temprana infancia la recepción y la producción musical están íntimamente relacionadas en torno a un paulatino proceso de internalización socializada de la experiencia (Hargreaves, 1996), las posibles vinculaciones existentes entre audición y composición musical, tal como ésta es entendida en la tradición académica occidental, han sido escasamente indagadas.

El estudio psicológico de dichas vinculaciones, como de la composición musical en sí, ha sido abordado principalmente por medio de evidencia biográfica, o de análisis introspectivos, observándose mediante tales registros la relevancia que para los compositores puede tener el conocimiento sensible de la materia musical (Gardner, 1993; Sloboda, 1985). Sin embargo, estas metodologías pueden no ser suficientemente efectivas a la hora de proveer una información adecuada de lo que el conocimiento específicamente musical puede suponer, debido fundamentalmente a que la significación genuina de la experiencia musical es sumamente sensible a su deformación durante el proceso de verbalización (Meyer, 1956; Branthwaite, 1997).

En un estudio pionero sobre los aspectos psicológicos de la composición musical, Seashore (1937:161) se centró en el análisis de la imaginación auditiva entendiéndola como la capacidad para "(...) escuchar música al recordar, al operar creativamente y al suplir los sonidos físicos reales en la escucha musical", considerándola como la herramienta de trabajo más poderosa del compositor. Si bien estos primeros estudios ya hablaban de la imaginación musical como una capacidad que se desarrolla con la experien-

cia y que, por lo tanto, la "audición imaginativa" se vería incrementada en los compositores, esta línea de estudio no fue subsecuentemente explorada debido en especial al predominio de la mirada conductista en los estudios sobre las capacidades musicales hasta mediados de los años '50 (Gellatly, 1997).

Más recientemente, Davidson y Welsh (1988) exploraron la naturaleza de la pericia compositiva en dos grupos de estudiantes de instrumentos con niveles diferentes de experiencia musical. Los participantes tuvieron que componer, en el marco de la música tonal, una melodía que contuviera una modulación a una distancia de tritono y un retorno del discurso a la tonalidad de partida. Así, las autoras se propusieron evaluar si diferentes niveles de logro en la percepción y la representación interna de la tonalidad —supuestamente implicados en las diferencias de niveles de experiencia musical previa— afectaban la construcción melódica que realizaban los participantes. Los resultados obtenidos indicaron que dicha diferencia juega un papel importante no sólo en la definición de la tarea, sino también en el tipo de estrategias constructivas utilizadas y en la calidad de los resultados obtenidos en relación con la posibilidad de representación de las particularidades estructurales de la música que estaba siendo compuesta. De este modo, las autoras concluyen que la mayor familiaridad receptiva con el sistema tonal tendría incidencia en el refinamiento de los procedimientos puestos en juego en la resolución de la tarea experimental. Sin embargo, este trabajo no alcanza a identificar en qué medida los diferentes desempeños pueden deberse, en efecto, a una incidencia diferenciada de los distintos niveles de representación interna de la tonalidad o a diferentes niveles de conocimiento formal de técnicas y procedimientos compositivos.

Otros autores han observado que el empleo de ciertas técnicas y procedimientos compositivos parecen alejar al compositor del campo específico del sonido tal como es percibido en la escucha real; el compositor se introduciría así en una suerte de escucha imaginativa o *metafórica* (Cook, 1990) en la que las relaciones entre los sonidos sobre los que se basa la estructura musical no son necesariamente escuchadas por el oyente común.

Llevando esta postura a un extremo, Lerdahl (1988) analizó *Le marteau sans maître* de P. Boulez con miras a demostrar que el modo en el que su estructura se organiza contradice una serie de principios cognitivos que se supone coordinan la audición musical. Así, el autor cuestionó a las vanguardias del S. XX (en particular al *serialismo integral*) señalando la brecha abierta entre la obra y su posibilidad de

recepción, en tanto que aquella sería el fruto de una organización no jerárquica de los parámetros que componen el discurso musical, con lo cual rebasaría las restricciones cognitivas propias del oyente occidental culturizado. Lerdahl llega incluso a postular la existencia de dos tipos de gramáticas compositivas: una *natural*, propia de las músicas tonales, que tendría por fuente a la *gramática de la audición*, y otra *artificial*, propia de las vanguardias artísticas, que tendría otros orígenes. Finalmente señala que "(...) los intentos tempranos de las gramáticas artificiales –digamos, desde 1920 hasta 1950– fueron defectuosos en cuanto a las relaciones que establecieron con la audición [con lo cual, finalmente] la música contemporánea ha perdido el rumbo" (Lerdahl, 1988:236). A pesar de lo polémico de sus conclusiones, Lerdahl no analiza el modo en el que estas supuestas restricciones operan en el propio compositor. Es decir, cómo el compositor se comporta como oyente y como tal toma decisiones compositivas.

En otras palabras sí, como señala Lerdahl (1988), el compositor de música contemporánea opera fundamentalmente sobre una gramática compositiva artificial, es dable esperar que los principios que rigen los procesos de percepción musical tengan escasas implicaciones sobre el proceso de producción musical. Este estudio se propone presentar evidencia de que ciertos aspectos cognitivos reguladores de la audición musical pueden incidir en los procesos involucrados en la composición de música contemporánea. Asimismo, se discute la aplicación de teorías del campo de la recepción musical al análisis de los procesos de resolución de problemas y toma de decisiones comprometidos en la composición. Para ello la noción de expectación melódica resultará especialmente ventajosa.

Expectación melódico-interválica en la audición y la composición musical

El modelo Implicación-Realización para la expectación melódica

La noción de *expectación musical* es un constructo teórico que ha dado lugar a significativos avances en el estudio de la cognición musical. Inicialmente planteado por L. Meyer (1956), quien lo vincula a la formación de respuestas afectivas por parte del oyente frente a la música, es retomado por E. Narmour (1990; 1992) al desarrollar su modelo Implicación-Realización (I-R).

El modelo I-R postula la existencia de dos

tipos de procesos de expectación, interrelacionados entre sí: los procesos *bottom-up* [abajo-arriba (a-A)], a menudo denominados *psicofísicos* –ya que están restringidos solamente por las limitaciones del sistema perceptual– y que parten de una información estructuralmente menos organizada hacia niveles de organización mayor; y los *top-down* [arriba-abajo (A-a)], que están sometidos a la influencia del aprendizaje –por lo que resultan más dependientes de cada cultura musical particular– y que parten de niveles de organización mayor. Ya en el plano de la expectación melódico-interválica, Narmour (1990; 1992) señala que, de acuerdo a ciertas condiciones del material musical, hay *intervalos melódicos (i-m)* que no promueven una sensación de cierre, generando así implicaciones melódicas; por ello reciben el nombre de *intervalos implicativos (i-i)*. El *i-m* que lo sigue –formado por la segunda nota del *i-i* y la siguiente– se denomina *intervalo realizado (i-r)*, el cual no necesariamente satisface las implicaciones precedentes [de hecho, las violaciones de las implicaciones producirían efectos estéticos y afectivos particulares (Meyer, 1956; Narmour, 1990; 1992)]. Así, el modelo I-R describe la cognición melódica como una cadena de implicaciones y realizaciones (Krumhansl, 1995).

Luego, el modelo postula que los procesos a-A que regulan la expectación para los *i-i* están subordinados a cinco principios gestálticos de organización perceptual: (1) *Dirección Registral (DR)*, que indica que intervalos pequeños (< 5 semitonos (ST)) implican continuaciones en la misma dirección melódica, mientras que intervalos grandes (> 7 ST) implican un cambio de dirección; (2) *Diferencia Interválica (DI)* que postula que intervalos pequeños implican otros de tamaño similar (del mismo tamaño ± 2 ST si cambia la dirección, del mismo tamaño ± 3 ST si no cambia), y que intervalos grandes implican intervalos más pequeños (cuanto menos 3 ST más pequeños si la dirección cambia y 4 ST si permanece constante); (3) *Retorno Registral (RR)*, que se cumple cuando la segunda nota del *i-r* es idéntica o similar (± 2 ST) a la primera del *i-i*; (4) *Proximidad (PR)*, según el cual el tamaño del *i-r* será < 5 ST; y (5) *Cierre (CI)* que se cumple cuando hay un cambio de dirección, un movimiento hacia un intervalo más pequeño, o ambas situaciones a la vez. El modelo así planteado tiene la ventaja de desglosarse en variables cuantificables y, finalmente, empíricamente testeables (Krumhansl, 1995).

Evidencia empírica de expectación melódica en la audición y la composición musical

En la última década se realizó una serie de estudios experimentales buscando evidencia empírica que avale los aportes de L. Meyer acerca de los factores que intervienen en la generación de expectativas durante la audición. Tales estudios señalan que la expectación está influenciada por la organización de los patrones rítmicos o métricos (Jones, 1990), la estructura armónica y las jerarquías tonales correspondientes (Bigand, Parncutt y Lerdahl, 1996; Pineau y Bigand, 1997), y por la estructura melódica y el tamaño de los intervalos melódicos (Krumhansl, 1995; Cuddy y Lunney, 1995; Schellenberg, 1996); estos últimos estudios han sugerido que tanto los procesos $a-A$ como los $A-a$ propuestos por Narmour en su modelo I-R tienen un alto poder predictivo para describir los procesos perceptivos mediante los cuales los auditores juzgan las alturas que continúan a un $i-i$. En otros términos, en lo que respecta a la estructura melódico-intervalica los principios señalados arriba parecen regular las expectativas de los oyentes.

En tareas de producción musical, pero siempre aludiendo a la actividad auditiva, Carlsen y sus colegas (Carlsen, 1981; Unyk y Carlsen, 1987) le presentaron a un grupo de cantantes con educación formal 25 intervalos diferentes como las dos primeras alturas de una melodía y les pidieron que canten la nota que a su juicio las podría continuar. Los investigadores estudiaron la frecuencia con la que fueron cantadas las distintas alturas de continuación. Aunque estos trabajos no fueron intencionalmente diseñados para testear el modelo I-R, los datos por ellos reportados fueron reanalizados por Schellenberg (1996) quien encontró que todos los principios del modelo I-R funcionaron significativamente como predictores de las respuestas de los sujetos.

Más recientemente, Thompson, Cuddy y Plaus (1997) realizaron una investigación en la que testearon la validez del modelo I-R en una tarea de naturaleza compositiva. Los autores trabajaron con dos grupos de sujetos (con diferentes niveles de experiencia musical), pidiéndoles que compusieran una continuación para las dos alturas ($i-i$) que ellos les entregarían y que deberían considerar como las dos primeras de una melodía. Con excepción del predictor RR para los músicos con mayor formación, cada principio fue realizado con una frecuencia significativamente

más alta que la esperada por azar, lo cual da soporte al valor predictivo global del modelo. Asimismo, Thompson y sus colegas observaron que el valor predictivo de los principios testeados fue significativo para ambos grupos de sujetos.

Continuando la línea de investigación desarrollada por Thompson y colegas (1997), testeamos recientemente la validez del modelo I-R en tarea de composición y en el dominio específico de la producción de música contemporánea (Anta, Shifres y Martínez, 2004). Para tal fin, utilizamos nueve fragmentos musicales tomados de *lieder* compuestos por Anton Webern (extraídos de sus Op. 3, 1921; Op. 4, 1923 y Op. 15, 1924), la mayoría de los cuales habían sido utilizados por Krumhansl (1995) y Schellenberg (1996) en sus estudios sobre expectación musical en el dominio de la audición. Los mismos fueron interrumpidos en un punto interno de sus estructuras que cumpliera con las condiciones necesarias para obtener $i-i$. Luego, les pedimos a 15 estudiantes del cuarto año de la Lic. en Composición de la Facultad de Bellas Artes –Universidad Nacional de La Plata– que compusieran una *buena continuación* para dichos fragmentos, de manera tal que no se produjera una *ruptura o discontinuidad* entre la última nota dada y la primera realizada; la noción de *continuidad* es pues considerada en este tipo de diseños como equivalente a una resolución efectiva por parte del $i-r$ de las implicaciones derivadas del $i-i$, de manera tal que se esperaba que aquellas realizaciones provistas por los participantes del estudio se correspondieran con aquellas que el modelo prevé a partir de los principios que componen los procesos $a-A$ de expectación melódico-intervalica. Los resultados indicaron que los $i-r$ por los sujetos para cada $i-i$ obtuvieron una puntuación significativamente superior a la esperada por azar, excepto para los $i-i$ más pequeños, los de 2^{da} m; por otra parte, estos resultados concuerdan con los reportados por Cuddy y Lunney (1995) respecto de la validez del modelo I-R en el dominio de la audición, quienes informan que el predictor DR sólo era efectivo para los $i-i$ grandes, ya que los $i-i$ pequeños no implicaron dirección registral alguna.

De este modo, los resultados que hemos obtenido indican que los principios implicativos propuestos por el modelo I-R para la expectación melódico-intervalica en el nivel de la superficie musical tendrían, considerados en su conjunto, un poder predictivo significativo para las tareas de producción de música contemporánea como las oportunamente evaluadas, excepto para los $i-i$ más pequeños, resultados éstos que se corresponden con

aquellos informados en relación con la validez del modelo I-R en el dominio de la audición musical.

Discusión

El presente trabajo procuró presentar evidencia para enunciar que es posible encontrar nexos entre ciertas particularidades de la audición melódica y las decisiones que toman los compositores a la hora de elaborar el componente melódico de la estructura musical. La gran afinidad entre los resultados obtenidos por las investigaciones que evaluaron la validez del modelo I-R para describir los procesos cognitivos implicados en la audición (Krumhansl, 1995; Schellenberg, 1996; Cuddy y Plaus, 1995) y los de nuestro estudio, donde se aplicó dicho modelo al análisis de los procesos implicados en la elaboración compositiva, permite afirmar la existencia de denominadores comunes entre ambas actividades. Dicha vinculación, en última instancia, pone de manifiesto que el conocimiento que supone la representación interna del sonido musical en sus diferentes posibilidades tendría incidencia en la actividad del compositor, incluso en el campo de la producción de música contemporánea.

Debido a que el modelo I-R involucra tanto procesos *a-A* como *A-a* de expectación musical no es posible determinar en qué medida los resultados obtenidos en nuestro estudio pueden obedecer a la familiaridad con el estilo musical interviniente. En tal sentido, es importante tener en cuenta que en el mismo participaron estudiantes de composición formados en la tradición académica occidental, en la que muchos de los principios modelizados por la teoría son normativos y por lo tanto forman parte de los aprendizajes realizados por los participantes. Al respecto, Pearce y Wiggins (2004) propusieron que, en realidad, el modelo I-R describe procesos cognitivos altamente codificados en la cultura occidental. Más allá de esta polémica, el modelo I-R aparece como un marco oportuno para la indagación emprendida.

Si bien es plausible la idea de Cook (1990) de que ciertas técnicas constructivas alejan al compositor de la escucha del sonido real introduciéndolo en una escucha *metafórica*, esto no implica que ambas actividades pierdan todo tipo de conexión; de hecho, "(...) cuando los compositores se apoyan en un cálculo sistemático de posibilidades como un medio (...) ellos generalmente lo hacen con propósitos heurísticos, y con un interés directo y explícito por el efecto auditivo resultante" (Cook 1990:199). En tal sentido, no son pocos los

que asumieron, por ejemplo, que una estructura serial es significativa en la medida en que es perceptible (v.g. Séller, 1955).

Por otra parte, los resultados aquí presentados ponen de manifiesto la necesidad de revisar la dicotomía que opone una gramática composicional *natural* a otra *artificial*, fundamentalmente en los aspectos en que dicha dicotomía señala que esta última es el tipo de gramática determinante en el campo de la producción de música contemporánea. En primera instancia, los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran que la composición musical en los términos del atonalismo libre de comienzos del S. XX se ve regulada, en parte al menos, por procesos que también tienen injerencia en la audición; por lo tanto, las gramáticas composicionales como la que opera en dicha estética están vinculadas a la gramática de la audición musical. Entonces, si en el dominio de la producción de música contemporánea intervienen otras gramáticas compositivas, estas no tienen el carácter de excluyentes. Además, nótese que Lerdahl (1988) aborda los problemas de la recepción de la música contemporánea partiendo de la aplicación de modelos formulados para describir la percepción de la música tonal (Lerdahl y Jackendoff, 1983). Por ello los criterios de evaluación utilizados (sus *restricciones*) son aquellos derivados específicamente de las propiedades estructurales de la música tonal; como contrapartida, la producción de música contemporánea parece estar comprometida tanto con un número mucho mayor de variables constructivas como con aspectos musicales cualitativamente diferentes de aquellos que estructuraban la tonalidad hasta comienzos del S. XX (Salzman, 1972; Invert, 2001). La esterilidad estética de las producciones atonales de la que habla Lerdahl es entonces el resultado del sesgo metodológico de su trabajo, puesto que la aplicación de un modelo no específico (esto es, tonalmente independiente) como lo es el modelo I-R, incluso también orientado originalmente a describir la recepción, se mostró como válido para describir los procesos de producción musical tanto en el dominio de la música tonal (Thompson y colegas, 1997) como en el de la atonal (Anta y colegas, 2004).

Las indagaciones que hemos realizado indican así que la posibilidad de analizar las relaciones existentes entre audición y composición musical desde la perspectiva del compositor y, finalmente, de entender al compositor como oyente, descansa sobre la necesidad de considerar aquellos aspectos de la arquitectura musical que resulten pertinen-

tes a la actividad compositiva. Además, podemos afirmar que la utilización directa de modelos analíticos originalmente diseñados para describir los procesos vinculados a la cognición de la música tonal para el estudio de otras músicas que escapen a la organización tonal puede conducir a incomprender el propio objeto de conocimiento. En tal sentido, la construcción de herramientas que nos permitan indagar en la naturaleza del conocimiento que supone la composición musical y en cómo éste se vincula al dominio de la audición desde la perspectiva del compositor es aún una tarea pendiente, la cual parece obligarnos a reconsiderar los marcos y paradigmas con los que la Psicología de la Música ha venido estudiando ambos dominios por separado. 

Agradecimiento

A la Prof. Isabel C. Martínez, por haber brindado su apoyo para la realización del presente trabajo.

Bibliografía

- ANTA F.; SHIFRES F. y MARTÍNEZ I. (2004): Expectación melódico-intervalica en tareas de producción musical. Un estudio sobre la realidad cognitiva de los principios de implicación melódica en un contexto de producción de música contemporánea. Trabajo sometido al *Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais - Universidade Federal do Paraná, Brasil, 2005*.
- BIGAND, E.; PARCUTT, R. y LERDAHL, F. (1996): Perception of musical tension in short chord sequences: the influence of harmonic function, sensory dissonance, horizontal motion, and musical training. *Perception & Psychophysics*, 58 (1), 125-141.
- BRANTHWAITE, A. (1986): "La creatividad y las habilidades cognitivas", en A. Gellatly (Comp.) *La inteligencia hábil. El desarrollo de las habilidades cognitivas*, Buenos Aires, Aique, 1997, pp. 241-258.
- CARLSEN, J. C., (1981): Some factors which influence melodic expectancy. *Psychomusicology*, 1, pp.12-29.
- COOK, N. (1990): *Music, Imagination and Culture*, Oxford, University Press.
- CUDDY, L. L. y LUNNEY, C. A. (1995): Expectancies generated by melodic intervals: Perceptual judgments of melodic continuity. *Perception & Psychophysics*, 57, pp. 451-462.
- DAVIDSON, L. y WELSH, P. (1988): From collections to structure: the developmental path of tonal thinking, en J. A. Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, Oxford: University Press; pp. 260-285.
- GARDNER, H. (1993): *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi*, Barcelona, Paidós, 1995.
- GELLATLY, A. (1986): "Cognición y psicología", en A. Gellatly (Comp.) *La inteligencia hábil. El desarrollo de las habilidades cognitivas*, Buenos Aires, Aique, 1997, pp. 17-33.
- HARGREAVES, D. (1996): "The development of artistic and musical competence", en I. Deliège & J. Sloboda (Eds.) *Musical Beginnings, Origins and development of Musical Competence*, New York, Oxford University Press.
- IMBERTY, M. (2001): "Alegato para una Renovación de las Problemáticas en Psicología Cognitiva de la Música", en F. Shifres (Ed.) *La Música en la Mente*, Buenos Aires, SACCoM. CD-ROM.
- JONES, M. R. (1990): Learning and the development of expectancies: An interactionist approach. *Psychomusicology*, 9, pp. 193-228.
- KELLER, H. (1955): The audibility of serial technique. *Monthly Musical Record*, 85, pp. 231-234.
- KRUMHANSL, C. L. (1995): Music psychology and music theory: Problems and prospects. *Music Theory Spectrum*, 17, pp. 53-80.
- LERDAHL, F. y JACKENDOFF, R. (1983): *A generative theory of tonal music*, Cambridge, MIT Press.
- LERDAHL, F. (1988): "Cognitive constraints on compositional systems", en J. A. Sloboda (Ed.) *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, Oxford, University Press, pp. 231-259.
- MEYER, L. B. (1956): *Emotion and meaning in music*, Chicago, University of Chicago Press.
- NARMOUR, E. (1990): *The analysis and cognition of basic melodic structures*, Chicago, University of Chicago Press.
- NARMOUR, E. (1992): *The analysis and cognition of melodic complexity*, Chicago, University of Chicago Press.
- PEARCE, M. T. y WIGGINS, G. A. (2004): Rethinking gestalt influences on melodic expectancy, en S. D. Lipscomb, R. Ashley, R. O. Gjerdingen y P. Webster (Eds.) *Proceedings of the 8th Conference on Music Perception & Cognition*, Evanston, IL.
- PINEAU, M. y BIGAND, E. (1997): Effet des structures globales sur l'amorçage harmonique en musique. *L'Année psychologique*, 97, pp. 335-408.
- SALZMAN, E. (1967): *La música del siglo XX*, Buenos Aires, Victor Larú, 1972.
- SHELLENBERG, E. G. (1996): Expectancy in melody: Tests of the implication-realization model. *Cognition*, 58, pp. 75-125.
- SEASHORE, C. (1937): *The Psychology of Music*, New York, Dover.
- SLOBODA, J. A. (1985): *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*, Londres, Oxford University Press.
- THOMPSON, W. F., CUDDY, L. L. y PLAUS, C. (1997): Expectancies generated by melodic intervals: Evaluation of principles of melodic implication in a melody-completion task. *Perception & Psychophysics*, 59, pp. 1069-1076.
- UNYK, A. M. y CARLSEN, J. C. (1987): The influence of expectancy on melodic perception. *Psychomusicology*, 7, pp. 3-23.
- YOUNKER, B. A. (2002): "Critical thinking", en R. Colwell y C. Richardson (Eds.) *The handbook of research on music teaching and learning*, New York, Oxford University Press; pp. 162-170.

Al grito de: *imambo!*

Aportes de instrumentación y orquestación en la música de Dámaso Pérez Prado¹

Daniel Duarte Loza

Egresado del Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo" de la ciudad de Buenos Aires. Licenciado en Composición de la Facultad de Bellas Artes, UNLP. JTP de la cátedra de Composición de la FBA. Becario del Fondo Nacional de las Artes. Becario de Perfeccionamiento en la Investigación o Desarrollo Artístico, Científico y Tecnológico de la UNLP. Integrante del Equipo de Investigación en Análisis Musical dirigido por Mariano Etkin y del Equipo de Investigación en Instrumentación y Orquestación dirigido por Carlos Mastropietro. Miembro fundador y Consejero representante del Ensemble de Música Contemporánea de la FBA.

Uno, dos, tres, cuatro

El mambo resulta, desde el momento de su aparición –hacia fines de los años '40 del siglo XX–, una conjunción musical de extrañeza mayúscula: es música de vanguardia pero, a la vez, *ibailable!*

Apenas surge se convierte en un éxito de aprobación popular. Su creador es Dámaso Pérez Prado (Matanzas, Cuba, 1916; Ciudad de México, México, 1989) quien, además de compositor y orquestador, es director y pianista estable de la orquesta que él mismo funda para la difusión del mambo. Uno de los aspectos más sobresalientes de la música de Pérez Prado –y que en este artículo comenzaremos a apuntar– se da en materia de instrumentación y orquestación. Sus aportes en este campo son de un valor indiscutible. Sin embargo, la música de Pérez Prado no ha gozado nunca, en el ámbito de la investigación musical, del reconocimiento pleno que desde siempre y por sus méritos debería haber tenido.

Por otro lado, quienes sí han hecho referencia, tanto en sus actividades docentes como en diversas entrevistas y artículos periodísticos, a estos aspectos instrumentales como así también a los aportes musicales en general de Dámaso Pérez Prado y a la influencia que en sus formaciones musicales éste ha ejercido, han sido los compositores latinoamericanos –del área culta– pertenecientes a la llamada "generación del Di Tella": Graciela Paraskevaídís (Buenos Aires, Argentina, 1940, también ciudadana uruguaya), Coriún Aharonián (Montevideo, Uruguay, 1940) y Mariano Etkin (Buenos Aires, 1943). Además han compuesto obras que, más de manera gestual e instrumental que textual, saludan a la música de Dámaso Pérez Prado. Éstas son, respectivamente: de la serie "magma"², los n° I, II, VI, y

VII (compuestos entre 1967 y 1984); *Mestizo* (1993) y *Abgesang Mambo* (1992). Asimismo, otros compositores latinoamericanos han manifestado un renovado interés musical por los mambos. Las obras: *Mambo à la Braque* (1990) de Javier Álvarez (Ciudad de México, 1956), *Midimambo* (1992) de Tim Rescala (Rio de Janeiro, Brasil, 1961) y *Metalmambo* (1994) de Eduardo Cáceres (Santiago de Chile, Chile, 1955) inequívocamente y ya desde su título así lo atestiguan. De esta manera se hace evidente en el ámbito de la música culta latinoamericana el reconocimiento otorgado a Pérez Prado y su mambo.

Resulta paradójico, entonces, saber que, por otro lado, no existan trabajos específicos de investigación musical en América sobre la música de Pérez Prado que pongan de relieve su singularidad. Por eso nos hemos propuesto, como aporte para comenzar a revertir esta orfandad, aproximarnos al análisis musical de la obra del compositor de origen cubano centrándolo, en principio, en dos aspectos que consideramos fundamentales en su quehacer: 1) Las técnicas instrumentales musicales y 2) Los criterios de orquestación.

La orquesta

La formación típica de la orquesta de Pérez Prado de finales de los años '40 y comienzo de los '50 –época de esplendor del mambo– es la siguiente: voz / voces; 4 saxos; 5 trompetas; trombón; 4 percusionistas; piano; contrabajo (*pizzicato sempre*).

A lo largo de la producción de Pérez Prado se van dando, también, incorporaciones de distintos instrumentos musicales que son tratados según sus particularidades y que ocupan, por lo general, roles solistas o protagónicos como por ejemplo las de: órgano eléctrico, pandereta y guitarra.

Por otro lado, la denominación de orquesta obedece a criterios diferenciados de los que otorgan esa misma entidad a la orquesta sinfónica –la llamada, habitualmente, orquesta a secas– de tradición centroeuropea. En este último caso es, además de la presencia de distintas familias de instrumentos, cierto número de instrumentistas –por lo menos unos 40– lo que da lugar a esta denominación: cuando tocan menos músicos se habla de pequeña orquesta o, bien, de orquesta de cámara o ensamble. En la utilización del término, por parte de Pérez Prado, se ve la continuación de lo que podríamos prefigurar como una tradición latinoamericana: la de definir como orquesta a un grupo de músicos no por el número, sino por la variedad instrumental (como sucede, también, en un

ejemplo cercano: la orquesta de tango).

Comparación con la big band de Stan Kenton

Hay quienes dicen que la conformación de la orquesta de Pérez Prado deviene de la fusión de tener una sección de metales a la Stan Kenton (Wichita, Estados Unidos, 1911-Los Ángeles, Estados Unidos, 1979) y una sección de percusión como la de la Orquesta Casino de La Playa. En principio, podríamos acordar con esta definición del instrumental, sin embargo debemos señalar que en la formación clásica de la *big band* (gran banda) de Kenton encontramos, además de contrabajo, piano –allí también interpretado por el líder-director– e igual cantidad de trompetas que en la orquesta de Pérez Prado, muchos más trombones (5) y también más saxos (5). Además, la guitarra aparece, habitualmente, en su formación.

Por otro lado, en esta agrupación podemos ver y escuchar de manera estable a un solo percusionista a cargo de una batería de jazz y sólo excepcionalmente encontramos la utilización de instrumentos de percusión afrocubana (por ejemplo, en los notables arreglos a cargo de Arturo "Chico" O'Farrill: La Habana, Cuba, 1921-Manhattan, Estados Unidos, 2001). Por el contrario, estos instrumentos son tan característicos como permanentes en la música de Pérez Prado que sin ellos el mambo no sería mambo. En esto es clara la relación con la Orquesta Casino de La Playa (de Cuba) que también utiliza instrumentos de percusión afrocubana, aunque la proporción es, en este caso, menor. Luego, las diferencias de instrumental con Kenton se ampliarán todavía más, ya que éste incorporará 4 *mellophoniums*³ y el quinto trombón –el trombón bajo– tendrá la posibilidad de mutar a tuba. Es notorio que Stan Kenton trabaja con un orgánico de instrumentos grande, por lo que su grupo sí entra en la categoría de *big band*. La orquesta de Pérez Prado responde, diferenciadamente, a una formación más pequeña que refleja, como dice Mariano Etkin "(...) esa transición entre las grandes bandas y los grupos más chicos".⁴

Tratamiento de la voz y de los instrumentos

1. Voz

Es notable el rol que desempeña en las instrumentaciones de Pérez Prado. En numerosos mambos aparece únicamente su propia voz y sus característicos gritos; en otros

cuenta, como en el *Mambo de la telefonista* y menos frecuentemente canta, como en *Lupita*. En algunos otros se incorporan las voces de los instrumentistas de la orquesta, considerados como cantantes no profesionales quienes emplean una forma muy particular de emisión. Este proceder tiene antecedentes en los cantos y voces que emiten quienes tocan los tambores en las músicas tradicionales afrocubanas. Hacemos esta analogía por dos motivos: 1) Por la coincidencia en el tipo de fonación elegida; 2) Porque la percusión toca en paralelo con el canto. Cabe mencionar que, además, algunos títulos de sus músicas responden a palabras dialectales de origen afro, como por ejemplo: *Voodoo (Vudú)*, *Jambo*, *Yumbambé*, *Timba*. Habría que decir, también, que la palabra "Mambo" reporta esta procedencia y que el mismo Dámaso Pérez Prado era mulato.

Además, han integrado la agrupación diferentes cantantes solistas. Son especialmente destacadas y recordadas las actuaciones y las grabaciones realizadas por el gran Bartolomé Maximiliano Moré (Santa Isabel de las Lajas, Cuba, 1919-La Habana, Cuba, 1963), más conocido como Beny o Benny Moré, *El bárbaro del ritmo o El sonero mayor*. Debemos mencionar que también existen registros que incluyen, por ejemplo, un cuarteto vocal y diferentes tríos de voces.

Una de las características más destacadas en los mambos de Pérez Prado es la utilización del grito. Por un lado, se manifiesta como una presencia gestual y tímbrica, casi corporal. Por el otro, cumple una función articuladora de la forma musical, dando lugar a cambios de secciones. De hecho, el grito escuchado, generalmente, como ¡ugh!, enmascara la palabra ¡dilo! Su realización quedó siempre a cargo del director de la orquesta, es decir, en la voz del mismísimo Dámaso Pérez Prado.

2. Saxos

Los saxos actúan como grupo cohesionado y homogéneo. Éste es integrado por: saxo contralto, dos saxos tenores y saxo barítono. No se busca el empaste con los otros grupos instrumentales. Cumplen, esencialmente, una función rítmica.

Técnicas de instrumentación y orquestación

Manejo de la técnica de intervención de la lengua y del *staccato* (doble y triple): permite abordar células muy rápidas y complejas con gran facilidad y evitar el *glissando* ascendente, tan característico de estos instrumentos, al atacar la nota requerida. Debe

subrayarse, además, la efectividad lograda en los ataques secos.

Doblaje: en los saxos se observa la premisa del movimiento paralelo, haciendo principalmente doblajes de la línea melódica a distancia de octava. La línea más aguda la llevan el contralto y los tenores, mientras que el barítono actúa a la octava grave de aquellos.

Otras cuestiones a mencionar son: la particular y notoria escasez de *vibrato* en la emisión y el uso de una boquilla de tipo abierto, lo que le da al instrumento un timbre más brillante y metálico y, también, mayores posibilidades en el manejo del registro y en el rango dinámico.

3. Trompetas

En la ejecución virtuosa de las trompetas, no podemos dejar de mencionar la gran influencia de la estancia de Pérez Prado en México.⁸

Técnicas de instrumentación y orquestación

Chiva o *shake*: técnica instrumental musical empleada novedosamente en los mambos de Pérez Prado. Consiste en que las trompetas toquen en su registro extremo agudo, bajo el modo de ejecución *sforzato*, con intensidad *forte* –o mayor– realizando un trino. Éste puede ser practicado de la manera convencional a distancia de semitono o tono. Sin embargo, a menudo se lo ejecuta alternando microtonos. Esto se logra presionando y ejecutando un movimiento vibratorio con los dedos, en sentido longitudinal sobre los pistones; lo que produce, en realidad, la modificación de la distancia existente entre la boquilla del instrumento y los labios del intérprete, con la consecutiva oscilación de altura, inferior al semitono. Esta técnica es encontrada en varios mambos del autor como en el *Mambo del Politécnico* así también como en la orquestación de: *Bésame mucho* y *Frenesí*.

Glissando: es habitual encontrar este recurso. En muchas ocasiones aparece asociado a la extinción del sonido, luego de un ataque *sforzato* en el registro agudo. Se lo encuentra, también, en los solos de *Cerezo Rosa*. En *Lupita* una de las trompetas realiza un *glissando* de octava, hacia el agudo, a partir del re de 4ª línea en clave de sol.

Doblaje: por sobre la primera trompeta, que es la que suele tener a su cargo la línea más aguda, aparece otra trompeta que toca en el registro superior. Esto se puede apreciar muy claramente en la orquestación propuesta para la composición *El vuelo del moscardón* de Rimsky Korsakoff y, también, en

algunos pasajes de *Cerezo Rosa*.

4. Trombón

Técnicas de instrumentación y orquestación

Notas pedales: se halla muy generalizado el uso del instrumento en su registro extremo grave. En *Cerezo Rosa* utiliza la nota fundamental de la serie armónica de si bemol, serie a la que responde el trombón tenor, que es el trombón utilizado de manera estable en la orquesta de Pérez Prado. Se escuchan otros ejemplos del uso de las notas pedales en las orquestaciones de: *María Bonita*, *Patricia*, *Bésame mucho*, *El vuelo del moscardón* y *El manisero*.

Sonido "roto" o *cracked*: consiste en provocar el quiebre de la columna de aire en el momento de la emisión.

5. Percusión

Los instrumentos de percusión hallados de manera frecuente en la orquesta de Pérez Prado son: maracas; cencerro; timbales cubanos ("timbaletas"¹⁶); bongó; congas¹⁷; batería¹⁸: bombo, tom-tom, caja clara, platos suspendidos y *Charleston* o *hi-hat*.

La percusión afrocubana tiene una presencia constante en la música de Pérez Prado y su utilización es permanente. Esto es algo que quizás suene novedoso para una orquesta con formación jazzística tradicional, pero no —y vaya paradoja— para una orquesta alguna vez considerada como la mejor *jazz band* de los Estados Unidos¹⁹: una orquesta con raíz afrocubana, la orquesta de Dámaso Pérez Prado.

6. Piano

Dámaso Pérez Prado fue el pianista de su orquesta. De formación musical culta, tocó en varias agrupaciones de música popular antes de crear la suya propia. Entre ellas estuvo la Orquesta Casino de La Playa, donde comenzaron a surgir sus arreglos. En esta etapa, previa a la revolución, Cuba recibía mucho *turismo* procedente de los Estados Unidos y las orquestas lugareñas estaban bien informadas sobre la música originaria del vecino país del norte. El jazz formaba, entonces, parte de su repertorio habitual. El pianismo de Dámaso Pérez Prado resulta, en consecuencia, una confluencia de varias vertientes musicales. Las podemos escuchar en: lo culto, en el juego con arpeggios en octavas abarcando un amplio registro del instrumento, al estilo romántico de inspiración *chopiniana* —escúchese como referencia el tema *Lupita*, de su autoría— lo jazzístico, en el desgarrado (*rag*) del ritmo, en el *solo* de *Pianolo*, también de su autoría; lo afrocubano, o sea, la fuerte

presencia del ritmo en su ejecución, el uso de las claves, los giros de son y el toque agresivo, punzante, como percutiendo directamente sobre las teclas, con materiales de alturas a corta distancia que le dan al sonido mayor componente de ruido y pronunciados ataques, como en *A romper el coco* de Otilio Portal. Fundamentalmente aparecen, entonces, tres tipos de pianismo: lo jazzístico, lo culto y lo afrocubano. Sin embargo, hay un uso del piano que prima, y es el de su tratamiento percusivo.

7. Contrabajo

Aunque su función en principio no parezca relevante, debe destacarse que aparece no solamente para reforzar los bajos de la armonía. Su toque *pizzicato sempre* en el registro grave del instrumento le da un sonido mucho más percusivo que el que se obtiene con el toque habitual del arco frotado. Aquí podría surgir la comparación con el contrabajo de jazz, ya que allí también se emplea el toque *pizzicato*. Sin embargo encontramos que en el jazz se utiliza, habitualmente, la técnica del *walking bass* (bajo caminante) y en los mambos, esto no sucede. En la orquesta de Pérez Prado el contrabajo se funde, a menudo, con la percusión. Ésta también canta, ya que los parches están cuidadosamente tensados y afinados. Sugiero se escuche, como referencia, lo que sucede en *iGuaa!*, *La niña Popoff* y *Pianolo*, todos de autoría de Pérez Prado.

Criterios de orquestación general en los mambos

Por estratos: cada grupo instrumental conforma un estrato autónomo con características propias, que a la vez contrasta con los demás.

Fusión tímbrica: se produce en los *tutti* en ataques secos, que son una práctica habitual en los mambos de Pérez Prado. Por un lado, este tipo de ataque va en detrimento de la definición puntual de la altura tonal del sonido. Por otro, la superación del momento del ataque y la estabilización de la onda en el tiempo son factores decisivos en la identificación del timbre. Si esto no sucede, sus características singulares se diluyen. Tenemos entonces que los saxos, las trompetas y el trombón, al no poder superar sus estados transitorios en el ataque, producen sonidos más ambiguos en la definición de la altura y sus timbres se tornan menos identificables individualmente. Ambas situaciones contribuyen a su homogeneización.

Espacialización del sonido

Existe un trabajo de expansión del sonido que está directamente relacionado con la proyección del mismo en los límites de lo registral, la intensidad y el *tempo*. Es importante, en este sentido, señalar la ocupación y consiguiente delimitación que Pérez Prado hace del registro. Las trompetas en el agudo y el trombón en el grave delimitan constantemente los bordes de ese espacio registral, mientras los saxos actúan en la zona media. Este procedimiento le otorga mayor cuerpo y profundidad al sonido, generando así un espacio virtual.

Final: idilo!

Las técnicas instrumentales musicales, como así también las de orquestación, que hemos enunciado constituyen rasgos fundamentales en la elaboración de la obra de Pérez Prado. Su orquesta cambió muchas veces de instrumentistas; tuvo, por ejemplo, formaciones integradas por músicos de distintas nacionalidades: los hubo cubanos, mexicanos y estadounidenses; sin embargo los criterios de instrumentación y orquestación mantuvieron siempre una misma línea. Dentro de este contexto, los aportes individuales contribuyeron sin lugar a dudas y la orquesta funcionó, en definitiva, como un campo para la exploración y la creación de todos los músicos que participaron en ella. Por otro lado, queda claro que esto sólo fue posible a la luz de una estética y de un proyecto claramente definidos, tal y como los planteó el maestro Pérez Prado. El resultado resuena todavía hoy en nuestros oídos y si este artículo despierta interés por escuchar la música de Dámaso Pérez Prado, habrá comenzado, entonces, a cumplir con su propósito. 

más ríezig de este país, ahora mismo no está, se encuentra en México. Y es más, no es una jazz *band*, ésta sopla mambo".

Bibliografía

- AHARONIÁN, Coriún: "Pérez Prado y el mambo. Qué rico é, é, é, é", en *Brecha*, 28 de octubre de 1994.
- AHARONIÁN, Coriún: "Algunas líneas a propósito del mambo y Pérez Prado", en *Pauta*, N° 59 / 60, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical (CENIDIM), 1996, pp. 107-109.
- ETKIN, Mariano y MONJEAU, Federico: "Es sensual, pero no sentimental. El compositor y catedrático argentino Mariano Etkin analiza la obra de Pérez Prado", en *Diario Clarín*, 2 de octubre de 1994, p. 7.
- ETKIN, Mariano y FALCOFF, Laura: "La rumba, Varèse, Stravinsky y el son cubano", en *Tiempo de Danza*, Año 4, N° 19, El Bosque Editora, 1999, pp. 26-27.
- NYFFELER, Max: "Zwischen dem Eigenen und dem Fremden. Die lateinamerikanische Komponistin Graciela Paraskevaïdis", en *MusikTexte, Zeitschrift für neue Musik*, N° 94, 2002, pp. 19-24.

¹ Agradezco profundamente las contribuciones realizadas por Coriún Aharonián, Jorge Delgado, Andrés Duarte Loza, Mariano Etkin y Graciela Paraskevaïdis para la elaboración de este artículo.

² Según lo expresado por la compositora al autor de este trabajo.

³ Como con pistones con campana frontal, lo que le da al sonido mayores posibilidades de proyección.

⁴ Mariano Etkin, "Es sensual, pero no sentimental", p. 7.

⁵ Según la hipótesis de María Teresa Linares comentada por Coriún Aharonián al autor de este artículo.

⁶ Denominación que reciben habitualmente en la Argentina.

⁷ Según Tony Évora en su libro *Música cubana. Los últimos cincuenta años*, la orquesta de Pérez Prado es la primera en agrupar, de manera fija y estable, el par de congas de registro medio y grave: conga-tumbadora que luego se hiciera de uso generalizado en la música de origen afrocaribano.

⁸ Esta denominación puede referirse a cualquier agrupamiento de instrumentos de percusión, sin embargo, frecuentemente se la utiliza, como aquí, para hacer mención a un conjunto de instrumentos más o menos estables, tocados por un solo músico y de uso difundido, mayormente, en el jazz y el rock.

⁹ En el número de diciembre de 1950, de la revista musical estadounidense *Metrozone*, Barry Ulanov escribió: "La jazz *band* con

Resolución de problemas en el desarrollo inicial de la lectura de partituras pianísticas

Miriam Túñez

Profesora de Música orientación Piano, UNLP.

I TP de la cátedra Piano Elemental – Lectura Pianística, Facultad de Bellas Artes y Profesora Interina de Piano del Ciclo Básico, 3er. ciclo E.G.B. y ciclo Superior del Bachillerato de Bellas Artes.

Participó como integrante del Proyecto de investigación "Estrategias de procesamiento en la lectura de partituras" en el marco del Programa de incentivos de dicha Facultad.

Co-autora del libro *De Tecla en Tecla. Experiencias iniciales en la ejecución pianística*, edición de autogestión, 2003.

Se desempeñó como Jefe del Departamento de Discursos Musicales del Bachillerato de Bellas Artes, coordinadora del Área de Instrumento del ciclo Básico, 3er. Ciclo E.G.B. y Ciclo Superior y coordinadora del Área de Extensión de dicha Institución.

Un sujeto, al efectuar una tarea se enfrenta a un obstáculo.
Philippe Meirieu

¿Es posible formular una didáctica de la lectura de partituras pianísticas a partir de la resolución de problemas?

Introducción

Las nuevas corrientes pedagógicas nos proponen hoy jerarquizar áreas del desarrollo intelectual en las que se pongan en juego capacidades del pensamiento creativo y la resolución de problemas que sirvan para relacionar campos separados; recuperar el pensamiento autónomo y lograr la integración de conocimientos.

A partir, entonces, de un reposicionamiento pedagógico, es que este trabajo intenta aplicar conceptos y desarrollos básicos del área de resolución de problemas, en una didáctica inicial de la lectura de partituras pianísticas.

Desde 1980 en adelante, el acto de la lectura es considerado como un proceso global e indivisible y supone que el sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector. El lector construye el sentido, mediante la interacción con el texto, y su experiencia previa juega un papel fundamental.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender por medio de la lectura depende fuertemente de lo que conoce con anterioridad; del manejo de las formas del lenguaje; de los acuerdos en el modo y manera de uso de dicho lenguaje y de sus experiencias vitales. El desarrollo de una lectura pianística implica una actividad productiva compleja, que compromete interacciones continuas entre habilidades

interpretativas y de reconocimiento de signos musicales, competencias instrumentales en el orden de la ejecución, decodificación y reflexión musical, y cognitivas de reconstrucción significativa de la partitura a ser leída.

En este proceso continuo de transacciones entre pensamiento y lenguaje musical adquiere relevancia un planteo didáctico que promueva y estimule su interacción.

Tabla I



Desarrollo

¿Qué nos planteamos a la hora de elaborar una situación problema?

- ¿Cuál es mi objetivo?
- ¿Qué es lo que voy a hacerle adquirir al estudiante que represente para él un nivel de progreso importante?
- ¿Qué tarea puedo proponer que requiera de una reconstrucción, un enigma, una resolución?
- ¿Qué consignas debo dar para que se procesen los materiales?
- ¿Qué complicaciones puedo introducir para evitar limitar o deformar el aprendizaje?

La situación problema es una estrategia de aprendizaje que favorece el compromiso de los alumnos y permite la construcción de saberes.

Es una tarea compleja ya que ocasiona un conflicto cognitivo, se presenta como un desafío para el alumno y puede recurrir a más de un tipo de conocimientos.

Tiene un sentido para el alumno, porque estimula algo que él ya conoce, y es concreta porque tiene un fin –un producto– que le solicita una acción real y requiere de conocimientos, técnicas y estrategias.

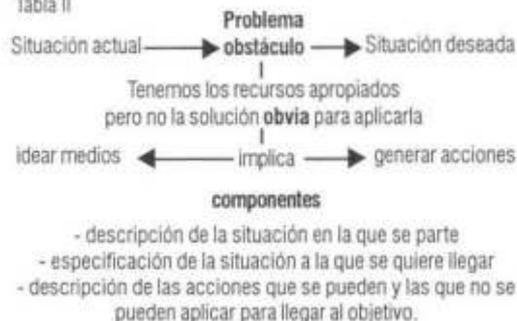
Para Astolfi, una situación problema está organizada alrededor del paso de un obstáculo, previamente bien identificado.

¿Qué es, entonces, un problema?

Según Minervino estamos frente a un problema cuando existen diferencias entre la situación actual y la que nos proponemos llegar, y no disponemos de un camino directo, obvio, que nos permita llegar de la primera a la segunda. Necesitamos por tanto generar algún medio, dado que un obstáculo se ha interpuesto para lograr la meta deseada y aunque la persona en juego cuenta con los me-

dios apropiados para resolverlo, debe generar acciones motoras, intelectuales, etc., para llegar a su objetivo:

Tabla II



Un problema puede admitir más de una representación y el modo en que se resuelve puede depender de la forma en que ha sido representado. Existen por ello diferentes métodos y técnicas.

Me interesa presentar en este trabajo un ejemplo, recreaciones, que han sido elaboradas por alumnos de la cátedra de Piano Elemental –División de Estudios Musicales de Pre-Grado (DEMUDEP), Facultad de Bellas Artes– según la resolución de problemas por analogía.

Se denomina resolución de problemas por analogía cuando una persona adapta una solución aplicada a un problema previo, para resolver el nuevo problema que enfrenta.

Los pasos implicados en el uso de esta técnica consisten en generar una serie de correspondencias entre los elementos de dos problemas –el problema base cuya solución ya conocemos y el problema meta cuya solución buscamos– y en la posterior adaptación de la solución del problema base al problema meta.

Los problemas deben tener similitudes estructurales y superficiales, para ser mejor resueltos.

La transferencia del mecanismo de resolución se logra a partir de la construcción de un esquema general que se promueve por medio de una serie de presentaciones de problemas base, que al estar en disponibilidad facilitan nuevas resoluciones, promoviendo de esta manera una re-representación del problema meta a partir del modelo que presenta el problema base (ver Tabla III).

Con el fin de ejemplificar la resolución de problemas desde la lectura de partituras pianísticas, debo aclarar algunos conceptos sobre los que van a versar dichos ejemplos.

La lectura de partituras pianísticas se manifiesta en la ejecución, entendida ésta como actividad propiamente dicha para su realización. Esta lectura se decodifica siguiendo la dirección de izquierda a derecha, arriba-abajo, desde dos ejes; el horizontal y el vertical

Tabla III



que le otorgan sentido. Para esta tarea específica –la lectura de partituras pianísticas– al eje horizontal lo denominamos “topografía” por hacer referencia al conjunto de particularidades que presenta el teclado en su configuración en teclas negras y blancas y sus connotaciones dentro del lenguaje musical, y al eje vertical lo denominamos “coordinación” por hacer referencia al conjunto de acciones que se producen en la ejecución pianística al concertar ambas manos y sus connotaciones en la textura musical.

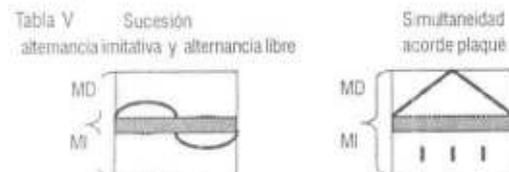
La topografía (eje horizontal) compromete a la ubicación y desplazamientos que hacen las manos –tanto derecha como izquierda– en el teclado, son seleccionadas para estos ejemplos, la posición fija y el cambio de posición, que categorizamos de la siguiente manera:

Tabla IV



La coordinación (eje vertical) compromete a las acciones que realizan las manos entre sí pudiendo generar dos grandes tipos de movimientos cuya particularidad consiste en que pueden ser sub-agrupados. El 1er movimiento consiste en tocar en Sucesión –primero una mano y luego la otra–; el 2do movimiento consiste en tocar en Simultaneidad –ambas tocan a la vez–, siendo seleccionada para este trabajo las siguientes:

Tabla V



Entendiendo además que la lectura y la escritura son actividades de lenguaje y cognición profundamente relacionadas, y dado que la ejecución, como acción prototípica de la lectura de partituras pianísticas, se produce en tiempo real, es que he tomado a la escritura como habilidad complementaria de la misma, para presentar los ejemplos.

Problema N° 1

Definición

1) Elaborar una recreación de la obra de B. Bastien propuesta, respetando los siguientes ítem: (ver Tablas VI y VII)

- Variar la topografía, en ambas manos o en una sola, sin afectar la posición fija (cerrada).

- Transcribir en una hoja pentagramada, y ejecutar.

Problema N° 2

Definición

1. Elaborar una recreación tipo Boogie, respetando los siguientes ítem:

- Seleccionar un esquema entre estos tres propuestos.

- Diseñar la melodía por grado conjunto, salto y/o nota repetida, con notas del acorde, incluyendo intervalos de 7ma, en valores de negras, corcheas y blancas, con sus respectivos silencios. (ver Tablas VIII y IX)

Reflexiones

La propuesta hecha a los alumnos consiste en presentar un enigma verdadero a resolver, en el cual están en cierta medida investidos. La necesidad de resolver es la que los conduce a elaborar o a apropiarse de los elementos intelectuales que serán necesarios en la construcción de ésta. Dicha solución, entendida como serie de procedimientos a emplear, ofrece una resistencia suficiente, que los induce a utilizar los conocimientos anteriores disponibles, así como sus representaciones en la gestación y elaboración de ideas nuevas.

La propuesta se diseña a partir de una zona próxima, favorable al desafío intelectual, para que la validación de la solución resulte de un modo de estructuración de la situación en sí misma, promoviendo soluciones que van evolucionando desde su aspecto creativo, dependiendo fuertemente de los conocimientos del sujeto.

El primer problema presentado se resuelve al modificar solo una variable, la topografía, permitiendo que los rasgos estructurales

Tabla VI - Modelo - B.Bastien- escritura tradicional

Modelo Obra B.Bastien Análisis de sus elementos

Topografía		Coordinación	Lenguaje
Posición Fija / 5 teclas		Alternancia	Forma: A - A"
MI	MD		valores: negras, blancas con punto alturas: acorde desplegado Tonal: Do M Compás: 3/4
En mano izq toca fa# / fa nat	En mano der toca teclas blancas		

Tabla VII - Recreación Lautaro Paviotti escritura tradicional

Recreación Lautaro Paviotti. Análisis de su solución

Topografía	Coordinación	Lenguaje
Posición Fija 5 / 6 teclas (extensión)	Alternancia:	Forma: A - A"
- Mano derecha -		Valores: idem Compás: 3/4 Ritmo: idem Tonal: Do M Acorde: I - V, arpegiado, plaqué Carácter: "tenebroso"
- Mano izquierda -		
Do M con fa# do m extensión		
Do M con fa #		

de la nueva obra –recreación– queden sin ser alterados.

El segundo problema se propone a partir de la presentación de un elemento como es el diseño del bajo. Esta problemática alude fuertemente a la pericia del alumno, ya que para su resolución es necesario activar su experiencia previa en la ejecución y/o elaboración del tipo boogie, y modificar dichos conocimientos, atendiendo a las nuevas exigencias concretas, como dice Groost.

Estos ejemplos expuestos parten de un concepto acotado de analogía, en el sentido de correspondencia término a término, para ir progresivamente descentrándose en un concepto más abierto, que dé lugar al descubrimiento, la invención, la heurística y la resolución de problemas, según combinaciones de pensamientos, como dice Poincaré, para

seleccionar sólo aquellos que apelen al sentido estético del realizador.

En la resolución de problemas están implicados tres procesos cognitivos, como son: a) la representación del problema, que consiste en activar una serie de proposiciones o imágenes localizadas en la memoria operativa; b) la transferencia que se produce cuando el conocimiento activado es aplicado a una nueva situación y c) la evaluación, que certifica o no el resultado de la solución. Pero es el pensamiento analógico el que permite detectar que dos situaciones o dominios específicos diferentes estén organizados por sistemas de relaciones y roles comparables. Este es un mecanismo que está en la base de nuestra tendencia general a buscar patrones de similitud entre objetos, eventos, situaciones y dominios, y a asimilar aquello que nos resulta novedoso

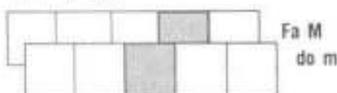
Tabla VIII - ESQUEMAS

Tabla IX

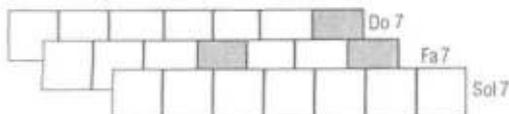
Recreación Dino Ilardo. Análisis de su solución

Topografía

Cambio de posición
-Mano derecha -



-Mano izquierda- Extensión 7 teclas-



Coordinación

Simultaneidad
- acorde plaqué -



Lenguaje

tipología de Boogie

Resolución
escritura tradicional

desde aquello que nos es familiar.

Al estudiar un modelo desde el análisis y su respectiva recreación, estamos promoviendo la organización del conocimiento alrededor de los conceptos funcionales que el modelo sugiere, fomentando la construcción de estrategias generales en los procesos de generalización, discriminación, procedimentalización y producción.

Estos interjuegos emocionales y cognitivos van construyendo criterios, imaginarios, preferencias, en el desarrollo de las habilidades de interpretación y textualización y en la configuración de las particularidades que caracterizan a un texto pianístico.

Bibliografía

- ADAMS, James: *Guía y Juegos para superar bloques mentales*, Editorial Gedisa.
- ANSALONE, C., GALLELLI, G. y SALLES, Norma: *Leer y escribir textos en el primer ciclo*, Buenos Aires, Geema Grupo editor multimedial, 1997.
- BERTÍN, Jacques: *La gráfica y el tratamiento gráfico de la información*, Ediciones Taurus.
- CALABRESE, O.: *El Lenguaje del Arte*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1997.
- CARRETERO, Mario: *Constructivismo y educación*, Argentina, Luis Vives editor, 1993.
- de la FUENTE, Javier y MINERVINO, A. Ricardo: *El pensamiento analógico*, Universidad de Barcelona Universidad de Buenos Aires.
- DELALANDE, F.: *La Música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi Editorial, 1995.
- DUBOIS, M. Eugenia: *El proceso de la lectura*, Buenos Aires, Aique Grupo editor, 1995.
- ECO, U.: *Signo*, Barcelona, Editorial Labor, 1994.
- FERREIRO, Emilia y otros: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, siglo XXI, 1986.
- FUBINI, E.: *Música y Lenguaje en la Estética Contemporánea*, Madrid, Alianza, 1994.
- GAGNÉ, E.: *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1991.
- HARGREAVES, D.J.: *Infancia y Educación Artística*, Madrid, Ediciones Morata, 1991.
- IRWIN, J. y DOYLE, M. A.: *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires, Aique Grupo editor, 1994.
- KAUFMAN, A. M.: *Leer y escribir*, Buenos Aires, Santillana, 1992.
- KUN, C.: *Tratado de la Forma Musical*, Barcelona, Labor, 1990.
- LARUE, J.: *Análisis del Estilo Musical*, España, Editorial Labor, 1993.
- MEIRIEU, Philippe: *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1997.
- MINERVINO, Ricardo A.: *Solucionar Problemas*, Argentina, Univ. Bs.As.
- MOLL, L.M.: *Vygotsky y la Educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- SACRISTÁN, G. y PEREZ GOMEZ, I.: *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Madrid, Morata, 1993.
- SALZER, Felix: *Audición Estructural*, Barcelona, Labor, 1990.
- SMITH, Franck: *Comprensión de la lectura*, México, Trillas editor, 1983.
- SOLE, Isabel: *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1993.
- SWANWICK, K.: *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Morata ediciones, 1991.

La "Danza de los Kunthuri"

Sonidos de una danza aymará: los mismos y otros¹

Martín Sessa

Profesor de Armonía, Contrapunto y Morfología musical, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Se desempeñó como profesor de música en los niveles de tercer ciclo de EGB y polimodal en colegios de la UNLP. Ayudante Diplomado de la cátedra Folklore musical argentino, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Becario de Iniciación a la Investigación, UNLP.

El objetivo de este trabajo es exponer, por medio de un ejemplo, una comparación entre distintos tipos de música andina. En la investigación que estamos desarrollando hemos establecido una delimitación de carácter heurístico de dos repertorios dentro de esta música: el primero, correspondiente a la música ejecutada con el propósito de ser grabada, editada discográficamente y comercializada; el segundo, a cualquier otra música andina que no fuera realizada con estos propósitos.² En la comparación entre músicas de ambos repertorios se buscan en los sonidos rasgos o elementos que puedan vincularse con los contextos de ejecución y con contextos socioculturales más amplios. La vinculación de estos elementos con sus posibles significados culturales se formula a nivel de hipótesis en la presente etapa del proyecto, y en relación con los materiales con que se cuenta. En el caso del presente artículo, analizaremos una sikuriada ejecutada y grabada por el grupo Ollantay en el casete *Suj Punchau*.³ La compararemos con la partitura de esta sikuriada, que fuera el vehículo mediante el cual el grupo accedió a una música del segundo repertorio para recrearla. Dicha partitura es la que figura en el libro *La Musique des Aymara sur les hauts plateaux boliviens*, de Marguerite y Raoul D'Harcourt,⁴ y se encuentra transcrita⁵ en la figura 1.

En la comparación entre la partitura y la grabación podemos observar que los músicos de Ollantay llevan a cabo una serie de acciones interpretativas.⁶ Algunas resultan propias del acto de la ejecución, definiendo aspectos que la partitura no especifica. Otras consisten en modificaciones a distintas escalas y de distinta índole con respecto a lo que la partitura prescribe.

A continuación describiremos algunas de

Figura 1

Nº 41 - DANZA DE LOS KUNTHURI (CONDORS) OU TAQUIRI
 Corocoro (prov. Pacajes), 22 juillet 1955 OS KUNTHURI (CONDORS) OU TAQUIRI
 Corocoro (prov. Pacajes), 22 juillet 1955.

estas acciones interpretativas y arriesgaremos algunas hipótesis para su evaluación.

Con (a) señalamos una transposición, el cambio de la finalis del modo. En la partitura, la melodía está construida sobre un modo frigio, teniendo como finalis la nota *re*#, lo cual requiere una armadura de clave de cinco sostenidos, como la que observamos. En la grabación de Ollantay el modo es el mismo pero la finalis es la nota *si*, por lo cual, si transcribiéramos la grabación tendríamos una armadura de clave solamente con *fa*#. Este cambio está determinado por el tipo de instrumentos con que se ejecutó la grabación de Ollantay. El sikus bipolar utilizado en la misma presenta las alturas que corresponden a la escala de *sol* mayor (o *mi* menor), que resulta ser el más difundido entre los grupos urbanos de música andina, y que podemos escuchar en la mayoría de las grabaciones editadas comercialmente. Con la escala que proporcio-

na este instrumento, la única posibilidad de ejecutar el modo frigio, en que se encuentra la melodía de la partitura, es hacerlo teniendo como finalis la nota *si*.

En contraposición, podemos mencionar la heterogeneidad en los criterios de construcción de los sikus que se observa en la música andina rural en Bolivia. Estos criterios tienen que ver con una dinámica cultural particular. El investigador Gutiérrez Condori⁷ analiza minuciosamente la producción de aerófonos en la comunidad de Walata Grande. Esta comunidad es uno de los centros rurales más importantes de construcción de instrumentos andinos de Bolivia. Gutiérrez Condori⁸ señala que las nuevas generaciones de artesanos aprenden a construir los instrumentos a partir de las medidas de los tubos, que les son enseñadas por sus padres o que copian de otros artesanos. Existen distintas medidas de tubos que caracterizan a

grupos y regiones. A partir de la experimentación con las medidas (y no persiguiendo alturas de afinación fija) aparecen innovaciones en los instrumentos, buscando una diferenciación con respecto a otros grupos o comunidades.

Si bien no poseemos por el momento datos específicos acerca de los instrumentos que ejecutaran la pieza transcrita por los D'Harcourt, podemos observar que en sus transcripciones de sikuriadas adaptan sus armaduras de clave a distintas tónicas sobre las que se construyen las escalas modales, y no adoptan una estandarización en torno a una sola tónica. Podemos agregar además que trabajos de campo más recientes⁹ documentan la presencia en la región en que fuera recopilada la "Danza de los Kunthuri", de sikus con tubos afinados en las alturas que aparecen en la partitura.

En segundo lugar, podemos agrupar (e), (f), (g) y (l). La acción (e) consiste en la articulación de dos corcheas en lugar de una negra, con una intensidad más baja que la de las dos corcheas inmediatamente anteriores. En (f) se omite la ligadura de prolongación y se articula el último sonido. En (g) y en (l) los sonidos señalados son ejecutados con una intensidad más baja y en *diminuendo*. Todas estas acciones, combinadas con el gesto con que se ejecutan muchos de los comienzos de frase (un fuerte acento dinámico en la primera de las dos corcheas, y la segunda más piano, como un "rebote" de la anterior) y combinadas además con el efecto de *reverb* que presenta la grabación, crean un efecto de eco, elemento que impone fuertemente su presencia a lo largo del tema.

Fenómeno insoslayable del paisaje andino, el eco aparece mencionado o evocado con diversas connotaciones en textos y músicas que se refieren a la cultura andina, elaborados en distintos contextos. A modo de ejemplo, y en relación con lo musical, podemos mencionar cómo aparece el eco en las narraciones tradicionales de Walata Grande. Gutiérrez Condori registra varias historias acerca del origen de los instrumentos musicales en la comunidad. En una de ellas, se llama "ecos" a ciertos personajes míticos que caminaban en la noche tocando zampoñas. En otra se menciona que "(...) existían unos ecos parecidos a las zampoñas y bombos, los cuales eran oídos por los walateños que fueron imitados en instrumentos contruidos con huesos de Wallatas¹⁰".¹¹ Según señala el mismo autor:

Estos dos testimonios nos dan a entender primero, que los instrumentos ya existían y que fueron copiados para su posterior construc-

ción, y segundo, que los instrumentos fueron inventados por los walateños siguiendo una lógica oral donde lo que más importaba era imitar los sonidos de los ecos, es decir, quizá buscar el sonido deseado que sería el viento; un sonido indeterminado que se convierte en el instrumento para poder mediar entre los hombres y los dioses telúricos.¹²

Las explicaciones de los artesanos de Walata, darían cuenta de una lógica musical "(...) donde tanto los aspectos técnicos de la construcción como los aspectos mágicos son imprescindibles [*sic*] para la realización musical".¹³

En torno al sentido del eco en la grabación de Ollantay podemos formular hipótesis bastante divergentes con respecto al caso anterior. Las connotaciones de magnificencia e inmensidad del eco, pueden verse como una suerte de efecto de "megalización". García Canclini señala que la "megalización" y la "miniaturización" pueden ser mucho más que simples recursos técnicos, y que ambas, "(...) frecuentes en las operaciones lingüísticas en que se trata con la alteridad, son actos rituales de 'metabolización de lo otro'. Lo distinto se hace 'soluble', digerible, cuando, en el mismo acto en que se reconoce su grandeza, se le reduce y vuelve íntimo".¹⁴ Podemos poner en perspectiva esta "megalización",¹⁵ tomando nota de la necesidad de Ollantay de entablar una relación con la música de una cultura distinta de la propia. Pero hay que reparar en que este "otro cultural" no es cualquier "otro", sino que la búsqueda de relación con las culturas andinas tiene que ver con cuestiones sociales e históricas más amplias, en las cuales la música de raíz folklórica ha jugado un papel relevante. Podemos observar de qué manera intenta posicionarse Ollantay, atendiendo a otro texto. Se trata de una carta del poeta y músico peruano Nicomedes Santa Cruz, solicitada expresamente por los músicos para ser incluida en la edición del casete.¹⁶

Santa Cruz resignifica en el comienzo de su carta el nombre del casete (*Suj Punchau*, que en quichua santiagueño significa "un día"): "Un día, un hermoso y no muy lejano día, todos los pueblos de nuestro continente ignorarán fronteras y abatirán barreras para estrecharse en fraterno e indisoluble abrazo." Comentando el contenido del casete, destaca "(...) las voces múltiples de este 'SUJ PUNCHAU' que en sus maderas, cañas, cuerdas y cueros prefigura el mapa musical panandino de Túpac Amaru, para abarcar luego la dimensión sanmartiniana, bolivariana y martiana de Nuestra América".

De esta manera, la música de Ollantay es

ubicada en relación con la utopía político-cultural de la unidad latinoamericana. En la construcción de la misma, se ve como tarea pendiente la integración de las culturas del territorio en un proceso que debe tener una dimensión histórica, como se ve en la caracterización de la actividad de Ollantay como "(...) hermosa y ardua tarea de integrar regiones musicales sin agredir sus zonas folklóricas (...)", y también como "(...) una cruzada cultural que pretende enlazar lo más representativo de nuestro pasado con lo más esperanzador de nuestro futuro." Santa Cruz cita también definiciones vertidas por los propios músicos: " 'Nosotros, lo que tratamos de hacer es unir a América a través de su música...' "; " '...a través de su música, que todos los pueblos se conozcan bien y nosotros nos reconozcamos en ellos' ".

La mirada hacia las culturas indígenas, de la mano de una visión latinoamericanista, ha estado presente dentro de la música argentina de raíz folklórica como una de sus tendencias¹⁷. La misma ha acompañado redefiniciones valorativas de ciertos actores sociales y prácticas culturales. Gabriela Karasik menciona, por ejemplo, en la provincia de Jujuy:

(...) las campañas de los medios periodísticos de principios de la década de 1960 contra 'el Carnaval y sus bárbaras costumbres', la estigmatización social del consumo de hojas de coca y del copleo, (...) hasta que el 'boom' del folklore de los años '60 y '70 dio a estas prácticas una nueva valoración.¹⁸

Hasta aquí el tratamiento del "eco".

En tercer lugar analizaremos otro grupo de acciones interpretativas. Las agrupamos porque creemos que pueden entenderse como asociadas a recursos y criterios constructivos propios de la música tonal occidental, tanto académica como popular. Reparemos primero en (b). Este fragmento de la percusión se omite en la grabación, lo cual además de enfatizar el silencio inicial suprime un elemento heterogéneo. Podemos ver la supresión de otro elemento heterogéneo en (o) y (p), que eliminan la aparición de voces femeninas.

Las modificaciones (c) y (r) se ubican al comienzo y al final de la ejecución de Ollantay.

Figura 2



Actúan en pos de la definición clara del centro modal, pero con recursos propios del sistema tonal. En (c), en lugar de repetir dos veces el primer grado del modo, se ejecutan el quinto grado y el primero, y sin duplicación a la octava. La modificación (r) sustituye las cuatro corcheas finales, arpegiando el acorde que correspondería a la finalis (como vemos en la figura 2) y estableciendo una conclusividad mayor en la repetición, a tra-

Figura 3



vés de una nueva afirmación de los grados quinto y primero del modo (ver figura 3).

Las acciones (h), (j), (m) y (n) modifican las frases melódicas en las que se encuentran, alterando las relaciones entre unidades formales. No podemos detenernos en su descripción, pero podemos señalar que influyen en la identificación de simetrías y correspondencias entre unidades. Advertimos que en este punto podría resultar útil la aplicación de algún método riguroso de análisis motivico.

En cuanto (i) y (k), resultan "insinuaciones polifónicas" que, sin ser verdaderos desarrollos contrapuntísticos, proporcionan solamente un leve detalle de variación.

Por último, con (q) se equilibra la duración de la sección final, que resultaría excesivamente corta y desembocaría en un final mucho más abrupto de no contar con esta repetición.

Homogeneidad en los roles instrumentales, definición de centros tonomodales, simetría, detalles de variación, equilibrio en la duración de secciones, definición clara de comienzo y final, constituyen detalles que podemos vincular en general a criterios constructivos propios de la música tonal occidental, tanto popular como académica.

Concluimos echando un vistazo a ciertas diferencias en cuanto al contexto de ejecución, los instrumentos y los actores involucrados en la recopilación de los D'Harcourt y en la grabación de Ollantay. El texto que sigue a la partitura en el libro de los D'Harcourt señala que la danza de los kunthuri fue interpretada "(...) por flautas de pan de tres medidas que tocan en octavas las unas con respecto a las otras (...)".¹⁹ También se indica que los músicos que intervinieron fueron 12,²⁰ sin especificaciones acerca de las cantidades de sikuris y de percusionistas. En contraste con esto, sólo 3 músicos intervinieron en la grabación de Ollantay: un percusionista y dos sikuris, cada

uno respectivamente con su mitad arca o ira y disponiendo por lo tanto de un sólo registro, sin duplicaciones de octava. Los resultados sonoros en ambos casos serán obviamente diferentes en cuanto a registros y densidad vertical. Además, el único registro conservado está en una tesitura más grave que la de la transcripción, lo que le confiere a la grabación una solemnidad que se complementa con el eco en el efecto de "megalización" que mencionáramos.²¹

Por otro lado, la melodía recopilada por los D'Harcourt fue ejecutada en el contexto de la realización de una danza ritual. Según señalan los recopiladores,²² los músicos son también bailarines y actores, y además de tocar se desplazan, rotan, giran e imitan el comportamiento de animales. Puede esperarse que estos movimientos y otros elementos sonoros del contexto den lugar a una resultante total bastante diferente a la de la ejecución de Ollantay. Las licencias de Ollantay con respecto a la estructura formal y a la eliminación de las voces femeninas y de cierta cantidad de músicos (no sólo en relación a su participación sonora, sino también en tanto personajes de la danza), deben entenderse también como posibilidades por el cambio en el tipo de *performance* que implica la recontextualización llevada a cabo.²³

Hemos enumerado hasta aquí algunas de las transformaciones que se operan sobre los sonidos en una interpretación particular de una danza aymará, formulando hipótesis acerca de los posibles sentidos de esas transformaciones. Estos procesos de utilización y transformación de materiales preexistentes constituyen la norma, más que la excepción en una música que circula en los contactos entre culturas populares tradicionales y modernas. Un estudio de la problemática planteada por estos contactos y la inmersión en una perspectiva etnográfica parecen ser los pasos necesarios para continuar con esta investigación. 

1 El presente artículo ha sido posible a partir de la investigación desarrollada en el marco del proyecto "Utilización y transformación de materiales musicales provenientes de las músicas tradicionales del área andina en producciones musicales integradas al mercado discográfico", llevado a cabo por el Profesor Martín Sessa, dirigido por la Licenciada Mónica Caballero y co-dirigido por el Profesor Sergio Baidernibano. Las citas de los textos en francés son traducciones del autor del presente artículo.

2 Con esta distinción se pretende no asumir a priori una caracterización que involucre definiciones y delimitaciones socioculturales de los repertorios (tales como "música tradicional" y "música de masa"), ya que el estudio de esas problemáticas será abordado con mayor profundidad en la segunda parte del proyecto de investigación.

3 Ollantay, *Suj Punchau*.

4 D'Harcourt, Raoul et Marguerite, *La Musique des Aymara sur les Hauts plateaux boliviens*, pp. 77-78.

5 Por convenir al armado gráfico del artículo, hemos presentado una transcripción realizada con un editor de partituras en lugar de reproducir las páginas del libro scaneadas. Las modificaciones con

respecto a la partitura del libro son las siguientes: 1) Se han agregado números de compás; 2) Se ha introducido una señalización con letras minúsculas y líneas para indicar cuestiones relacionadas con el presente análisis.

6 Decimos "acciones" y no "decisiones" u "opciones", para no juzgar acerca del carácter voluntario o involuntario de estos hechos.

7 Gutiérrez Condori, Ramiro, "Instrumentos musicales tradicionales en la comunidad artesanal Walata Grande, Bolivia".

8 Gutiérrez Condori, Ramiro, *op. cit.*, p. 134.

9 Jiménez, Paco, *Pacoweb Música Andina*.

10 Wallata, especie de aves.

11 Gutiérrez Condori, Ramiro, *op. cit.*, pp. 128-129.

12 Gutiérrez Condori, Ramiro, *op. cit.*, p. 129.

13 Gutiérrez Condori, Ramiro, *op. cit.*, p. 129.

14 García Canclini, Néstor, *Culturas Híbridas*, p. 174.

15 Referencias a lo enorme en lo que hace al paisaje, y a "grandes sentimientos" ("veneración", "respeto"), y "grandes temas" ("dioses", "espíritus del mal y del bien") pueden verse también en el texto que presenta a la Danza de los Kunthuri y que acompaña a la edición del casete de Ollantay. Un ejemplo del procedimiento inverso en la representación de las culturas andinas puede verse en la "miniaturización" propuesta en la canción "Soy un coya chiquitillo", de María Teresa Rezzano.

16 Ollantay, *op. cit.*

17 Ver por ejemplo Portorrico, Emilio Pedro, *Diccionario biográfico de la música argentina de raíz folklórica*, pp. 11-27.

18 Karasik, Gabriela, *Cultura e identidad en el Noroeste argentino*, pp. 71-72.

19 D'Harcourt, Raoul et Marguerite, *op. cit.*, p. 78.

20 D'Harcourt, Raoul et Marguerite, *op. cit.*, p. 26.

21 Agradecemos esta última observación a la profesora Yolanda Vela.

22 D'Harcourt, Raoul et Marguerite, *op. cit.*, p. 26.

23 Al respecto, Silvia Migallansky nos refirió que era frecuente en la práctica del grupo el tomar las melodías tradicionales e interpretarlas "como las sintieran", mencionando además a la estructura formal como uno de los elementos que más a menudo modificaban conscientemente, junto con la adaptación de las melodías a las escalas de sus instrumentos y a la afinación temperada.

Bibliografía

D'HARCOURT, Raoul et Marguerite: *La Musique des Aymara sur les hauts plateaux boliviens*. Paris, Société des Américanistes, Musée de l'Homme, 1959.

GARCÍA CANCLINI, Néstor: *Culturas Híbridas*, México, Grijalbo, 1997.

GUTIÉRREZ CONDORI, Ramiro: "Instrumentos musicales tradicionales en la comunidad artesanal Walata Grande, Bolivia", *Latin American Music Review* N° 12, Vol. 2, pp. 124-159, 1991.

KARASIK, Gabriela (comp.): *Cultura e identidad en el Noroeste argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.

OLLANTAY: *Suj Punchau* (texto incluido en la edición del casete), Buenos Aires, Cosentino Grabaciones, 1983.

PORTORRICO, Emilio Pedro: *Diccionario biográfico de la música argentina de raíz folklórica*, Florida, provincia de Buenos Aires, Edición de Emilio Pedro Portorrico, 1997.

Discografía

OLLANTAY, *Suj Punchau*, Buenos Aires, Cosentino Grabaciones, 1983.

Páginas Web

JIMÉNEZ, Paco, *Pacoweb Música Andina*. [En línea]. <<http://pacoweb.net>> [15 de diciembre de 2003].

Trayectoria, educación universitaria y aprendizaje laboral en la producción audiovisual

Leticia Fernández Berdaguer

Profesora Titular de Sociología de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual y de Historia de las Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Titular del Taller de Investigación de Educación superior y trabajo del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Investigadora en temas de educación universitaria, trabajo y cultura.

Introducción

Este documento analiza la influencia que tiene la educación universitaria en el trabajo de los profesionales del campo audiovisual. Para ello describe aspectos de la trayectoria de actores del campo audiovisual y de su percepción de la importancia de la educación universitaria y del aprendizaje laboral en el desempeño profesional.¹

El tema se propuso en el espacio de la cátedra de Sociología de la carrera de Comunicación Audiovisual de la Universidad Nacional de La Plata.² Uno de los motivos de esta propuesta fue disponer de información para responder a los interrogantes formulados por los estudiantes de distintas generaciones de esta carrera.

Si bien éste fue uno de los propósitos iniciales, consideramos que la continuidad de los estudios acerca de estos temas puede ser de utilidad para el Departamento de Comunicación Audiovisual y para las comisiones pedagógicas.

La relación de la educación formal y el aprendizaje laboral es un tema que se plantea en todas las profesiones y especialidades. En efecto, los graduados de distintas carreras señalan las dificultades del ingreso al trabajo profesional, identifican carencias de la formación universitaria recibida y consideran positivamente la práctica laboral, a la que señalan como un aspecto importante al momento de ingresar a un trabajo profesional.

Entre los estudiantes de la carrera de Cine también se evidencia el interrogante acerca de la importancia de la educación universitaria para el desempeño laboral. Uno de los aspectos de este tema se expresa entre los estudiantes como una preocupación por cier-

to desajuste entre la formación teórica y la práctica laboral. El mismo es reiterado entre las distintas generaciones de estudiantes. En efecto, es frecuente el señalamiento de que el balance del plan de estudios muestra una formación excesivamente teórica.

Con el propósito de disponer de información para responder a dichos temas se analizó con los alumnos diferentes aspectos relativos al desempeño y a las expectativas de los profesionales del campo audiovisual, la importancia de la práctica profesional y la visibilidad del campo. En este documento se examinan algunos de los temas propuestos conjuntamente con los alumnos.

Este documento se basa en el análisis de información referida a la trayectoria laboral de profesionales jóvenes y de profesionales con una trayectoria consolidada, considerando en todo el espectro tanto a quienes han basado su desempeño profesional en la práctica y aquellos otros que se han formado en el ámbito universitario y poniendo especial atención en la importancia asignada por los entrevistados a la educación formal como diferencial significativo para el desempeño profesional en el campo audiovisual.

Para abordar esta problemática se realizaron entrevistas a profesionales del medio audiovisual a fin de relevar su trayectoria considerando la simultaneidad o alternancia de los periodos de formación y de aprendizaje y también la importancia que, en la perspectiva de los entrevistados, tiene la educación formal en comunicación audiovisual para el desempeño profesional. Las entrevistas fueron realizadas por los alumnos de la cátedra de Sociología⁷ como parte de las actividades de la cursada y fueron presentadas y analizadas en el marco de las clases a fin de configurar un panorama y generar nuevas hipótesis sobre el desempeño profesional en el campo audiovisual.

Tomando la conceptualización de Pierre Bourdieu (1995:384), entendemos la trayectoria

[...] como la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o grupo de agentes en espacios sucesivos (lo mismo puede definirse para una institución). Es respecto a los estados correspondientes de la estructura del campo como se determinan en cada momento el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos, entendido como inversiones a largo plazo y desplazamientos en este espacio (...) o en los estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo, tanto económico, como simbóli-

co como capital específico de consagración.

El objetivo es –utilizando la definición de Bourdieu (1995:385)– "(...) sustituir el polvo de las historias individuales por familias de trayectorias intrageneracionales en el seno del campo de producción cultural".

También es necesario considerar algunos temas estructurales que condicionan la demanda de trabajo en todos los campos profesionales y la consiguiente incidencia de la educación formal en este marco. En efecto, el aumento del requerimiento de educación universitaria es un proceso estructural asociado también al fuerte desempleo y no necesariamente a demandas genuinas de formación. Asimismo, el aumento de los niveles de educación universitaria se observa en todos los ámbitos de trabajo y en los diferentes campos profesionales.

También se identifican cambios en la demanda de recursos humanos, que se manifiestan tanto en la emergencia de nuevos requerimientos de calificaciones, como de recalificaciones por los desplazamientos ocupacionales, y también en el surgimiento de nuevos espacios profesionales y la obsolescencia y reconversión de otros.

El acceso generalizado y temprano de la población al sistema educativo fue uno de los rasgos característicos del desarrollo socioeconómico argentino. La expansión del sistema educativo argentino de las últimas décadas significó un importante incremento del nivel educacional de la población económicamente activa.⁴ Actualmente, con el incremento del desempleo, la población que tiene dificultades de ingresar al mercado laboral o de mantenerse en el mismo es una población que ha alcanzado mayores niveles de educación.

En el caso que nos ocupa –la formación de grado en cine– se observa un significativo dinamismo en este campo: se han incrementado las instituciones universitarias y la matrícula ha aumentado en los últimos años.

¿Cómo perciben la formación universitaria los profesionales del campo audiovisual?

A continuación describimos brevemente los resultados identificados en el estudio realizado respecto a: a) la relación entre educación formal y antigüedad en el campo; b) el ingreso al ámbito profesional; c) la percepción de la demanda de profesionales y la facilidad de ingreso al mismo y por último, d)

las actividades de los profesionales y cómo se perciben las variaciones o diferencias considerando la dimensión regional.

Entre los aspectos a señalar puede considerarse que, entre los profesionales de mayor antigüedad en el campo audiovisual, predomina una trayectoria de práctica profesional y es mayor la proporción de los que no han tenido educación formal. Entre los más jóvenes la situación es inversa. Es decir que se observa una asociación inversa entre edad y formación universitaria.

Esta descripción es congruente con el hecho de que el campo se ha ampliado, se han multiplicado las escuelas y se incrementa el número de estudiantes de las carreras audiovisuales. Pero, coincidentemente con la gravedad del desempleo, se observa la creciente dificultad de inserción de los jóvenes cineastas. Comparando trayectorias, los que tienen antigüedad en el campo expresan que no les fue difícil ingresar al mercado profesional. Varios de ellos señalaron que durante su formación académica pudieron trabajar en relación con sus estudios.

Los entrevistados que iniciaron sus carreras trabajando y estudiando a la vez resaltan la importancia de este hecho. Expresan que esto les ha dado como resultado una práctica que consideran esencial para su formación. Destacan que el contacto con el medio laboral les permitió adquirir una experiencia que resultó ser invaluable al momento de desempeñarse en forma profesional. Este punto es destacable ya que entre varios de los entrevistados existe por lo menos una década de diferencia en el momento de cursar sus estudios y coinciden en la valoración de la experiencia laboral realizada.

Los entrevistados de mayor antigüedad en el campo y extensa trayectoria valoran positivamente la educación formal afín. Comparan las diferencias de contexto productivo y laboral de las últimas décadas en cuanto a las posibilidades de acceder al mercado profesional. En efecto, figuras representativas del campo señalan la relativa facilidad para el ingreso al campo laboral prevaleciente dos décadas atrás:

[...] todos tuvimos de alguna manera una aceptación en la industria, nos aceptaron bien, porque éramos distintos, en alguna medida era gente que tenía un nivel intelectual un poco más alto, sabíamos asimilarnos hacia un proceso y que no fue para nada traumático.

Entre los más jóvenes es posible identificar situaciones que muestran la presencia de estrategias donde predominan el doble tra-

bajo con el objetivo de obtener un ingreso monetario estable mientras se desarrolla y consolida una práctica profesional en el campo audiovisual. Como ejemplo de esto es que algunos entrevistados presentan actualmente otro u otros trabajos que les dan la renta necesaria para mejorar su forma de vida, ya que expresan que "(...) teniendo hoy por hoy un título del campo audiovisual, sus proyectos o trabajos actuales dentro de la industria audiovisual, no les representa un ingreso financiero suficiente".

Otra dimensión a considerar es la regional. Entre los entrevistados fue posible observar variaciones en la demanda de formación, el desempeño y en las perspectivas profesionales asociadas al desarrollo del campo audiovisual en los espacios regionales. Así, algunos entrevistados destacan la importancia del contenido regional que tienen o deberían tener sus emisiones televisivas. En efecto, las entrevistas realizadas a profesionales (jóvenes en su mayoría) en distintos lugares del espacio nacional permitieron observar por una parte una visualización sobre la concentración de la actividad audiovisual en la ciudad de Buenos Aires (visión compartida por los alumnos y graduados de la carrera de la UNLP) y, paralelamente, identificar situaciones donde algunos profesionales han logrado actividades altamente creativas en contextos regionales que permite pensar en una mayor permeabilidad a la posibilidad de los jóvenes de realizar actividades novedosas en el campo audiovisual (es el caso de los videos y documentales realizados sobre la línea sur del Río Negro) y también una menor demanda de formación.

Por último, vale señalar la diversidad de formaciones en el campo audiovisual: la creciente importancia de la tecnología, especialmente de la informática en la producción audiovisual, se manifiesta también en la presencia de los profesionales productores de televisión que muestran una formación proveniente de la ingeniería o de la informática.

Conclusiones

La importancia del título universitario supera el ámbito de la carrera de Comunicación Audiovisual. Es una demanda creciente del contexto socio-productivo. La credencial universitaria es un elemento necesario para acceder al trabajo, pero no es un reaseguro de que se puedan desempeñar roles vinculados a la carrera y formación obtenida.

En aquellos campos donde es reciente la generalización de la formación de grado uni-

versitario, -como es el caso de Cine-, la dificultad es mayor. En efecto, el reconocimiento del título y la formación encuentra dificultades frente a la más tradicional o histórica *práctica* profesional.

Este hecho es un tema que compromete a toda la formación universitaria de grado y es expresada por los graduados de diferentes carreras: la distancia entre la formación y la práctica. Es sin duda uno de los puntos de atención de los ámbitos académicos.

Entre los estudiantes puede observarse, por una parte, una tendencia hacia una creciente preocupación por la futura inserción laboral y, en cuanto a las prácticas, una mayor dificultad de estudiar y trabajar. La experiencia relevada entre los graduados muestra la dureza del ingreso al mercado laboral y procesos donde se observa el corrimiento a áreas afines y la subocupación de capacidades.

Es una pauta creciente la percepción de que en la actualidad el aprendizaje será continuo a lo largo de la vida activa o a la alternancia entre formación y trabajo. Sin embargo, es una expectativa o proyecto que no se observa entre los profesionales de cine entrevistados.

Entre las perspectivas que también deben considerar los planes de estudio es la creciente importancia de la innovación y la tecnología en el campo audiovisual, que sin duda tiene un impacto significativo. Esto implica considerar la diversificación de roles y de competencias y una mayor heterogeneidad de roles profesionales del campo audiovisual.

Vinculado al punto anterior se ubican los procesos de globalización y concentración de la producción, circulación y distribución de los bienes culturales.

Información de las entrevistas

La información analizada proviene de 39 entrevistas realizadas a trabajadores del campo audiovisual. De ellos, 22 entrevistados tienen estudios de cine (14 estudiaron en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP; cinco en la Escuela de Cine de Avellaneda; uno proviene de la carrera de Imagen y Sonido de FADU-UBA). De los entrevistados, 8 tienen menos de 30 años; 11 tienen entre 30 y 36 años; 5 están en la década de los 40 años y 4 tienen más de 50 años. 

Sociología de la Carrera de Comunicación Audiovisual.

2 La propuesta fue desarrollada con el docente de la Cátedra de Sociología, Lic. Julio Zelarayán, a quien otros compromisos laborales le impidieron participar en la tarea de análisis y de escritura de este documento.

3 Trabajaron en este proyecto los alumnos que cursaron la materia en el segundo cuatrimestre de 1999 y el primer cuatrimestre del año 2000.

4 Desde los inicios de su desarrollo la Argentina muestra un incremento permanente en los años de escolarización de su población en general y de la fuerza de trabajo en particular. En 20 años la población económicamente activa con muy baja o ninguna instrucción se redujo del 42,4% al 21,9%. A su vez, entre los más instruidos, la proporción se incrementó del 3,2% al 8,1%. Durante los '90 continuó la tendencia observada con ardentidad en cuanto a un mayor incremento del grado de escolarización de los ocupados.

Bibliografía

BOURDIEU, P.: *Sociología de la cultura*, ed. Grijalbo, 1990.

BOURDIEU, P.: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Ed. Anagrama, Colección Argumentos, 1995.

BOURDIEU, P.: "Campo intelectual y proyecto creador", en J. Pouillon y otros: *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI.

BOUDÓN, R.: *La lógica de lo social*, Madrid, RIALP, 1981.

GARCÍA CANCLINI, N. (1977): *La producción simbólica*, Siglo XXI, 1993, cap. 1-3.

GETINO, O.: *La tercera mirada. Panorama audiovisual latinoamericano*, Buenos Aires, Paidós, 1996.

MARTÍN BARBERO, J.: "Comunicación, campo cultural y proyecto mediador", en VI Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, Panamá, FELAFACS, octubre de 1989.

WILLIAMS, R.: *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*, Paidós, Serie Comunicación, 1981.

Este artículo es parte del proyecto de investigación "Trayectorias profesionales y producción en el campo audiovisual" acreditado por la UNLP y que se desarrolla en el marco de la cátedra de

Componentes dialécticos en el teatro

Diálogos discursivos entre dramaturgia y espectáculo

Gustavo Radice

Licenciado en Artes Plásticas orientación Escenografía, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Investigador categoría V. Integrante de proyectos de investigación sobre teoría teatral e historia del teatro en el marco del Programa de Incentivos, JTP de la Cátedra Escenografía I-V y Ayudante Diplomado en la cátedra de Historia de las Artes Visuales II, FBA, UNLP. Miembro del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, FBA, UNLP.

Natalia Di Sarli

Profesora en Artes Plásticas orientación Escenografía, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Integrante de proyectos de investigación sobre teoría teatral e historia del teatro en el marco del Programa de Incentivos. Ayudante Diplomada en las cátedras de Escenografía I-V y Lenguaje Visual III en la FBA, UNLP. Premio COAP 2003 en el Salón Arte Joven del Museo de Bellas Artes Bonaerense.

Rubén Segura

Profesor Titular Interino en la Cátedra de Escenografía I-V, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Investigador Categoría III. Director y Co-director de proyectos de investigación y extensión acreditados en la FBA, UNLP. Jefe del Área de Escenografía del Teatro Argentino de La Plata e integrante del Grupo de Pintores Argentinos. Fue becario en la XXXVI Bienal Joven de París. Fue becado por Julio Le Parc para integrar el Grupo de Investigación de la "Recherche D'art Visual".

Ejerció la docencia como Profesor Titular a Distancia en la Universidad de la Patagonia Austral (Santa Cruz) y en la Universidad de Cuyo, entre otras.

El acontecimiento teatral, como discurso estético-plástico, ha mantenido siempre una relación íntima con el contexto en el cual se desarrolla, es decir, nunca se ha mantenido ajeno a los cambios sociales operados en cada época. Sin embargo, el teatro no halla su explicación última como emergente causal de conflictos sociales asociados a mega procesos históricos. Tampoco el virtuosismo personal y la calidad artística de sus representantes alcanzan para explicar cómo se construye y produce el sentido del texto espectacular ni por qué a lo largo de la historia el teatro se ha mantenido como una de las manifestaciones más complejas e importantes en la experiencia colectiva humana.

Si recorremos el camino de la historia del teatro podemos observar diferentes conceptualizaciones y lecturas diferenciadas sobre el objeto artístico. Dichas conceptualizaciones están fundamentadas no en el surgimiento espontáneo y acumulativo de tendencias y escuelas teatrales surgidas de la libre creatividad o la divina inspiración de un selecto grupo de inspirados, sino en la correlación del desarrollo de las artes conjuntamente con los principios y postulados de las corrientes de pensamiento, los movimientos sociales y los procesos y avances científico-tecnológicos que operan sobre el marco de todas las producciones humanas, en este caso, las comprendidas en el terreno de la cultura. Dicho terreno influye paralelamente en la metodología y posibilidades de adquisición, aplicabilidad y funciones del campo científico, por no hablar de las políticas relativas al desarrollo del área en cuestión.

Jean Duvignaud plantea desde la sociología del teatro que los múltiples elementos que componen el entramado del espectáculo teatral están íntimamente conectados con lo que él denomina estructuras colectivas, y que de alguna manera esta conexión es insalvable y que en cierto punto se puede concebir teatro y socie-

dad como un todo viviente que manifiesta no sólo la sociedad y sus instituciones,¹ sino que también subyace en la representación el imaginario social que sustenta el universo simbólico de los individuos. Si se entiende al teatro como la representación de un segmento particularmente significativo de la experiencia común, cuyos elementos relacionados entre sí son significativos en la medida que son parte de un importante acto colectivo, podríamos deducir en una primera instancia, que uno de los puntos más sobresaliente del hecho teatral lo constituye la enunciación de relaciones dialécticas entre estructuras colectivas y estructuras individuales. Esta constante no solo se manifiesta en el acto creador del discurso teatral, sino también en la puesta en acto de dicho discurso. Es así que son parte constitutiva de este hecho artístico las estructuras colectivas, las cuales se hallan manifiestas en el imaginario social de una cultura. También son parte integral del mismo los esquemas simbólicos individuales, notorios en las configuraciones preceptuales que posee el individuo. Las relaciones dialécticas que surgen entre ambas estructuras definen el mundo cultural que le da sentido al hecho teatral.

De esta manera, pueden observarse los diversos factores que entran en juego al ponerse en funcionamiento la práctica teatral. Si bien el aspecto estético material es el visible y el que se manifiesta latente en la superficie, por debajo está recorrido por un entramado de fenómenos sociales que sustentan el sentido de lo puramente visible.

Tradicionalmente se ha indagado sobre los orígenes y desarrollo del teatro teniendo como objeto de estudio al texto escrito o haciendo referencia al concepto de puesta en escena. Esta división en las líneas de análisis por lo general ha desatado una batalla entre quienes defienden el texto dramático y quienes sostienen la supremacía del espectáculo.²

	Práctica teatral	
Texto dramático (dramaturgistas)		Puesta en escena (espectaculistas)

Los dramaturgistas se han volcado a una historia y análisis del teatro a partir del texto dramático, bajo este enfoque el teatro sería tal si tuviera como base la palabra escrita. Esta visión daría cuenta del teatro como integrante exclusivo de la literatura, dejando de lado problemáticas fundamentales del acontecimiento teatral como la del espacio, ya que el teatro, en su dimensión de arte tridimensional y colectivo, funciona a partir de coordenadas espacio-temporales. Si bien el texto escrito es un com-

ponente importante del teatro, no es en términos semióticos la unidad mínima que fundamenta al hecho teatral. Por su parte los espectaculistas basan su análisis en el espectáculo vivo, estableciendo su análisis en la *performance* operada dentro de las coordenadas mencionadas. Está claro que ambas tendencias han sido y son importantes a la hora de establecer una metodología de análisis sobre el teatro, aunque sus radicales posiciones establecen un margen acotado y por lo tanto incompleto sobre la comprensión del fenómeno teatral. Una línea analítica que diera cuenta de la constante relación entre texto escrito y espectáculo fue elaborada por Anne Ubersfeld. Sobre la base del privilegio de lo verbal como materia de la expresión común y primaria a ambas esferas, construye un análisis a partir del modelo lingüístico, que busca elucidar las relaciones entre texto - representación.³

Práctica teatral	
Texto dramático (signos textuales)	Representación (signos no verbales)

La autora sostiene que no hay equivalencia sistemática entre texto (conjunto de los signos textuales, de carácter verbal) y representación (conjunto de los signos representados, no verbales). Texto y representación, para Anne Ubersfeld, mantienen una interacción variable en la práctica teatral configurada en la oposición de lo que *permanece* (la producción literaria) y lo que *cambia* (la actualización siempre diferente del texto en la representación).

A partir del reconocimiento de estas líneas de análisis aparece como posibilidad una apertura teórico analítica más abarcativa para el estudio del teatro, la cual permitiría determinar los problemas del discurso teatral desde la complejidad e interacción de las diferentes unidades que componen el acontecimiento escénico, para ampliar el tratamiento de aspectos no contenidos en análisis preexistentes. En este sentido el proyecto de investigación, denominado "Lineamientos teóricos para la comprensión de la práctica teatral",⁴ intenta replantear algunas de las conceptualizaciones teatrales establecidas tradicionalmente. Desde una óptica interdisciplinaria y teniendo como base metodológica a la sociología del teatro, se intenta proponer la revisión de dichas categorías, para entender al teatro dentro de su especificidad discursiva y elucidar cuáles son los procesos que construyen el sentido en el espectáculo teatral. El objeto de análisis lo constituye el texto espectacular, tradicionalmente denominado puesta en escena. La distinción terminológica busca poner el acento en los mecanismos de

producción de sentido.

Mientras que el concepto de puesta en escena tiene una significación bastante amplia: "(...) consiste en transponer la escritura dramática del texto (texto escrito y/o indicaciones escénicas) en escritura escénica",³ haciendo referencia directa al texto dramático. El concepto de texto espectacular, además de contener el sentido de representación, alude a la actualización del texto dramático en forma material utilizando los diferentes elementos que componen la práctica teatral.

El siguiente cuadro presenta a la práctica teatral como lenguaje en su complejidad. Mantiene la tradicional partición de las tres unidades, pero diversifica el análisis al introducir categorías específicas interrelacionadas y permite visualizar la multiplicidad de aspectos a considerar toda vez que se plantea los problemas de producción de sentido. Cualquiera sea el enfoque o aspecto que se desee abordar sobre la práctica teatral, un esquema de este tipo implica necesariamente una referencia a las otras categorías. La dinámica de esta intrincada trama de interrelaciones se hace claramente explícita en el cuadro, donde cualquier entrada remite al conjunto de relaciones posibles.

Sistema teatral	Texto dramático	Texto espectacular
Espacio teatral	Espacio dramático	Espacio escénico
Contexto espectacular	Conflicto dramático	Acciones teatrales
Dispositivo técnico	Fábula	Representación
Práctica teatral		

La práctica teatral se reconocería, entonces, mediante estas tres categorías: sistema teatral, texto dramático y texto espectacular.

El sistema teatral es la suma de la relación entre *espacio teatral* o lugar físico del hecho teatral [se define en la relación sala-escena⁶] y *contexto espectacular* o todo aquello que en el discurso teatral hace referencia a acciones y situaciones de enunciación, producción y recepción, según esquemas de representatividad históricamente elaborados y relacionados, previos y exteriores al discurso en sí y ya circunscriptos por la cultura.⁷ Por último, el *dispositivo técnico* refiere a todos los elementos de carácter técnico-plástico. Dichos elementos están definidos y configurados de acuerdo a las capacidades técnicas de cada sistema cultural, y posibilitan la expresión, construcción y puesta en funcionamiento de la práctica teatral.

El texto dramático reside en el texto espectacular a la vez que lo precede y acompaña. En un sentido general se puede definir al drama como el género literario compuesto para el tea-

tro, aunque no sea representado. El texto dramático implica: *espacio dramático*, espacio construido y descrito en el texto, implícita o explícitamente, en donde se desarrollan los *conflictos dramáticos*. Requiere necesariamente de la cooperación del espectador para su construcción, tanto como el trabajo del dramaturgo.⁸ *Conflicto dramático*, motor de las acciones teatrales, el conjunto de los nudos disparadores del acontecer y *fábula*, "(...) serie de hechos que constituyen el elemento narrativo de una obra".⁹ La *fábula* se diferencia del *asunto* en la medida en que la fábula remite a lo que ha sucedido y el *asunto* a la forma en que ha sucedido.¹⁰

El texto espectacular es la dimensión específicamente estética de la práctica teatral; contiene el conjunto de los soportes materiales, dispositivos técnicos, estructuras textuales y cierta cantidad de esquemas operatorios; es en este sentido que "(...) son textos espectaculares las unidades de manifestación teatral que son los espectáculos, tomados en sus aspectos de 'procesos' significantes complejos, a la vez verbales y no verbales".¹¹ El texto espectacular delimita el *espacio escénico*, definido como un espacio significativo y artificial en donde se desenvuelve la acción teatral. Es aproximadamente lo que entendemos por la *escena* teatral, concretamente perceptible por los espectadores en la medida que existe un espacio escenográfico que limita en cierta manera los alcances de la percepción. Está contenido dentro del *espacio teatral* y oficia de anclaje a las *acciones teatrales*, serie de acontecimientos esencialmente escénicos producidos en función del comportamiento de los personajes, lo que caracteriza sus modificaciones psicológicas o morales, y el conjunto de los procesos de transformaciones visibles en escena.¹² Un estudio de las *acciones teatrales* implica la consideración del concepto de cinésica,¹³ así como el de proxémica.¹⁴

Por último, la *representación* es la manera de personificar visualmente lo que previamente no estaba personificado. Desde este sentido, se podría entender a la *representación* como el conjunto de objetos-signos que multiplica el sentido del texto. Implica el sentido de la obra representada. Los mecanismos de la *representación* ponen en funcionamiento el sentido como resultado de la relación entre *espacio escénico* y *acciones teatrales*.

En el funcionamiento global de la práctica teatral, descrito a partir del intercambio recíproco entre el texto espectacular, texto dramático y sistema teatral, se observa cómo el concepto de *puesta en escena* no pierde importancia, en la medida en que esta última es comprendida dentro de los rasgos temáticos,

retóricos y enunciativos; lo que comporta una teoría de los géneros y estilos como modalidades de organización de dicha práctica.

Rasgos enunciativos	Rasgos temáticos	Rasgos retóricos
Sistema teatral	Texto dramático	Texto espectacular
Espacio teatral	Espacio dramático	Espacio escénico
Contexto espectacular	Conflicto dramático	Acciones teatrales
Dispositivo técnico	Fábula	Representación
Práctica teatral		

Asimismo, la puesta en escena es definida como los diferentes esquemas de integración (sintaxis) que ponen en funcionamiento la interacción del texto dramático como sistema de causalidades y el texto espectacular como sistema de significación.

Es decir, la puesta en escena da cuenta de cómo determinados objetos son asociados, por esquemas simbólicos que subyacen en el imaginario social, a temas cultural e históricamente definidos por el entramado social. La puesta en escena no es hacer coincidir el texto dramático con el texto espectacular ni tampoco una transcripción virtual o concreta del texto escrito; la puesta en escena "[...] no es sino la contextualización de las situaciones de enunciación, la concreción [estética] del espacio, tiempo, ritmo, desplazamiento, tono, ideologización del texto, proxémica, cinésica, puesta en contexto de enunciación / enunciado".¹⁵ De hecho el cómo hacer y el hacer y el cómo decir y el decir requieren ser inscriptos, para su comprensión, en una teoría de los géneros y estilos, así como dentro de las convenciones teatrales como "(...) códigos 'técnicos' que a diferencia de los códigos culturales 'naturalizados', necesitan de un aprendizaje particular y de una decodificación conciente".¹⁶ Entonces, como primera definición se entiende a la puesta en escena como la relación codificada entre género y estilo, conforme a convenciones específicas. En una conceptualización de mayor alcance; podría definírsela como el conjunto de diferentes esquemas estéticos que son combinados intencionalmente y que modalizan artificialmente un conjunto de objetos-signos. Más allá de comprender a la práctica teatral desde un aspecto literario o espectacular, acentuando la preeminencia del texto dramático o la *performance* escénica, debemos atender que ambos aspectos constituyen elementos de un mismo discurso. Que a veces permanecen unidos y otras no, de acuerdo al privilegio del análisis, pero que indudablemente conforman una totalidad que establece relaciones complejas entre sus componentes y que definen a la práctica teatral como un sistema conformado por otros sistemas, estableciendo relaciones entre sí. 

1 Cfr. Duvignaud, Jean: *Sociología del teatro*, p. 10-11.

2 Cfr. De Marinis, Marco: *Comprender el teatro*, p. 23.

3 Aún partiendo de los lazos que unen la práctica textual con la práctica de la representación Anne Ubersfeld sostiene que "desde un punto de vista metodológico, la lingüística es una ciencia privilegiada para el estudio de la práctica teatral; y no sólo atañe al texto -sobre todo en los diálogos-, lo que es de un punto de vista evidente por ser verbal su materia de expresión, sino también en lo tocante a la representación, dada la relación existente -que aquí nos toca elucidar- entre los signos textuales y los signos de la representación". Ubersfeld, Anne: *Semiótica del teatro*, p. 9.

4 Director del Proyecto: Prof. Rubén Segura. Integrantes: Lic. Gustavo Radice, Prof. Natalia Di Sarli, Prof. Mariana Quintero. Radicado en la Facultad de Bellas Artes (UNLP) en el Programa de Incentivos a docentes investigadores. Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación. Fecha de acreditación: 2004 y continúa.

5 Cfr. Pavis, Patrice: *Diccionario del Teatro, Dramaturgia, Estética, Semiología*, p. 385.

6 Es en términos de Anne Ubersfeld "la imagen que los hombres se hacen de las relaciones espaciales en la sociedad en que viven y de los conflictos subyacentes", *op. cit.*, p. 111.

7 De Toro, Fernando: *Semiótica Teatral*, p. 70.

8 *Dramaturgy: el que prepara la interpretación y realización escénica de un texto*.

9 Pavis, Patrice: *op. cit.*, p. 210.

10 Cfr. Pavis, Patrice: *op. cit.*, p. 210-211.

11 De Toro, Fernando: *op. cit.*, p. 72.

12 Cfr. Pavis, Patrice: *op. cit.*, p. 5.

13 *Ginástica*: ciencia de la comunicación a través del gesto, la expresión facial y los movimientos corporales. Cfr. Pavis, Patrice: *op. cit.*, p. 56.

14 *Proxémica*: ciencia que examina la manera en que el hombre organiza su espacio, implica las relaciones espaciales de los personajes en función de la obra, de sus relaciones sociales. Cada estética escénica tiene una concepción implícita de la proxémica, y su visualización influye mucho en la recepción del texto. Cfr. Pavis, Patrice: *op. cit.*, p. 383.

15 De Toro, Fernando: *op. cit.*, pp. 68-69.

16 De Marinis, Marco: "Le spectacle comme texte", en *Sémologie et théâtre*, p. 229. Traducción y extracto de De Toro, Fernando, en *Semiótica Teatral*, p. 76.

Bibliografía

- BACZKO, Bronislaw: *Los imaginarios sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- DEBORD, Guy: *La sociedad del espectáculo*, Buenos Aires, La Marca, 1995.
- DE MARINIS, Marco: *Comprender el teatro*, Buenos Aires, Galerna, 1997.
- DE TORO, Fernando: *Semiótica Teatral. Del texto a la Puesta en Escena*, Buenos Aires, Galerna, 1987.
- DURKHEIM, Emile: *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Libertador, 2003.
- DUVIGNAUD, Jean: *Sociología del teatro. Ensayo sobre sombras colectivas*, México, FCE, 1986.
- OLIVA, César y TORRES MONRREAL, Francisco: *Historia Básica del Arte Escénico*, Madrid, Cátedra, 1992.
- PAVIS, Patrice: *Diccionario del Teatro, Dramaturgia, Estética, Semiología*, España, Paidós, 1996.
- STEIMBERG, Oscar: *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*, Buenos Aires, Atuel, 1983.
- UBERSFELD, Anne: *Semiótica teatral*, Madrid, Cátedra, 1989.
- VEINSTEIN, André: *La puesta en escena. Su condición estética*, Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora, 1962.

Hacer, pensar

Otro taller

Mercedes Filpe

Diseñadora en Comunicación Visual, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Titular de la cátedra Taller de Diseño en Comunicación Visual C, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Investigadora Categoría II. Directora del Proyecto de investigación "La enseñanza del diseño en Latinoamérica", en el marco del Programa de Incentivos. Directora de Comunicación Visual, UNLP.

Sara Guitelman

Diseñadora en Comunicación Visual, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Adjunta a cargo de Taller de Diseño en Comunicación Visual 2, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Integrante del Proyecto de investigación "La enseñanza del diseño en Latinoamérica", en el marco del Programa de Incentivos. Desarrolla su profesión en un estudio de diseño independiente, especializándose en diseño editorial y sistemas de identificación. Integra Caligrama, estudio de comunicación escrita y visual, Buenos Aires, produciendo materiales gráficos para el portal Educ.ar, la editorial de la FADU, EDERE, entre otros. Diseñadora en la Dirección de Comunicación Visual, UNLP.

Patricia Vilaltella

Diseñadora en Comunicación Visual, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Adjunta a cargo del Taller de Diseño en Comunicación Visual 3, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Integrante del Proyecto de investigación "La enseñanza del diseño en Latinoamérica", en el marco del Programa de Incentivos.

"Los estudiantes aprenden mucho los unos de los otros (...) eso indica las ventajas de la vida académica: un área cada vez más amplia de acuerdos, la experiencia de compartir, de cooperar y resolver problemas. En una palabra, la posibilidad de participar en la acción y estímulos de una comunidad determinada con objetivos compartidos".¹

Empezar por la definición del problema, diría Munari. Y el problema que planteamos aquí es la necesidad de refuncionalizar la modalidad operativa taller como *espacio común* –comunitario–, como ámbito propicio para la *síntesis entre pensar/hacer* y como lugar de *convergencia de saberes*.

La búsqueda permanente de metodologías y didácticas específicas para el Taller de Diseño en Comunicación Visual signa la tarea docente de quienes consideramos que la reflexión sobre la acción debiera ser una constante que oriente esta práctica educativa.

Nos encontramos una y otra vez con la carencia de desarrollos teóricos acerca de didácticas específicas para el diseño en comunicación visual; menos, con la reseña de técnicas concretas orientadoras acerca de las modalidades que garanticen cierto éxito en su implementación. Construimos una metodología y una didáctica desde la acción espontánea, cuando no programada a partir de la reflexión sobre la práctica.

Los talleres de diseño tienen una historia casi centenaria, sin embargo es muy escasa la documentación que sistematice estas experiencias y construya un corpus específico. Del mismo modo, pareciera que el funcionamiento de los talleres no ha tenido una evolución que los reoriente respecto de sus vicios primeros y de las fuertes marcas de antiguos modelos educativos que contradicen el concepto mismo de taller.

Taller significa en su acepción más común, *obraje*, lugar donde se hace algo con las manos. Definición que lo acerca a los talleres de artesanos medievales, y también al *atelier* de artista. Estas modalidades establecían roles jerárquicos muy marcados entre maestro/discípulo, en una

relación personalista de transmisión de un saber sobre el hacer a partir de la experiencia.

Hasta en la estructura educativa de la Bauhaus persistió este modelo, a pesar de la propuesta socializadora de la escuela de vanguardias, en la que el trabajo comunitario de intercambio democratizado se planteaba como una significativa innovación.

Hoy es ampliamente reconocida la impronta de la Bauhaus en la enseñanza de la arquitectura y el diseño, tanto en los programas y sus contenidos como en la metodología.

La mayoría de los programas de las escuelas están arraigados en la Bauhaus y en su modelo del diseño, poniendo énfasis en los aspectos formales y en las técnicas manuales [...] estaban empapados de la tradición de la escuela técnica, que vio a la investigación no aplicada y a la pesquisa intelectual como entretenimiento de los ricos y los aristócratas.²

Más allá del nombre *taller* y de las apariencias que podrían sugerir prácticas democratizadas, en los talleres de diseño pervive la modalidad maestro/discípulo del antiguo modelo. En los hechos, lo que hay es una/s voz/ces autorizada/s que *corrige/n* las producciones de los alumnos.

Es necesario descentrar la atención del profesor hacia el alumno. Norberto Chaves hace esta propuesta, que resulta muy reveladora del tipo de vínculos que se establecen en el aula, y que evidencia que en la práctica los talleres de diseño están más cerca de estos tradicionales modelos que de una concepción que centre el eje en el alumno y en las relaciones entre las personas, que el taller como modalidad pedagógica debiera estimular.

Las ciencias de la educación se han ocupado ampliamente durante el siglo XX acerca de la modalidad del taller como espacio de aprendizaje activo: de transformación recíproca de sujeto y objeto a partir de la interacción de un grupo. En este contexto, es imposible concebir hoy la educación del diseñador a partir de la transferencia de conocimientos e información del docente hacia el alumno. "Qué se aprende en el trabajo grupal: se aprenden contenidos, experiencias ajenas, se aprende la tolerancia, a respetar al otro; se aprende a escuchar, a consensuar, a resolver problemas, a expresarse. Es en este sentido que se habla de la productividad pedagógica del grupo".³

Sin embargo las reflexiones teóricas de la pedagogía, que han influenciado en forma decisiva otros niveles educativos, y sobre todo la llamada "educación popular", parecen no haber tenido mayor incidencia, difusión y menos aún aplicación, en los talleres de discipuli-

nas proyectuales como diseño o arquitectura a nivel universitario.

El taller es una modalidad didáctica valiosa en la enseñanza universitaria por dos cuestiones: Es un escenario o entorno de aprendizaje rico para enseñar y aprender aquellas cuestiones que no ocupan un lugar específico en las disciplinas científico-tecnológicas y que son necesarias para adquirir el "buen hacer profesional". Es una estrategia que contribuye a democratizar las relaciones educativas. Es un espacio que permite experimentar alternativas de enseñanza respetando las características de los docentes y de los alumnos.⁴

Trabajar sobre las potencialidades del taller como práctica implicaría entonces repensarlo desde los siguientes ejes:

- a. Como espacio productivo: de síntesis entre pensar/hacer.
- b. Como espacio comunitario: hacer común, comunicar.
- c. Como espacio integrador de saberes.

Reflexiones iniciales

a. Espacio productivo. Producir objetos / producir conocimiento

Los cambios tecnológicos de los últimos 20 años transformaron sustancialmente el trabajo de producción en el taller. En diseño, y en el caso particular de los alumnos que cursan en universidades nacionales, por la falta de infraestructura y equipamiento idóneo es frecuente que casi no se *produzcan* piezas gráficas en el taller, por la dependencia de las computadoras.

Coincidentemente, el imperio del eficientismo y el prejuicio de que *producir es producir objetos* convirtió en apariencia al taller en un espacio improductivo. Pareciera que perdió uno de sus aspectos centrales, quedándole la tarea de ofrecer periódicamente *correcciones* sobre las producciones que los alumnos desarrollan individualmente, por fuera del aula.

Ante esta *supuesta* limitación que ha sido tema de debate recurrente en encuentros de diseñadores –y que en gran medida tiene que ver con las particularidades del estado de la universidad en la Argentina–, algunos docentes de taller consideramos fundamental volver sobre la pregunta *qué es producir/qué es lo que se debería producir en el taller/los talleres de diseño*.

La imposibilidad de producir la totalidad de las piezas gráficas en el ámbito del taller, ¿es un impedimento para que el taller cumpla sus objetivos pedagógicos? ¿Puede seguir siendo un taller? ¿El *producir objetos* es lo que hace que el taller merezca llamarse taller?

"La necesidad insaciable de éxito que tienen

las empresas ha conducido a una suerte de campeonato mundial por la eficiencia y el rendimiento".⁵ Esto se traduce en el ámbito académico universitario en un imperativo de eficiencia, rendimiento, resultados tangibles, medibles a corto plazo. Y en una devaluación del pensamiento. "Algo tan intangible como el desarrollo de la capacidad de comprensión puede parecer un pobre sustituto ante los logros de una gran producción de proyectos de diseño, a pesar de lo engañosos o insustanciales que puedan ser".⁶

Si la universidad existe para la formación de profesionales comprometidos con la generación de conocimientos que contribuyan a la construcción de un modelo de país independiente, estaremos de acuerdo en que no es suficiente la trasmisión de un saber acerca de habilidades y destrezas. Entonces, la pregunta acerca de qué sentido tiene el taller o qué debiera producir adquiere significativa relevancia.

El fundamento más profundo del taller como espacio privilegiado para el intercambio y la puesta en común debiera ser producir ideas y conocimiento, producir sentido. Y si existe para producir pensamiento/conocimiento, tal vez no sea imprescindible la producción de objetos en el aula. Sabemos que el discurso visual no es puramente visual, no se construye solo con imágenes, con lo visible; subyace a él algo intangible: la palabra, el sentido. Con esto señalamos que hay mucho para trabajar sobre el discurso visual, apenas bocetado. "La enseñanza del diseño tiene, por su naturaleza, que escharbar debajo de la superficie y sentirse desde el principio más implicada en clarificar intenciones que en conseguir resultados".⁷

b. Espacio comunitario. Aprender a comunicar(nos)

Casi no existe una definición del diseño que no incluya la palabra comunicar/comunicación. Hasta el nombre de la carrera y de nuestro título, lo incluye: Diseño en Comunicación Visual. Nadie pone en duda hoy que la función privilegiada del diseño es comunicar. Comunicar: "hacer común", porque la voz propia siempre está orientada a otro. "El diseño gráfico como toda práctica cultural es una práctica significativa, que tiene, entre otras características, la voluntad explícita de comunicar".⁸

Un especialista en enseñanza del diseño plantea que el trabajo inicial para un alumno que comienza la carrera debiera ser escribir y enviar una carta a alguien significativo para esa persona -un amigo, un familiar, su pareja-. Un ejercicio para empezar a pensar el diseño desde su sentido primero: comunicar. Y agregamos: el ejercicio siguiente debiera enfrentar a los alumnos al concepto de comunicación para entenderlo en su complejidad y alejarlo de esquemas

reduccionistas tan frecuentes en nuestra disciplina.

(...) el diseño gráfico, en su práctica y en su pedagogía, no incorporó el último deslizamiento del campo de la comunicación, y en general, salvo excepciones, al hablar de comunicación como práctica social, no fue más allá de las condiciones de eficacia, diseñadas por la teoría de la información y los primeros funcionalistas o de los planteos acerca de pensar 'conscientemente' una estrategia comunicacional.⁹

Replantear el concepto de comunicación escapando a las simplificaciones es una necesidad. Para ello consideramos que la experiencia de trabajar sobre el sentido y la complejidad del concepto *comunicación* en la práctica misma del taller tal vez sea un buen comienzo.

Para *aprender a comunicar* creemos imprescindible *aprender a comunicarnos*. El taller como ámbito de aprendizaje del diseño es el primer espacio sobre el que los diseñadores debiéramos trabajar para reestablecer vínculos/diálogos que -por motivos que exceden este trabajo- están deteriorados, si no rotos.

Difícilmente podrán diseñar comunicaciones complejas para destinatarios no alocutarios quienes tienen enormes dificultades para algo tan simple como establecer comunicación con sus propios compañeros.

Una disciplina cuyo eje es la comunicación debería tener como responsabilidad primaria desarticular las conductas de desinterés hacia los otros que son tan frecuentes en las aulas: el desinterés por los demás y la entronización de valores como la eficiencia instalan un clima de competencia que lejos de estimular el intercambio, conspiran contra el sentido mismo del taller, que es la comunidad. Destruyen la cooperación y el espacio reflexivo.

c. Espacio integrador. Convergencia de saberes

El Taller de Diseño, como materia troncal de la carrera, se propone como un *núcleo integrador de saberes*, por una parte, y, por otra, como *espacio de síntesis teoría/práctica*.

En la carrera de Diseño, como en todas las disciplinas proyectuales, conviven en permanente tensión asignaturas de carácter teórico - teórico práctico - práctico.

¿A qué llamamos teóricas? ¿A qué llamamos prácticas? Existen ciertos prejuicios generalizados, como la idea de que el campo de la práctica es el lugar de aplicación de lo teórico o cierto ordenamiento según rango académico en la organización de las cátedras, donde los Titulares y/o Adjuntos se responsabilizan de los teóricos y los Jefes de Trabajos Prácti-

cos y/o Auxiliares Docentes de los trabajos prácticos, por citar sólo algunas modalidades conocidas por todos.

Así, generalmente los prácticos se restringen a la aplicación de lo dado en el teórico o los Auxiliares planifican desarrollos paralelos inconexos con lo teórico, desaprovechando el sentido productivo de una verdadera articulación teoría/práctica.

La solución a esta problemática no se encuentra fácilmente y es aquí donde debiera profundizarse la idea del docente como investigador de su propia práctica. El punto de partida para buscar esta integración, creemos, está en entender el aprendizaje como un proceso reflexivo, en el que no sólo se incorporan contenidos sino modos de aprender a pensar. El taller no es nunca absolutamente práctico.

En el taller que queremos, teoría y práctica conforman un proceso único de diálogo interactivo de docentes/alumnos con la situación, para recrearla y descubrir aspectos que generen nuevas miradas sobre nuestro objeto de estudio y los problemas a los que nos enfrenta.

Pensar y construir otro taller

A partir de las observaciones precedentes, consideramos necesario construir *otro* taller, que revise sus prácticas.

1. Si PRODUCIR es producir COSAS pero también CONOCIMIENTO, proponemos promover la reflexión a partir de experiencias para descentrar el eje de atención de los objetos materiales/formales hacia las miradas/reflexiones/conexiones/diálogos que éstos motorizan. La vivencia se constituye en experiencia en tanto accede al plano de la reflexión, dice Dewey.

2. Si la CO-OPERACIÓN, el HACER COMUN dan sentido al taller como práctica, proponemos facilitar experiencias comunitarias. Desterrar la relación a veces paternalista, otras demagógica, pero siempre verticalista, entre docente/alumno.

3. Si la INTEGRACIÓN DE SABERES y la SÍNTESIS TEORÍA/PRÁCTICA son fundamento del taller, proponemos modalidades donde esto se concrete. Educar para la sensibilidad, para abrir caminos a la exploración de formas inéditas y audaces de *decir*, que pongan en cuestión los discursos hegemónicos, instalados. Aunque esto signifique correr ciertos riesgos al transitar zonas inexploradas.

El temor al fracaso frecuentemente paraliza y contribuye a la persistencia de un *statu quo* mediocre pero que en apariencia funciona.

Estos tres ejes conceptuales orientan mu-

chas de las experiencias que hemos propuesto desde la cátedra, y que se concretan en las siguientes prácticas, implementadas en los últimos cinco años:

1. Experiencias innovadoras en la metodología de corrección en el aula que desarticulan la corrección individual propiciando el intercambio entre comisiones

Entre otras: cruce de comisiones con producción de crítica escrita sobre un trabajo de diseño, de un compañero. Una comisión *visita* los trabajos de otra comisión. El docente a cargo de la comisión visitada *se queda* a cargo, para informar sobre los trabajos a partir de los interrogantes que planteen los críticos visitantes. A partir de estas observaciones, cada alumno debe escribir una crítica de diseño sobre uno de los trabajos observados, a elección, y entregarla al realizador del trabajo.

Hemos evaluado que este tipo de prácticas: estimula el desarrollo de la capacidad para observar, cuestionar, preguntar y reflexionar acerca de producciones de diseño ajenas. Contribuye a que los alumnos puedan autoevaluarse y optimizar las propias producciones a partir de su crítica.

Educar en la "crítica del diseño" es formar observadores reflexivos, por eso mejores diseñadores. Este tipo de prácticas integran teoría/práctica además de generar vínculos que exceden las relaciones endógenas de la *comisión* que muchas veces impiden ciertas miradas, por sus propios vicios.

2. Teoría/práctica

TRABAJOS ALTERNATIVOS MENSUALES, SOBRE TEMÁTICAS NO ESPECÍFICAS
Música, arte, literatura, actualidad social, política, son algunos de los temas propuestos. Todos los meses cada alumno elige un producto cultural de su interés (o a partir de un listado sugerido por la cátedra) y realiza una crítica.

El sentido de este trabajo alternativo se fundamenta en la convicción de que no solo el hacer, el oficio, nos hará mejores profesionales, sino también la educación de la sensibilidad: personas más sensibles serán mejores personas, y por tanto, mejores diseñadores. Aunque en un primer momento de la implementación esta propuesta tuvo resistencia (¡esto no es diseño!), del mismo modo que ocurre si se le pide que escriban una carta como primer trabajo de *comunicación*, evaluamos como positivo el descubrimiento *a posteriori* del sentido de esta práctica, así como la aceptación a partir del disfrute del contacto con nuevos discursos.

AGENDA

Asimismo, la cátedra publica *semanalmente* mediante una *agenda mural* en el aula los eventos culturales de interés que se ofrecen en la ciudad, en Buenos Aires y otros lugares cercanos.

La combinación del trabajo de crítica cultural con la facilitación de información produjeron, según la evaluación realizada, interesantes e inesperados resultados.

PARCIALES

Por otra parte, se toman anualmente dos exámenes parciales que integran teoría y práctica.

CLASES ESPECIALES

Nuestra actividad profesional se practica desde la inter y la transdisciplina. Sostenemos la *defensa de la actividad interdisciplinaria* y por esto promovemos la *invitación y organización de clases especiales* con profesionales graduados en otras áreas en algunos casos específicos que consideramos realizarán aportes sustanciales para la materia, así como visitas a empresas y estudios.

3. Revertir los aspectos negativos de la masividad, capitalizando sus cualidades positivas

Aprovechar la masividad para la realización de experiencias comunitarias (ver Diseño Activo). Generación de proyectos en común: muestras de cierre de cursada, preparación colectiva de presentaciones de la cátedra. Formación de equipos para la producción de estos eventos. No solo desde lo estrictamente disciplinar sino desde otras formas de expresión propias y valiosas para los estudiantes. Por ejemplo, en 2003 la muestra de despedida del año incluyó un recital, armado por bandas de alumnos de la cátedra.

4. Horizontalidad de la estructura docente

Ruptura del verticalismo Adjunto / Jefe de Trabajos Prácticos / Ayudantes. Todo el cuerpo docente coordina el trabajo en el aula reduciendo al mínimo necesario la diferenciación de roles.

Es un aspecto fundamental para desarticular el esquema jerárquico que establece *diferentes niveles de autoridad* a las voces que participan en el taller. Democratiza el diálogo, legitima las voces de todos y promueve la familiaridad de un clima propicio para *animarse* a participar.

5. Entrecruzamiento temático horizontal

Los cinco niveles integran horizontalmente *casí* todas las temáticas concernientes al taller como una unidad. Los contenidos de la cátedra se articulan por su complejidad y no

por una separación temática.

Entendemos que en la medida que el alumno actúa sobre el proceso de diseño será creador de ese conocimiento, y dará lugar a la significatividad del aprendizaje. Para mediatizar este proceso de construcción de conocimientos es que se propone una profunda innovación en cuanto a la organización de los contenidos de los niveles, con respecto a lo vigente y a las propuestas *instaladas*.

Los contenidos han sido organizados contemplando la articulación entre los niveles desde menor complejidad hacia mayor complejidad, a medida que el alumno transcurre y promueve los ciclos anuales.

La problemática comunicacional no se aborda a partir de referenciar el nivel a una temática determinada, sino desde el diseño de sistemas simples de comunicación hasta sistemas complejos. Esta innovación propone pensar al diseñador como un operador de estrategias y políticas institucionales –públicas y privadas–, no como un productor gráfico, sí como un estratega comunicacional, entendiendo al diseñador como un operador cultural.

6. Propiciar la comunicación y la solidaridad

DISEÑO ACTIVO

Programa extracurricular que comenzó a implementarse en el año 2001 y que generó espacios participativos para la práctica disciplinar, por fuera del aula y con gran sentido de compromiso social. Así, el programa planteó la acción de los alumnos en diversas manifestaciones en defensa de la educación pública a partir de nuestra práctica: volantes y afiches, intervenciones urbanas como pancartas y diarios murales.

Luego, en el año 2003 se generó un subprograma llamado Diseño Solidario, para la asistencia a necesidades de diversas instituciones de bien público. En la actualidad Diseño Activo no se circunscribe a lo extracurricular sino que se integra al trabajo en el aula a partir de la realización de proyectos reales, de interés social. Las investigaciones, la adecuación a las necesidades y límites que plantea el problema abordado, son reales. El cliente es real y está comprometido con la posibilidad de implementar los proyectos desarrollados.

Algunos de los proyectos diseñados pertenecen al ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, muchos para la comunidad en general. Se han desarrollado proyectos para el Programa Calidad de Vida (Facultad de Arquitectura y Urbanismo); Programa Salud Bucal (Facultad de Odontología); Talleres del Observatorio (Facultad de Astronomía y Geofísica);

PROIN, Programa Ida y vuelta (Facultad de Bellas Artes); packaging para productos del Colegio Inchausti y de Samay Huasi de la UNLP; Programa Para mamá (Neonatología, Hospital de Niños "Sor María Ludovica"); Programa Progresa; Ciudad; ASE Medio Técnico para la Autogestión Social de la Economía; Plaza con Lectura, Tolosa; ¡Hola!, obra de teatro de padres de la Escuela Anexa; Programa Jóvenes y Memoria, de la Comisión Provincial por la Memoria.

Todos estos proyectos se realizan con el compromiso de la cátedra en facilitar la implementación de los mismos, lo cual se ha concretado en muchos casos.

Repensar la relación universidad/comunidad no es solo un objetivo ligado a la necesidad de hacer una "devolución" a la sociedad, sino que para el taller se convierte en una herramienta metodológica fundamental, cuya finalidad es estimular el interés para el *hacer y pensar en común*.

Diseño Activo se ha convertido en el eje de nuestro marco teórico metodológico, ya que sintetiza lo que consideramos debe ser el rol que debe cumplir la universidad en relación a la sociedad.

ENCUESTAS

Realización de tres encuestas anuales a los alumnos para el testeado del funcionamiento de las experiencias que se implementan. Esta herramienta permite la expresión sincera de las necesidades, expectativas y críticas y es un instrumento fundamental para reorientar dinámicamente la práctica. Las encuestas nos han permitido detectar año a año la valoración positiva que tienen los alumnos de los siguientes ejes que definen una modalidad operatoria:

- Valorar el énfasis puesto en la construcción de vínculos afectivos en el grupo, tanto entre docentes y alumnos como entre ellos mismos.
- Valorar el interés de los docentes por ser *facilitadores* de un acercamiento a productos culturales que les son muchas veces distantes.
- Valorar la modalidad de los trabajos prácticos exploratorios en cuanto a la temática.
- Valorar la realización de proyectos sobre problemas reales con posibilidades de implementación. Lo sienten como un estímulo.
- Valorar la integración teoría/práctica. 

cuales aprender", p.2

5 Chamorro, Fernando: "Educación en Valores como sustento de la Democracia".

6 Potter, Norman: *op. cit.*, p.32.

7 *Ibidem*, p.32.

8 Ledesma, María del Valle: *El diseño gráfico, una voz pública*, p. 9.

9 *Ibidem*, p.34.

Bibliografía

ABATE, Stella Maris; ABADIE, Paula y TOCCI, Valeria, en colaboración: "El taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las cuales aprender", 2003.

BOURDIEU, Pierre: "L'économie des échanges linguistiques", en *Langue française* 34.

BOURDIEU, Pierre: *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.

BOURDIEU, Pierre: "El mercado lingüístico", en *Questions de sociologie*, París, Ed. de Minuit, 1980. Trad. Mabel Piccini, Carrera de Com. Soc. UAM.

BOURDIEU, Pierre y EAGLETON, Terry: "Doxa y vida corriente", en *El cielo por asalto* N° 5, Buenos Aires, 1993.

BUXARRAIS, María Rosa: "Educar para la solidaridad", *Las Segovias*, ACSUR, 1998.

CALVERA, Ana: "La idea en diseño gráfico", en *Tipográfica* N° 31, Buenos Aires, 1997.

CHAMORRO, Fernando: "Educación en valores como sustento de la democracia", publicado por *Organización de Estados Iberoamericanos*, Sala de lectura, 2003.

<http://www.campus-oei.org/valores/salalectura.htm>

CHAVES, Norberto: *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*, Barcelona, Gustavo Gili, 2001.

IBÁÑEZ-MARTÍN, José A.: "Educar para una ciudadanía solidaria", Universidad Complutense de Madrid, Paideia Project at Boston University, 2004. <http://www.bu.edu/wcp/index.html>

LEDESMA, María del Valle: *El diseño gráfico, una voz pública*, Buenos Aires, Argonauta, 2003.

POTTER, Norman: *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes*, Barcelona, Paidós, 1999.

PRIETO CASTILLO, Daniel: *La comunicación en la educación*, Buenos Aires, La Crujía, 1999.

SCHON, Donald: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.

VOLOSHINOV, Valentín: "El discurso en la vida y el discurso en la poesía", Prof. en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UNLP, Trad. Jorge Panesi, 1989.

WINKLER, Diezmar: "La educación y la práctica del diseño se han visto históricamente afectadas por la falta de una sólida base de información y conocimiento...", en *Revista Tipográfica* N° 32, Buenos Aires, 1997.

1 Potter, Norman: *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes*, p. 31.

2 Winkler, Diezmar: "La educación y la práctica del diseño se han visto históricamente afectadas por la falta de una sólida base de información y conocimiento...", en *Revista Tipográfica* N° 32, pp. 11-12.

3 Prieto Castillo, Daniel: *La comunicación en la educación*, pp. 104-105.

4 Abate, Stella Maris; Abadie, Paula; Tocci, Valeria en colaboración: "El taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las

Reflexiones epistemológicas y perspectivas de renovación académica, científica y cultural para el Diseño Industrial

María del Rosario Bernatene

Diseñadora Industrial, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Adjunta de la cátedra de Historia del Diseño Industrial. Directora del Proyecto de investigación "Análisis e interacción de contenidos éticos y estéticos en el Proyecto de Diseño Industrial". Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM) en curso. Evaluadora Nacional PNI.

Al observar el escenario de producciones teóricas del ámbito nacional, encontramos al menos tres momentos diferenciados desde los cuales reflexionar sobre la inscripción epistemológica del Diseño Industrial y luego establecer propuestas para la renovación curricular.

En su texto para la Academia Nacional de Bellas Artes, Ricardo Blanco concluye sus reflexiones considerando al diseño como la estética del siglo XX, pero aclarando que no cree que haya una sola estética sino varias.¹

En similar orientación, Alicia Romero, especialista en Artes, también se refiere a los diseños como unas de las artes del siglo XX, pero así, en plural y con minúscula en ambos casos, para evitar la noción restringida de Arte, dejar definitivamente de lado la presencia de paradigmas hegemónicos entre sus prácticas y afirmar la pluralidad de sentidos.²

Mientras que la diseñadora industrial Beatriz Galán prefiere "(...) justificar la asociación del diseño a la innovación, siguiendo el posicionamiento del diseño en el sistema de Ciencia y Tecnología".³

A su vez, si se tienen en cuenta las nuevas demandas de profesionales del diseño para dar soporte técnico a los miles de micro-empresarios productivos subsidiados por organismos de gobierno como se desprende de las investigaciones de Federico Anderson, entre otros,⁴ se supone una redirección de la mirada disciplinar hacia la relación con las áreas sociales.

En principio, en Diseño Industrial, esta diversidad de encuadres no es preocupante, dado que es la manifestación visible de una práctica que históricamente se constituye como una construcción transdisciplinar, en el entrecruzamiento de áreas artístico-proyectuales.

áreas sociales y de las ciencias físico-matemáticas y de la naturaleza. "(...) se sabe con cuántas dificultades tropieza, a veces el establecimiento de esos planes intermedios que unen unas con otras las tres dimensiones del espacio epistemológico" nos advertía Foucault⁵ en su análisis sobre el triedro de los saberes, y eso que él... ¡no incluía allí el arte!

Sin embargo, esta complejidad, que no hace otra cosa que aportar riqueza, densidad y multiplicidad a la disciplina, obligando al tratamiento simultáneo de todas las perspectivas, ha sido mal vista y aun tiene mala prensa. Desde enfoques positivistas, esta dispersión de su objeto de estudio ha sido interpretada como un obstáculo para poder definir lo que el Diseño es.

Si se atiende a la forma de constitución de los campos de conocimientos se observa que para algunas divisiones podemos remontarnos incluso a la Grecia del siglo IV, según Manuel Medina.⁶

Pero para Foucault es a partir del siglo XIX que el campo epistemológico moderno se fracciona en tres dimensiones bien diferenciadas: matemáticas y físicas por un lado; del lenguaje, biológicas y económicas por otro y filosóficas, en una tercera dimensión.⁷

Fracciones del saber que se constituyen desde la insularidad y no dialogan entre sí, lo que le hace decir a Gadamer que "(...) las ciencias son un único y gran monólogo".⁸

Sin embargo, las prácticas siempre se dieron unidas en un tejido común, donde no hay una producción técnica que no tenga estética y viceversa y donde estas producciones implican siempre un posicionamiento ético-filosófico.

Hacia el siglo XX, Medina describe:

(...) confrontadas con la realidad desbordante de la producción tecnocientífica, las grandes divisiones filosóficas entre ciencia y sociedad, naturaleza y cultura no sólo han quedado desautorizadas teóricamente por los actuales estudios de ciencia y tecnología, sino que la propia tecnociencia se ha encargado de rebatirlas abiertamente como ficciones interpretativas (...) Lo que ha refutado más fundamentalmente las disociaciones tradicionales ha sido el propio carácter de las innovaciones tecnocientíficas, que Bruno Latour las ha caracterizado como proliferación de 'híbridos', es decir, realizaciones que embrollan las divisiones esencialistas en un complejo entramado de ciencia, tecnología, política, economía, naturaleza, derecho (por ejemplo: microprocesadores biónicos, clonación de animales, alimentos transgénicos, entornos virtuales, Internet, entre otros, (...)) Nuestra cultura intelectual no sabe cómo categorizar el entramado de los híbridos, pues para ello, es

preciso cruzar repetidamente la división filosófica que separa la ciencia y la sociedad, la naturaleza y la cultura. Dichos límites, se revelan como fronteras inexistentes.⁹

En el campo del diseño el recorrido no ha sido muy diferente del que Medina describe. Históricamente el principal objeto de estudio en Diseño Industrial fue la noción de Proyecto, su práctica y su teoría, pero –a diferencia de la arquitectura o la gráfica– estuvo centralizado en el Proyecto de Productos –si nos referimos en su calidad de mercancía, como la tematizara Marx– o de Artefactos,¹⁰ si nos referimos en su intersección con el arte, como lo hace Manzini. Este es aún hoy el objeto de estudio principal.

Pero en la actualidad asistimos a una dilución de los límites de lo que se considera objeto de diseño y se han incorporado a su vez una serie de temáticas nuevas que desbordan las nociones tradicionales; la disciplina expande sus dominios hacia la comida, la artesanía, el diseño de prótesis quirúrgicas humanas y animales, el armado de cadenas de valor entre producciones de distintas áreas (por ejemplo químicas y manufactureras), hacia las políticas de producción y desarrollo en áreas no industrializadas, hacia el cuidado ambiental, el tratamiento de Residuos Sólidos Urbanos (RSU), etc., excediendo lo comprendido hasta la actualidad.

Esto habla a las claras de la necesidad de ampliación del campo epistemológico o área de fundamentación de la disciplina para que se puedan incorporar como parte de ella otros objetos de estudio hasta ahora no incluidos.

Esta consideración ha sido bien expresada por Manzini cuando explica que asistimos a un cambio de paradigma: "(...) pasamos de aquello que es el paradigma del producto al paradigma de la interacción".¹¹

Volviendo a las posiciones manifestadas al inicio del trabajo y frente a este panorama cabe preguntarse ¿qué sentido tiene inscribir al Diseño o los diseños en uno u otro campo? ¿Cuál es la importancia? ¿Qué es lo que está en juego?

En nuestra opinión se trata de estrategias epistemológicas¹² que –cual posicionamientos disciplinares en el campo de los saberes– corresponden a elecciones ideológicas, éticas y políticas, útiles a la hora de focalizar el estudio en una de las relaciones. Pero todavía nos está faltando dar respuesta a la necesidad de elaborar estrategias de diálogo y construcción inter y transdisciplinar, como los nuevos objetos de estudio lo requieren. Al fin y al cabo, ¿qué otra cosa piden los alumnos cuando reclaman relación entre materias?

Estas áreas diferenciadas –sociales,

tecnocientíficas, morfológicas y de taller- pueden ser cuantificadas a la hora de elegir el peso relativo de las materias en una currícula académica de base, pero ninguna puede convertirse en un modelo epistémico dominante, dado que el peso relativo de cada una en la constitución disciplinar depende de la conjunción de al menos tres componentes que son siempre variables:

- el objeto de estudio en cada caso particular;

- los objetivos que diseñador y empresa pretenden alcanzar con cada proyecto;

- la recepción de la obra o producto por parte del público. Los estudios de recepción tanto de la Hermenéutica¹³ como de la Semiótica¹⁴ permiten entender los efectos de una obra con dependencia de la participación activa del receptor. Lecturas e interpretaciones que van más allá de la dimensión de uso y siempre son múltiples, ya que las obras no se reciben de una única manera.

Esto explica quizás por qué todo intento por imponer un modelo epistemológico prescriptivo, único y totalizador afortunadamente se ha revelado históricamente inútil en las prácticas de diseño y en su lugar se ha ido instalando un régimen de experimentación limitado, entendido –al modo de Kuhn– como la posibilidad de seleccionar entre los paradigmas ya reconocidos y, sin esperar los periodos de crisis, estar permanentemente abiertos a su reconsideración y sustitución.

Esto implica abandonar la idea de instituciones formativas creadoras de certidumbres por la de instituciones cuyo principal objeto es preguntarse por las condiciones de producción del propio saber.

En materia de Diseño, esto significa adoptar la incertidumbre y la problematicidad como factores positivos y los tipos de respuestas a ellas como constituyentes del propio accionar.

Este aspecto presenta no pocos problemas y situaciones de confusión en las prácticas pedagógicas, dado que un proyecto de Taller es aprobado cuando en él se repiten los esquemas metodológicos aprendidos, pero en realidad la expectativa de la innovación hace que el deseo profundo del docente-evaluador y la comunidad educativa esté puesta en que el alumno los transgreda.

Se podría decir que es necesario aprender la norma para luego poder romper con ella y crear otras, lo que es un clásico caso de aplicación del eje continuidad/ruptura en el ámbito pedagógico. Pero lo difícil de este caso estriba en establecer qué conducta es anómala: si la repetición hasta el cansancio de los esquemas metodológicos consagrados (por lo cual las producciones de todas las escuelas

de diseño se parecen peligrosamente: las nacionales y las internacionales, tendiendo a la homogeneización) o la habilidad para posicionarse en permanentes rupturas o discontinuidades. Este aspecto paradójico de la dinámica del diseño exige de los contratos pedagógicos que se establecen entre alumnos y docentes una clara explicitación de los objetivos perseguidos en cada ejercicio.

Además, si de perfiles curriculares se trata, el mayor cuidado debiera tomarse en evitar una construcción meramente instrumental de la formación académica, que empobrecería el horizonte de sus prácticas, reduciéndolas a la única variable del rendimiento económico por fuera de un marco de sentido cultural y comunitario.

En función de lo desarrollado hasta aquí, como primera propuesta para una reformulación de Plan de Estudios observamos que a una etapa de materias por áreas separadas debería luego sucederle un buen número de horas al servicio de la investigación y tratamiento inter y transdisciplinario de los nuevos objetos de estudio, con una materia como Teoría del Diseño, hoy inexistente en la UNLP.

Una visión reductora del quehacer del Diseño Industrial –amparada en una falsa disociación– privilegió el hacer sobre el pensar y desestimó la incorporación de una materia tal. Así, no hay lugar en la carrera para aclarar respecto de las categorías ni teorías usadas en la proyectación cotidiana.

Relación de la disciplina con su contexto sociocultural

Por otra parte, es sabido desde Foucault¹⁵ y Bourdieu,¹⁶ que las disciplinas científicas no constituyen esencias inmutables a lo largo del tiempo, sino que son variables y contingentes según el campo de relaciones que las configuran en cada momento histórico, desarrollando distintas estrategias de inscripción para interactuar en los diferentes contextos socioculturales.

Es aquí que la noción de *estrategia epistemológica* antedicha, permite enlazar la inscripción de la disciplina en el universo científico con la adecuación a las condiciones socio-históricas de su desempeño en un ámbito particular.

En el caso de la carrera de Diseño Industrial de la Universidad de La Plata, su programa de estudios realizado en los años '60 responde a los intereses de un modelo político desarrollista, donde el diseño industrial se pretendía herramienta indispensable para una

industria que prometía ser el eje de crecimiento y desarrollo del país. Al menos en el discurso, aunque la realidad fuera otra.¹⁷

Más de 30 años después y luego del gigantesco proceso de desindustrialización y empobrecimiento social y productivo, las condiciones son muy diferentes y los programas de estudio no dan cuenta de los cambios contextuales producidos. Nos enfrentamos así al desafío de promover al Diseño Industrial como herramienta de desarrollo de las economías regionales –de donde provienen la mayoría de los alumnos de la universidad platense– y a la necesidad de atender un 3er. sector productivo: el del microemprendimiento¹⁸ que no se encuadra en la gran industria ni en la Pyme.

Lo que se ha hecho visible entonces, en este cambio de contexto y sus nuevas demandas, es que una concepción restringida del término *industrial* asociada al Diseño, impidió la atención de otras variables contextuales y productivas concomitantes para el desarrollo disciplinar. Al punto que no se han podido formular aún recursos cognitivos para impulsar programas productivos por fuera del ámbito industrial (como la artesanía y el microemprendimiento) o que, en otra escala, abarquen un conglomerado de industrias, tales como Cadenas de Valor, Clusters, Corredores productivos o Incubadoras de empresas.

La formación profesional del Diseñador Industrial permite la ampliación de este perfil dado que no sólo aspira a conocer todo el ciclo productivo, sino que además se ubica desde imaginarios de consumo, manejando la lógica de los mercados locales y globales y procesos de simbolización asociados.

En tal sentido es necesario complementar el perfil tradicional del Diseñador Industrial con experiencias de participación y animación en proyectos socio-productivos y comunitarios, orientados al trabajo conjunto y coordinado de la comunidad por medio de organizaciones sociales, para mejorar las condiciones de vida de la población en situación de vulnerabilidad extrema.

Para atender estas nuevas demandas es que resulta funcional la aparición del concepto de Gestión¹⁹ y su implementación en un área que abarque nociones de: "Gestión Estratégica de Diseño"²⁰, "Gestión Social del Diseño"²¹, "Gestión Productiva y de Diseño en zonas no industrializadas"²² y "Gestión de Políticas Productivas". Sobre todo, esta última perspectiva se ha vuelto necesaria para promover la cultura del proyecto allí donde no está instaurada y preparar estrategias productivas en vías de una posterior industrialización.

Si atendemos al proceso histórico de industrialización en la Argentina, observamos que ésta

se constituyó sin la base de una cultura proyectual previa como fue el caso de la industrialización en Europa y en EEUU. En efecto, la visión de la vida por "Proyectos"²³ –que es uno de los rasgos culturales sobresalientes de la Modernidad– se encuentra débilmente instalada en las empresas y organismos gubernamentales y escasamente incluida en la formación escolar. Muy diferente a las ideas de *aspiraciones, propuestas o sueños* –esta última de inocultable raíz romántica– la noción de Proyecto²⁴ conlleva no sólo metas sino también recursos, métodos y proceso racionalizado de pasos con distribución de responsabilidades para alcanzarlas. Y su falta de divulgación es una de las principales razones por las cuales cuesta tanto vincular la actividad empresarial productiva con el diseño, disociación que es motivo de queja constante por parte de diseñadores. Para atenuar esto es menester la formación previa, y mutua, en una cultura proyectual.

Razón por la cual, la formación del Área de Gestión / Gerenciamiento de Proyecto (Management) puede considerarse nuestra segunda propuesta para una reformulación curricular. Esto contribuiría a la formación de los diseñadores para brindar estos conocimientos y actitudes hacia la sociedad. Pero también es importante para sí mismos, porque –menester es reconocerlo– la formación actual de Diseño está más concentrada en la resolución del producto que en la generación del marco social, cultural y productivo que lo sustenta. Algo así como dedicarse a la frutilla sin tener garantizado el postre.

Otras ausencias

El Programa de estudios que se implementó desde la década del '60, a pesar de sus ligeros cambios, no acusó recibo del impacto producido por la cultura del consumo en la degradación ambiental, razón por la cual la currícula se encuentra desactualizada del conocimiento del Ecodiseño y de normas internacionales de protección ambiental. Una tercera propuesta pedagógica consiste, entonces, en la incorporación de dichos conocimientos, pero no al modo de una pose o cosmética *verde*, sino incorporando métodos consensuados por normas internacionales para que docentes y alumnos evalúen la sustentabilidad social y ambiental en cada proyecto. 

1. RAVERA, Rosa M. y BLANCO, Ricardo (1999): *Temas de la Academia. Diseño: ¿Estética del siglo XX?* Argentina, Academia Nacional de Bellas Artes, p. 181. "Aclaro que no creo que haya una sola estética, ¡hay varias!"

2. ROMERO, Alicia (2000): *Ética y Estética en la Gestión de Diseño: renovación de paradigmas y estrategias de interacción*, Buenos Aires, Fónidi, FADU-UBA.

3 GALÁN, Beatriz (2004): *Creación de contextos compatibles entre la universidad y el área de producción en pequeña escala. Marco teórico*, Buenos Aires, Foindl, FADU-URA.

4 ANDERSON, Ibar E: "Ampliación del Marco teórico y metodológico del diseño industrial. Modelos de gestión integrada de diseño para el desarrollo de Planes Proyectuales y Productivos en zonas desindustrializadas o no-industrializadas". Y BERNATENE, M. y UNGARO, P (2004): "Pensar la pobreza y formas de combatirla". Ambos en Edición de Ser. ALADDI Encuentro Latinoamericano de investigadores en Arte y Diseño. Mendoza, 27 al 29 de mayo del 2004.

5 FOUCAULT, Michel (1966): "Las Ciencias humanas" en *Las palabras y las cosas*, España, Siglo XXI, 2ª ed., 1993.

6 MEDINA, Manuel y KIATKOWSKA, Teresa (coord) (2000): *Ciencia, Tecnología, Naturaleza, Cultura en el Siglo XXI*, Barcelona Anthropos, pp. 14 y 15.

7 FOUCAULT, *op. cit.*

8 GADAMER, Hans-Georg y KOSELLECK, Reinhart (1995): "La diversidad de las lenguas", en *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós Pensamiento Contemporáneo, 43-1997, p. 120.

9 MEDINA: "Tecnociencia, naturaleza y cultura para el Siglo XXI", en *op. cit.*, pp. 36-37.

10 MANZINI, Ezio (1992): *Artefactos*, Experimenta Ediciones de Diseño, Madrid, 1996.

11 MANZINI, E. (1999): "Diseño estratégico. Una introducción", Dto. de Diseño Industrial, FBA-UNLP. Publicación de la conferencia inaugural al Workshop.

12 REVEL, Jacques y HUNT, L. (1996): *Historias. French constructions of the past*, New York, p. 1-63. Allí el autor desarrolla el concepto de "estrategia epistemológica" aplicado en relación a las disputas de poder dentro del campo de las Ciencias Sociales y sus instituciones como *Annales* en Francia. Revel habla de dos modelos epistemológicos uno fuerte y el otro débil: "El modelo fuerte se caracterizaba por una integración disciplinar basada en un modelo epistemológico único y centralizador. Este modelo fuerte fue llevado adelante en dos ocasiones, uno, en el inicio del siglo XX entre la Sociología naciente y la Historia y luego con el estructuralismo". El Modelo débil fue el llevado adelante por los Historiadores dentro de la Institución *Annales*, para relacionarse con sus pares de otras disciplinas, geógrafos, antropólogos, etc. Este modelo consistía en la integración de todas las Áreas Sociales en función no de un modelo de cientificidad común como era el otro, sino en función de un Objeto de Estudio en común, que era del orden de lo Humano (de allí lo de Ciencias Humanas) cuyos objetos empíricos, a saber los hechos sociales, debían ser estudiados por todos a la vez, aportando distintos puntos de vista y enriqueciendo las perspectivas. Este modelo fue muy exitoso".

13 JAUSS, Hans R., en WARNING, R. (1989): *Estética de la recepción*, España, Visor, pp. 209-251.

14 ECO, Umberto (1992): *Los límites de la interpretación*, Ed. Lumen Barcelona, p. 22: "El aserto subyacente en cada una de esas tendencias es que el funcionamiento de un texto (No verbal también) se explica tomando en consideración, además o en vez del momento generativo de la obra, el papel desempeñado por el destinatario en su comprensión, actualización e interpretación, así como la manera en que el texto mismo prevé esta participación".

15 FOUCAULT, M. (1970): *La arqueología del saber*, Cap. VI, México, S. XXI, 1997, p. 323: "La descripción de la episteme presenta, pues, varias características esenciales: abre un campo irragotable y no puede jamás ser cerrada; no tiene como fin reconstituir el sistema de postulados al que obedecen todos los conocimientos de una época sino recorrer un campo indefinido de relaciones. Además, la episteme no es una figura inmóvil que, aparecida un día, estaría destinada a desvanecerse no menos bruscamente: es un conjunto indefinidamente móvil de escansiones, de desfases, de coincidencias que se establecen y se deshacen".

16 BOURDIEU, P. (1992): *Razones prácticas*, Anagrama, Barcelona 2ª Ed., p. 49: Bourdieu entiende las disciplinas científicas como campos de poder, entendido como campo de fuerzas, de luchas, pp. 63 y 64: "donde las estrategias de los agentes e instituciones dependen de la posición que ocupen en la estructura del campo, es decir en la distribución del capital simbólico específico y que por mediación de su hábitus, les impulsa ya sea a conservar ya sea a transformar la estructura de esta distribución, por lo tanto a perpetuar las reglas del juego en vigor o a subvertirlas".

17 SCHWARZER, Jorge (1996): *La industria que supimos conseguir*, Buenos Aires, Editorial Planeta, p. 260. Sobre el período que nos interesa: "La protección al mercado interno se basaba en el argumento de la "indus-

tria naciente". Podía entenderse como una forma de contribuir al desarrollo de empresarios medianos locales hasta que alcanzaran cierta capacidad competitiva, pero se desvirtuó desde que fue aplicada para servir a los intereses de las transnacionales".

18 La escala del microemprendimiento –al amparo de programas estatales de préstamos y subsidios– se ha convertido en estrategia de supervivencia y reinserción laboral para millones de personas, pero necesita Tutores formados en prácticas socio-productivas y comerciales para mejorar su sustentabilidad. Esta estrategia no es temporaria o meramente oportunista. Las cifras mundiales indican que el sector industrial –al menos en este modelo económico– es cada vez menos capaz de absorber toda la oferta laboral de una sociedad y aquello que había comenzado como una alternativa de supervivencia, ha llegado para quedarse, tanto aquí, como en América Latina y otras partes del mundo.

19 ROMERO, A.: *op. cit.* "Esta designación subraya su vínculo con el vocablo 'gesto' en el sentido de actos o hechos y con 'gestor' entendido como socio de la acción". Precisamente uno de los aspectos más relevantes de estos fenómenos consiste en el cambio de las posiciones subjetivas implicadas: su discrepancia con la tradición emisor-receptor, destinador-destinatario, autor-lector. Ante el gestor se actualiza algún malestar social que es abordado bajo principios de intersubjetividad, que orientan los intercambios. Se prescinde de procesos o productos en los que pudiera reconocerse alguna autoría y el hacer específico se ofrece como colectivo, en vistas a alguna transformación fehaciente. Categorías como 'público', 'comitente' y otras, son inadecuadas para describir este tipo de agentes estético-sociales. Los actores convocantes, los especialistas requeridos, las comunidades implicadas co-protagonizan el proceso de creación y sin su mutuo concurso sería impensable diligencia alguna, p. 30. Aceptación que se autoriza en lo etimológico –gestión (del latín *gestio-gestio*) refiere a la "acción, o efecto, de gestionar", "acción y efecto de administrar"– y es reconocida como un modelo de alta competencia en las políticas culturales contemporáneas".

20 MANZINI: *op. cit.*

21 BERNATENE, M. y GALAN, B. (2003): "Nuevas redes sociales como Objetos de deseo para el Diseño", Publicaciones del "2o. Congreso Internacional de pesquisa em design", Río de Janeiro, Brasil.

22 ANDERSON, I. *op. cit.*

23 KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado*, Cap. I y III, Barcelona, Paidós básica. La noción de PROYECTO es moderna por excelencia. "Aparece de la mano del crecimiento de los Estados, de la burguesía, la mercantilización, la necesidad de pronósticos políticos y sociales y al fin, la posibilidad de controlar y construir el futuro que antes se declinaba en el destino y en la escatología del fin del mundo". Asumir la identidad de Proyecto, significa asumir la dimensión de futuro que le es propia: "pro": adelante, "yecto": arrojado. A su vez, por nacer en los siglos XVII y XVIII la noción de Proyecto presupone la distinción cartesiana de Sujeto-Objeto y el Objeto es puesto delante del sistema de representaciones moderno, se impregna de los avances científicos, la ideología de la ilustración y la confianza en el progreso, rasgos que caracterizan tanto las obras de arquitectura como de ingeniería y producción.

24 KERZNER, Harold (1984): *Project Management*, New York, Van Nostrand Reinhold Co., 2a. ed., p. 2.

Bibliografía

DÍAZ, E. (ed.): *La posciencia*, Buenos Aires, Ed. Biblos, 2002.

KLIMOVSKY, G.: *Las desventuras del pensamiento científico*, Buenos Aires, A-Z editora, 1994.

KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1971.

SAMAJA, J.: *Epistemología y metodología*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.

SAMAJA, J.: *Proceso, Diseño y Proyecto*, Buenos Aires, JVE Ediciones, 2004.

Esquemas viejos en imágenes nuevas

María Beatriz Wagner

Licenciada y Profesora Superior de Pintura, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Adjunta de la Cátedra de Pintura de la Facultad de Bellas Artes, UNLP. Investigadora del Programa de Incentivos. Autora de varios artículos relacionados con la educación artística. Dictó cursos en nuestro país y en el extranjero sobre creatividad en las artes plásticas, dibujo y evaluación artística. Artista plástica. Presentó obras en numerosas exposiciones y salones nacionales y provinciales obteniendo premios y menciones. Como ilustradora ha trabajado para las más importantes editoriales del país.

Introducción

El título de este trabajo caracteriza modalidades expresivas frecuentes en pinturas y dibujos de jóvenes y adultos, también presentes en las producciones de estudiantes de artes plásticas de Nivel Medio y Superior, que consisten básicamente en tendencias a la bidimensión mientras se persiguen efectos tridimensionales; y en la filtración de conceptos visuales infantiles y su reflejo en esquemas gráficos, cuando se pretende la representación realista de objetos.

Lejos de señalar un estilo personal, los rasgos gráficos propios de dichas modalidades se repiten en las composiciones de distintos alumnos, *aguardo* sus intenciones creativas con efectos indeseados, que a veces ellos los perciben como un *algo que no va*, pero no saben a qué atribuirlo.

La discontinuidad de lectura que producen estos trazos plásticos no es la que plasmaría el artista como rupturas y aperturas de los arreglos compositivos, sino los *fallidos* de la organización expresiva que atentan a los deseos creativos.

Conceptos visuales osificados - configuraciones fijas

Sucede frecuentemente que ciertas partes de los objetos que son elegidos como motivos de creaciones plásticas, permanecen sin ser revisadas con los saberes que proporciona el aprendizaje artístico. También ocurre que la variabilidad del espectáculo visual es expresada con relaciones formales y tonales generalmente ligadas a esquemas de repetición.

La mirada educada estéticamente no se conforma sólo con el identificar objetos, como

lo hace la percepción cotidiana, sino que convierte a los mismos en un acontecimiento visual digno de ser redescubierto. Aun así, se observa que hay lapsos en los que el creador suele desconectar su atención del modelo referente, para acudir sólo a su archivo conceptual y usarlo directamente tal como se presenta en la memoria, sin abrirse a la renovación perceptiva. De este modo sus conceptos visuales¹ parecen repetirse según un modo viejo, *osificado*, y su autor encerrado usa rasgos gráficos *fijos* en sus producciones.

Abriendo el cerrojo de entrada

Una vez identificados algunos de estos rasgos potencialmente reminiscentes en adultos, fueron tratados al comienzo del aprendizaje artístico, realizándose un estudio de seis casos² con niños de 11 años, etapa en que se interesan y pueden representar los objetos en modo realista. Después de un pretest de dibujo de cabeza, de frente, medio perfil y perfil, a partir de la imaginación, se dieron indicaciones exploratorias acerca de la naturaleza y la apariencia de las formas, que los esquemas infantiles³ trataban de significar. Al mismo tiempo, se mostraron las posibilidades de marca que tiene un dibujante: curvas y sus tipos, rectas y sus posiciones, tipos de ángulos, etc., para que el niño amplíe su inventario gráfico en correspondencia al incremento de su sensibilidad visual. En todos los casos, en el siguiente dibujo de carácter postest, no se presentaron los esquemas infantiles que fueron tratados. Si bien en las clases siguientes se habrían de *refrescar* algunas nociones, se evidenció que los estudiantes comprendían cómo eran las formas, qué apariencia tenían, e inmediatamente adquirirían otro modo de representarlas, prefiriendo sus nuevos dibujos a los primeros.

Ahora con adolescentes y adultos

Como se observa en la práctica docente, también los jóvenes y adultos, con el mismo procedimiento abandonan inmediatamente esas y otras *formas viejas* del dibujo y la pintura. El estar avisados de la posibilidad de incurrir en viejos conceptos visuales no es suficiente, porque éstos han de ser particularmente señalados en cada circunstancia, para que el estudiante se dé cuenta de la necesidad específica de revisión.

Parece que el cerrojo de las formas viejas actúa así: hay zonas a las que no se acostumbra a mirar de nuevo o por primera vez con visión estética,⁴ si no se escucha: "explora esto que no revisas desde niño", marcando

no sólo qué mirar sino cómo hacerlo, o "ensaya otro tipo de direcciones además de las paralelas". Si así no fuera, la sola práctica aseguraría hacer desaparecer la condición aquí tratada. Si no se le comunica al alumno estos modos, suelen seguir ciertos esquemas viejos a través de los años.

Galería de imágenes. Catalogar las configuraciones fijas

Se consideró necesario, entonces, catalogar los rasgos gráficos *fijos* más comunes que aparecen en los textos plásticos, con el fin de que su reconocimiento haga mover dichas fijaciones gráficas. El objetivo principal es orientar la atención evaluativa para el tratamiento de aquéllas, lo que permitiría al estudiante trabajar con operaciones de pensamiento visual en creciente grado de complejidad.

Las imágenes que se mostrarán son parte de una extensa colección que ilustra el tema expuesto. Su procedencia es diversa: 1) pretest y postest de dibujo para estudio de casos; 2) producciones consignadas en clases de Nivel Medio y Superior de Instituciones de Enseñanza Artística y 3) Test de dibujo de cabeza de frente, perfil y medio (o bien tres cuartos) perfil,⁵ aplicados a alumnos de Enseñanza Artística de Nivel Medio y Superior.

Indicios de reminiscencias infantiles

Corroborando lo que se viene diciendo, es común encontrar dibujos de rostros realizados por jóvenes y adultos con educación artística, en los que aparecen reminiscencias de símbolos infantiles. Así sucedió en este autorretrato realizado por una joven de 15 años, en su clase de dibujo (ver fig. 1).



Fig. 1

En éste puede observarse que el trazado de la nariz una mediante una línea el marcado de

los surcos de las alas nasales con el del nacimiento de las cejas, reminiscencia de una modalidad muy común en los niños (ver fig. 2).



Fig. 2

Conlleva un aplanamiento de la nariz, entre otras causas, porque no se ha considerado que la cabeza de la ceja está en posición adelantada con respecto al ala nasal (ver fig. 3). Entonces la unión lineal de estas zonas, que son correspondientes a distintos términos espaciales (ver fig. 4), produce una reducción del efecto de profundidad, en la vista de frente.



Fig. 3



Fig. 4

Sostener este modo de representar la nariz, encerrada por los lados, puede verse reforzado, cada vez que miramos su apariencia en un rostro de frente, cuando incide sobre éste una luz frontal (ver fig. 5). Es cuando aparecen dos bandas oscuras a los lados de la nariz por efecto de las sombras, configurán-



Fig. 5

dose una imagen cercana a la del símbolo infantil. Es posible que con las líneas se intente reproducir dichas bandas, pero el resultado no favorece al dibujo, quedando la nariz como una masa separada del resto del rostro.

Reedición de una típica forma infantil

El ojo visto de frente en los dibujos de la cabeza de perfil realizados por niños y adultos sin formación artística es una modalidad por todos conocida. La figura 6 ilustra un dibujo a partir de la imaginación, perteneciente a un niño de 11 años.



Fig. 6

Esta particularidad se ve también en dibujos de jóvenes y adultos con formación artística, aunque esporádicamente. La figura 7 presenta un dibujo de un estudiante de Nivel Superior próximo a graduarse, respondiendo al mencionado Test de dibujo de cabeza de perfil.



Fig. 7

Como ya se dijo anteriormente, las modalidades gráficas infantiles a partir de los 11 años, potencialmente reminiscentes en adultos, son fácilmente salvadas con la intervención docente. Así lo muestra el dibujo de la



Fig. 8

figura 8, que es inmediato posterior al de la figura 6, realizado por el mismo niño, en la misma clase. Se puede observar, entre otras modificaciones, que el ojo aparece dibujado de perfil.

Las frontalidades con disimulo. Los detalles "zona libre de perspectiva"

En principio, es mejor no asegurar el estar libre de reminiscencias de conceptos visuales infantiles y entre éstos, de *frontalidades* en vistas que no son frontales. Porque dichos conceptos no sólo se actualizarían por: 1) el desconocimiento de la estructura espacial de las formas y su distorsión según el punto de visión y 2) por la ausencia de observación de ciertas zonas y detalles, sino por una tercera condición: aun conociendo la naturaleza formal y la apariencia del asunto tratado, pueden aparecer estas modalidades gráficas durante el dibujo y la pintura como trazos fallidos, como trampas del hacer. También, muy frecuentemente, en los personajes secundarios o en los bocetados, se marca bajo la forma de automatismos.⁹ De éstos el dibujante suele disculparse diciendo: es porque lo hice "así nomás".



Fig. 9

Seguramente al lector le habrá causado asombro el caso de la figura 7. Pero en lo que sigue, veremos la misma limitación, en un detalle que en general pasa desapercibido: el dibujo de la ceja de la figura 9 muestra un problema similar al del dibujo del ojo de la figura 7, porque también los conceptos visuales relativos a la vista del frente de la cabeza son erróneamente trasladados y usados para la vista del perfil.

Construyendo conceptos visuales según el punto de vista

Se ha de observar que la ceja del rostro humano divide su recorrido en un trayecto frontal (cabeza de la ceja) y otro lateral (cola

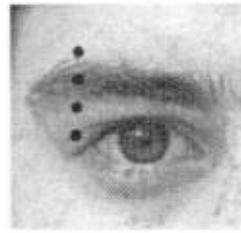


Fig. 10



Fig. 11



Fig. 12

de la ceja). En la imagen del rostro visto de frente, el paso de un trayecto a otro (ver fig. 10) atraviesa una vertical virtual que pasa muy cerca del ángulo externo del ojo.

Sin embargo, en la vista del perfil, el cambio de dirección de los dos trayectos de la ceja (ver fig. 11) intercepta a una vertical virtual próxima al contorno anterior del ojo.

En la figura 12, el dibujo de la ceja⁷ se ha realizado de acuerdo a lo explicado, a partir de un concepto visual conforme a la vista del perfil del rostro.

El nuevo concepto visual concuerda con otros convenientes a la vista del perfil del rostro



Fig. 13

La ceja avanza hacia el frente del rostro, desde la depresión en donde se encuentran los globos oculares, por lo tanto la relación indicada en la figura 10 para la vista del frente se ve en el perfil como lo muestra la figura 13.

Quien dibujó la ceja de la figura 9 no aplicó los conocimientos que seguramente usa para el dibujo del contorno del perfil del rostro: en la vista del frente del rostro, los puntos que forman parte de una misma vertical se desplazan hacia la izquierda y hacia la derecha en la visión del perfil (ver fig. 14 y 15).

Un desafío del dibujante es aplicar los conocimientos de la perspectiva en cada rincón del asunto que trata. El lector podrá comprobar lo común que es encontrar lo ejemplificado por la fig. 9 en dibujos muy *logrados*.



Fig. 14

Fig. 15

Creando personajes imposibles

El sostener estos modos de concebir y dibujar las formas produce imágenes de objetos imposibles, sin haberlo intentado y la mayoría de las veces sin darse cuenta de ello.

Los dibujos siguientes, realizados para ejemplificar lo antedicho, muestran cómo una boca de perfil dibujada *larga*, como la suelen hacer algunos niños (en la cual la comisura alcanza una vertical imaginaria que corre próxima al ángulo externo del ojo), produce un personaje que visto de frente tiene una boca ridícula (fig. 16 y 17).



Fig. 16

Fig. 17

Para que esto no ocurra, cuando se dibuja un perfil del rostro en modo realista se ha de tener en cuenta que la comisura de la boca es tocada por una vertical virtual, que pasa por el contorno anterior del ojo. Así resulta un rostro que visto de frente tiene una boca como la que esperamos ver (fig. 18 y 19).



Fig. 18

Fig. 19

El imán de la simplicidad

Es común observar cómo recorridos irregulares de las formas son dibujados como regulares. La conversión de lo no tan simple en simple está señalada por la teoría de la Gestalt, al decir que la percepción tiende a organizar el campo del modo más simple posible. Así por ejemplo, las formas casi circulares se ven circulares. Sin embargo, se hace referencia aquí a las situaciones en las que se dibujan como simples a figuras referentes que, si se las explora con detenimiento, muestran significativas irregularidades. Al simplificar automáticamente se corre el riesgo de perder oportunidades de dar carácter y fuerza a la imagen. Además, el tratamiento de las síntesis plásticas no se basaría en la desatención de lo irregular, sino en la captación de lo esencial de lo irregular, posiblemente derivando en otra irregularidad o en una simplicidad, cuando no altere la intencionalidad expresiva del autor.

La figura 20 muestra cómo la dibujante, en una clase de pintura de Nivel Superior, ha trazado con un arco regular el contorno del deltoides, sin atender las variaciones que ofrecía la forma (ver fig. 21).



Fig. 20

Fig. 21

También se puede ver en el detalle del dibujo de la figura 22 la repetición de la forma de los pliegues de la ropa.

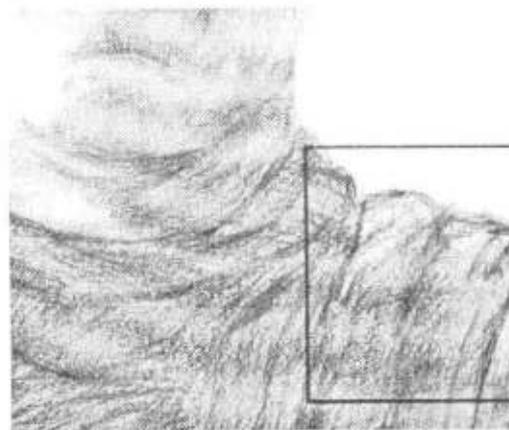


Fig. 22

Otro ejemplo de repeticiones automáticas lo muestra la figura 23. En la figura 24 la línea de puntos señala que un pliegue del paño ha sido configurado igual a las formas de las papas.



Fig. 23

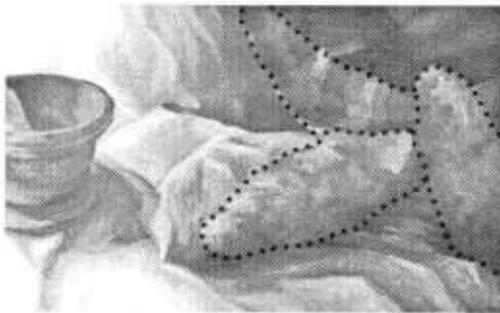


Fig. 24

Las simetrías por doquier

La figura 25 ilustra el detalle de un boceto a partir de la imaginación, perteneciente a una estudiante de pintura de Nivel Superior. La intención de la dibujante es que el tronco del árbol pase por delante del personaje. Pero el contorno del árbol ("a") que se superpone a la pelvis es simétricamente aproximado al sector del contorno del otro lado de la pelvis ("b"), que queda al descubierto. Se produce un efecto de contorno compartido y no de superposición: la figura del personaje se adelanta al término espacial que se pretendía para el tronco.

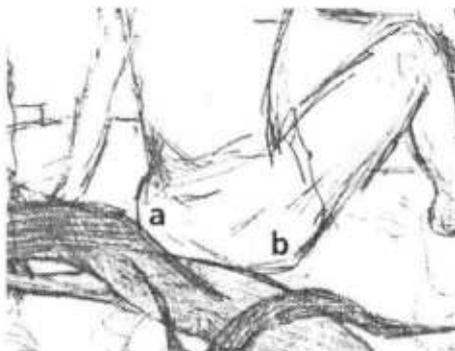


Fig. 25

También es muy frecuente conservar en el dibujo la simetría de las formas, cuando éstas pierden su frontalidad. Así lo muestra el dibujo de la figura 26 perteneciente a un estudiante de Nivel Medio, en el cual la boca se dibujó simétrica por no realizar la distorsión perspectiva correspondiente al enfoque.



Fig. 26

Otras veces se dibujan recorridos simétricos para contornos de formas que están en escorzo (ver fig. 27 y "a" de fig. 28), produciendo una anulación de la profundidad.



Fig. 27

Fig. 28

La superposición ambigua y la continuidad de los contornos

El efecto espacial tridimensional de las superposiciones puede verse afectado por delinear en continuidad los contornos de los objetos de diferentes términos espaciales (ver "b" de fig. 28).

También en el detalle de la figura 29, los contornos de las dos manzanas se unifican en una curva regular (ver punteado de la fig. 30), contradiciendo la profundidad que se pretende con la superposición.

El ejemplo de las figuras 31 y 32 muestra que el eje (rasgo virtual) del objeto de ade-

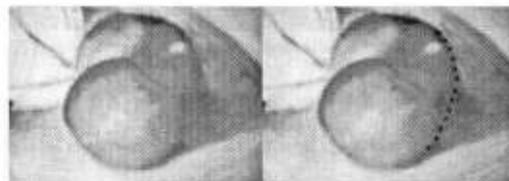


Fig. 29

Fig. 30

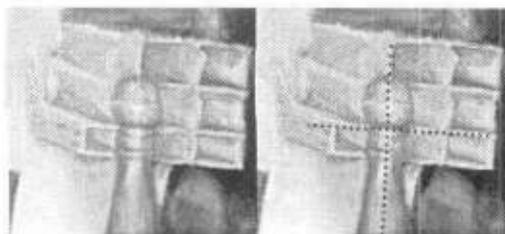


Fig. 31

Fig. 32

lante, está en relación de continuidad con una arista del ladrillo de atrás. También los bordes de la retícula del ladrillo se continúa con los motivos del objeto delantero. Ambas condiciones reducen la profundidad del conjunto, porque reúnen gestálticamente elementos de distintos términos espaciales.

Conclusiones

Se han mostrado arreglos frecuentes en las organizaciones gráficas, susceptibles de ser revisados en determinadas intenciones creativas. Es muy extensa la variedad de modalidades textuales registradas, de las cuales se ha presentado un pequeño recorte. El trabajo docente sobre tales condiciones ha mostrado que, lejos de ahogar el trazo espontáneo y creativo, hace que el abandono de formas recurrentes y comunes a todos produzca un aumento de las posibilidades expresivas y el encuentro del estilo.

La atención evaluativa permite identificar tendencias a la bidimensión y conceptos infantiles, a veces muy camuflados, porque muchas de las causas de estos rasgos gráficos se manifiestan con indicios leves, entre otras veces que lo hacen de forma muy explícita. La detección de los mismos por el docente y el creador proporciona indicadores eficaces del desarrollo de los conceptos de las formas y de la capacidad resolutoria de problemas espaciales, propiciando las intervenciones pertinentes.

Por otro lado, la presencia de tales rasgos en estudiantes próximos a graduarse significaría en ellos distraer la mirada de estos caracteres de sus obras y las de sus alumnos futuros. 

5 Wagner, María Beatriz, 1997.

6 Obsérvese en el dibujo de la figura 18 los trazos espontáneos de la cabellera. Los arreglos simétricos y algún paralelismo direccional, reducen el efecto de volumen en la cabeza.

7 Los dibujos de las figuras 9 y 12 se hicieron a partir de un rostro diferente al fotografiado para los ejemplos de las figuras 10 y 11.

Referencias bibliográficas

ARNHEIM, R.: *El pensamiento Visual*, Buenos Aires, Eudeba, 1973.

WAGNER, M.: *Adquisición del dibujo realista. Estudio de casos*, inédito, 1997.

1 El término "concepto visual", utilizado por Arnheim, se asigna a patrones de formas configurados por los rasgos esenciales de los objetos.

2 Wagner, María Beatriz, 1996/1997.

3 Configuraciones plásticas que expresan conceptos visuales infantiles.

4 Modalidad perceptivo-visual que se dirige hacia las formas, los colores y sus relaciones.

Coexistencia de certidumbres e incertidumbres en el proceso formante del arte cerámico

María Celia Grassi

Licenciada en Cerámica, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Titular de la cátedra de Cerámica. Docente investigador Categoría III. Realizadora de producción cerámica personal artística y funcional.

Verónica Dillon

Licenciada en Cerámica, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Adjunta de la cátedra de Cerámica. Docente investigador Categoría II. Realizadora de producción cerámica personal artística y funcional.

Angela Tedeschi

Licenciada en Cerámica, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Adjunta de la cátedra de Cerámica. Docente investigador categoría V. Realizadora de producción cerámica personal artística y funcional.

Norma Del Prete

Licenciada en Artes Plásticas, orientación Cerámica, Facultad de Bellas Artes, UNLP. JTP de la cátedra de Cerámica. Docente investigador Categoría V. Realizadora de producción cerámica personal artística y funcional.

En el campo de la cerámica la tradición abreva en antiquísima fuente. Llegar es recorrer la historia del hombre para terminar concluyendo en que, al margen de lo específico de cada época y de cada cultura, puede identificarse un universal descontextualizado: la técnica es el eje.

Barros, fuegos, tiempos, razones de ser, todo gira alrededor de ese centro. Filosofía, creencias y costumbres triangulan las producciones. La *vida* de cada pueblo marca una senda al ceramista y cada tiempo, un tenor a su hacer.

El desarrollo de habilidades metacognitivas reconoce o ha reconocido un fuerte asidero en la herencia artesanal cimentada en tradiciones circulares. Ya desde entonces podemos hablar de certidumbres inciertas. Esa cuota de azar, sorpresa, juego, que atrapa al ceramista, siempre tuvo vigencia. Tampoco la creatividad y la experimentación fueron ausentes. Validaciones de todo tipo confirmaron los contenidos nucleares (CCNN).

Desde los inicios de nuestra investigación-acción el trabajo fue reflexionar desde lo metodológico y rastrear desde lo histórico mediante bibliografía específica y programas para confirmar las constantes de una estructura en lenta evolución.

Cuesta hoy y seguirá costando el haber desplazado el eje tecnológico de la posición central que le fuera asignado.

La cerámica, como producción artística, comunicacional, expresiva, con fronteras permeables de entrada y salida, de y hacia otros lenguajes simbólicos, no renuncia a su tradición pero reclama *polisignidad*. Ha sido insoslayable desoír ese reclamo toda vez que las obras cerámicas en el circuito del arte y aun en el Taller de Cerámica de la Facultad

de Bellas Artes de la UNLP han impuesto su selectividad desde la codificación, la comparación y la combinación (relevancia, analogía y conexiones creativas).

La cuestión *innovadora*, que no puede asimilarse a *novedosa*, reside en un posicionamiento diferente, que compromete acercamientos a viejas cuestiones y despejes experimentales de inseguros resultados pero estimulantes articulaciones de los procesos internos y externos del ceramista: "Un portal de apertura paradójicamente expansivo a la búsqueda expresiva en que se conjugan tanto materia como gesto y sentido" (Grassi y col.; 2000:6).

La tradición acuna nuestras seguridades, afianza los lazos que hemos ido generando y atempera nuestras ansiedades creativas. La innovación desestabiliza, genera expectativas, multiplica las fantasías, alimenta el desconcierto, complejiza las situaciones, apunta a la ruptura del espacio simbólico en que nos movemos. Nos obliga a la búsqueda de estrategias creativas ante la multiplicación de conflictos. Promueve el deseo.

La postura adoptada tiene que ver con los principios de la posmodernidad y con los cambios metodológicos que devienen del primer desplazamiento. La complejidad caracteriza todos los campos de los lenguajes artísticos. Hacer docencia en la Facultad de Bellas Artes es asumir que es insuficiente flexibilizar metodologías, ajustar o reelaborar programas y redefinir roles.

Históricamente los cambios epocales y los entusiasmos derivados de los mismos no significaron soluciones ni arrojaron los resultados esperados. Creemos poder identificar las variables que incidieron aunque entran en el ámbito de la discusión. Baste decir que cualquier enfoque simplista no sería completo. La educación, la formación, son procesos complejos. Hacer docencia es estar atento a un contexto en constante cambio, afirmando que la calidad de los procesos de formación dependen fuertemente de la calidad de los procesos de intervención didáctica y estos dependen mucho más de la excelencia de formación académica y pedagógica del docente que de los medios que cuente para efectivizarlo. Nos sostiene la calificación profesional, la seguridad/inseguridad del conocimiento que se brinda y recibe y crece en la interacción constante; la sensibilidad abierta a la otredad. Es también la sensibilidad especial, el *poliglotismo simbólico* capaz de decodificaciones inmediatas, de captar cómo aprende el que aprende y de ajustar estrategias para asegurar el protagonismo del alumno. Será ese protagonismo (deseo, voluntad,

pasión, búsqueda, exploración, trabajo) el que terminará por redefinir el rol docente. La interacción didáctico-pedagógica necesita de distintas miradas, diferentes modalidades docentes, diversas ópticas que participan en el proceso de "enseñaje". Quebrando el modelo único, cada docente desarrolla temas, modalidades expresivas, tecnologías que ofrecen múltiples alternativas para la resolución de problemas, jornadas de trabajo en períodos breves. Detectar "(...) el problema es uno de los principales ejes para fomentar el aprendizaje" (Eisner, 2004:128). Los estímulos provocados de esta manera propician la producción subjetiva, original, portadora de identidad, puesto que la ejecución divergente muestra la flexibilidad relativa, amplitud de alcance, ingenio y capacidad constructiva.

Bajo esta mirada fue necesario reorganizar los contenidos programáticos de la cátedra de Cerámica y diseñar nuevos instrumentos de registro. De los resultados obtenidos detectamos la urgencia de adecuarlos a las demandas que la sociedad hoy exige. El nuevo perfil del egresado será entonces como futuro docente inserto en distintos niveles y modalidades, ya sea en escuelas públicas o privadas, institutos terciarios y universitarios; como productor de arte, de obra personal artística y funcional adecuadas a los principios estéticos que rigen la contemporaneidad.

Una didáctica sin cuestionamientos se constituye en un grupo de profesionales docentes con poca iniciativa, con metodologías repetitivas que reiteran prácticas vacías de significado. Tenemos conciencia que la falta de seguridad genera angustia, pero consideramos que se crece y avanza en el desequilibrio.

Podría uno aventurarse en un inventario de certezas que no implica un recorrido lineal sino que nos pone frente a bifurcaciones que nos obligan a elegir y a abandonar ciertas posibilidades que podremos retomar en un futuro.

Relaciones entre antagónicos-complementarios, entre certidumbres e incertidumbres, opacidades y transparencias coexisten en el proceso formante de los desarrollos cerámicos contemporáneos.

A modo de ejemplo se presenta el siguiente ejercicio de retorno expresivo:



Bibliografía

- ARAÑO GISBERT, Juan Carlos: "Arte Educación y Creatividad", en *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, Universidad Complutense N° 13, 2001.
- AUGÉ, Marc: *Ficciones de fin de siglo*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- BECKER, María Alice y VAZ CÍCERO, Emidio: "Creatividad raciocinio lógico y ansiedad en estudiantes de arquitectura, informática y psicología: estudio comparativo con la técnica de Zulliger", en *Psicodiagnóstico*, Rosario, Vol. 12:31-41.
- BOURDIEU, Pierre: *La Distinción*, Editorial Taurus, 1999.
- BREA, José Luis: "Importancia de lo visual en el Arte", en *ARCO. Arte Contemporáneo*, N° 28, Madrid, Ediciones El Umbral, IFEMA, 2003.
- DEL PRETE, DILLON y TEDESCHI: "Plan Estratégico de la Cátedra de Cerámica FBA UNLP": www.cps.org.ar, sección comisiones/Comisión sobre Planeamiento Estratégico, 2002.
- DIDI-HUBERMAN, Georges: "Lo que vemos, lo que nos mira", Buenos Aires, Bordes Manantial, 1997.
- DIEZ, Javier: "Cognición contextual en la creatividad y en el aprendizaje de la creación artística. Identificar la Estética, identificar el Arte", en *Arte, Individuo y Sociedad*, Madrid, Universidad Complutense N° 13, 2001.
- EISNER, Elliot (2002): *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Colección: Arte y Educación, Editorial Paidós, 2004.
- GARDNER, H.: "Toward More Effective Arts Education", *The Journal of Aesthetic Education*, 22(1): pp. 157-167, 1998.
- GRASSI, DILLON y TEDESCHI: "El Arte cerámico: una exploración sobre técnica y creatividad como inclusivos versus complementarios", La Plata, ENIAD Edición de la Facultad de Bellas Artes UNLP, pp. 5-6, 2000.
- GRASSI, DILLON y TEDESCHI: "El enseñaje del Arte Cerámico", en *Revista Arte e Investigación*, Año 4 N° IV pp. 69 - 72, La Plata, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando: "Educación Artística para la comprensión de la cultura visual", en *Educación y Cultura Visual*, Barcelona, Octaedro, Serie Intersecciones 8, 2000.
- PENAGOS y ALUNI: *Creatividad Exponencial*, Puebla, Universidad De las Américas, 2000.

En busca del ancestro

Arte constructivo y cantería escultórica inca

Enrique González De Nava

Licenciado y Profesor de Escultura, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Dibujante, pintor, escultor. Docente en los Talleres de Escultura Complementaria I y II, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Docente investigador Categoría III en el Programa de incentivos. Integrante del Proyecto "Técnicas y normas de preservación, restauración y emplazamiento de esculturas y monumentos". Publicó artículos sobre escultura y monumentos en los espacios exteriores en diversas revistas especializadas. Realizó muestras individuales y colectivas en el país y en el extranjero. Se desempeñó como coordinador de los trabajos de traducción, diseño y edición de *El arte de la Escultura* de Herbert Read (e.m.e. 1995, primera edición en lengua hispana, Premio a la mejor reedición libro de arte, Fundación El Libro 1966) y de *Estética Amerindia* de C. Sonderegger (e.m.e. 1997). Se dedica a estudiar la presencia de escultura en espacios exteriores y el emplazamiento de esculturas en su relación con el entorno arquitectónico, urbanístico y paisajístico. Realizó relevamientos y estudios sobre diversos casos en Argentina, Israel, Egipto, Holanda, Francia, Brasil y España.

Fueron muchos los artistas europeos y americanos, precursores, iniciadores o herederos del arte moderno que, en la soledad de sus búsquedas -soledad autoasumida a la que se vieron arrojados por la bancarrota de la tradición renacentista- detectaron una filiación en modalidades extrañas a la corriente que se constituyera en Italia y en Flandes durante el siglo XV. El caso de Gauguin, bien conocido, es el primero de la serie.

César Paternosto, destacado pintor argentino, cuyas contribuciones se inscriben en lo que se denomina ampliamente como constructivismo y autor de un estudio notable, *Piedra Abstracta. La escultura Inca: Una visión contemporánea* (1989), cree encontrar las raíces lejanas de su arte en lo que denomina "esculto-arquitectura inca" (facetados, asientos, tronos, altares monolíticos, escalones labrados *in situ*, sillares poligonales, etc.), en la que ve, retrospectivamente, *un lejano presagio de la evolución artística moderna* (p.187). Podemos mencionar en esta corriente a artistas de la misma generación de Paternosto, como los pintores argentinos Alejandro Puente y Alberto Delmonte; a precursores del arte constructivo como el célebre pintor y pedagogo uruguayo Joaquín Torres García, y al arquitecto argentino Raúl Prebisch, todos ellos rioplatenses, habitantes del "río sin orillas", al decir de Juan José Saer, una antípoda paisajística del territorio inca.

Es el caso también de César Sonderegger, escultor y fotógrafo argentino, autor de *Estética Amerindia* (1997), un ambicioso ensayo sobre la "estética" de los pueblos de América antigua. Sonderegger se dedica desde hace 25 años a estudiar y documentar fotográficamente el arte de las "altas culturas" de América anti-

gua, para lograr una extensa catalogación de la plástica amerindia, acompañada con aportes teóricos importantes. En los últimos años, el autor retoma la práctica de la escultura con una raíz que abreva en los monumentos incas, especialmente en las cualidades que él (al igual que otros) denomina "arquitectura escultórica": "Funcionalidad arquitectónica, pero con un nuevo concepto morfo-espacial: arquitectura-escultura en indisoluble nexo" (p. 105).

Herbert Read, en sus conferencias sobre *El Arte de la Escultura* de 1955, proponía el mismo concepto cuando, refiriéndose al templo dórico, se preguntaba: "Paestum y Segesta, ¿qué son estos monumentos sino sublimes piezas de escultura abstracta?" (1995, ed. argentina, p.33). Según el autor,

(...) en los orígenes hay un proceso que bien puede ser descrito con el término biológico fisión, ya que en un principio no existían ni la escultura ni la arquitectura como artes separadas, sino una forma integral que podríamos llamar el monumento. Ambas, arquitectura y escultura, pueden ser consideradas como evolucionando desde una unidad originaria, y de ninguna manera es posible describir esta unidad originaria como esencialmente arquitectónica o esencialmente escultórica (pp. 30-31).

En un artículo del año 1984, "Escultura incaica y arte constructivo", Paternosto afirmaba:

De hecho la cantería alcanzó entre los Incas tal grado de plasticidad, que en ciertas instancias -la rica variedad formal de los bloques poligonales, por ejemplo- la distinción entre "escultura" y "arquitectura" parece esfumarse: mientras algunos de los bloques adquirirían cierta entidad distintiva, otros, trabajados de la misma manera, tenían un carácter más funcional al ser ensamblados en los muros. Estos bloques, rigurosamente labrados, constituyen una verdadera cantería escultórica, concepto este extraño a la mentalidad occidental; pero necesario, sin embargo, para evaluar el carácter no repetitivo, la singularidad de los bloques de los muros de Ollantaytambo, Saqsaywaman o Cuzco.

Tanto la mirada de Paternosto como la de Sonderegger sobre la lítica inca están basadas en la admiración y el conocimiento y escalan, llevados por el entusiasmo, las alturas de la apología. Comparto la admiración y el entusiasmo, soy deudor de ellos en el terreno del conocimiento, pero creo que la apología produce distorsiones. La relación de precedencia que el autor encuentra entre la can-

tería inca y el constructivismo es fascinante y merece una discusión. En la presente ocasión, trataré de señalar brevemente algunos puntos argumentales que exigen, pienso, lecturas alternativas. No creo, sin embargo, que la presente discusión le reste significado a la valiosa indagación de Paternosto.

El Arte Moderno no es un cambio que pueda explicarse con los modelos de cambio de ciclos anteriores: desde el punto de vista de la continuidad histórica tiene el aspecto de una catástrofe, incluso de una involución. Pero puede verse, en buena medida, como un reemerger (un *renacimiento*), en un contexto nuevo, de modos estéticos sumergidos y olvidados, incluso reprimidos por la tradición renacentista. Podríamos describirlo como el brotar y desarrollarse de una diversidad raigal, al término de un proceso complejo pero unitario de 500 años en la civilización europea, en el momento en que el derramarse de Europa sobre todas las culturas del planeta alcanza el más alto nivel; una diversidad de hecho ante todo, y luego una situación asumida y cultivada a la que solemos denominar *pluralismo*, un vasto ámbito de tolerancia que oculta antagonismos irresueltos y, quizás, imposibles de resolver entre actitudes y modos de ver.

Entiendo por tradición renacentista al ciclo que asoma con Brunelleschi, Donatello y Massaccio y que culmina y se agota -en pintura y escultura- con Monet y Rodin. Durante el siglo XIX, al tiempo que termina de madurar en las artes plásticas, se trasvasa progresivamente a las técnicas de registro visual que van siendo inventadas en sintonía con las nuevas escalas y los nuevos *tempos* sociales: la fotografía y su vástago, el cinematógrafo, ambas combinadas con la imprenta automática, todas técnicas de "repetibilidad" (Benjamin). Durante el siglo XX la corriente se continúa en las tecnologías del video y de la computación. ¿Qué es la *imagen virtual* -al menos la que aparece en una pantalla-, sino la última actualización de las potencialidades del lenguaje visual que Massaccio pone en juego en *El Tributo* (1425) y en *La Trinidad* (1427) y Van Eyck en *La Virgen del Canciller Rolin*? La fotografía, el cinematógrafo y la *imagen virtual* son, además de una novedad en técnicas de registro de la mirada, una continuación, una ampliación y también una apotheosis del realismo perspectivo.

No hay en la pintura y la escultura del siglo XX nada verdaderamente novedoso en el terreno del realismo visual. Pero la tradición renacentista continúa en los impresos, la fotografía, el cine, la televisión y la computación, y no podría ser de otra manera

porque sus innovaciones no son renunciables: está en el meollo de los idiomas visuales que Europa impuso al mundo durante el proceso de europeización del planeta, que comenzó hace cinco siglos y aún continúa. La pintura y la escultura, habiéndolo dado todo en este terreno, relevadas de las funciones inherentes al realismo visual, debieron tomar por otros caminos y encontrar –o reencontrar– otros principios. Como los principios no son infinitos no debe extrañarnos que los artistas hayan sintonizado modalidades preexistentes, desocultadas por el contacto y comercio de ciertos países europeos con todas las culturas del globo. La etnología, la arqueología, la historia, el coleccionismo y la museología forman parte de este proceso. La invasión, la conquista, el expolio, la dominación y la explotación, también. Sin este trasfondo de culminación y agotamiento de un ciclo, trasvasamiento progresivo de sus propósitos a tecnologías en sincronía con los tiempos sociales, crisis y reformulación del estatuto de la pintura y de la escultura bajo el impacto de modalidades de expresión prerrenacentistas y exóticas, no se puede comprender el arte moderno ni sus consecuencias.

La diversidad del arte moderno no debe ser entendida, entonces, como un retorno revivalista o una imitación ecléctica y superficial de lo exótico (que también juegan en la escena, complicándola) sino, positivamente, como una recuperación de modos de ver y de hacer eclipsados en un nuevo contexto, en el contexto de una cultura individualista y planetarizada, que se distingue de las culturas donde emergieron originariamente por ser expansiva y por una incontrolable capacidad de abrirse a lo desconocido simultáneamente en todas las direcciones espaciotemporales. Este es un punto de vista que permitiría matizar críticamente la última y sugestiva frase del libro de Paternosto: "Habrán de verse [las formas de la tectónica inca], inevitablemente, como lejanos presagios de la evolución artística moderna".

¿Es inevitable verlo así? Con ese criterio, llevado al extremo, las Pirámides de Gizeh podrían leerse como un monumento a la iconoclasia y también como un lejano presagio del minimal-art. Y los anfiteatros de Muyu-Uray, un caso de *esculto-arquitectura* tallada en la tierra, a mitad de camino entre Cusco y Machu Picchu ("arquitectura anónima de tipo monumental", según Bernard Rudofky), presagiarían al *Land Art*. Hay una filiación a la distancia, debida a la reactualización de un modo de expresión

plástica basado en la invención de formas simbólicas depuradas de toda denotación figurativa, extraño a la tradición figurativa europea. No se trata, sin embargo, de un lenguaje carente de contenido. Las formas están cargadas de resonancias, en tanto consisten en la modelización de posibilidades formales contenidas en el universo del que formamos parte que orientan la sensibilidad y la conducta (Mondrian, Gavo, Pevsner). Tampoco están –el arte constructivo moderno y la *esculto-arquitectura* inca– vaciados de connotaciones figurativas, tales como el simbolismo de la montaña, omnipresente en la litica inca y la presencia de referencias corporales o ergonómicas.

Hay mucho *arte abstracto* (*abstracto, concreto, constructivo*, pertenecen a la misma constelación de significado y, con frecuencia se superponen), que transporta como un esqueleto los fantasmas del esquema fisonómico, del esquema corporal y del esquema paisajístico, convenciones visuales heredadas nada fáciles de superar. Otro es el caso de aquellos creadores que se mueven conscientemente en una zona de ambigüedad y multivocidad entre polaridades, como fue el caso de Klee. Si de presagios se trata, podemos encontrar en la historia y la geografía del arte, numerosos presagios de las modalidades actuales.

La concepción dicotómica entre lo *constructivo* y lo *figurativo* necesita ser relativizada. Es una especie de *o esto o lo otro* que muchos artistas modernos –Picasso, Klee y el mismo Kandinsky– no suscribirían. El concepto de *esculto-arquitectura*, fundamental para las lecturas que Paternosto realiza de los monumentos inca, se sustrae –y con plena conciencia por parte del autor– de ese modo de ver y de pensar.

Es, en cambio, el concepto de *petricidad in abstracto*, especie de culminación de la tesis del autor, el que necesita ser contrastado.

En un principio –dice Paternosto– pensé que el predominante simbolismo no icónico de la escultura monumental era el resultado de su reforma religiosa, de marcado carácter iconoclastico. Pero abandoné esta interpretación una vez entendido el carácter seminal de las formaciones rocosas esculpidas en los alrededores de Cusco. La idiosincrasia de la escultura del Inca se manifiesta, más que nada en esa suerte de *petricidad in abstracto* –sobre la que tanto insisto– que responde a causas más profundas: la piedra parece representarse a sí misma, a su propia esencia, porque era, por sobre todas las cosas, un material trascen-

dente, significativo en sí mismo, turgente de potencial simbólico. A diferencia de los materiales neutros, estériles, con que trabaja el artista de occidente, entre los incas el mismo medio escultórico era una materia numinosa (p. 180).

Lo que Paternosto denomina *petricidad in abstracto* es complementario de lo que Sonderegger denomina "estilo concreto":

(...) toda obra de cualquier género plástico, concebida con un diseño absolutamente inventado, cuya morfología es geométrica pero sin ninguna connotación, ni siquiera implícita, con alguna figuración natural. El ejemplo más cabal de este estilo es la obra escultórica inca: sus Intihuatanas –monumentos al sol– y las abundantes tallas líticas dispersas por el territorio peruano. También, diseños textiles de la cultura Huari (pp. 48-49).

Sonderegger niega la figuración ("absolutamente inventada"), incluso la connotación. Así, sin matices, aun siendo conciente de la omnipresencia de lo que denominamos el simbolismo de la montaña y su exponente ostensible, la piedra.

Paternosto afirma que la piedra no es un mero medio: es "(...) un material trascendente (...) materia numinosa (...) turgente de potencial simbólico". Pero entusiasmado con la piedra y su simbolismo inherente ("petricidad in abstracto [que condiciona el] predominante simbolismo no icónico de la escultura monumental"), descuida, por un momento, el contexto cerril de valles y montañas, ríos, torrentes y picos nevados, plantas y animales que acunan y amamantan las formas realizadas por los incas.

En el mundo del inca no debió existir la dicotomía entre *figura*: forma plástica que *representa* seres, objetos, conjuntos, situaciones, acciones, vistas, y *forma pura*: forma plástica significativa pero incontaminada desde su nacimiento o por un proceso de depuración, de toda denotación figurativa; más bien ambas se implican mutuamente y se transforman una en la otra o se superponen sin producir, en el ánimo de sus realizadores, sentimientos contradictorios. Esa nítida separación aún no habría brotado porque, presumimos, no era necesaria. Ni era posible tampoco: la cultura inca era una cultura mágica, no demasiado distanciada mental y tecnológicamente del entorno con su imbricación de suelo y cielo, animales y plantas, dioses y humanos... Actualmente, más de 20 años después que Paternosto publicara su indagación, contamos con estudios que aportan una comprensión

global sobre la configuración del paisaje creado por los incas en la cuenca que va de Cusco a Machu Picchu –una geografía sagrada con sus sitios y monumentos y la trama que los une–, que abren los ojos a un panorama insospechado para la mirada analítica moderna. Me refiero a trabajos como *El valle sagrado de los incas* (1996) de Fernando y Edgar Elorrieta Salazar. Si la reconstrucción que hacen los estudiosos peruanos del "valle sagrado" de los incas es correcta, toda nuestra visión se modifica y los casos discretos de *esculto-arquitectura* –waka, mojones sagrados alineados según los *ceqe*, líneas, también sagradas, que reproducen en el plano de tierra el derrotero del sol–, pasan a ser algo más que casos de *petricidad in abstracto* cardinalmente ordenados: pasan a formar parte de vastas configuraciones topográficas que son también –y sin contradicción– vastas figuras del mismo carácter, posiblemente, que las encontradas en el altiplano de Nazca. Las figuras, los íconos topográficos localizados en diversos sitios del valle –el puma, la llama, el cóndor, el lagarto, el maíz, el árbol sagrado y otros–, forman parte de una topografía sagrada que poco tiene que ver con el concepto renacentista de *paisaje*; una topografía terrestre en correspondencia con el cielo, la topografía astral.

Paternosto se aproxima a esta percepción:

Otra cuestión previamente inadvertida, es que la forma de puma de la ciudad de Cusco, al igual que los megadibujos de la pampa de Nazca, son configuraciones legibles desde el aire.(...) ¿Deben acaso replantearse todos los interrogantes que suscitan los trazados en Nazca? Quizás no, ya que el diseño (¿heredado?) de Pachakuti parece emanar de una adaptación a la topografía del terreno, y ese factor, como ya lo anticipamos es peculiar a la arquitectura inca del período "imperial" posterior a la reconstrucción de Cusco. En todo caso, el diseño de la capital establece un modelo a seguir (...) No obstante, la configuración realizada a una escala que solo adquiere sentido percibida desde el aire, es una forma artística decididamente andina, esbozada por primera vez por los pueblos de Nazca ¿Cómo llega esta tradición a la sierra? Solo sabemos que los Incas conquistaron el valle de Nazca durante el reinado de Tupak Yupanqui, a favor de quien Pachakuti había abdicado, ya viejo, luego de más de treinta años de gobierno. Esto ocurre alrededor de 1471; la reconstrucción de Cusco se había comenzado más de tres décadas atrás...(…) ¿Es posible especular que la transmisión de esta forma artística –incluidos los sistemas radiales de líneas– se había producido antes, durante el Horizonte Medio, a través

de la cultura Wari-Tiawanaku? (p. 64).

Los estudiosos peruanos responderían: sí, es posible, en tanto los incas tuvieron, probablemente, su origen en Tiawanaku, en cuya planta es detectable una de estas bastas figuras topográficas (una cabeza de guanaco), orientadas a comunicarse con los dioses. "Continuando el curso del Valle sagrado aguas abajo –dicen los hermanos Elorrieta Salazar–, se encuentran también muchos espacios rituales, los que a modo de gigantescas esculto-arquitecturas conforman una especie de antecámara al más famoso santuario Inca: Machupicchu" (p. 86). Ignoro si los autores peruanos emplean el término *esculto-arquitectura* con conocimiento del libro de Paternosto. La diferencia, en este caso, está en que no se refieren a la cantería, sino a vastas figuras totémicas trazadas topográficamente en los sitios privilegiados por la visión mítico-mágica y modelados volumétricamente por la construcción y distribución de masas y espacios o *llenos y vacíos*: edificios y senderos, plazas, terrazas y andenes, lo que nos remite a la concepción tradicional o corriente de la escultura como figura tridimensional sólida, tratándose en este caso de vastos relieves topológicos. En la ciudadela de Machu Picchu coexistirían la figura del lagarto (al este); el puma (al oeste) y el cóndor (el contorno total de la ciudadela) y otras en el entorno inmediato no construidas, sino *sugeridas* por los cerros. Cada sistema local –el Cusco y sus alrededores; Ollantaytambo y su entorno; Machu Picchu y los cerros que lo soportan y lo protegen, la cuenca, en fin, que ahora se denomina el Valle Sagrado de los Incas–, es único y puede llegar a concebirse y percibirse como una compleja configuración singular, con la carga excepcional que distingue, históricamente, a la obra de arte. A la obra de arte que aún no es un *objet d'art*. Desde luego, no se trata de una percepción accesible en su plenitud a todos los individuos, sino solo a los iniciados. Y lo mismo ocurre hoy en día con la obra de arte bajo su aparecer como *objet d'art*, pese a nuestras aspiraciones democráticas.

Hay una arraigada preferencia, más bien inconsciente, por la lectura en alzada sobre la lectura en planta, un acento en la frontalidad y en la estratificación que eclipsa la significación de lo topológico y que está condicionada, posiblemente, por la concepción monumentalista de corte predominantemente vertical y ascendente. Hay, también, una tendencia tradicional a concebir la obra de arte como invariablemente exenta e independiente de cualquier contexto. Pero mucho más inadecuada aún para la compren-

sión de la mirada con que los incas configuraban y controlaban sus territorios mediante múltiples intervenciones –entre ellas la escultura de *estilo concreto* (Sondereguer) y la *esculto-arquitectura* (Paternosto)– es la mirada perspectiva. El inca no reconocería a sus sitios y sus monumentos, a sus valles y montañas, en nuestras actuales fotografías. Estas nos representan a nosotros: son un registro de nuestra mirada. Y no se trata de que el indígena joven o adulto no *viera* en perspectiva (plano de apoyo, cerca, lejos, muy lejos, horizonte circunstancial y más allá del horizonte visible), sino que no *miraba* en perspectiva y por eso no representaba en perspectiva, rasgo común a todas las culturas arcaicas.

Paternosto detecta la fundamental significación de la concepción topológica de los monumentos (basta con ver los ejemplos de arte topológico contemporáneo que incluye en su libro), pero no logra descubrir la matriz, colocándose, sin embargo, al borde del descubrimiento –el Valle Sagrado de los Incas, la Estela de Cusco (el "Ombligo del Mundo")–, que habría de quedar para generaciones posteriores y que, como "la figura en el tapiz", permite reunir coherentemente, una cantidad de monumentos discretos y leerlos en una clave unificadora. Esa clave, la geografía sagrada o paisaje sagrado –el mapa y las marcas del territorio, los lugares, sus sitios y monumentos totémicos–, una imagen donde se integran las concepciones topológica y estratificada del espacio, pero que aún no ha dado lugar a la concepción perspectiva (irrelevante para aquel estadio de vida), es una clave fundamental para la comprensión del mundo arcaico en general y de la civilización inca en particular.

También Sonderegger desestima la importancia de este dato y lo deja para otros autores aun habiéndolo detectado. En un apartado dedicado a la "espacialidad" en la plástica amerindia, podemos leer: "En los casos de la arquitectura, y su urbanismo, de la arquitectura escultórica o de la escultura se establecía también su integración con el paisaje, o sea, Forma-Espacio-Espacialidad creadas, simbiotizadas eurítmicamente con lo real cósmico". [Sobre este tema, el de una concepción amerindia de una Geografía Sagrada, hay muchas observaciones realizadas por otros autores] (p.43). De esta manera, el autor deja de lado un concepto que permitiría reunir casos discretos en un sistema y relativizar la oposición entre *forma concreta* y *forma figurativa*, por la presencia en el entorno –en la tierra y en el cielo–, de las figuras totémicas rectoras y la omnipresencia de vida y

sacralidad en todo y en cada cosa; aún cuando la sacralidad, como toda cualidad, tienda a concentrarse en ciertos puntos y sitios como rocas, cuevas, cerros, fuentes, objetos y en esas producciones que ahora llamamos *obras de arte*.

Todo esto contrasta con la supuesta iconoclasia inca y nos permite relativizar el concepto de *petricidad in abstracto* presuntamente no icónico. Una figura en arte es forma plástica e implica, en principio, tanta *abstracción* como la forma geométrica, concreta o constructiva. Aun una imagen mental eidética es una abstracción a partir de algún contexto y el registro plástico de la imagen requiere un mayor nivel de abstracción, en la medida en que el realizador se hace progresivamente consciente del lenguaje que espontáneamente emplea compuesto de línea, forma, color, plano, volumen, textura y sus relaciones sintácticas. Por su parte, el arte más concreto es una concentración y una condensación formal (visible, tangible) que confiere apariencia y forma a aquello que no lo tiene y que de esta manera ingresa a la conciencia. En los extremos polares de la escala estética, en las posiciones extremas de la *oscilación del gusto*, la experiencia estética parece escindirse y los protagonistas oponerse absolutamente. Debemos, por lo tanto, hacer un esfuerzo para evitar proyectar nuestras vivencias y nuestros dogmas sobre las realizaciones de civilizaciones arcaicas, preindividualistas, prehumanistas y totalitarias (cerradas), en las que la diversidad y la flexibilidad estilística, las fluctuaciones, las polaridades y el sincretismo, parecen apuntar a un solo centro: la perpetuación de la comunidad y sus élites. En el mismo sentido, la generalizada suposición de que los incas practicaban escasamente la escultura figurativa, debe ser revisada. Basta considerar al respecto los reveladores comentarios de Edgar Ibarra Grasso en *América Indígena* (pp. 419-420) y la investigación basada en fuentes del Prof. Ricardo González, *Tradición y cambio en la estética Andina. Huacas y dioses en las Crónicas del Perú* (1996).

Paternosto cree encontrar "simetría" entre la tectónica (y la lítica) inca, por un lado y, por otro, la obra de Joseph Albers, el constructivismo ruso (Tatlin, Malevich) y el rioplatense (Torres García).

Los expresionistas alemanes —dice el autor en Piedra Abstracta— Gauguin, Picasso, Braque, Derain, todos frecuentaron ávidamente las colecciones etnográficas de culturas no-europeas, en especial de África y Oceanía. Y sabemos bien que de esos encuentros surgieron

no pocos elementos plásticos que ayudaron a cambiar el curso del arte en Occidente. Pero en las coincidencias y búsquedas examinadas aquí, particularmente en la obra de Albers y Torres García, existe la sugerencia de que las formas del arte pre-colombino ya habían establecido un antiguo linaje con el constructivismo (p.15).

Lo forzado del argumento se debe, creo, a que no hay una consideración suficiente del constructivismo en general ni de Torres García en particular. Torres García goza de un prestigio en el Río de la Plata que ha transformado a su figura y a su doctrina, el universalismo constructivo, en objeto de culto. Pero debemos reconocer que nunca resolvió (ni tenía por qué hacerlo) el dilema figuración/abstracción y su mérito consistió en moverse —con una sobria aunque exquisita sensibilidad— en la zona dilemática, sobre la base de la reducción de la imagen al plano y al ritmo ortogonal. Pero los casos más delicados son los de Gabo y Pevsner. ¿Son considerados los dos hermanos —tan semejantes y tan diferentes—, como constructivistas por Paternosto? Si fuera así nos veríamos en problemas porque la obra de ambos contrasta con la de Albers, Tatlin, Malevich, Torres García y Paternosto. Una cita más tomada de *Escultura incaica y Arte Constructivo* puede resultarnos reveladora:

Porque, dice el autor, en un sentido amplio y en términos de analogías formales, el arte de Tatlin, Gabo, Pevsner, Rodchenko, era el producto de la tecnología constructiva del siglo —soldadura, abulonado, ensambladura—, tal como la producción escultórica de los Incas fue propiciada por las técnicas de su propio tiempo, esto es, labrado y pulido de la piedra. (...) Nada parecería más ajeno a la pesada volumetría de las estructuras líticas incaicas que las esculturas "fabricadas" por los artistas rusos con varillas, alambres y planchas de metal abulonadas. No obstante, a pesar de la apariencia superficial, existe en ambas una equivalente concepción, literalmente constructiva (p.21).

Ni Gabo ni Pevsner estaban tan obsesionados con la *construcción* como con la imagen, y sobre todo con la imagen del espacio que concebían en clave dinámica, un espacio de profundidad continua multidireccional, más allá de la concepción renacentista monoperspectiva del espacio y, por cierto, muy alejada de la concepción estratificada del universo inca (subsuelo/suelo/cielo). El *constructivismo* de estos dos artistas era una actitud y una ideología estética

y moral: optimista y heroica, con connotaciones cósmicas y orgánicas en Gavo; dramática, con connotaciones biomórficas, en Pevsner. Gavo y Pevsner son representantes de una civilización que ha tomado, mental y tecnológicamente, una mayor distancia de la naturaleza que la distancia alcanzada por los incas. Distancia que puede entenderse, por otro lado, como una mayor aproximación a esa misma naturaleza (Kandinsky y Klee llegaron a hablar, en referencia a sus respectivas obras, de un "nuevo naturalismo"). Una civilización que ha impulsado vertiginosamente, por ejemplo, la tecnología del transporte y del proyectil: la bala, el avión, el cohete, el submarino, el cohete tripulado y la estación espacial, el satélite y la sonda interplanetaria, todos los cuales prolongan nuestro ojo, nuestra mano, nuestro cuerpo a distancias inimaginables para la gran mayoría de los habitantes del planeta que, para sobrevivir, no necesitan desarrollar una mirada muy alejada de la mirada arcaica: suelo, cielo y horizonte inmediato. Una civilización que va más allá de la *perspectiva central* (sin renegar de ella), ligada a la conquista de la superficie de la esfera terrestre, y cuyas élites se ejercitan en inventar los medios para vencer la presión y la gravedad y tomar distancia de ella...

No habría Historia si no hubiese variedad, contradicción y cambio; tampoco si, a través de los cambios, no hubiese continuidad. El constructivismo actual nos impulsa a exhumar con nuestra mirada ciertas cualidades de la plástica inca —*esculto-arquitectura, estilo concreto, petricidad in abstracto*— y a percibir en ellas un aire de familia.

¿Debemos entender el constructivismo como el reverdecer, en un nuevo contexto, de un viejo tallo dormido? ¿Es una raíz tendida por nosotros desde nuestro desarraigo presente, en busca de un ancestro antiguo y prestigioso? ¿Son excluyentes las preguntas precedentes? ¿Es la lítica inca el ancestro privilegiado del actual constructivismo, o es un referente dentro de una vasta, difusa y larguísima corriente?

Constructivismo es un rótulo que designa y oculta un campo complejo de la experiencia plástica con orientaciones diversas y no necesariamente conciliables. 

GONZÁLEZ, Ricardo (1994): *Los Rituales Andinos en las Crónicas del Perú (1533-1653)*, Inédito.

GONZÁLEZ, Ricardo: *Tradición y cambio en la estética andina*, Bs. As., Inst. Julio Payró, U. B. A., 1996.

IBARRA GRASSO, Dick Edgar: *América Indígena*, Buenos Aires, TEA, 1994.

PATERNOSTO, César: *Piedra Abstracta. La escultura inca: una visión contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1989.

PATERNOSTO, César: "Escultura incaica y arte constructivo", en *Artinf*, n° 46-47, junio-julio Buenos Aires, 1984.

READ, Herbert: *El Arte de la Escultura*, Buenos Aires, eme, 1995.

REINHARD, Johan: *Machu Picchu: The Sacred Center*, Lima, Nuevas Imágenes, 1991.

SCULLY, Vincent: "El Hombre y la Tierra en América y Europa", en *Saber Ver*, n° 11, México, Fundación Cultural Televisa, 1993, pp. 36-74.

SONDEREGUER, César: *Estética Amerindia*, Buenos Aires, eme, 1997.

Bibliografía

ELORRIETA SALAZAR, Fernando y ELORRIETA SALAZAR, Edgar: *El Valle Sagrado de los Incas, mitos y símbolos*, Cusco, Sociedad Pacantampu Hata, 1996.

Talleres de arte y calidad de vida

Verónica Dillon

Licenciada en Cerámica. Profesora Adjunta de la cátedra de Cerámica, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Docente investigador Categoría II, UNLP. Directora del Proyecto "El taller de Arte como espacio de creatividad, comunicación y expresión, en ámbitos no convencionales. Centro Oncológico de Excelencia, Gonnet".

Isabel, Etcheverry

Profesora de Educación Física, U.N.L.P. Profesora de Expresión Corporal. Profesora en Sensorpercepción con Especial Preparación Universitaria. Formadora de actores.

Martha Berutti

Profesora en Letras, U.N.L.P. Docente Universitaria. Coordinadora de Talleres de Escritura Creativa e Interdisciplinarios. Creadora del taller "Espacio de la Palabra".

Silvia Cagnolati

Médica Oncóloga, U.N.L.P. Jefa del Servicio de Patología Mamaria del Departamento de Clínica Oncológica, Centro Oncológico de Excelencia, Gonnet.

El tratamiento del cáncer, tal como se lo entiende hoy, implica métodos muy distintos de una brutalidad que no se esconde. (Médicos y pacientes suelen bromear en los hospitales oncológicos: "El tratamiento es peor que la enfermedad"). Ni hablar de miramientos para con el enfermo. Su cuerpo está sometido a un ataque –a una *invasión*–, y el único tratamiento es el contraataque.

No bien se habla de cáncer, las metáforas maestras no provienen de la economía sino del vocabulario de la guerra: no hay médico, ni paciente atento, que no sea versado en esta terminología militar o que, por lo menos, no la conozca. Las células cancerosas se multiplican y hasta "invaden". También el tratamiento sabe a ejército. La radioterapia usa las metáforas de la guerra aérea: se "bombardea" al paciente con rayos tóxicos. Y la quimioterapia es una guerra química, en la que se utilizan venenos. El tratamiento apunta a "matar" las células cancerosas. (Susan Sontag, 2003, *La enfermedad y sus metáforas*.)

¿Por qué es necesaria la vinculación del arte con la salud en situaciones de crisis psicosóficas?

Aspectos psicosociales de la paciente con cáncer de mama

El diagnóstico de cáncer de mama genera en la paciente y en su familia distintos grados de distress. Las respuestas psicológicas que produce dependen de una variedad de factores tales como la edad; preexistencia de ciertas situaciones psicológicas; estilo de vida; contención familiar; nivel de desarrollo de los distintos roles en la vida de esa mujer, como esposa, madre, miembro de la comunidad, trabajadora.

El impacto de la mastectomía ha sido estudiado exhaustivamente: ansiedad, miedo a la muerte, ambivalencia entre el miedo a la muerte y a la mutilación, hostilidad y depresión.

Uno de los estudios más importantes es el realizado en Estocolmo, en el Instituto Carolinska, mediante varias entrevistas, aproximadamente 300 pacientes menores de 70 años con cáncer de mama, estadio I y II a las que se les efectuó seguimiento. Las entrevistas incluyeron en algunos casos al grupo familiar (esposo - hijos).

Desde el punto de vista psicológico se observó que las pacientes atraviesan aspectos generales y comunes:

1) Asociación directa de la enfermedad con la muerte. En la cultura occidental el cáncer lleva una segura connotación de la muerte, sentimiento de culpa ("¿por qué a mí?", "¿qué hice para merecer esto?").

La Dra. Silvia Cagnolati, Médica Oncóloga, Docente e Investigadora U.N.L.P., acuerda junto a la Doctora en Psicología Lic. María R. Bosnic, Psicóloga Consultora del Centro Oncológico de Excelencia (COE) de la Fundación J. Mainetti, en su trabajo publicado (Bosnic, María Rosa, Quirón - mayo 1999;) que a los sentimientos enumerados anteriormente se agregan otros que tienen que ver con el significado de la mama atribuido culturalmente.

- Las mamas son los signos visibles de la femineidad.
- Son órganos preciados como atributos sexuales.
- Son órganos eróticamente sensibles e importantes en las relaciones sexuales.
- Se relacionan con el "dar vida" - lactancia.
- Son símbolos de maternidad y fertilidad.

Por lo tanto, las mamas están cargadas de sentimientos y representaciones simbólicas conscientes e inconscientes. Aparece el miedo a la muerte y miedo a la pérdida de la *identidad femenina*. En esta situación la paciente es totalmente dependiente de otros para manejar adecuada y exitosamente lo que le está sucediendo. Ella, por lo tanto, experimenta emociones de desamparo, dependencia y *crisis psicológica*, que se definen como las amenazas externas que desafían las seguridades básicas de la persona. La crisis psicológica se divide en cuatro fases diferentes. Por supuesto estas fases no son netas ni constituyen departamentos estancos, sino que se superponen e imbrican entre sí: 1º. SHOCK; 2º. Reacción; 3º. Reparación; 4º. Nueva orientación.

Durante la fase de shock, la paciente trata de mantenerse alejada de la realidad, de mantener la realidad alejada de sí; no puede integrar lo que sucede, no es raro verla tranquila en apariencia pero con un caos en profundidad. En el

estudio del Carolinska se demostró que esa calma se mantenía frente a médicos y enfermeras, pero no escuchaban ni la información ni las pautas a seguir, aunque parecían escuchar (actitudes similares ocurridas en el COE). Esa fase puede durar minutos, días. Lo mejor es acompañar en este proceso a la paciente para que pueda expresarse.

Gradualmente la paciente pasará a la fase de reacción. Debe verse esta fase como una moratoria, tiempo de transición. Las mujeres que pudieron hablar de sus miedos llegaron más fácil a la fase de reparación y luego a la fase de nueva orientación (efecto liberador de la palabra, decir lo indecible). Este período se caracteriza por un completo o total retorno a las habilidades y actividades anteriores. Cada paciente sabe que ha pasado por una crisis y que en la misma hay una "revalorización del hecho existencial" (Kübler-Ross, 1978). La misma puede significar una apertura a nuevas actividades intelectuales o manuales adaptadas a la nueva situación, puede generar formas de expresión que se mantenían subyacentes por la cotidianidad de sus rutinas. Crear algo con cualquier material es un acto liberador "al crear engendramos un nuevo ser dentro de nuestro ser" y el re-crearnos, el re-fundarnos, el parirnos nuevamente es un acto terapéutico, si entendemos por terapia "el propósito o deseo de provocar un cambio ante un desequilibrio físico, mental o social" (Dalley, Tessa, 1987).

Los seres humanos hemos sentido desde siempre la necesidad de expresarnos y comunicarnos con los demás aunque "la comunicación es siempre expresión, mientras que la expresión no siempre es comunicación" (Santiago, Paloma, 1985).

Expresarse es una forma de decir individual y comunicarse es una forma de decir en grupo. Entre una y otra la diferencia está en la intencionalidad. No existe una sola forma de enviar los mensajes, los lenguajes humanos son múltiples y variados: la mirada, el silencio, el contacto corporal con uno mismo y con los otros y el trabajo creativo compartido con diferentes materiales y recursos: la palabra, el barro, la línea, el color, los sonidos, las texturas, son otras vías de expresión y comunicación.

Objetivos

1) Clínico- médicos

- Obtener la comunicación, integración y reinserción con su medio familiar y social.
- Lograr la aceptación del nuevo esquema corporal.
- Aceptar otras modalidades de tratamiento

complementario.

- Recuperar sensaciones táctiles.
- Acelerar la recuperación motora.
- Prevenir el linfedema del miembro superior.
- Desarrollar la expresividad y la creatividad como una forma de salir del círculo vicioso y obsesivo de la enfermedad.

2) Taller Interdisciplinario de los tres lenguajes (corporal, verbal, plástico)

- Reconocer las distintas posibilidades expresivas y comunicacionales de los lenguajes corporal, verbal y plástico.
- Aceptar las limitaciones frente a las dificultades para superarlas.
- Expresar emociones, conflictos, sentimientos y deseos mediante el proceso creador. Símbolos y metáforas.
- Valorar la retroalimentación que genera la actividad de taller como espacio vinculante para el trabajo de grupo.
- Desarrollar la creatividad como un destino de la pulsión.
- Afianzar la autoestima para participar y compartir.

Metodología

Cada disciplina trabaja con sus propios recursos que interactúan permanentemente en un hacer que desemboca en una reflexión sobre el procedimiento que nos lleva a conseguir determinado producto, que podrá ser un objeto tangible o podrá tomarse al propio sujeto como materia de transformación.

Las pacientes presentaban alteraciones físicas que redundaban en modificaciones psíquicas las que daban como resultado la disminución o el alejamiento de sus actividades habituales por largos periodos posteriores a la cirugía. En el taller interdisciplinario pudimos detectar que esta nueva situación alteraba la aceptación de sí mismas con una nueva imagen y esquema corporal y, por lo tanto, su relación con el medio familiar, de pareja y laboral. De este diagnóstico partimos para llegar a la temática que desarrollaríamos en los sucesivos encuentros. Partimos de la dificultad y, al multiplicar las percepciones y las sensaciones, avanzamos hacia lugares desde donde era posible recordar.

El tema globalizador fue: "La problemática de la mujer desde su nueva situación" abordado desde distintos estímulos creativos (Etcheverry, I.; Berutti, M.; Dillon V.; 1994).

·> **La figura humana- La imagen de sí misma**

- Frente al espejo, aceptación y rechazo.

- Cómo me veo y cómo quiero verme.
- El dolor y la angustia.
- Las sensaciones y los recuerdos.
- El rol femenino en lo doméstico y lo cotidiano.
- La identidad de lo femenino como mandato social.

·> **La familia - Los límites**

- El espacio para mí y para los demás.
- El pedir y el dar ayuda.
- La relación médico - paciente- entorno.
- El espacio cedido y el espacio tomado.
- El espacio de adentro y el espacio de afuera.
- El espacio para el placer en la casa.

·> **La sexualidad**

- El cuerpo casa - La casa cuerpo.
- La comunicación consigo y con los otros.
- El encuentro: la piel y el abrazo.
- El placer y el alivio a través del contacto.
- El pudor y la desvalorización por la mutilación.

- El goce y la culpa.

- El agobio y la liberación.

·> **Proyecto de vida - El árbol como símbolo**

- Vivencia de un vegetal.
- Ramas- Brazos.
- Espalda - Tronco.
- Germinar, dar flores y frutos.
- Arraigo y desarraigo. Reunión con un familiar.

·> **¿Cómo quisiera verme?**

- Fantasía. Deseo y proyecto.
- El crecimiento personal.
- El nuevo sentido de la vida

En cada uno de los talleres buscábamos hacer crecer desde el interior de cada una la propia voz, hasta poder expresarla y transmitirla a las demás. No se pretendía la perfección formal del texto visual, escrito o corporal, sino la expresión genuina de quien la generó, a quien motivamos mediante ejercicios de desbloqueo y sensibilización individuales y grupales, ya que uno de los factores más frecuentes de la derivación es la imposibilidad que tiene la paciente de expresarse en forma oral. No se interpreta la obra, pero la mirada no es inocente; la no verbalización hace que otros recursos no verbales se conviertan en facilitadores para la expresión del paciente.

Motivadas hacia la expresión y comunicación por distintas técnicas corporales, imágenes visuales y auditivas, textos, y materiales vinculados a la plástica, se ponía en marcha el motor de su propia creatividad, la que se concretaba en textos y relatos visuales, que luego, si lo deseaban, eran acercados a su sesión de terapia, ya que no interveníamos en su decisión (Berutti y col. 1990).

Sin juicios de valor, porque consideramos que ningún texto es mejor ni peor que otro,

sino distintos entre sí, logramos, de esta manera, la desinhibición de las participantes para que todas se animaran a crear durante su período de reacción y moratoria, o período de ajuste. La terapia se llevó a cabo mediante la emoción que se liberó por la verbalización; la paciente pasaba de esta manera de la confusión en la que se encontraba al nuevo proyecto de vida/nueva orientación.

Destacamos la importancia del trabajo en equipo. En este tipo de tarea deben trabajarse por consenso el qué, el cómo, el para qué y el para quién. Desarrollar y trabajar vínculos grupales en equipo no se logra mediante agrupamientos improvisados o coyunturales. Los equipos así formados transmiten su inseguridad a los participantes, quienes la perciben y la expresan en el momento de crear.

Coincidimos con que "el grupo no nace, se hace", (Gibb, Jack, 1975).

Resultados

De acuerdo a la coevaluación se llegó a los siguientes resultados: apareció la huella de cada uno, recurrencias y redundancias en textos visuales y escritos. También en la memoria corporal. En la producción plástica y el procesamiento simbólico, surgió el esclarecimiento de ansiedades básicas, comunes a las integrantes de los talleres. Se detectó que en la:

- *Fase de reparación*, la angustia se canalizó mediante la actividad creativa, y por ésta se transformó en elaborativa y terapéutica. Trabajamos el arte como juego. El juego propone metas. El hacer se constituyó en meta y a su vez generó distintas poéticas. El tiempo de reelaboración de cada paciente/ tallerista, el tiempo afectivo, los espacios compartidos, se convirtieron en un proceso que permitieron comunicar lo escindido, lo separado, lo fundante. En algunos casos la producción integró, restituyendo por momentos el equilibrio. Aparecieron nuevos sentidos, un nuevo orden. Se rescató la subjetividad.

- *Fase de reacción como moratoria*, ante el espacio continente que brindó el taller, surgió la necesidad de aceptar cada una su problema para poder dar y recibir ayuda, pues el que menos demanda es a veces el que más lo necesita. La actividad artística generó vínculos. La actividad creativa y vinculante apaciguó el dolor. Calmó la angustia. Así llegamos a la *fase de nueva orientación*. A partir de esta actitud se amplió el horizonte para la concreción de deseos futuros y en numerosos casos la personalidad se reorganizó para la vida. Los programas de acción se desarrollaron abiertos a la comunidad y concurrían al mismo mujeres de diversos lugares del país informadas por distintos me-

dios de comunicación social. Del taller integrado se comenzaron a extraer los datos necesarios para confeccionar los instrumentos de registro que posteriormente fueron utilizados para estudio, diagnóstico y estadística, permitiendo organizar protocolos compartidos, fichas, encuentros con pacientes y familiares.



Bibliografía

- Amgen Inc. Neupogen (Filgrastim) (1999): *The Art and the Science of Surviving Cancer*, Artwork, Thousand Oaks, CA.
- ANDERSON, Frances, (1991): *Mural Messages from Incest Survivors. A report on the Development and implementation of an Art Therapy Short Term Ceramics Group for incest Survivors*, Illinois Office, Bloomington.
- CHIOZZA, L.: *Trama y figura del enfermar y el psicoanalizar*, Buenos Aires, Paidós, 1985.
- DALLEY, Tessa (1984): *El Arte como Terapia*, Barcelona, Editorial Herder, 1987.
- EISNER, Elliot (1995): *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1972.
- EISNER, Elliot (2002): *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós, Serie Arte y Educación, 2004.
- FREUD, S.: *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979.
- GARDNER, H. (1998): "Toward More Effective Arts Education", en *The Journal of Aesthetic Education*, N° 22 (1): pp. 157-167.
- GRUPO **Mu** (1992): *Tratado del signo visual*, Madrid, Cátedra, 1993.
- JOLY, Martine (1993): *Introducción al análisis de la imagen*, Buenos Aires, La Marca, 2003.
- JOLY, Martine (1994): *La imagen fija*, Buenos Aires, La Marca, 2003.
- KÜBLER - ROSS, Elizabeth (1978): *Vivir hasta despedimos*, Barcelona, Ediciones Luciérnaga, 1993.
- LACAN, J. (1964): *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Barcelona, Barral, 1974.
- LACAN, J.: *Linajes Abúlicos*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- LACAN, J.: *Pesadillas en vigilia, sobre neurosis tóxicas y traumáticas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- MARTY, P. y MUZAN, M. (1962): "El pensamiento operatorio", en *Revista de Psicoanálisis*, vol. XL N°4, 1983.
- METZNER, Ralph (1988): *Las grandes metáforas de la tradición sagrada*, Barcelona, Kairós, Psicología, 1987.
- SCHWARTZENBERG, Leon y VIASSON-PONTE, Pierre (1978): *Cambiar la muerte*, Barcelona, Gedisa, 1978.
- SONTAG, Susan: *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*, Buenos Aires, Santillana, 2003.

Los impresos

Desde el registro analógico a las presentaciones digitales

Diego Garay

Profesor y Licenciado en Artes Plásticas, orientación Grabado y Arte Impreso, Facultad Bellas Artes, UNLP. Ayudante de Primera Ordinario en la cátedra de Grabado y Arte Impreso, Complementario I y II, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Ayudante de Primera interino en la cátedra de Lenguaje Visual III. Docente investigador Categoría IV en el Programa de Incentivos. Co-autor de artículos publicados en revistas especializadas y de ponencias presentadas en congresos nacionales.

El estudio de las técnicas fotomecánicas en el marco de la gráfica artística propone un campo de experimentación que permite la convivencia de diferentes rasgos discursivos y la práctica de un conjunto de destrezas técnicas, como por ejemplo el manejo y preparado de emulsiones, la variación de los soportes y fidelidad. Sin embargo, esto no agota la cuestión de las imágenes indiciales que, como bien señala Phillippe Dubois, están producidas a partir de una actitud de registro o grabación. Esta forma de producir, a nuestro entender, dio algunas de las realizaciones más importantes del siglo XX, como el ready-made, el calco, el juego de palabras, el autorretrato, la transferencia directa, la sombra proyectada, que dan cuenta de un "(...) desplazamiento teórico, donde una estética [clásica] de la mimesis, de la analogía, de la semejanza [del orden de la metáfora] daría paso a una estética de la huella, del contacto, de la contigüidad referencial [del orden de la metonimia]".¹ En torno a esta idea, para el mismo Dubois la historia del arte daría cuenta del problema de la inscripción referencial, con un intervalo que se da desde el Renacimiento hasta la aparición de la fotografía. Algunos autores van más lejos aún y sostienen que en las grandes obras de los maestros del Barroco (Caravaggio, Canaletto) y los holandeses hay evidencias de actitudes de calco, de dejar grabadas de un modo directo en sus telas las huellas de los motivos de sus obras. Estas posturas son centrales para pensar que el problema del arte ha sido el de la permanencia del referente y en consecuencia los impresos, y en especial los devenidos de la fotografía, que aparecen como un medio privilegiado para dar cuenta del mismo.

Jean Marie Schaeffer es quien define a la imagen fotográfica como un impreso; afirma

que tal hecho de imprimir constituye la técnica y realiza un muy valioso análisis, amplio y flexible, del uso social de las fotografías. El autor describe distintas formas de conformación de la imagen fotográfica y cómo ésta se relaciona con su uso. Luego desarrolla un análisis más amplio de las estrategias de recepción de las fotografías e introduce la idea de la inestabilidad de la imagen fotográfica: "(...) en el plano de la inserción temporal de la imagen, existe una tensión virtual entre la actualidad de la presencia icónica y el saber del *archè* que la rechaza hacia el pasado [imagen fotográfica] (...) paradoja en movimiento perpetuo. La misma tensión se encuentra en el plano de la estructuración de la imagen, que oscila entre el campo casi perceptivo y la figuración icónica".² Schaeffer propone que la misma se desplazará a un extremo u otro de un vector según predomine la función indicial o icónica y sobre otro, según se privilegie la dimensión espacial o temporal. Si bien esta dinámica resultaría en combinaciones infinita, la imagen es tomada dentro de esquemas de comunicación social regulada por normas, desde la que propone su *esquema dinámico de estrategias comunicacionales*.

Mirar fotos, mirar más allá

Philippe Dubois y Raúl Beceyro³ proponen un *análisis inmanente de la imagen acto fotográfico*.

Dubois analiza:

[Las] consecuencias teóricas del gesto del corte en cuanto a la definición de un espacio propiamente fotográfico. Estas consecuencias serán de tres órdenes. (...) en primer lugar la relación del recorte con el fuera-de-cuadro, luego su relación con el marco propiamente dicho y la composición (el espacio fotográfico en sí mismo, en su autonomía de mensaje visual); por último su relación con el espacio topológico del sujeto que percibe (el espacio fotográfico y su exterioridad en el momento de la recepción de la imagen).⁴

Establece un conjunto de categorías y serie de recursos propios de la fotografía que resumiendo son (...) *índices de fuera-de-campo* (...) *indicadores de movimiento* (Figura 1, Edward Muybridge, *Human Locomotion*) y *de desplazamiento los juegos de miradas* (Figura 2, Garanger Marc, *Mujeres de Argel* 1968)

el decorado.(re)centrado (Figura 3, Vogt Crithian, *Retrato de Duane Michals* 1976) por fuga, por obliteración pura y simple o por incrustación (Figura 4, Anónimo).

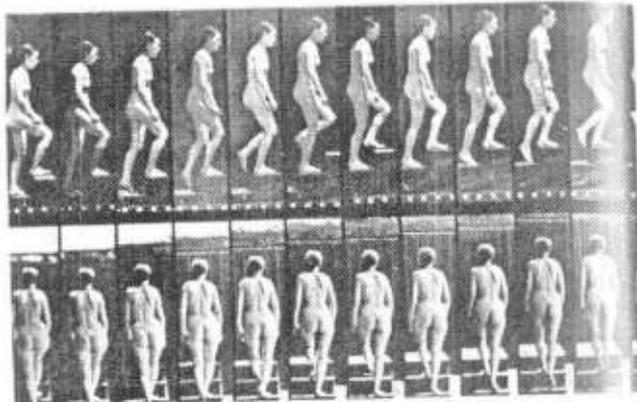


Fig. 1: Eadweard Muybridge
Human Locomotion - 1887



Fig. 2: Garanger Marc
Mujeres de Argel - 1968

Todos estos puntos dan cuenta de la inestabilidad de las fotografías y tornan a su vez inestable la percepción del espacio y el tiempo del receptor.

Raúl Beceyro propone su "análisis inmanente de estructura original que es la fotografía"⁵ por medio del estudio de fotografías excepcionales y cómo las mismas quiebran las convenciones del saber fotográfico y se convierten en obras de arte. Los puntos que definen esta metodología serían: la altura de la cámara, punto de ubicación, zona de foco, la luz y plano elegido como formas de mostrar el mecanismo de corte espacio temporal. También observa el lugar y el momento de *gatillar* como marcas del sujeto de la enunciación y de la búsqueda de nuevos horizontes. Y propone en esta sentido una ejercitación por demás interesante, a partir del hecho de pen-

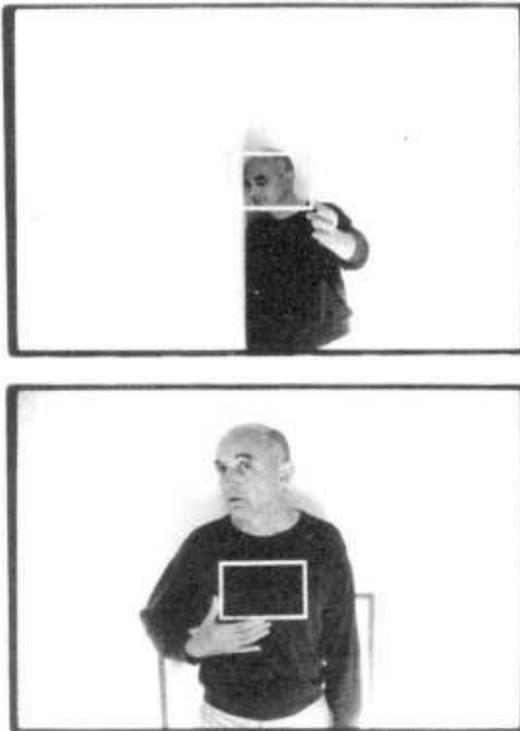


Fig. 3: Vogt Christian
Retratos de Duane - Michals I-III - 1976

sar cuántas otras tomas del mismo motivo se podrían haber efectuado.

Todos estos puntos de observación o uso de las fotografías son trabajados en su dimensión práctica conjuntamente con los distintos tipos de impresión fotográfica que describe Schaeffer:

- *Impresión por luminancia directa*: la fuente luminosa es el impregnante.
- *Impresión por reflejo*: impresión fotográfica; el flujo fotónico circula desde el impregnante hasta la impresión.
- *Por pantalla*
- *Impresión fotograma*: el impregnante está situado entre el flujo fotónico y la impresión (prescinde de la óptica, para ser usada debe reorganizarse por vía paratextual).
- *Impresión por penetración*: impresión radiográfica; es una impresión a través; no es la señal de una reflexión luminosa sobre una superficie, sino la de diferenciación de volumen y de densidad del cuerpo impreso (imagen prohibida o peligrosa).

Es el mismo Schaeffer quien sostiene que la obra fotográfica además de obra -buena o mala- es un *artefacto*, que requiere ciertas reglas para su uso y que las mismas se inscriben en las siguientes estrategias de comunicación:

a) *Señal*: la imagen es signo indicial de la existencia en la toma de la impresión. Imagen Jennings Williams, *Descarga vertical*.

b) *Protocolo de existencia*: funciona como prueba de la relación espacio-temporal en que están colocadas las entidades. Friedlander Lee *New York city*, 1960.

c) *Descripción*: funciona como gráfico de "estar ahí de un objeto".

d) *Testimonio*: género periodístico; se define por la inserción de la imagen en una narración que pretende ser verídica, y que a menudo está unida a una toma de posición ideológica o ética. La regla del testimonio implica la armonización de una imagen y de un mensaje para-icónico.

e) *Recuerdo*: auto afección del receptor. El saber lateral satura la interpretación. El "haber estado ahí" es más potente que el indicio fotográfico. La función icónica actúa como estímulo elegíaco.

f) *Rememoración*: da fundamento a lo que "ha ocurrido ahí", por sobre "aquel que vemos ahí".

g) *Presentación*: la imagen como manifestación de entidades aprehendidas como efecto de conjunto. Por ejemplo, postales, catálogos comerciales, retrato de personalidades públicas.

h) *Mostración*: momento decisivo. El estado del hecho es la imagen en sí.⁶

De este modo se presenta a la fotografía felizmente apartada de los valores formales y compositivos tradicionales de las artes vi-

Fig. 4: Obliteración por
incrustación



suales.

Es en la grabación del movimiento (Imagen Muybridge Eadweir, *Human Locomotion* 1887) donde esta inestabilidad se hace más tensa y desnuda como funciona el *archè* de la fotografía mostrando lo que Dubois llama el corte temporal y el corte espacial. Este gesto radical que cae sobre el hilo de la duración y en el *continuum* de la extensión cuyas consecuencias se pueden mirar en las dimensiones temporal y espacial. En tanto a la dimensión temporal, interrumpe, detiene, fija, inmoviliza, separa, despega de la duración captando un instante, y en cuanto a la dimensión espacial, fracciona, elige, extrae, aísla, capta, corta una porción de la extensión. La foto aparece como una tajada única y singular de espacio tiempo, cortada en vivo. La fotografía reproduce bajo forma de despliegue espacial el cambio en el tiempo, es decir la traslación de objetos que siempre reproduce como co-representación de diferentes estados espacio temporales que se suceden. La recepción se hace cargo en la medida en que abre la distancia temporal entre la retención visual del icono y la grabación indicial. En esta imagen del tiempo se une, al menos en filigrana, la indisolubilidad del espacio del icono y del tiempo del indicio.

Esa forma de producir, de registrar, de grabar, cambia algo más que el hecho de simplificar algunos procedimientos, se constituye como un dispositivo con otro objetivo, el de la fidelidad y la precisión sobre el canal.

Como afirma Schaeffer acerca de la fotografía sólo hay cosas que decir sobre la imagen fotográfica en su genericidad o en su estatuto comunicacional, si las lecturas se completan en los fuera de campo, esa estética de la metonimia propone el trabajo sobre los espacios intersticiales entre imagen e imagen, un espacio intertextual, paratextual o virtual, en el cual las tecnologías informáticas aparecen como medios privilegiados.

Las tecnologías digitales: técnicas de los espacios virtuales y las obras rizomas (otros placeres de visualización)

Los procedimientos fotomecánicos junto con los procedimientos informáticos han posibilitado cambios cualitativos en los rasgos de ejecución. Por una parte, la incorporación de altos niveles de información, la sofisticación de calidades de superficie y la posibilidad que una obra sea realizada en distintos soportes. Por otra parte, a la imagen fija

bidimensional se la presenta también en secuencia, se la articula con texto impreso, se le agregan el movimiento y el sonido. La experimentación sobre los soportes, la incorporación del trabajo sobre el tiempo, la representación del movimiento, más la incorporación del sonido ponen al espectador y al realizador ante obras transpositivas o multimediales (o unimedia) o transmediáticas que demandan distintas prácticas de observación y de producción, todas juntas al mismo tiempo o en espacios y tiempos separados.

Los artistas contemporáneos trabajan en los límites de las tecnologías disponibles. Investigan otros soportes, adaptan o desarrollan recursos técnicos específicos para sus poéticas. El arte del disfrute de la primera mitad del siglo XX se combina con el gusto por los contenidos de la información y las destrezas tecnológicas, creando un campo artístico dominado por la imagen múltiple y audiovisual. Patricia Pistter, siguiendo a Gilles Deleuze, describe estas imágenes audiovisuales como representación del tiempo, no del espacio en las que no se puede diferenciar original y modelo. Las imágenes son objetos de una reorganización perceptual en la cual se despliega información. Cada imagen puede aparecer como cualquier punto del procedimiento de creación. La organización deja de estar en pos de una dirección, en favor de una *omni-direccionalidad* del espacio.

La práctica indicial, la variedad de soportes, la experimentación tecnológica, la presencia del sonido y el trabajo sobre el tiempo son algunas de las características principales de estas obras gráficas contemporáneas. Obras sensuales, virtuosas en sus aspectos formal y técnico y que se realizan de manera automática, que apuntan a lo que Andrew Darley⁷ llama el placer del paseante, es decir la emoción, la intensidad y el vértigo.

A modo de ejemplo podemos presentar:

En el primer caso el Studio AH EE.UU en su *Árbol fractal* despliega el algoritmo y permite variantes según el *cliqueo* del usuario, produciendo una variación de imágenes y de sonido ilimitada.

El segundo caso es *Text-ure*, una brillante combinación de imagen y texto. Un texto corre a partir de deslizar el *mouse* sobre una textura visual, de forma simultánea se desplazan un par de coordenadas sobre una especie de mapa geológico; todas las acciones se hacen al mismo tiempo.

En el tercer caso, en *Acerca de 49682923 historias (49.682.923 stories about)* se presenta una combinatoria de imágenes tomadas de

aguafuertes de siglo XIX cuyo tema es el circo, y desarrollan una combinatoria de relatos visuales alógicos que se renuevan según la intervención del visitante, es decir que veremos en cada visita una combinación de imagen y sonido diferente, pero basada en las mismas imágenes y el mismo conjunto de sonidos. Variación lógicamente finita, prácticamente imposible de acabar.

Estos ejemplos muestran los principios básicos del rizoma, concepto que Deleuze y Guattari⁶ introducen en su análisis y definen como conexión múltiple y azarosa de cada uno de los elementos intervinientes, imágenes y sonidos que remiten a otros y éstos, a otros, y cuando cortan generan nuevos textos y relacionan con otros textos o hipertextos.

Dar cuenta de modo experimental y analítico de la articulación de los recursos usados, la dinámica de las relaciones, los resultados de las mismas y cómo se modifican tanto las prácticas de los artistas, como las prácticas del espectador, son motivo central para generar una experiencia artística innovadora que permitirá renovar la enseñanza de la gráfica artística. 

hotwired.wired.com/rgb/signal2noise/art/fin.html#>. [En línea]. [Sábado 9 de octubre 2004, 16:45].

Texture, Szeto Nem, Cannon Steve, Piazza Jeffrey, New York U.S.A.1999. <<http://hotwired.wired.com/rgb/io360/texture/index.html>>, [En línea] [Sábado 9 de octubre 2004, 16:40].

¹ Dubois, Phillippe: *El Acto fotográfico*.

² Schaeffret, Jean Marie: *La Imagen Precaria*, p.76.

³ Beceyro, Raul: *Ensayos sobre la fotografía*.

⁴ Dubois, *op.cit.*, p.159.

⁵ Beceyro, *op.cit.*

⁶ Schaeffret, *op.cit.*, pp. 95-103.

⁷ Darley, Andrew: *Cultura visual digital, espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*.

⁸ Deleuze, Gilles y Guattari, Felix: "Introducción: Rizoma", en *Mil Mesetas*, pp. 24-32.

Bibliografía

a) Libros

BECEYRO, Raúl: *Ensayos sobre la Fotografía*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

DARLEY, Adrew: *Cultura visual digital, espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós, 2002.

DELEUZE, Pilles y GUATTARI, Felix: "Introducción: Rizoma", en *Mil Mesetas*, s.l

DUBOIS, Philippe: *El Acto Fotográfico. De la representación a la Recepción*, Barcelona, Editorial Paidós, 1982.

SCHAEFFER, Jean Marie: *La Imagen Precaria (del dispositivo fotográfico)*, Madrid, Editorial Cátedra, 1990.

b) Páginas Web

Fractal Tree. Studio AH <<http://www.studioah.com/ah/>> [En línea] [Sábado 9 de octubre 2004, 16:50].

49.248. 678 Stories About, Anna McMillan and Tylor, San Francisco California U.S.A 1997. <<http://>

Posturas enunciativas de la crítica en las artes visuales

Rubén Angel Hitz

Licenciado en Historia de las Artes Plásticas, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesor Adjunto Ordinario a cargo de la asignatura Semiótica General y de las Artes Visuales. Titular y Adjunto Interino de Semiótica General I y Semiología Específica II. Adjunto Interino de Historiografía General de las Artes Visuales I e Historiografía Argentina de las Artes Visuales II.

Introducción

Entre junio y julio del año 2001 el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) realizó una exposición con obras que forman parte del patrimonio del Centro Reina Sofía de Madrid, que se publicitó bajo el título "De Picasso a Barceló". Tuvo una gran afluencia de público y, además, contó con el apoyo no sólo del gobierno español, sino también de Telefónica, empresa que, como sabemos, es representativa de los intereses españoles en la Argentina, por lo tanto tampoco fue ajena la política.

Casi al mismo tiempo otro evento de similar valía, pero con mucho menos afluencia de público, menor publicidad, carente de *sponsors*, y obviamente ningún apoyo político, se llevó a cabo en el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires (MAMBA), que se conoció bajo el título: "Más allá de los preconceptos. El experimento de los sesenta" que en realidad agrupaba obras de los años '60 y '70 (1965-1975). Este último evento será utilizado como caso testigo para comparar.

Metodología de análisis:¹

Además de una atenta observación de los eventos *in situ*, se indagó en los artículos aparecidos antes, durante y después del evento, en los diarios:² *Clarín*, *La Nación* y *Página 12*, focalizando el análisis especialmente para este tramo de la investigación en los mecanismos retóricos utilizados en cada una de estas publicaciones, como por ejemplo el uso de la ironía, de juicios de valor positivos, de juicios de valor negativos, de atenuaciones, etc. Postulando que la indagación en este sentido nos dará la posibilidad de caracterizar las distintas estrategias

argumentativas utilizadas por estos tres diarios, dando lugar a tres posturas enunciativas diferenciadas a las que podríamos denominar provisoriamente: "discurso laudatorio", "discurso crítico" y "discurso distanciador".

Descripción de rasgos de la exposición "De Picasso a Barceló"

La mencionada exposición que abarcaba, en 104 obras, una importante diversidad de artistas y estilos del arte del siglo XX español fue dividida para su mejor organización en módulos temporales y había un recorrido sugerido al espectador; cada uno de estos módulos contaba con un importante conjunto de paratextos explicativos que daban cuenta del momento histórico, de características estilísticas y de la vida del artista. Además, la exposición se encontraba apoyada por guías especializados para público en general, para grupos de escolares, niños y adolescentes, que también contaba con folletería especialmente diseñada. A todo esto se le sumaba un nutrido programa de charlas y conferencias a cargo de distintos especialistas. Toda esa organización ocupó la atención de los medios y en algunos casos más que la propia obra expuesta. En este sentido la posición del diario *Clarín* en relación a la exposición fue absolutamente positiva. Los artículos aparecidos en este medio dedicados a la exposición fueron, por ejemplo, en relación a los paratextos y folletería utilizadas en la exposición, altamente positivos y podemos ver cierta correspondencia entre paratexto y folletería de la exposición por un lado, y la crítica del diario *Clarín*, por el otro. Ambos cumplen con su rol didáctico y pedagógico, ambos pretenden dar una cierta información que el lector-receptor no posee, para así contribuir a una mejor comprensión de la muestra.

Al mismo tiempo en ambos discursos: en los producidos por la institución organizadora y en los producidos por el diario *Clarín*, aparecen aclaraciones, explicaciones, convocatorias constantes al público para su participación en el evento.

Clarín enfatiza la gratuidad y la envergadura del evento; menciona a las autoridades y personalidades presentes en la inauguración; utiliza un lenguaje coloquial y casi para nada técnico; realiza un informe detallado de las actividades diarias organizadas por la institución en relación a la muestra, como, por ejemplo, visitas guiadas para la familia y para colegios, charlas y conferencias.

Página 12 adopta una posición un tanto más distanciadora, pues, por ejemplo, no

enfatiza la gratuidad del evento; no menciona siquiera al director del MNBA; titula en el Suplemento *Radar* con una frase hecha, claramente irónica: "Dios salve a la Reina"; critica la masividad del evento con frases tales como: "Se agolpaban ante los cuadros", "una muestra de multitudes", "la gente tuvo que entrar en tandas".⁴

Por otro lado, el diario *La Nación*, si bien tiene un comportamiento en algunos aspectos similar al diario *Clarín*, pues menciona la gratuidad del evento y resalta la envergadura de la exposición, es en otros aspectos muy crítico, por ejemplo en relación a la selección de las obras, a la arbitrariedad del título de la muestra, y así como destaca la presencia de algunos autores, también critica la ausencia de los mejores cuadros y la presencia de algunos por una cuestión de *marketing*.

Algo para destacar es el problema del espacio con el que contaba el MNBA para la muestra, que fue objetivamente pobre, insuficiente y, en general, objeto de críticas.

Sin embargo en el metadiscorso de *Clarín* se cubren todos los puntos de información referidos a la problemática de la espacialidad: toda la información necesaria para el recorrido de la muestra (distribución, circuito del recorrido) y en coincidencia con el discurso de referencia (nos referimos aquí a la folletería y paratextos de la exposición) organiza y amplía cada módulo. Pero en ningún momento hace mención a la falta de espacio.

El diario *Página 12* elogia las características del museo de donde provienen las obras, es decir el Museo Reina Sofía de Madrid; en otras palabras, a veces más o menos crítico, más o menos irónico, pero siempre tomando distancia con relación al evento en sí.

En tanto que el diario *La Nación* adopta una posición claramente crítica en relación a la calidad y representatividad de las obras y al problema del espacio, es decir, sobre las dimensiones del lugar asignado a la muestra y la distribución de las obras.

Descripción de rasgos de "Más allá de los preconceptos. El experimento de los sesenta"

Esta muestra organizada por el Independent Curators International (ICI) de Nueva York con la curaduría de Milena Kalinova y que reúne 82 obras de Europa Occidental y Europa Oriental, de América del Norte y América Latina, de diversos tamaños y materiales, desde el punto de vista curatorial como de la historia del arte es tan-

to o más importante que la exposición "De Picasso a Barceló". Sin embargo se realizó en un espacio sin ningún tipo de acondicionamiento especial; no presentó recorrido señalado, ni pautado o sugerido de algún modo; no realizó una "puesta en escena" sino sólo una "puesta en espacio" y las obras no siguieron un orden determinado más allá del de autor. El Museo no contó con un catálogo completo para esta exposición y solo poseía un único folleto que brindaba cierta información general sobre el arte moderno con algunas imágenes a color. Los paratextos de las obras eran breves indicadores del nombre del autor, fecha, técnica, material utilizado, tamaño y lugar de procedencia.

Obviamente este evento tuvo escaso eco en los medios y en el público en general. Digamos que se presentó de entrada como una exposición para un público de elite, para el experto, informado o por lo menos entendido en el tema, dado que no existía ningún otro medio que facilitara la lectura y entendimiento de las obras, que en este caso más que en otros requería una exhaustiva contextualización.

Esta falta de contextualización es duramente criticada por *Clarín*.

Lo bueno y fastidioso de la muestra 'Más allá de los preconceptos. El experimento de los sesenta' es que el espectador sale con las mismas preguntas y cuestionamientos que se plantearon los artistas entonces, ¿qué es el arte?, ¿cualquier objeto es arte?, ¿solo una idea puede ser arte sin importar la forma de concretarlo? -o refiriéndose a algunas obras y su relación con el espectador dice - (...) reclamaban la participación del espectador. Los trajes de Lygia Clark de la serie Ropa-cuerpo-ropa, con gomaespuma, líquido y pelos humanos, eran para ser probados. Lo mismo las Parangole de Helio Oiticica, trajes con volúmenes y texturas que se utilizaban con música. Claro que en esta muestra los trajes no se tocan y, lamentablemente, tampoco se aclara que su función era ser usado.⁵

El diario *La Nación* en un artículo firmado por Jorge López Anaya⁶ no realiza crítica alguna a las falencias de la muestra como evento, sino que sólo se remite a contextualizar desde el punto de vista de un historiador del arte que no se preocupa más que de describir o más o menos contextualizar haciendo aparecer en su escritura a un académico de los medios.

En tanto que *Página 12* adopta una posición elogiosa. En su artículo del 8 de julio de 2001, escrito por Juan Forn y que se titula "La

energía de los desechos" dice en su copete:

21 artistas de las más diversas nacionalidades y de los más heterogéneos estilos, unidos por sus trabajos conceptuales realizados durante los años 60 y 70. La excelente muestra "Más allá de los preconceptos", que se exhibe en el Museo de Arte moderno hasta el 15 de julio, es una oportunidad providencial para entender (y disfrutar) el escandaloso viraje que se produjo en el arte cuando lo *no-artístico* irrumpió por asalto en el reino del óleo, el mármol y el cincel.⁷

Estas líneas tienen una clara significación emotiva, pues expresan la actitud positiva del locutor frente a la muestra que es objeto del texto crítico, acentuando mediante el elogio los valores positivos de los artistas y sus obras, pero produce así una identificación abusiva entre el valor de las obras y de los artistas con la muestra como tal. Como si la muestra no fuera el verdadero objeto de la crítica.

Conclusiones

Todos los datos aportados en los diferentes niveles de análisis, es decir aquellos que informan sobre los rasgos retóricos y temáticos, aportan a la descripción de las diferentes estrategias argumentativas que a su vez dan lugar a posturas enunciativas diferenciadas.

De todo lo expuesto podemos concluir una clasificación de los tipos discursivos predominantes en cada uno de estos medios, que creemos son representativos de tres posturas enunciativas.

Ahora, ¿podemos confirmar estas posturas? Pues bien, esta clasificación no nos debe llevar a pensar que estas posturas se mantienen en el tiempo sin cambios y que se repiten en el mismo medio más allá del evento que se considere. Más aún, si hay algo que podemos sostener es la inestabilidad de estas posturas enunciativas y la subordinación, al menos parcial, al estilo de exposición de que se trate. La única posibilidad de establecer cierto *criterio normativo* en relación al tipo discursivo es la de cruzar los rasgos estilísticos de cada uno de estos medios con los rasgos estilísticos de cada uno de los eventos o exposiciones. Es decir estos tipos discursivos que funcionaron (laudatorio en *Clarín*; crítico en *La Nación* y distanciador en *Página 12*) en relación a la exposición "De Picasso a Barceló" se invierten en parte en relación a la exposición "Más allá de los

preconceptos. El experimento de los sixties”.

Entonces, en relación a esta última exposición, es *Página 12* el que adopta un “discurso laudatorio”, en tanto que *Clarín* adopta un “discurso crítico” y *La Nación* un “discurso distanciador”. 

1 Cabe aclarar que este trabajo se enmarca en una investigación más amplia (Programa de incentivos, proyecto “Diferencias en uso de léxico artístico en la prensa periódica y la prensa especializada” dirigido por O. Steimberg) y que sólo se incluye aquí, por cuestiones de espacio, su etapa conclusiva, y que también utiliza como metodología de análisis, además de una atenta observación *in situ* de la muestra y de los paratextos y folletería que la acompañaban, la realización de grillas que indagaron sobre los niveles analíticos: temático, retórico (nos referimos aquí a figuras del lenguaje, niveles de lengua, mecanismos argumentativos, etc.) y enunciativo.

2 El corpus utilizado incluye, por un lado, metadiscursos sobre la exposición “De Picasso a Barceló” pertenecientes a los siguientes diarios: *Clarín* (miércoles 6 de junio, miércoles 20 de junio, sábado 23 de junio, jueves 5 de junio); *La Nación* (domingo 17 de junio, domingo 8 de julio, jueves 19 de julio); *Página 12* (domingo 3 de julio (Suplemento Radar), martes 19 de junio, martes 26 de junio de 2001). Y por otro lado, metadiscursos correspondientes a la muestra «Más allá de los preconceptos. El experimento de los sesenta» pertenecientes a los diarios *Clarín*: (sábado 9 de junio); *Página 12* Suplemento Radar (viernes 8 de junio); *La Nación* (domingo 10 de junio de 2001).

3 Lebenglik, Fabián: “Dios salve a la Reina”, en *Página 12*, Suplemento Radar, p.11, 19 de junio de 2001.

4 “Una muestra de multitudes”, *Página 12*, Sección Espectáculos, p. 28, martes 26 de junio de 2001.

5 *Clarín*, Suplemento Espectáculos, sábado 9 de julio de 2001.

6 Lopez Anaya, Jorge: “La aventura de los sixties”, en *La Nación*, Suplemento Cultural, p. 1, 10 de junio de 2001.

7 Forn, Juan: “La energía de los deshechos”, *Página 12*, 8 de julio de 2001.

Historia del arte y trabajo etnográfico

Un aporte al estudio de la memoria y el espacio público

Leticia Muñoz

Profesora y Licenciada en Historia de las Artes Plásticas, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Adjunta Ordinaria en la cátedra Historia de la Cultura I. Obtuvo el Diploma de estudios avanzados en el Doctorado en Antropología, Universidad de Barcelona. Investigadora en el Programa de Incentivos.

Cristina Terzaghi

Profesora Superior de Pintura Mural y Licenciada en Pintura Mural, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Realizó murales en la ciudad de La Plata y en el interior del país así como intercambios y perfeccionamientos en el exterior. Actualmente se desempeña como Directora del Área de Relaciones Institucionales e Internacionales, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Analia Geymonat

Profesora en Historia de las Artes Visuales y en Artes Plásticas, orientación Escenografía, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Desarrolla tareas docentes y de investigación.

María Julia Alba

Profesora en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Docente en el Liceo "Víctor Mercante".

Aurora Mabel Carral

Profesora en Historia de las Artes Visuales y Profesora en Artes Plásticas, orientación Escenografía, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Laura Melgar Sánchez

Profesora en Artes Plásticas, orientación Escenografía, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Realizó estudios y perfeccionamientos en Israel. Docente de la cátedra de Dibujo.

Claudia Piquet

Profesora en Artes Plásticas, orientación Pintura, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Realizó estudios sobre cultura popular, en especial el Carnaval de Gualeguaychú, provincia de Entre Ríos.

Laura Córdoba

Profesora en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Realiza estudios de Posgrado en la Universidad de Rosario.

Iván Velázquez

Diseñador en Comunicación Visual, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Docente en el Taller de Diseño en Comunicación Visual II - V.

Valeria Bernatene, Verónica Rodríguez y Elisa Zurita

Actualmente se encuentran finalizando la carrera en Historia de las Artes Visuales.

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación que venimos desarrollando desde principios del año 2004, cuya denominación es "Las huellas de la memoria en el espacio público", en el que nos hemos planteado los siguientes objetivos generales: a) relevar los espacios públicos dedicados al recuerdo, memoria y compromiso en relación con las situaciones traumáticas vividas desde la última dictadura militar; b) recoger testimonios de los propios actores/productores de las marcas urbanas; c) analizar las producciones relevadas en relación con los testimonios y declaraciones de los diferentes actores sociales y d) valorar los espacios públicos como formas urbanas de construcción de la memoria y la identidad colectiva.

Para la constitución de los testimonios, entendidos como nuestra unidad de análisis, hemos tomado como universo a la sociedad platense y de ella seleccionamos a los colectivos: Madres, Abuelas, HIJOS y a la Asociación de Ex Combatientes de Malvinas.

Las perspectivas teóricas seleccionadas provienen de distintos marcos teóricos interdisciplinarios que permiten articular las nociones de imágenes y representaciones junto a "la dimensión narrativa/ discursiva como configurativa de la identidad" (Arfuch, L., 2002: 35).

Entendemos a las representaciones o cogniciones en las que incluimos tanto las declaraciones de los sujetos como la representación simbólica en monumentos, instalaciones y diferentes marcas urbanas como un modo particular de cognición y representación:

(...) se construye modelos de lo imperceptible y de lo perceptible, de lo psíquico y lo social, modelos de uso que constituyen las dimensiones culturales para pensar la realidad. Este pasaje visionario de la mente humana adopta diversas formas de expresión cultural como son el mito (narrativa), el rito y el monumento (totémico, funerario o de otra índole). En tanto que sistema de símbolos constituye unidades de significado cuyo contenido trata de lo que es más importante para la vida humana. Estas unidades se inscriben en una clase de discurso metacomunicativo, por encima del nivel lingüístico ordinario; este discurso trasciende a la comprensión literal y concreta dando cuenta de una realidad que subyace a la conciencia humana (Buxó, M.J., 1983: 44).

Sobre la base del marco teórico metodológico propuesto desde el proyecto de investigación y al relevamiento realizado en el momento de diseñar el proyecto, formulamos las siguientes hipótesis de trabajo:

a) Los diferentes colectivos sociales han encontrado un modo de sociabilizar el dolor en las

marcas identitarias del espacio público.

b) Las propuestas estéticas urbanas pueden convertirse en figuras/imágenes estimulantes de la sensibilidad colectiva, forjadoras de identidad y memoria.

c) La memoria colectiva acude al arte como expresión genuina del "lugar del recuerdo" en el espacio público.

d) La eficacia de los diferentes colectivos sociales en la concreción de la memoria colectiva depende entre otras causas de la reorganización del espacio público.

e) Una propuesta estética en el espacio público de profundo contenido humano deja sentir su efecto cuestionador y multiplicador.

Al iniciar las actividades de los seminarios internos del equipo de investigación nos propusimos profundizar sobre nuestro objeto de estudio: las declaraciones de los diferentes colectivos que constituyen la unidad de análisis en torno a la memoria construida, actualizada y desenvuelta mediante el lenguaje en relación a los espacios públicos y la representación de la memoria. En este sentido, esperamos proporcionar un aporte para hacer pensables contenidos que no han sido tenidos en cuenta hasta el momento por la historia del arte *hegemónica*, en relación con la búsqueda de marcos teóricos y metodológicos provenientes de otras disciplinas que puedan dar cuenta de búsquedas vinculadas con los modos en que el mundo de las representaciones constituyen un universo particular de identidades y transmisiones en un juego reanimado de pasado, presente y futuro.

La reformulación, por lo tanto, la realizamos en relación con los sujetos y el rol central que tienen sus declaraciones para recién entonces dirigimos en base a sus testimonios, a los lugares públicos designados por ellos como marcas, señales urbanas donde encuentran la posibilidad de compartir la memoria individual y social en torno al pasado reciente.

En este sentido, el trabajo etnográfico se convierte en central en la tarea de investigación y también el acercamiento a los marcos teóricos que aportan en esta dirección desde las obras de Valentín Voloshinov y Mijail Bajtín y sus aportes a la corriente francesa de la enunciación incluidas las mencionadas más arriba, hasta la interpretación de la entrevista en tanto interacción, como trabajo empírico que puede abordar multiplicidad de sentidos que circulan y generan tensiones (Oxman, C., 1998). Hemos concebido, entonces, a la entrevista no solamente como la posibilidad de acceder al material concreto, sino para comprender e interpretar representaciones y prácticas sociales en las que el investigador actúa como agente participante en la construcción de sentidos.

En esta dirección, diseñamos entrevistas en las que fueron tenidos en cuenta algunos aportes provenientes del psicodrama, puntualmente lo que se ha dado en llamar *caldeamiento*, situación que pueda generar el entrevistador para dar una atmósfera de seguridad en la que el entrevistado se sienta seguro, entre otras cuestiones, que conozcan sobre nuestro trabajo y que se le informe qué se hará luego con la declaración.

En el diseño de la entrevista hemos tenido en cuenta que la referencia al espacio público durante la interacción no profundice en lugares vacíos sino en las representaciones de los distintos actores: sus subjetividades y, por lo tanto, en aspectos de la representación / identidad en relación al espacio público señalado.

Hasta el momento de escritura de ese trabajo, teníamos realizadas algunas entrevistas a Abuelas y a Ex Combatientes; entendimos la importancia que para la tarea de análisis e interpretación de las entrevistas tiene la percepción del entrevistador durante la acción comunicativa. Transcribimos a continuación la mirada obtenida durante el trabajo de campo de una de las integrantes del equipo, Profesora Analía Geymonat:

Hablar con ellos es atravesar la emoción y tocar las aristas de un drama que es verbalizado en tiempo presente, casi como vivirlo a través de sus palabras. Ausencias, vacíos y silencios son corporizados durante las entrevistas poniendo en relieve un costado de la historia que, aún espera ser contada sin eufemismos.

Demandan, exigen un acercamiento crítico al tema. Ellos, los excombatientes actualizan con su discurso los fantasmas de una sociedad que también busca llenar sus propios interrogantes, vacíos desde la cúpula política que hoy, parece asumir un compromiso tanto tiempo postergado. 'Paroce', dicen ellos. Interrogantes vacíos desde la educación para la que el 2 de Abril de 1982, sigue siendo apenas un resaltado en el calendario escolar y evita la reflexión y el análisis profundo, también manifiestan ellos.

'Un espejo roto', 'una carrera por la vida', 'la guerra vista desde un pozo'..., son algunas de las metáforas que utilizan para representarse el drama de lo vivido. Y, al escucharlos, entiendo que al 'hablar' la memoria de sí y de los otros, les restituye una parte de la historia falseada y robada (desmalvinización) por los discursos de los poderes de turno. Los lugares de la memoria habilitados por el recuerdo y algún perfil de reconocimiento recalcan en el espacio público de 19 y 51: Plaza Islas Malvinas, 20 años atrás sitio donde funcionaba el casino de oficiales del Regimiento 7 de Infantería y campo de práctica. Desde allí partieron para Malvinas y allí llegaron luego de 68

días de conflicto. Las mismas Islas, también son señaladas por cuanto dicen: 'allí están los compañeros... allí quedaron'. Y significativamente, se dejó deslizar el presente como modo verbal de uso. Y un lugar de memoria son ellos mismos, los que relatan lo ocurrido: 'Yo, ya le rendí cuentas a mi viejo... y hoy, a mi mujer y a mi hija', y el espacio de reconocimiento es 'mi casa', expresaba otro de los compañeros, desafiando la emoción y enfatizando sus palabras con un atisbo de rencor en su tono.

Trabajan activamente en los modos representacionales de perduración en el tiempo, lo hacen aquellos que sí se animan a hablar por quienes prefieren ahogar su dolor llamándose a silencio... y es comprensible, y es legítimo. Al compartir con ellos, día tras día sus experiencias, siento que debo hacerme parte del compromiso de apoyar la memoria colectiva de Malvinas, o al menos, en esa dirección elijo encaminar mis pasos. Ya hemos comenzado.

Lugares y no lugares. Memoria y espacio público

Dice Barthes (1990), el monumento y la ciudad pueden leerse como una inscripción del hombre en el espacio. Una escritura que sabemos destinada a conmovir estética e ideológicamente, dejando su impronta para que podamos reconocer en ella y al apropiárnosla, accionemos críticamente la memoria en presente.

Toda intervención urbana es una significativa huella de cierto estado de ser en el mundo y sobre él. A veces, una performance callejera, que captura el malestar social y político, prolonga su marca en otras terminales ideológicas, haciendo suya las demandas, por ejemplo, las luchas de resistencia de los sectores populares, los excluidos, quienes potencian y rescriben estas prácticas artísticas. O bien, las pintadas y pegatinas de carteles sobre el suelo mismo de los espacios verdes recuperando un sentido de *tierra* como lugar de inscripción de esa memoria. Entre otros contextos, mencionamos el marco de la crisis argentina desatada en diciembre de 2001, la que sacó a luz a estos grupos y proyectos artísticos donde lo teatral, lo performático, lo gráfico y sobre todo el cuerpo se erigen como territorio de identificación y compromiso.

Como en varias oportunidades mencionaba el escritor y periodista Rodolfo Walsh, el testimonio y la denuncia pueden constituirse en formas artísticas cuando el conflicto político y su actuación o "puesta en escena" conllevan un proceso de producción estética. Ya en la década del '80, las silueteadas encarnaron un gran desafío cuando desde el arte se buscaba participar de estas luchas reivindicativas y decir algo distinto de *muerte, dictadura, violación y tortura*. Se ganó la calle, se

ganaron las plazas. Lo público que sufría la represión es apropiado por la gente cuando un grupo de artistas y Madres de *desaparecidos* instalan en Plaza de Mayo un taller de trabajo y organizan *Una Marcha por la Vida*. Al grito de "La plaza es de las madres, no de los cobardes", o bien, "Con vida los llevaron, con vida los queremos", se dan cita una pluralidad de actores, desde políticos hasta sindicalistas y los familiares de detenidos/ desaparecidos. Se suman otras imágenes, se avanza en otros registros incorporando Madres la fotografía y, aunque persiste la silueta, se agregan fragmentos de su historia, un rostro, fechas y luego en diciembre bajo la consigna: "Demost una mano al detenido desaparecido", la gente incorpora sus manos recortadas. Los símbolos se universalizan: los pañuelos, las siluetas y los escraches que, como práctica, trascendieron las fronteras de nuestro país.

La presencia crítica del arte público, con diferentes formas representacionales de las historias populares en las ciudades latinoamericanas, es incipiente pero ha encontrado en países como México, Ecuador y Cuba, una de las trayectorias más importantes en el reconocimiento del espacio público de la ciudad como un continente de identidades colectivas. En el caso particular de Argentina y en el de la ciudad de La Plata, se han ido creando desde la apertura democrática diferenciales espacios más o menos espontáneos de recuerdo y compromiso en los que los actores sociales se han permitido ir dejando huellas urbanas del pasado reciente, con producciones realizadas desde los propios colectivos sociales y en algunos casos con proyectos de diseño previos, que incluían el conocimiento del artista o del diseñador en la producción. Marcas que recuerdan y que intentan socializar la historia, la memoria y el dolor del pasado reciente.

Conclusión

Sin duda, este trabajo incorpora la búsqueda de la memoria y por lo tanto de la identidad y de la afirmación contrastativa de la diferencia, que como afirma Leonor Arfuch, "(...) se exhibe con nitidez en el espacio público y a través de múltiples escenarios (la protesta callejera, el corte de ruta, la concentración, la manifestación, la pantalla televisiva) el carácter eminentemente político que conlleva toda identificación, su potencial simbólico transformador y contrahegemónico" (Arfuch L., 2002: 39).

Entendimos como fundamental la tarea propuesta desde este proyecto de articular la pareja memoria e identidad, en relación a los hechos aberrantes sucedidos durante la última dictadura militar incluyendo en este recorte del

pasado inmediato la guerra de Malvinas. Qué sucedió con los diferentes actores sociales, quiénes han sido los que intentaron recordar y elaborar los hechos traumáticos del pasado. Es decir, la memoria que, relacionada con el testimonio disparador como historia de vida, permita ir elaborando un espacio de identidad local que encuentre concreción en los espacios públicos.

Es mediante las formas particulares de representación poética que hacemos cognoscible, pensable e interpretable muchas formas de la realidad de muy difícil enunciación por fuera de estas formas discursivas.

Partimos del supuesto de considerar que durante los últimos 30 ó 40 años, como referencia más cercana en la historia argentina y local platense, los hechos traumáticos ocurridos, pensados cultural, sociológica y jurídicamente como genocidio (hacemos referencia a la última dictadura militar) no se constituyeron sólo como la aniquilación de una fuerza social, sino que también el objeto de las prácticas aberrantes buscaban la destrucción de las relaciones en el conjunto de la sociedad a la cual iba dirigida la violencia, por lo tanto sus efectos se prolongan en toda la sociedad. En este sentido, también hemos entendido que los sujetos han ido construyendo diferentes formas en el sentido semántico de huellas y marcas dentro de la ciudad como una forma de construcción y resistencia de identidades y memoria en su apropiación y en su resignificación permanente. 

Bibliografía

- ANGENOT, Marc: *Un état du discours social*, Montreal, Le Préambule, 1989.
- ARFUCH, Leonor: "Problemática de la identidad", en *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo, 2002.
- AUGÉ, Marc: *Los "no lugares". Espacios del anonimato*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- BAJTÍN, Mijail: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- BARTHES, Roland: *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós, 1990.
- BUXÓ, María Jesús: "La cultura en el ámbito de la cognición", en *Sobre el concepto de cultura*, Barcelona, Editorial Mitre, 1983.
- ESCUADERO, Lucrecia: *Malvinas: el gran relato*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- MUÑOZ, Leticia: *Los usos del pasado: prácticas sociales juveniles*, La Plata, Eulp, 2004.
- OXMAN, Claudia: *La entrevista de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- VOLOSHINOV, Valentín: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Editorial Alianza, 1992.

La Cofradía de los Dolores de la Catedral de Buenos Aires

Ricardo González

Maestro en Artes, UNAM, México. Profesor Titular Ordinario de Arte Americano I, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesor Adjunto Ordinario de Historia de las Artes Visuales II, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Director del Proyecto de investigación "Arte y vida en Buenos Aires colonial" en el Programa de incentivos. Obtuvo los premios Espigas 1998 (en colaboración) y 2001, la Beca Christie's 2001 para estudios de escultura en Francia y el 2do. premio en el Concurso de Historia del Arte de la Secretaría de Cultura de la Provincia de Buenos Aires (2003). Autor de los libros *Imágenes de la ciudad capital. Arte en Buenos Aires en el siglo XVIII* (1998); *La poesía de Leonidas Lamborghini* (1999); *Arte, culto e ideas. Buenos Aires siglo XVIII* (1999, en colaboración), *Programa de inventario y catalogación de Esculturas en espacios públicos en la ciudad de La Plata* (2001); *Imágenes de dos mundos. La imaginería cristiana en la Puna de Jujuy* (2003) y *La utopía abandonada. El proyecto escultórico de La Plata* (1882-1920).

Gisella Milazzo

Arquitecta, UNLP. Docente de la cátedra de Historia de las Artes Visuales II, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Investigadora. Cursa la Especialización en Historia y Crítica de la Arquitectura y el Urbanismo en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA (tesis en curso).

Establecimiento y fines de la Cofradía

En los cinco altares correspondientes a los testeros de las tres naves y el crucero de la catedral de Buenos Aires reconstruida por Masella, se hallaban representados los diferentes poderes del mundo colonial. La metrópolis, en la Inmaculada del altar mayor; la Iglesia, en la capilla de San Pedro en el testero de la nave derecha, que pertenecía a la cofradía del Cabildo eclesiástico; las autoridades reales en el altar del Santo Cristo, en el crucero izquierdo, que había pertenecido a la congregación de la Audiencia y los gobernadores, desaparecida la cual siguió funcionando como ámbito protocolar del gobierno central. Las otras dos capillas estaban asignadas a factores locales: el Cabildo secular tenía su altar en el crucero derecho, dedicado al patrono de la ciudad, San Martín y en el del testero de la nave izquierda se disponía la única representación no institucional: la cofradía de Nuestra Señora de los Dolores y Ánimas del Purgatorio, que incorporaba el sector privado de la ciudad en el espacio catedralicio. Se balanceaban así simbólicamente en esta distribución espacial, poderes públicos y privados, reales y laicos, centrales y locales, bajo la tutela general de la patrona de España.¹

La presencia de la hermandad de Dolores en ese ámbito la reviste de un carácter de representación social excepcional que trataremos de analizar en este trabajo, avanzando en el esclarecimiento de quiénes integraban esta cofradía establecida en medio de los poderes centrales de la ciudad y de qué fines perseguían. Por otra parte, nos proponemos poner a la vista de qué modo el culto y las

obras de arte como objetos de ese culto cohesionaban un universo disímil ligado por una intencionalidad y una práctica comunes.

La fundación de la hermandad de Dolores en la catedral porteña databa de 1750. El modelo fue la cofradía homónima de la iglesia de San Lorenzo de Cádiz, pero como se afirma en el acta constitutiva, remitía en último término a las hermandades establecidas en diversos países europeos,² la primera de las cuales fue la Cofradía de Nuestra Señora de los Siete Dolores establecida en Bélgica en 1490 y aprobada por Alejandro VI en 1495, aunque tal vez con antecedentes desde el siglo XIII.³ Estas agrupaciones retomaban como motivo de devoción el establecimiento de la Festiva Conmemoración de las Angustias y Dolores de la Bienaventurada Virgen María emanada del concilio de Colonia de 1424 contra las desviaciones de los husitas, que tenía como fin el culto a la Virgen en sus siete dolores. En 1727 Benedicto XIII extendió a toda la Iglesia la festividad, que se cumplía en el viernes anterior a la semana de Pasión y 23 años después un grupo de vecinos del puerto americano establecía una filial local.

Otorgada la autorización del cabildo eclesiástico el 18.6.1750, las autoridades de la nueva hermandad se aprobaron el 14.8.1750, siendo erigida canónicamente el 22.9.1756.⁴ Contaba con bulas de indulgencias asignadas a las cofradías "hermanas" en Europa, otorgadas por Gregorio XIII y Sixto V, otras dadas por breve de Clemente XI del 16.2.1701 y una bula de Benedicto XIV que aseguraba 100 días de perdón a quien realizara los ejercicios prevenidos.⁵ La cofradía siguió funcionando normalmente en los años posteriores al derrumbe del edificio catedralicio en 1752 y recién el 26.2.1775 se trasladó a la iglesia de San Ignacio "(...) con cera, música y acompañamiento de sacerdotes cantando desde la Catedral hasta su destino los himnos de Stabat Mater Dolorosa",⁶ para retornar al sitio actual en la catedral en 1791.

Los fines de la hermandad se explicitan en el prólogo de sus estatutos: (1) "(...) la glorificación y culto de María Sma. de los Dolores"; (2) "(...) el sufragio de las Benditas Ánimas del Purgatorio" y (3) "(...) el bien y provecho espiritual de los mismos hermanos".⁷ Como hacen constar en sus actas los hermanos, la Virgen dijo a Jesús: "Yo te enviaré libre de aquestas congojas para el cielo, sin entrar en el Purgatorio" y así dicen, "(...) hemos caído en el punto de las Benditas Ánimas del Purgatorio, nuestro segundo fin".⁸ Se ligan así cuestiones doctrinales con los fines actuales de la hermandad: lo que María ofreció a Jesús equivale o induce al fin perse-

guido por los sufragios dedicados a las almas, es decir, a la liberación del Purgatorio. Las constituciones introducen citas de imágenes alusivas: "*profundum abyssi penetravi*", con el fin de "sacar las ánimas de sus devotos" (Gerson), o "*in flutibus maris ambulavi*", aludiendo figuradamente a su andar sobre las olas de las penas del Purgatorio (Bernardino de Siena). Remarcan "(...) cómo desciende aquella madre de Misericordia a sacar con tanto gusto las almas de los pecadores y principalmente las de sus devotos que están en aquel profundo lago de llamas, como los peces en las aguas del mar".⁹ La Virgen había dicho a Santa Brígida: "Yo soy Madre de todos los que se hallaren en el purgatorio, cuyas penas por mis ruegos en todas las horas del día las mitigan (...) Por eso se llama la Iglesia Puerta del Cielo", y en palabras de Ricardo de San Laurencio se afirma que "(...) nuestra salud eterna está como en su mano". Los hermanos concluyen, no sin un tinte especulativo, que "(...) si la obligásemos con nuestros servicios, obras y afectos, tendríamos mucho andado para salvarnos, y conseguir los eternos premios, que están prometidos a los que la alaban y ensalzan".¹⁰

La imagen

Las referencias relativas a los poderes atribuidos a la titular de la hermandad en la tradición cristiana, que como vimos constaban en sus actas constitutivas, aludían igualmente a las características de su iconografía. La Dolorosa tenía el alma atravesada por una espada, según la afirmación de San Simeón: "Y una espada traspasará tu alma y a ti misma".¹¹ Esta imagen del dolor será la base de las representaciones plásticas de la advocación, que muestran a María con el corazón traspasado no sólo por una, sino también por siete espadas o puñales que simbolizaban los siete dolores de la Virgen.¹² Esta representación contaba con algunos ejemplares notables en la tradición española, como la que tallara Juan de Juni para la cofradía de las Angustias de Valladolid, difundida por grabados de la época, que mostraba a María en una actitud cargada de patetismo. En nuestro caso, la imagen original de la cofradía porteña era pequeña y no muy llamativa, ya que en las actas del 12.5.1752 se consigna que "para el lucimiento de esta función hay que solicitar una imagen de más cuerpo que la que tenemos y andas proporcionadas en que sacarla".¹³ Seguramente esta observación movió a uno de los fundadores, primer hermano mayor y entonces tesorero de la cofradía, Jerónimo Matorras, a donar la imagen de vestir



Fig.1: - Virgen de Dolores, Cádiz, ca -

que ha llegado a nosotros [Fig.1], de una composición y una emotividad más mesurada que la del siglo XVI, y que como era corriente en la época y lo será en el siglo XIX, aparece representada de pie y cubierta por un rico manto. En las actas de la junta del 21.12.1756 se consigna que

[...] se hizo presente nro. hermano tesorero dn. Jerónimo Matorras y por el afecto y devoción que tiene a esta venerable hermandad a su pedimiento le había venido de España en el navío el Sn. Pascual Bailón su capitán Dn Pedro Cadalso, una caja cerrada remitida por dn. Juan Sánchez de la Vega, vecino de Cádiz que abierta contenía un rostro de medio cuerpo y manos del divino simulacro de Maria SSma. de los Dolores hecha al símil de la que se venera en igual Hermandad de Sn. Lorenzo de Cádiz: diadema, corazón y dos escapularios de plata y un tornillo para asegurar d.ha diadema: con más cien escapularios de los que deben acostumar los hermanos y hermanas, cien estampas y cien libros de novena con cien constituciones, quince medallas de metal: seis más pequeñas y diez y ocho dhas. de plata, todo lo cual sin embargo de haberle costado algunos pesos de su propio caudal los cede y da graciosamente a la d.ha hermandad para q.e sirva la imagen de titular Patrona y se la colo-

que en la correspondiente capilla.¹⁴

Aceptada la donación por la junta se dio comisión para que la imagen pueda servir en la próxima novena y fiesta de la Patrona, dando instrucciones a la tesorería para que "proceda a la compra de lo necesario para vestuario, andas, pintura y dorado dellas, con todo lo demás." El vestuario se componía de

[...] túnica de terciopelo morado guarnecida de punta de oro, no muy ancha, cingulo de cinta de brin de plata ancha y borlas de lo mismo a los remates, corazón de plata puesto en el pecho con sus siete espadas pequeñas, toca de gasa o de muselina fina, manto de terciopelo azul, hermoso, guarnecido de punta de plata del mismo ancho que el de la túnica con varias estrellas de plata sobrepuestas.¹⁵

Posteriormente se encargaron en España "(...) dos ornamentos de brocato blanco y negro para nuestras principales funciones"; y se hizo "(...) abrir lámina del retrato de nra. soberana Patrona para repartir las estampas entre los Hermanos" así como la obtención de "todos los papeles de licencias y convocatorias impresas, escapularios, un estandarte, bordado en el retrato de esta Divina Señora".¹⁶ Es un caso local de la costumbre española de difundir mediante estampas reproducciones de las imágenes veneradas particularmente. No conocemos este grabado, aunque sí la estampa que se hiciera del modelo gaditano¹⁷ [Fig. 2].

Las andas de la imagen tenían alrededor un frontal y encima un cielo de tafetán morado con "cenefas de terciopelo del mismo color con fleco de oro". Se adornaban con alhajas de Perlas, diamantes y piedras preciosas que se empleaban para sacar la imagen por las calles, y "(...) para dar más lustre a la salida del Rosario" se acordó incluir un cantor, quien también participaba de la "(...) misa que se le deberá pagar todos los lunes la que deberá decir pr. las Benditas Ánimas del Purgatorio".¹⁸

Los cofrades

Las afirmaciones contenidas en los estatutos que citamos, explican claramente la relación entre la elección de la titular y el interés particular de los cofrades en proporcionarse mediante su culto una inestimable ayuda como *Porta coeli*. La cuidada imagen, vestida con brocato y adornada con diademas y vestidos guarnecidos de oro y plata, era el núcleo de la práctica devocional y concitaba sobre sí las expectativas de los hermanos. Su culto abría las vías de la salva-



Fig. 2: - Grabado gaditano con La Virgen Dolorosa / Jesús

ción a los cofrades asociados mediante reglas estatutarias que pautaban los compromisos mutuos, celebraciones, ejercicios y funciones, con el fin de dar forma a una práctica religiosa particular focalizada en la imagen de María y situada en el templo mayor, en la que los intereses estrictamente religiosos convergían con ostensibles criterios de representatividad y legitimación social. Pero ¿quiénes eran estos cofrades que personificaban en el ámbito de la catedral a la sociedad porteña?

Gracias al registro de las elecciones anuales para cubrir los cargos de la hermandad, conservado en el libro de actas en el AGN, hemos podido conocer la lista de autoridades de la cofradía a lo largo de 54 años y mediante la búsqueda de datos en fuentes primarias y secundarias reconstruir en parte su composición social, la actividad pública y las posesiones particulares de sus integrantes. Este análisis permite mostrar la variedad social reunida en la identidad común del culto y de los fines propuestos, esto es, en la intencionalidad común de un conjunto social y culturalmente heterogéneo. En las páginas que siguen presentaremos un panorama de nuestros estudios, limitado a la extensión del presente trabajo. Los datos recogidos en testamentaría del AGN, censos y bibliografía han permitido agrupar a los hermanos en tres grandes tipos sociales (A, B y C) definidos en el sentido weberiano del término, en los que, con algunas particularidades, se articulan indicadores de profesión, linaje, nivel educa-

tivo, capital, propiedades, posesión de obras de arte, objetos y mobiliario.

GRUPOS SOCIALES ENTRE LOS COFRADES DE DOLORES

	A	B	C	Sin /determ.	Total
Cantidad	29	53	21	33	136
Porcentaje	22,32	39,97	15,44	24,26	100

El primer grupo (A) constituye aproximadamente el 20 % de la muestra y podría denominarse "de notables". Comprende a vecinos de Buenos Aires de origen español como Mateo Ramón de Álzaga, Jerónimo Matorras, Juan de Lezica, Domingo Basavilbaso, Antonio José de Escalada, Miguel de Riglos, Gaspar de Santa Coloma y Manuel Rodríguez de la Vega o bien criollos descendientes de familias españolas de gran linaje, como sus propios descendientes, con algunas excepciones como la de Juan Bautista Lasala, que pertenecía a una familia ilustre de Francia y adquirió *naturaleza* española por poseer abundantes caudales.

El tipo social conformado por ellos corresponde, en su mayoría, a grandes comerciantes dedicados al tráfico de productos de ultramar, fundamentalmente basado en la importación de "efectos de Castilla" y la exportación de cueros a gran escala. Muchos de ellos eran representantes en Buenos Aires de importantes empresas mercantiles y casas comerciales europeas y algunos estaban relacionados con la industria naviera, tanto por la posesión de barcos como por la promoción de la misma en el Río de la Plata. Comprende también este conjunto a funcionarios reales del mayor rango ligados a la Corona, ya sea directamente en Buenos Aires o enviados desde Lima, según haya sido su participación anterior o posterior a la creación del virreinato así como militares de rango superior vinculados con la armada o el ejército reales. Algunos religiosos pertenecientes a este grupo tienen escaso patrimonio, pero por origen como por cultura -manifiesta en gran cantidad de libros- deben ser incluidos en él.

Muchos eran además terratenientes, dueños de estancias y chacras pobladas así como de quintas en el ejido de la ciudad o en parroquias vecinas. Poseían casas de diversos tipos en la traza original de las que sacaban una renta mensual y algunos se desempeñaban como prestamistas o estaban involucrados en actividades de contrabando. Su patrimonio es siempre superior a los 20.000 pesos, en la mayoría de los casos es mucho mayor.

Las viviendas "de su morada" que hemos podido localizar geográficamente se encontraban frente a la plaza mayor o en sus inmediaciones, siendo todas de alto nivel, algunas con altos y azoteas. Poseían más de cinco esclavos y en muchos casos más de diez criados de su propiedad y varios de ellos tenían coches o carruajes. Los objetos de carácter artístico son mayoritariamente de índole religiosa: cuadros o series pictóricas de gran porte con marcos dorados, imágenes de bulto con o sin nichos y láminas o grabados y algunos poseían además en sus propiedades rurales capillas u oratorios con gran cantidad de obras y el equipamiento litúrgico correspondiente. Las obras de tipo laico (dos casos de funcionarios vinculados a la Corona) se limitan al género retratístico incluyendo "retratos de personajes", "emperadores y príncipes austríacos y otomanos", "el duque de Florencia" o "nuestro rey y amo Felipe V". Tenían espejos de gran tamaño, con importantes marcos dorados o labrados en maderas finas, vajilla de plata (la cual incluye cubiertos, fuentes, mates y bombillas) así como loza fina importada de Europa, relojes, no sólo de uso personal sino también en forma de "muebles" ("de péndulo", de "sobremesa", "de sala", "de música", etc.). No se puede inferir, a partir del material relevado, el amoblamiento completo de las viviendas, pero no se detecta en ningún caso "estrado" o muebles compatibles con el mismo, apareciendo en cambio numerosos escritorios o mesas con cajones. Es cuantiosa, a su vez, la aparición de objetos de oro, rosarios, espadachines y hebillas y más llamativa, la aparición de instrumentos náuticos de medición, así como largavistas, mapas y estuches con elementos de dibujo. Hay en algunos de estos objetos, como en la ausencia de los tradicionales, un rasgo de "modernidad" que aparece ligado a una cultura superior y un mayor contacto con las tendencias en boga y el cientificismo naciente. Esto se confirma en las bibliotecas, que en los casos en que hemos encontrado el detalle de los títulos muestran, además de la gran cantidad y capital invertido en ellos, que los de índole religiosa no superan el 60% de los volúmenes, apareciendo en todos ellos textos de tipo histórico-político-literarios y en dos casos ejemplares con contenidos científico-filosóficos (en estos dos casos disminuye la proporción de textos religiosos que oscila entre un 10% y un 30%).¹⁸

El segundo grupo (B) es el más numeroso y representa cerca del 38 % de la muestra. Comprende medianos comerciantes con negocios al por mayor en territorio americano,

funcionarios de instituciones locales, clérigos de alto nivel, dueños de propiedades rurales, jefes militares y profesionales liberales. Algunos de sus integrantes son Vicente Arroyo, Domingo Belgrano Peri, Fernando Caviades, el canónigo Francisco de los Ríos, Joaquín de Pinto y, como excepción, el negro Fermín Pesoa, ex esclavo de Riglos devenido capitán con altar propio en la catedral. Estos conforman una clase media alta a la que se podía llegar por la vía de acumulación de capital (no así en el grupo inmediato superior que requería de un linaje y prestigio traídos de ultramar). El origen de este grupo es en un 60% europeo, registrándose sólo un individuo no español (italiano) y correspondiendo el resto a criollos, hijos de españoles radicados en América o de padres criollos en el período más tardío. Los rubros que se comercian son mayoritariamente cueros y en varios casos la venta al por menor de "efectos de Castilla". Es habitual la posesión de viviendas o cuartos para alquiler, además de una vivienda propia medianamente importante un poco más alejada de la plaza mayor que la de los del grupo anterior y pocas propiedades menores de las que se obtiene una renta. Los esclavos en general no superan los cinco individuos y es común que posean criados con oficio, por lo que se puede inferir que también éstos proporcionan renta. En general el monto total de su capital (en aquellos legajos en que figura) no supera los 20.000 pesos y es común la existencia de importantes cantidades de dinero en efectivo, plata labrada y mercaderías.

A diferencia del grupo A no poseen obras de arte de temas laicos. Las disciplinas artísticas implicadas son las mismas que en el grupo inmediato superior pero disminuye sensiblemente su tamaño, valor económico y cantidad, detectándose sólo en un caso un pequeño oratorio. Es recurrente la vajilla de plata como en el grupo anterior, pero aparece como nota distintiva la posesión de gran cantidad de alhajas, tanto de uso personal como para vestir las imágenes de bulto. El mobiliario combina muebles importados de características "modernas" con equipamientos ligados a la tradición hispanoárabe como estrados, esteras, mesitas de estrado, cojines, etc. y sólo uno de los integrantes posee coche. Los relojes, cuya posesión es habitual, se limitan en su gran mayoría al uso personal ("de faltriquera"). Del mismo modo, se mantiene la posesión de espejos, reduciéndose su cantidad y calidad. En muchos de los casos aparecen (también distinguiéndose en esto del grupo superior) instrumentos musicales, fundamentalmente pianos y algún clave. El 20%

de los individuos posee con certeza libros (no hay detalles del resto) y en todos los casos, excepto uno, el contenido religioso de los textos supera el 50%. Le siguen en cantidad las obras de tipo histórico-político-literario, siendo escasos los de contenido científico-filosófico. Sólo en un caso se invierte totalmente esta relación, siendo las obras religiosas un 30% del total. El volumen de ejemplares no tiene mayores diferencias con el de los individuos del primer grupo.

La falta de libros científicos y filosóficos, como la ausencia de obras de arte de carácter laico, parece apuntar a intereses culturales más tradicionales o menos diversificados, así como la menor escala de las propiedades y capital son manifestación obvia de la falta de fortunas heredadas y de su situación secundaria en el circuito de comercio.²⁰

El tercer grupo (C) es el menos numeroso de los estudiados y representa el 11% de la muestra. Comprende individuos de menores recursos empleados, capataces, pequeños propietarios rurales, comerciantes al menudeo, dueños o administradores de tiendas y pulperías, como Matías Grimau, militares de bajo rango, artesanos y proveedores de servicios como peluqueros y cirujanos. La mayor parte de los que conocemos su origen son españoles, a excepción de un criollo y un portugués por lo que se puede inferir que se trata de europeos de escasos recursos que han venido a tentar suerte en América ejerciendo su oficio o instalando un pequeño comercio. Como patrimonio cuentan en general con una vivienda humilde en un barrio alejado o simplemente un cuarto a la calle (sobre todo los artesanos). Muchos alquilan el sitio en que viven y ejercen su actividad siendo sólo propietarios de los efectos relativos a su oficio o comercio. En cuanto a los objetos artísticos, únicamente en un caso se ha encontrado información y se trata de pequeños artículos de carácter religioso de escaso monto. Estos son descriptos como "laminitas", "marquitos" o "estampas", encontrándose asimismo rosarios "de los santos lugares". Es de notar que por ser el dueño de estos objetos un tendero, es difícil determinar si son de uso personal o estaban a la venta. Aparecen también joyas de oro, piedras preciosas o falsas en idéntica situación. Los integrantes del grupo C tienen uno o dos esclavos (llegando excepcionalmente a los cuatro) empleados como peones o en el servicio doméstico. El resto de los bienes consiste en muebles rudimentarios de escaso valor, poca y ordinaria vajilla y la "corta" ropa de uso del testante. No se ha detectado en este grupo la posesión de libros, estimándose que la ma-

yoría no sabía leer (es común que firmen "a ruego por no saber").²¹

Un cuerpo jerarquizado

Este variado universo social, que reúne en el culto a María y las intenciones salvíficas a artesanos y gobernadores, tenderos e importadores, generales y pulperos, mantiene sin embargo sus distancias. La constitución de la estructura jerárquica en el gobierno de la cofradía implicaba diferentes niveles de participación. El Hermano mayor (1) era la cabeza y modelo de la hermandad, como dicen algunas de las constituciones porteñas. Lo seguían conciliarios y beneméritos (2), luego los oficios de gobierno (secretario, tesorero, contador, procurador, muñidor) (3) y finalmente los simples vocales que integraban la junta (4). La comparación de los grupos sociales señalados con su participación en la estructura de la hermandad es reveladora.²²

CANTIDAD DE COFRADES CON CARGO POR GRUPO SOCIAL

Tipos sociales	A	B	C	Total
Cantidad	20	40	18	78
Porcentaje	25,64	51,28	23,08	100

DISTRIBUCIÓN DE CARGOS POR GRUPO SOCIAL

Tipos sociales	Cantidad total	Hermano mayor	Conciliarios y beneméritos	Otros cargos	Vocales
A	20	12	3	2	3
B	40	9	8	8	15
C	18	1	2	4	11

RELACION PORCENTUAL CARGO/GRUPO SOCIAL

Tipos sociales	Cantidad total	Hermano mayor	Conciliarios y beneméritos	Otros cargos	Vocales
A	20	60	15	10	15
B	40	22,5	20	20	37,5
C	18	5,6	11,1	22,2	61,1

La relación entre estamentos sociales y roles en la hermandad apunta claramente a una reproducción en la misma de la estructura social general.²³ El reputado puesto de hermano mayor está mejor representado por el grupo A (12) mientras que casi desaparece en el C (1). Contrariamente éste abarca muchos de los cargos no jerarquizados (11), en los que el primer grupo tiene poca participa-

ción (3). El grupo B ocupa una posición intermedia (9 y 11 respectivamente), pero con acceso a la conducción de la cofradía.

A modo de final, este análisis estadístico muestra que los propósitos de la hermandad, materializados en la figura de María y en su papel en la tradición como salvadora de almas, conduce a una organización asociativa en la que pese a la diversidad se respeta, con excepciones, la jerarquía social vigente. Es de notar que no hay integrantes por debajo del estamento C (campesinos pobres, peones, desocupados, marginales, castas), lo que sin duda implica un límite al ingreso, que estaba señalado en los estatutos en el que los fundadores, reconociéndose a sí mismos como "hombres y mujeres de conocida nobleza" especificaban que los miembros de la hermandad "han de ser de sangre limpia, de buenas costumbres y que no tengan ejercicio vil",²⁴ cláusula que si tuvo un alcance relativo en la práctica, según vimos, marcaba el límite de aceptación social. Contrariamente, la imagen de María y su *simulacro* como dicen las actas, servía para unificar por medio de la devoción y de las expectativas que ésta generaba, un universo cultural, profesional y económico diverso, recomponiendo la segmentación social en una práctica común. La teoría social cristiana tradicional, que concebía la comunidad como un cuerpo estamentariamente ordenado, subyace en la jerarquías del gobierno, pero también es necesario relativizar este concepto en virtud de la amplitud del registro social implicado y de cierta flexibilidad en el desempeño interno que si pone claros límites al ingreso en "la pureza de sangre", es abarcativo de una considerable variedad de tipos sociales que, aunque sujetos en gran medida al escalafón interno, estaban también unidos en la voluntad común del culto e integrados al universo institucional y social que más allá de su capilla presentaba el resto de los altares de la catedral. 

1 Ver González, Ricardo: "Imágenes e instituciones en la catedral de Buenos Aires", en *Imágenes de la ciudad capital*, La Plata, ed. Minerva, 1998.

2 AGN, Manuscritos Biblioteca Nacional (en adelante MBN), nro. 6608, 2.

3 Pese a estos antecedentes directos, la orden de Servitas, dedicada al culto de esta devoción Mariana, fue fundada en Florencia en 1233. Aproximadamente contemporánea sería la secuencia de versos que recuerda a María angustiada junto al calvario, el *Stabat Mater*.

4 AGN, MBN nro. 6608, 228 - 228 v.

5 AGN, MBN nro. 6608, 37 - 38 v. y 32 v. - 33.

6 AGN, MBN, nros. 6608, 200 v. - 201.

7 AGN, MBN nro. 6608, 1.

8 AGN, MBN nro. 6608, 1 v.

9 AGN, MBN nro. 6608, 9 - 9 v.

10 AGN, MBN nro. 6608, 11 v. - 12.

11 Lucas, 2, 35.

12 La Profecía de Simeón, la Huida a Egipto, la Búsqueda de Jesús niño en Jerusalén, el Encuentro con las mujeres camino al Gólgota, María junto a la Cruz (*Stabat Mater Dolorosa*), el Descendimiento de Jesús y la Piedad y el Entierro de Cristo.

13 AGN, MBN nro. 6608, 81 v.

14 AGN, MBN, nro. 6608, 119 v. - 120.

15 AGN, MBN, nro. 6608, 121 - 122.

16 AGN, MBN, nro. 6608, 125 y 160, acta del 31.7.1763.

17 Agradecemos al profesor Héctor Schenone, que posee uno de estos grabados adquirido en Cádiz, el conocimiento y la disponibilidad de esta imagen.

18 AGN, MBN, nro. 6608, 179 y 120 v. - 123 v.

19 Los individuos incluidos en este tipo son: Juan Antonio Alquizalete; Mateo Ramón de Alzaga; Jose de Andújar; Flora de Azcuénaga; Vicente Azcuénaga; Domingo Basavilbaso; José Domingo De la Torre; Antonio José de Escalada; Francisco Antonio Escalada; Julián Gregorio Espinosa; Francisco González; José González Bolaños; Antonio de Larrazábal; Juana Larrazábal; Manuela Larrazábal; Juan Bautista Lasala; María Elena Lezica; Juan Antonio Lezica y Torrezuri; Juan de Lezica y Torrezuri; Gerónimo Matorras; Casimiro Francisco Necochea; Miguel de Riglos; Manuel Rodríguez de la Vega; Pablo Ruiz de Gaona; Gaspar Santa Coloma; Petrona Vera; Juan Gregorio de Zamudio y Manuel Joaquín de Zapiola. Para conformar este grupo se han estudiado las siguientes sucesiones en el Departamento Documentos Escritos, Sala IX, División Colonia del A.G.N.: 3860; 3910; 3890; 3864; 4349; 4350; 5590; 5593; 6255; 6257; 6284; 6729; 6900; 6777; 7263; 8122; 7785; 8428; 8747; 8821.

20 Integran este grupo: Antonio Aldao; Manuel de Álvarez; Saturnino José Álvarez; Timoteo Álvarez Campana; Manuel de Arana; Alonso Arce y Arcos; Vicente Arroyo; Francisco Basavilbaso; Manuel Basavilbaso; Domingo Estanislao Belgrano; Pedro José Berbel; Bartolomé Blanco; Rafael Blanco; Francisco Cabrera; Gregorio Canedo; Francisco Castañón; Santiago González de Castilla; María Josefa Castro; Fernando Caviedes; Francisco De los Ríos; Isidoro Enriquez de la Peña; Juan Antonio de Espinosa; Tomás Fernández; Antonio García López; Mateo Gogenola; Josefa González; Antonio de Herrera y Caballero; José Antonio Ibañez; Jacinto Ladrón de Guevara; Rita Lobo; José Martínez de Hoz; Francisco Salvio Marull; Juan de Narvona; Pedro Núñez; Manuel Ortiz de Basualde; Fermín de Pessoa; Agustín de Pinedo; Joaquín de Pinto; Antonio Pirán; (María); Cristina de la Cuadra; Felipe Santiago Reynal; Ignacio Rezabal; Lorenzo Rodríguez; Santiago de Saavedra; Carlos de Samartín; Cecilio Sánchez de Velasco; Marcos Pedro Saraza; José Domingo de la Torre; Magdalena Trillo; Ascendo Uriarte; Esteban Villanueva. Se consultaron los siguientes legajos en el A. G. N.: 3910; 3911; 3481; 3471; 3519; 3884; 4317; 4322; 4079; 4303; 3921; 5342; 4840; 4849; 5343; 5341; 7819; 5674; 5671; 5694; 6255; 5906; 6370; 7388; 7259; 7216; 7280; 7706; 7426; 7388; 7436; 7773; 8085; 5675; 8161; 8458; 8577 y 8750.

21 Constituyen este grupo: Isidro José Balbastro; Francisco Javier Cabral; Eusebio de Cires; Lorenzo Ignacio Díaz; Francisco Domínguez; Manuel Fernández; Bernardo Gigerá; Martín Grimau; Matías Grimau; Simón Gutiérrez; José Hernández; Isidro de Ortega; Domingo Pérez; Juan Mateo Pérez; Francisco Sánchez Franco y Antonio de Souza. Se consultaron los siguientes expedientes en el A. G. N.: 5338; 5401; 5558; 5870; 7327; 7387; 7702 y 8144.

22 La diferencia en cantidad de hermanos con los totales citados arriba se explican en que aquí hemos tomado exclusivamente aquellos cuyos cargos conocemos (se excluyen mujeres y cofrades de pertenencia social no determinada).

23 Hemos tomado el cargo más alto que alcanzó cada cofrade. Esto distorsiona un poco la visión de la participación en otros cargos (3) de los hermanos mayores y los grupos a que pertenecen, ya que normalmente pasaron antes por oficios de menor rango.

24 AGN, sala IX, 31.6.4, leg. 35.

Ejes conceptuales en la didáctica de las artes visuales

Maria Eugenia Costa

Profesora en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Obtuvo el premio de la Academia Nacional de la Historia y la distinción Dr. Joaquín V. González. Actualmente está elaborando su tesis de la maestría en Gestión y Políticas Culturales en el Mercosur de la Universidad de Palermo, en temas de Patrimonio cultural y educación. Participa de Proyectos de investigación sobre arte colonial en la Facultad de Bellas Artes, UNLP, dirigidos por el Lic. Ricardo González. Ayudante Diplomado en la cátedra de Historia de las Artes Visuales II de la Facultad de Bellas Artes. Docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 8, en el Instituto de Formación Docente N° 95 y Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Participó como expositora en numerosos congresos y jornadas nacionales e internacionales. Publicó diversos trabajos de investigación.

A manera de introducción

La enseñanza de las artes visuales aún no está suficientemente afianzada en el sistema educativo, si bien la Reforma la propone para todos los niveles de la escolaridad en pie de igualdad con las demás áreas curriculares. A diferencia de otras asignaturas provenientes de campos disciplinarios de reconocida trayectoria, las artes plásticas han sufrido un relegamiento institucional y han necesitado siempre justificar o defender tanto su inclusión como su permanencia en el currículo escolar.¹ A menudo "las artes se consideran como adornos, o como actividades extracurriculares, y a la hora de efectuar cortes presupuestarios, entre los primeros que lo padecen se encuentran los cursos o profesores de educación artística".²

Aunque el arte se propugna como una forma de conocimiento específica, la orientación "instrumental", "expresiva" o "espontaneísta" prevaleciente en la práctica de muchos docentes³ actúa en desmedro de la valoración social de la enseñanza artística y provocan un escaso interés en la investigación-acción⁴ en esta área cognitiva. A su vez, los contenidos escolares suelen estar desactualizados respecto de las problemáticas que se plantean en la actualidad las distintas disciplinas relacionadas con las artes visuales y alejados de los intereses reales de los alumnos. Siguiendo con el presente diagnóstico de situación, los docentes del área artística, probablemente debido a ciertas falencias en la formación profesional, se enfrentan con diversos inconvenientes para abordar los lenguajes artísticos y comunicacionales, tanto desde el punto de vista productivo como

del crítico-reflexivo, lo cual les dificulta la transposición didáctica⁵ de los contenidos y la formulación de propuestas curriculares innovadoras.

Conceptualizaciones en torno a la educación artística

La función de la educación visual hoy, dentro del ámbito escolar, (o debería ser) mucho más amplia y abarcadora que el sólo 'hacer' imágenes.
M.Spravkin

Con el objetivo de abrir el debate sobre las prácticas escolares vigentes resulta necesario enunciar las principales tendencias o modelos teóricos subyacentes en la enseñanza de las artes visuales.⁶

a) **Técnicista:** reduce la educación artística a la enseñanza de habilidades o destrezas para la producción de formas visuales, al ejercicio de técnicas con una finalidad mimética.⁷

b) **Esencialista:** plantea que el arte es una forma de experiencia humana única, asociada a la proyección de valores democráticos y que, por lo tanto, debe ser la base de la educación.⁸

c) **Emotivista:** considera la actividad plástica como un medio creativo para el desarrollo de la *autoexpresión*, de la comunicación de sentimientos o emociones.⁹

d) **Cognitivista:** concibe al arte como una forma de conocimiento que, mediante la percepción visual, favorece el desarrollo intelectual y el pensamiento estético.¹⁰

e) **Formalista:** propone el análisis de los esquemas compositivos y de los elementos formales o plásticos en las representaciones artísticas.¹¹

f) **Comunicativa:** aborda el lenguaje visual a partir de una lectura y decodificación de las imágenes visuales que operan como sistemas de signos.¹²

g) **Culturalista:** interpreta las producciones simbólicas como manifestaciones de una cultura visual, en un contexto social e histórico determinado.¹³

Desde la perspectiva del presente trabajo, no se concibe la educación artística escolar como mero adiestramiento técnico-manual o artesanal ni se la considera como simple movilizadora de emociones o sensaciones. Tampoco se abordan los aspectos formales de las obras descontextualizados de su significación histórico-social. Se considera que "la disposición a apropiarse de los bienes culturales es el producto de la educación (...) que crea o cultiva la competencia artística como dominio de los instrumentos de apropiación de esos bienes".¹⁴ La educación artística es valorada como un área de conocimiento particular, que permite desarrollar diversas competencias,

tanto en el plano procedimental como en el plano intelectual. La percepción visual, la producción plástica y la reflexión crítica (acerca de las realizaciones propias y ajenas) actúan en forma interrelacionada, para aportar diversos elementos a la experiencia estética y cognitiva del sujeto.¹⁵ La educación artística para la comprensión de la cultura visual permite abordar no sólo los objetos considerados canónicos, las obras artísticas que están en los museos, sino también las imágenes que aparecen en las publicidades, en los cómics, en los *videoclips*, las que producen docentes y alumnos.¹⁶

En suma, la enseñanza artística plantea un cruce de saberes de distinta índole (que incluyen aspectos perceptuales, formales, comunicacionales y socioculturales) los cuales pueden ser repensados a partir de diversos aportes teórico-metodológicos de la psicología de la percepción, la estética, la teoría de la comunicación, la semiótica, la antropología simbólica, la iconología o la sociología del arte, entre otras disciplinas. Esta concepción de la educación artística permite, pues, una comprensión amplia e integradora de los fenómenos artístico-culturales pasados y presentes.¹⁷

Sobre la base de estas reflexiones se elaboró el proyecto de capacitación docente "Análisis estético y estilístico"¹⁸ que fue implementado en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua por la Secretaría de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo de la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P.¹⁹ A partir de la decodificación de los elementos del lenguaje plástico-visual y de la construcción interdisciplinaria de ciertos ejes conceptuales, se analizaron y compararon, en primera instancia, determinados *estilos* históricos.²⁰ En segunda instancia se realizaron ejercitaciones áulicas y se plantearon transposiciones didácticas,²¹ sobre la base del intercambio de experiencias pedagógicas. Las articulaciones teórico-conceptuales se incorporaron como herramientas de conocimiento e instrumentos para la resolución de problemáticas específicas y no como simple fundamentación de los procedimientos de ejecución.

Construcción de ejes problematizadores

La formulación adecuada de un problema es en la mayoría de los casos, más importante que la solución.
A. Einstein

En los cursos de capacitación docente se plantearon ciertos núcleos conceptuales para

organizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires, las características que adopta la educación visual en los diversos niveles de formación y la lógica disciplinar de la historia de las artes visuales y los demás saberes vinculados con el área artística. Los ejes problematizadores seleccionados, por su carácter transversal, permitieron articular el abordaje analítico, comprensivo y explicativo de las producciones artísticas de la antigüedad clásica al Romanticismo, como así también las *relecturas* contemporáneas de los diferentes estilos artísticos. Se plantea como punto de partida una definición amplia de la noción de *estilo* (un término de por sí problemático y ampliamente debatido entre los historiadores del arte), teniendo en cuenta su carácter relacional y dinámico. Se considera el estilo como un modelo o patrón estético formal y expresivo al que responde (total o parcialmente) un cierto número de obras de arte, propias de una cultura o un período histórico.²² "El estilo manifiesta el carácter totalista de la cultura, constituye el signo visible de su unidad".²³

Los problemas-eje seleccionados fueron los siguientes: el sentido de *lo decorativo*, la conformación/destrucción del ideal *clásico*, la construcción espacial y los sistemas de representación, el significado de lo *monstruoso*, la *retórica* de la imagen y el papel del espectador, la idea de *revival* (los *neo*) entre otros posibles. En el presente trabajo reseñaremos brevemente tan sólo algunos de ellos, por entender que éstos abren el debate conceptual a diversas interpretaciones.

Lo decorativo

La composición es el arte de arreglar de modo decorativo los diversos elementos de que dispone un pintor.
H. Matisse

En sentido general se suele asociar la noción de decoración u ornamentación a las llamadas "artes menores" o "aplicadas". *Lo decorativo* es considerado como algo complementario y accesorio, adosado o agregado a un determinado soporte u objeto. De acuerdo con esta visión, lo ornamental tiene un efecto de carácter "funcional" sin valor independiente.²⁴ Desde la perspectiva adoptada en el curso de capacitación docente, se cuestionan estos preconceptos y se revaloriza el valor estético y el sentido simbólico de la decoración u ornamentación.

Oleg Grabar asegura que el arte islámico, producto de la postura anicónica de la orto-

doxia coránica la cual impide las representaciones figurativas de la divinidad, "(...) se redujo a concentrar sus energías en lo ornamental (...) cada objeto o muro se recubre totalmente; no se deja nada sin decorar".²⁵ La unidad visible del diseño se hallaba totalmente subordinada a diversos principios abstractos.²⁶ Dichos principios característicos de la ornamentación islámica serían: el revestimiento total de la superficie que genera una redundancia visual (*horror vacui*), la tendencia a estructurar geométricamente la relación entre líneas y formas, la arbitrariedad a nivel de la composición del diseño y el potencial de crecimiento infinito de los motivos. Los elementos decorativos se suceden rítmicamente, lo cual produce una sensación de ciclo que se prorroga indefinidamente, en correlato con el pensamiento matemático y la concepción religiosa. La ornamentación no se concibe como un mero resultado plástico, sino como una meditación intelectual. Por ello en la estética musulmana se destaca la noción de *arabesco*, el cual debe entenderse como una *idea* y no como una forma.²⁷

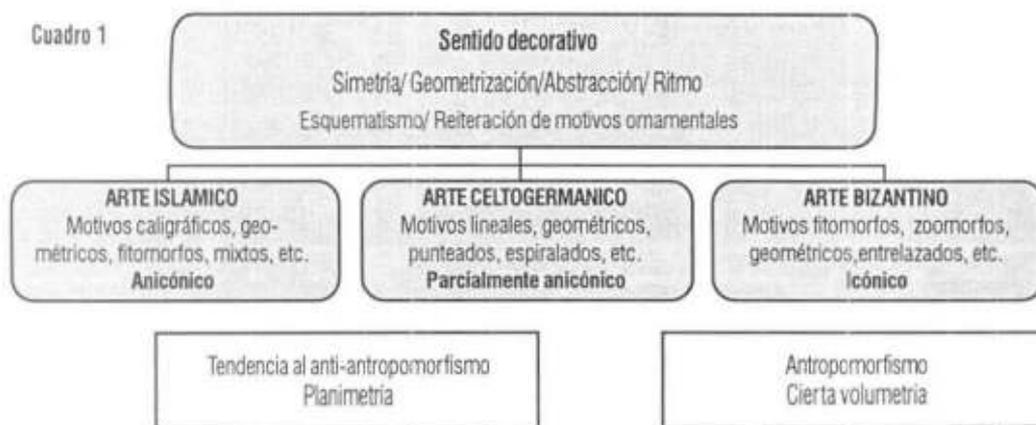
Según Régine Pernoud, el concepto de *ornamento* para el arte céltico no implica la idea de adorno o decoración como algo accesorio o secundario respecto de la obra. Ya sea abstracto o conformado por figuras estilizadas, "(...) el ornamento no hace más que seguir, subrayar la forma del objeto que anima. A tal título puede decirse que no ha sido agregado sino que forma estrechamente parte del objeto".²⁸ El sentido religioso (vinculado al animismo) también está presente en la decoración celtogermánica.

Para el arte bizantino, los íconos son un medio de comunicación con la divinidad y una manifestación de la presencia de lo sagrado (hierofanía).²⁹ Más allá de no rechazar la figuración como el arte islámico y celtogermánico, el arte miniado y el musivario bizantinos³⁰ también plantean una inclinación a la abstracción geometrizable en detrimento del naturalismo y un sentido general de la composición de tipo decorativo.³¹

Se puede realizar una red conceptual que sintetice la problemática de *lo decorativo* abordada en la capacitación a través del arte medieval (ver cuadro 1).

La reconceptualización de un *arte decorativo* a partir de las nociones de simetría, geometría, ritmo (sin perder de vista las correspondencias simbólicas correspondientes), permite revalorizar no sólo el arte medieval (islámico, celtogermánico, bizantino, románico), sino también el diseño gráfico y textil (por ejemplo el movimiento *art and crafts*), las manifestaciones artísticas populares e in-

Cuadro 1



cluso ciertas manifestaciones del arte moderno (por ejemplo el *art nouveau*, el fauvismo, el orientalismo, el *pop*, entre otros).

Lo monstruoso

Ess monstruo de la belleza no es eterno.
G. Apollinaire

Cada época histórica construye ciertas representaciones culturales a partir de las cuales se elaboran sistemas de referencia estética, jerarquías de valores y también modelos de inclusión/exclusión. José Miguel Cortés señala que todo sistema social se dota de estructuras de control para mantener el orden moral instaurado, garantizar la perdurabilidad del sistema y transmitir "seguridad" a sus miembros.³² Para tener visibilidad clara de estas estructuras, las sociedades establecen dos tipos de fuerzas: las del bien, que representan la continuidad del *statu quo*; y las del mal, que introducen una conducta irracional que cuestiona e inclusive puede poner en peligro las bases sobre las que se sustenta lo social. Con frecuencia se concibe el fenómeno de lo monstruoso desde una perspectiva *bipolar* (dicotomía entre el bien y el mal) pero es posible plantear otras categorías basadas en criterios formales, morales o estéticos y determinar los valores (positivos o negativos) que de ellas derivan. Lo dicho se puede esquematizar de la siguiente manera:

CATEGORÍA	JUICIO SOBRE	VALOR POSITIVO	VALOR NEGATIVO
Morfológica	Forma	Conforme	Deformetécnico
Ética	Moral	Bueno	Malo
Estética	Gusto	Bello	Feo

Lo monstruoso implica la idea de lo *otro*, aquello diferente que representa una amenaza para la integridad del sistema social hegemónico. Según Omar Calabrese se pueden

establecer dos sentidos de lo monstruoso. El primero, relacionado con la espectacularidad, deriva de la idea de que *monstrum* es aquello que se muestra más allá de la norma. El segundo proviene de la idea de misterio: la existencia de los monstruos nos lleva a pensar en una admonición oculta de la naturaleza, un presagio catastrófico que deberíamos adivinar (*monitum*).³³ Ambas acepciones tienen en común un acento en la irregularidad, en la desmesura, en el desplazamiento de la regla, en la ruptura con el orden imperante.

Para realizar un análisis iconográfico de obras plásticas que presenten elementos monstruosos, grotescos, satíricos o incluso fantásticos,³⁴ el texto de Cortés plantea una pormenorizada catalogación de monstruos, que puede resultar de gran utilidad para los docentes de artes plásticas. El primer grupo, que aborda lo monstruoso como combinación de seres y formas, presenta seis modalidades: la confusión de géneros sin que exista modificación en la forma externa; la transformación física; el desplazamiento de partes corporales; la composición de nuevos seres formados con elementos animales y humanos; la indeterminación de las formas y la metamorfosis. El segundo grupo considera a los monstruos situados en el plano simbólico, que representan las fuerzas irracionales. El tercer grupo es el de lo monstruoso y los fantasmas de la muerte, más vinculado con los miedos humanos y con los fantasmas del inconsciente.³⁵ Las imágenes monstruosas, pero también las grotescas y las satíricas actúan como voceras de varios tipos de trasgresiones y desórdenes, invierten o transforman los valores estéticos y morales. Es importante rescatar las diversas formas artísticas que incluyen la idea de *monstruosidad* y *fealdad*, y que cuestionan el sentido de la *belleza* clásico. Estas manifestaciones, contrarias a la concepción tradicional de las "bellas artes", suelen estar relegadas o excluidas del ámbito escolar.

El revival

*Todo se desintegra y se reintegra; eternamente se
construye el mismo edificio del ser.*

F. Nietzsche

Según Antonio Pinelli, el mecanismo ideológico que sostiene el *revival* (entendido como *recuperación* o *resurgimiento* de la historia) se basa en la negación del presente, en la revalorización de una tradición enunciada como "valor absoluto" y fuente de retorno a una idealizada "edad de oro". Pero este *revival* de estilos históricos adquiere no sólo el carácter de fuga o refugio, sino también de utopía. Así "(...) se pueden esgrimir los valores del pasado, destacando que el pasado posee una idea-fuerza que se contraponen, para modificarlo, al presente (...) o bien puede utilizarse el pasado como un escudo y encerrarse tras él para exorcizar la realidad".³⁶ En los neos,³⁷ ambas actitudes están presentes y a veces se superponen generando contradicciones y dualismos.

El debate sobre la recuperación ideológica de la tradición no se puede reducir a un simple conflicto estilístico entre términos opuestos (neoclasicismo/romanticismo). El neoclasicismo plantea un nuevo tipo de relación con la Razón y la Historia, lo que implica una elección ética y revolucionaria. Por medio de la reflexión sobre la función social y política del arte, se plantearon arquetipos ideales a imitar como instrumentos para la acción política.³⁸ A partir del análisis iconográfico de las obras neoclásicas, Robert Rosenblum señala diferentes tendencias: el "neoclasicismo erótico", donde se recrean algunos aspectos, placenteros o trágicos, sobre el "imperio de Venus" (que ya habían sido explorados por el Rococó) y el "neoclasicismo arqueológico" que reconstruye escenas históricas o legendarias de la antigüedad clásica.³⁹

El *revival* neogótico se presenta con planteos estéticos, morales y religiosos precisos, que se contraponen al estilo neoclásico. No se considera al Medioevo como una *edad oscura*, sino como un período de amplios adelantos técnico-constructivos y significativos aportes figurativos y semánticos, sobre todo el de visualizar el mensaje espiritual-religioso.

La *recuperación* de los modelos clásico y gótico aparece representada en diversos ejemplos arquitectónicos y escultóricos del entorno local, en relación con el proyecto fundacional decimonónico. El ejemplo paradigmático del patrimonio histórico-cultural y referente identitario de la ciudad es la cate-

dral neogótica de Inmaculada Concepción de La Plata, la cual puede ser abordada desde una perspectiva didáctica interdisciplinaria, incluyendo los debates teóricos sobre su restauración y puesta en valor.⁴⁰

A manera de balance

En el curso de formación docente "Análisis estético y estilístico" (del clasicismo al romanticismo) no se trabajaron los contenidos en forma lineal o diacrónica, sino que se debatieron problemas conceptuales, que iban más allá del marco temporal propuesto. Mediante estos ejes se construyeron cooperativamente nuevos saberes sobre la base de los esquemas de conocimientos previos de los docentes participantes.

Las transposiciones didácticas plantearon el desarrollo de capacidades perceptivas y de competencias comunicativas relacionadas con la adquisición de contenidos conceptuales disciplinares, con la producción o aplicación práctica y con la reflexión crítica sobre la acción.

Los instrumentos de evaluación utilizados se relacionaron con la propuesta pedagógica del curso, ya que implicaron en primera instancia, la realización de planificaciones áulicas donde se aplicaron y articularon los ejes problematizadores y, en segunda instancia, la puesta en común e intercambio de experiencias con el objetivo de enriquecer las prácticas docentes. El trabajo realizado a lo largo del curso permitió cuestionar la falsa dicotomía entre la *práctica* del taller y la reflexión *teórica*, ya que se propuso la integración horizontal y vertical entre plástica e historia de las artes visuales. 

1 Para ampliar el tema, véase TERIGI, F.: "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en AKOSCHKY, J.: et al. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

2 Cit. en HARGREAVES, D. J.: *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1996, p.11.

3 Las actividades áulicas, centradas en la copia de modelos, en el aprendizaje de técnicas, en la producción de objetos artesanales o "manualidades", en la libertad de expresión o incluso en el "puro visualismo" (lectura de imágenes pero sin contexto social de producción o consumo), llevaron a que la enseñanza de las artes visuales se considere como un saber informal o una habilidad funcional de poca significatividad social. Para un análisis pormenorizado de las prácticas educativas, véase SPRAVKIN, M.: "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en AKOSCHKY, et al., *op. cit.*

4 Se denomina de esta forma a la estrategia de investigación aplicada que reúne información para resolver problemas e introducir cambios en organizaciones específicas. Cf. ELLIOT, J. et al.: *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990. En lo personal, considero que las reflexiones realizadas por Aserio y Pel sobre los problemas relativos a la enseñanza del arte aportan el núcleo conceptual de un programa de investigación-acción en

torno a dos vertientes: una formal-escolar, el aprendizaje constructivo del conocimiento artístico, y otra informal-experiencial, el aprendizaje centrado en los museos. ASENSIO, M. y POL, E.: *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires, Aique, 2002.

5 Se refiere al proceso que transforma el conocimiento disciplinar en un contenido escolar, es decir que lo adecua al nivel cognitivo del alumno. CHEVALLARD, J.: *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1997.

6 La presente clasificación es una formulación de la autora, sobre la base de diversas lecturas.

7 Esta concepción academicista, de origen decimonónico, se centra en la transferencia de procedimientos. Por ejemplo, la publicación *El monitor de la educación común*, 1888. Cit. en SPRAVKIN, M., *op. cit.*, p. 97.

8 READ, H.: *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1986. Cabe señalar que el concepto de educación estética de Read no se limita a la educación visual o plástica.

9 LOWENFELD, V. y BRITAIN, W.L.: *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1994.

10 Cabe señalar que la percepción no es concebida como registro mecánico de elementos sino como captación de estructuras significativas, que permiten desarrollar el pensamiento divergente. Cf. EISNER, E.: *Educación de la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.

11 El énfasis en los aspectos morfológicos puede verse en ARNHEIM, R.: *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona, Paidós, 1993.

12 Las producciones artísticas son concebidas como estructuras portadoras de significados abiertos y pluridimensionales. Cf. CALABRESE, O.: *El lenguaje del arte*, Barcelona, Paidós, 1997.

13 HERNÁNDEZ, F.: *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2000.

14 BORDIEU, P. et al.: *Sociología del arte*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.

15 GARDNER, H.: *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1994.

16 Cf. HERNÁNDEZ, F.: *op. cit.*, pp. 45-47.

17 Se procura seleccionar los aportes más significativos de los distintos paradigmas historiográficos, como el formalista, el iconográfico, el estructuralista, el sociológico, entre otros.

18 El análisis estético-estilístico posibilita comprender tanto el lenguaje interno de las obras artísticas como su significación histórico-cultural.

19 Proyecto 164. Correspondiente al área Artística. Expediente 812-141491/01. Dictamen 4506. Resolución 417/02. El curso de capacitación docente fue propuesto y dictado por las profesoras María Eugenia Costa y María Noel Correo, de las cátedras de Historia de las Artes Visuales II y III de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata. Los destinatarios fueron maestros de artes plásticas de los tres ciclos de la EGB y profesores del Polimodal de las áreas "Lenguajes artísticos y comunicacionales" y "Comunicación, artes y diseño".

20 Arte clásico, medieval oriental (celto-germánico, islámico, bizantino) medieval occidental (románico, gótico), renacentista, manierista, barroco, neoclásico, romántico.

21 Como, por ejemplo, aplicaciones de cánones/proporciones y deformaciones a esquemas humanos bi y tridimensionales; diseños decorativos de tramas lineales y texturas visuales; esquematizaciones de ejes compositivos; direcciones formales y tensiones psicológicas en obras; realizaciones plásticas sobre la base de esquemas geométricos; reconocimiento de índices espaciales; construcciones de montajes escenográficos; experimentaciones sobre efectos lumínicos y claves tonales; realizaciones de figuras monstruosas y de caricaturas; creaciones de alegorías visuales; análisis formales e iconográficos de obras pictóricas y escultóricas a través de mapas estructurales, entre otras.

22 ALCINA FRANCH, J.: *Arte y antropología*, Madrid, Alianza, 1982. Cabe aclarar que en un mismo período histórico pueden coexistir diversos estilos y tendencias.

23 SCHAPIRO, M.: *Estilo*, Buenos Aires, 3m, 1962, p. 8.

24 Se define al ornamento como "una estructura plástica que di-

fiere de una obra de arte propiamente dicha (...) se halla siempre afectada por su función. Casi siempre el ornamento es parte de otra cosa". CRESPI, L. y FERRARIO, J.: *Léxico técnico de las artes plásticas*, Buenos Aires, Eudeba, 1989, p. 83.

25 GRABAR, O.: *La formación del arte islámico*, Madrid, Cátedra, pp. 37-38.

26 La abstracción en el arte islámico no es una simbolización simplificada de la realidad, sino una "invención artificial" que adquirió un conjunto de normas propio.

27 GRABAR, O., *op. cit.*, p. 224.

28 PERNOD, R.: *Las grandes épocas del arte occidental*, Buenos Aires, Hachette, 1959. Capítulo: "El arte celta", p. 32.

29 ELIADE, M.: *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Paidós, 1999.

30 Relativos a los manuscritos iluminados y a los mosaicos respectivamente.

31 En el arte bizantino, se produce un efecto de "desmaterialización" de las formas, dado tanto por el uso del dorado como por la configuración de las teselas en los mosaicos.

32 CORTÉS, J. M.: *Orden y caos. Un estudio cultural sobre lo monstruoso en el arte*, Barcelona, Anagrama, 1997.

33 CALABRESE, O.: *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, 1994, pp. 106-109.

34 Por ejemplo, los grotescos romanos; los capiteles románicos; las pinturas manieristas de El Bosco, Brueghel, Archimboldo; las pinturas negras y los grabados de Goya; ciertas manifestaciones artísticas de los expresionistas (Munch, Ensor, etc.), de los surrealistas (Ernst, Dalí) o de los artistas de la "nueva objetividad" (Grosz, Dix, etc.), como así también la gráfica humorística y paródica.

35 CORTÉS, J. M.: *op. cit.*, pp. 17-37.

36 PINELLI, A.: "La dialéctica del revival en el debate clásico romántico", en ARGAN, G. (dir.): *El pasado en el presente. El revival en las artes plásticas, la arquitectura, el cine y el teatro*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977, p. 47.

37 Neoclásico, neogriego, neogótico, etc.

38 RODRÍGUEZ, D.: *Del neoclasicismo al realismo*, Madrid, Historia 16, 1996.

39 ROSENBLUM, R.: *Transformaciones en el arte de finales del siglo XVIII*, Madrid, Taurus, 1986, p. 23.

40 El modelo de clase sobre la Catedral de La Plata se encuentra desarrollado en el trabajo de COSTA, M. E. y CORREBO, M. N. "Aportes didácticos del análisis estético y estilístico". IV Jornadas Nacionales de Arte y Universidad. Arte y estética: enseñanza, medios y producción. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario, setiembre de 2004. En prensa.

Cien años de soledad

Una aproximación al estudio del tiempo

Karina Alejandra Cortés

Profesora en Artes Plásticas,
orientación Pintura, Facultad de Bellas
Artes, UNLP.

Docente de las cátedras Historia de la
Cultura III e Integración Cultural II.
Integrante del Proyecto de
investigación "La escuela pictórica de
La Boca como modelo de identidad",
Programa de Incentivos.

María Silvina Valesini

Diseñadora en Comunicación Visual y
Profesora en Artes Plásticas,
orientación Escenografía, Facultad de
Bellas Artes, UNLP.

Docente de las cátedras de
Escenografía I-V e Historia de la
Cultura III.
Integrante del Proyecto de
investigación "Escenotecnia en
Imágenes. Atlas técnico teatral",
Programa de Incentivos.

Paradójico, el tiempo, todo lo da y todo lo quita. Porque el reloj gobierna la rutina de los hombres, nada hay más objetivo que el tiempo, pero también nada hay más subjetivo que él cuando la espera lo paraliza y la emoción lo acelera. Nada más personal, nada más compartido. Nada más abundante, nada más escaso. El tiempo está en todas partes y en ninguna.

Es la forma de ser y de no ser. El tiempo es puente, pero también abismo. Desechable, inmortal. La vida está hecha de tiempo, pero así mismo es una carrera contra el tiempo. (...) El tiempo es el enigma de la existencia, pero también la clave, la sustancia, el reto

Julián Serna Arango

Este trabajo analiza el tratamiento del tiempo en la novela de Gabriel García Márquez *Cien años de soledad*.¹ Se considera que, dentro de las múltiples miradas que la obra posibilita, la del tiempo es una de las más pregnantes. En esta obra es recurrente y deriva en conceptos relacionados tales como la memoria, el olvido, la muerte.

Un esquema general de la estructura (en tanto forma-contenido) de la obra permite señalar que su compleja secuencia de acciones puede ser sintetizada de la siguiente manera: una matriz temporal, en torno a la cual se articulan dos momentos diferentes. Uno de ellos, previo a la fundación de Macondo que se encuentra en la vertiente de los hechos históricos reales, según sus leyes y determinaciones; y otro, que puede situarse en Macondo a lo largo de cien años y tienen un carácter especular, imaginario, aparente.

Primer momento

El primer momento está vinculado al tiempo histórico. Puede ser sintetizado de este modo: Riohacha, población costera colombiana, es asaltada en el siglo XVI por el pirata británico Sir Francis Drake, como la mayor parte de los territorios coloniales españoles en el proceso de desgaste en que el imperio

británico saquea y acumula su nuevo dominio capitalista. Sin embargo, los únicos efectos del imperialismo inglés incipiente son – en la novela– las quemaduras que se causó la bisabuela de Úrsula Iguarán, quien "(...) se asustó tanto con el toque de rebato y el estampido de los cañones, que perdió el control de los nervios y se sentó en un fogón encendido" (p. 32). De la brutalidad del saqueo y de las acciones que culminaron con el dominio imperial británico bajo un nuevo signo se advierten en la novela las pesadillas de este personaje por cuya causa la familia huye hacia unas rancherías en la sierra, en las que conocerán y convivirán con la familia Buendía.

Transcurridos muchos siglos y luego de varios matrimonios entre ambas familias, Úrsula y José Arcadio se casan. El temor al hijo con cola de puerco, producto del incesto, evita la consumación del matrimonio, hasta que las burlas (que ponen en duda su honor viril) provocan a José Arcadio a matar a Prudencio Aguilar. Úrsula y José Arcadio huyen de esa culpa "(...) ligados hasta la muerte por un vínculo más sólido que el amor: un común remordimiento de conciencia" (p. 33), caminan (figura contraria a la que señala la Biblia) "(...) hacia la tierra que nadie les había prometido" (p.37) y fundan Macondo.

Cien años de soledad es una de las manifestaciones metafóricas más expresivas de la historia colombiana –y latinoamericana en general– desde la conquista ibérica hasta nuestros días. Al hablar de historia no se señalan solamente los hechos puntuales que se expresan en el mundo literario (la violencia generalizada desde la colonización española, el sentido del honor que limita las posibilidades para la solidaridad, las incursiones de los piratas británicos, las interminables guerras entre partidos personalistas, las matanzas multitudinarias que sirven para instaurar, mantener y reacomodar el dominio económico-político y militar del imperialismo). Lo fundamental en la obra es que en la construcción literaria estos hechos intensifican su capacidad de referencia histórica en lo poético.

Segundo momento

A partir de la fundación de Macondo, el tiempo del relato adquiere una configuración en espiral: el futuro conduce al presente y al pasado, para transcurrir luego en un territorio mágico. Véase, por ejemplo, el relato de la muerte de Úrsula. Se anuncia inicialmente lo que aún no ha sucedido: "Úrsula tuvo que hacer un grande esfuerzo para cumplir su promesa de morirse cuando escampara" (p. 440). Luego se vuelve al pasado: "(...) llo-

ró de lástima al descubrir que por más de tres años había quedado para juguete de los niños" (p. 440). Retorna al presente para reiniciar la restauración de la casa y encontrarse con José Arcadio Segundo en el cuarto de Melquíades donde: "(...) se estremeció con la comprobación de que el tiempo no pasaba, como ella lo acababa de admitir, sino que daba vueltas en redondo" (p. 443). Regresa al pasado, nuevamente, cuando confunde a Aureliano Babilonia con el coronel (p. 450). En el presente se señala que "(...) no volvió a recuperar la razón" (p. 450).

La estructura inicial de algunos capítulos también reitera el proceso que relata un hecho desde el futuro (la muerte) para luego retroceder en el tiempo hacia el pasado: "Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo" (p.9).

La diferencia entre modos de inscripción orales y escritos está marcada desde la primera frase de la novela: (...). El pretérito simple de la narración ("su padre lo llevó") se ubica en un futuro que ya ha ocurrido, una operación que es posible sólo gracias a la cristalización de la escritura y a su compleja sintaxis. Esta perspectiva depende también de una concepción de la historia escrita como una serie ordenada en el tiempo, cuyos momentos finales pueden verse como ya escritos en los primeros. La localización de un pasado recordado dentro de un futuro que en cierto sentido ha ocurrido ya constituye la estructura temporal del libro en conjunto.²

Cien años de soledad relata las condiciones en que la huida de la culpa de José Arcadio y Úrsula origina la fundación de Macondo. Como consecuencia de ello, es un lugar en que la realidad histórica y social es negada, lo que se evidencia en el retraso con respecto a los progresos científicos, tecnológicos y literarios de la época, así como en el aislamiento de la estirpe de los Buendía. El lugar cerrado por excelencia es el cuarto de Melquíades, que se relaciona con el destino cifrado de la familia. Este cuarto posee la virtud de recibir la visita fantasmal de su dueño cada vez que alguno de los Buendía se interesa por interpretar los manuscritos. Además, en este espacio el tiempo no transcurre, prueba de lo cual es que las cosas no se ensucian, hasta el momento en que el fantasma se desvanece definitivamente porque ya Aureliano Babilonia ha iniciado el proceso de la traducción.

Ambos descubrieron al mismo tiempo que allí siempre era marzo y siempre era lunes, y entonces comprendieron que José Arcadio Buendía no estaba tan loco como contaba la familia, sino que era el único que había dispuesto de bastante lucidez para vislumbrar la verdad de que también el tiempo sufría tropiezos y accidentes, y podía por tanto astillarse y dejar en un cuarto una fracción eternizada (p. 461).

Sólo dos militares (el coronel y el oficial que persigue a los dirigentes sindicales) no pueden ver el cuarto limpio, porque para ellos sólo la suciedad y el deterioro naturales son visibles. Sólo cuando Melquíades muere por tercera vez y en forma definitiva, el cuarto se hace vulnerable al transcurso del tiempo.

La versión –en la novela– de la absoluta incapacidad de la literatura para fundar la comunicación está en los Manuscritos de Melquíades, escritos "de espaldas a la ventana", en un idioma muerto y cifrados de tal manera que su interpretación dura cien años: "Melquíades no había ordenado los hechos en el tiempo convencional de los hombres, sino que concentró un siglo de episodios cotidianos, de modo que todos coexistieran en un instante" (p. 547).

Los manuscritos son la profecía que no puede advertir los peligros ni antes ni después que ocurran las desgracias, su lectura es simultánea con la destrucción y tampoco sirve de advertencia:

(...) cuando Aureliano saltó once páginas para no perder el tiempo en hechos demasiado conocidos, y empezó a descifrar el instante que estaba viviendo, descifrándolo a medida que lo vivía, profetizándose a sí mismo en el acto de descifrar la última página de los pergaminos, como si se estuviera viendo en un espejo hablado (...) Sin embargo, antes de llegar al verso final ya había comprendido que no saldría jamás de ese cuarto, pues estaba previsto que la ciudad de los espejos (o espejismos) sería arrasada por el viento y desterrada de la memoria de los hombres en el instante en que Aureliano Babilonia acabara de descifrar los pergaminos (p. 548).

En el proceso de concluir el desciframiento de los pergaminos, Aureliano Babilonia regresa a los orígenes "olvidados". Según la concepción mítica, el conocimiento de los orígenes se une con la destrucción y el renacimiento del mundo. Gracias a este conocimiento es posible adivinar el futuro e influir en él. También Aureliano llega a conocer y entender su pasado dominado por la leyenda del hijo con cola de cerdo. Además, conoce-vive el futuro

(el castigo que viene con ese hijo) que se está convirtiendo en presente e incluye a Macondo y al propio Aureliano. En el momento de la lectura de las últimas líneas de Melquíades, sin embargo, el conocimiento del pasado no le sirve de nada. Ya es tarde para poder cambiar el futuro. El huracán bíblico está destruyendo a todo el mundo de Macondo junto con el protagonista mismo.

El significado de los manuscritos se revela ordenado en el tiempo y el espacio de los hombres: "El primero de la estirpe está amarrado en un árbol y al último se lo están comiendo las hormigas". Irónicamente, sin haberse olvidado del pasado (sin haber cometido el pecado del incesto y sufrido el castigo en forma del nacimiento del hijo con cola de cerdo), Aureliano Babilonia nunca hubiera podido conocer el futuro (los pergaminos). Olvidarse del pasado significa morir; para conocer el futuro en el caso de los Buendía, hay que olvidarse del pasado; a Aureliano Babilonia, por tanto, no le queda otra opción que conocer el pasado y morir en el futuro hecho presente.

La peste del insomnio. La memoria y el olvido

En la primera etapa de Macondo, sus fundadores consiguen escapar eficazmente a la conciencia de su culpa. En esta etapa, Macondo es una ciudad feliz, en la cual reina la igualdad perfecta, "(...) donde nadie era mayor de 30 años y donde nadie había muerto" (p. 20).

Luego José Arcadio Buendía se vuelve aficionado a la alquimia y Úrsula emprende su negocio de animalitos de caramelo. Macondo ya no está aislado del resto del mundo. La casa de los Buendía –y la aldea, que es un espejo de la casa– empieza a llenarse de gente ajena. Con los elementos ajenos (los indios Visitación y Cataure, la niña Rebeca, el bebé Arcadio, el corregidor o el cura) la pureza inicial de Macondo se contamina. Esta contaminación culmina con la peste del insomnio, que disuelve la realidad en una farsa grotesca. La destrucción por el olvido viene anunciada por la desaparición de José Arcadio, el hijo, que se olvida de sus padres, de su pueblo natal, de su religión y se va con los gitanos (p. 51).

La peste evoca las enfermedades traídas al Nuevo Mundo desde Europa, que destruían rápidamente a la población aborigen. Las epidemias y la llegada de la nueva religión causaron la gradual desaparición de las creencias precolombinas, que caían en el olvido. Y eran justamente las culturas indíge-

nas las que conservaban la concepción mítica de la vida, mientras que los europeos ya la iban perdiendo con la institución de la Iglesia. La peste del insomnio atemoriza a Visitación y Cataure precisamente porque el olvido que causa representa la muerte del alma, la pérdida de los ejemplos divinos en la vida humana y, de ahí, la pérdida de la identidad y del sentido de la vida:

(...) la india le explicó que lo más temible de la enfermedad del insomnio no era la imposibilidad de dormir, pues el cuerpo no sentía cansancio alguno, sino su inexorable evolución hacia una manifestación crítica: el olvido. Quería decir que cuando el enfermo se acostumbraba a su estado de vigilia, empezaban a borrarse de su memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y la noción de las cosas, y por último la identidad de las personas y aun la conciencia del propio ser, hasta hundirse en una especie de idiotéz sin pasado (p. 65)

Los Buendía, en cambio, no ven peligro alguno en la peste y atribuyen el horror de los indígenas a puras supersticiones. José Arcadio incluso parece contento: "Si no volveremos a dormir, mejor (...) Así nos rendirá más la vida" (p. 65). El olvido de la vida espiritual se hace presente en Macondo: en el laboratorio, José Arcadio olvida el espíritu y se aferra únicamente al intelecto, hundiéndose en la alquimia; en la cocina, Úrsula se convierte en una máquina de hacer dulces. Los animalitos de caramelo la obsesionan y le quitan el tiempo y el amor para sus hijos. No es gratuito, entonces, que la peste del insomnio se extienda por todo Macondo mediante los animalitos de caramelo fabricados por Úrsula.

Los macondenses toman la peste con la misma frivolidad que los Buendía. Cuando ya se demuestran los síntomas del olvido, recurren a la práctica inventada por Aureliano de equipar todos los objetos con tarjetas con nombres y descripciones de uso correspondientes. Este esfuerzo absurdo llega hasta el punto de erigir un letrero con la inscripción "Dios existe" (p. 70) en la entrada del pueblo. La intención de José Arcadio Buendía de construir una máquina de la memoria simboliza alegóricamente las limitaciones de la ciencia, tan apreciada por el hombre moderno. La situación en Macondo se vuelve totalmente grotesca: "(...) el padre se recordaba apenas como el hombre moreno que había llegado a principios de abril... y una fecha de nacimiento quedaba reducida al último martes en que cantó la alondra en el laurel" (p. 70). Incluso la tradición medieval europea, según la cual los enfermos tenían que

llevar una campanita para prevenir a los sanos, acaba grotescamente deformada: "Todos los forasteros que por aquel tiempo recorrían las calles de Macondo tenían que hacer sonar su campanita para que los enfermos supieran que estaban sanos" (p. 68).

Es Melquíades, el iniciador de la manía científica en Macondo, quien viene a salvar a todos de la peste de insomnio. El momento en el cual José Arcadio Buendía recupera la memoria guarda mucha similitud con la recuperación de la fe, de la identidad humana, del sentido de la vida: "Los ojos se le humedecieron de llanto, antes de verse a sí mismo en una sala absurda donde los objetos estaban marcados, antes de avergonzarse de las solemnes tonterías escritas en las paredes" (p. 72).

El tema de la memoria está presente a lo largo de la novela personificado en las centenarias Úrsula y Pilar Ternera. Úrsula representa la memoria moral, siempre repite los orígenes de los Buendía a todos los miembros de la familia y así previene el nacimiento del hijo con la cola de cerdo. Cuando ella muere, la dinastía se olvida de la predisposición fatal y el hijo-monstruo nace. La memoria de Pilar Ternera, por otro lado, no sirve para prevenir la catástrofe. Al contrario, cede a la fatalidad de la familia y facilita las uniones prohibidas y temidas por Úrsula.

La muerte

En Macondo el tema de la muerte así como el del tiempo se desarrollan desde un punto de vista mítico: allí los muertos sienten y lloran y se comportan como seres vivos. En la concepción mítica del mundo la muerte nunca es definitiva y siempre significa el renacimiento de la vida nueva e inicio del siguiente ciclo de la existencia.³ Además, la importancia mítica de la memoria mantiene "vivos" a los antepasados.⁴ Consecuentemente, *Cien años de soledad* no presenta una frontera definida entre la vida y la muerte. Los muertos continúan viviendo en la casa con los vivos (Melquíades, José Arcadio Buendía y Prudencio Aguilar) y como si fueran vivos (por ejemplo, Prudencio Aguilar envejece (p. 109), se hace amigo de José Arcadio Buendía y hace proyectos para el futuro con él (p. 189). Los vivos, por otro lado, se entregan a los ritos de la muerte. Así Amaranta se encarga de las preparaciones de los funerales del coronel Aureliano Buendía, espera prestar los mismos servicios a Rebeca y ella misma se "(...) prepara para la muerte como para una fiesta" tejiendo su mortaja y planeando todos los asuntos de un modo tan preciso que la familia se burla de ella. Otros protagonis-

Referencias a las teorías acerca de la creatividad

La creatividad como un proceso multifacético¹

Ángeles Iribarne

Profesora de Educación Musical, Conservatorio Juan José Castro. Docente de Educación Musical en el Nivel Maternal, Inicial y EGB. Actualmente cursa el Magíster en Psicología de la Música, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

1. Introducción

"Creatividad es una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor" (Romo, 1997).

"Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas de conocimiento, de reunir información válida, de definir las dificultades e identificar el elemento no adecuado, de buscar soluciones, de hacer suposiciones o formular hipótesis, de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados" (Torrance, 1976, citado en Trillo Pérez).

"Creatividad es la capacidad de resolver problemas para la creación de un producto importante en un contexto cultural" (Gardner, 1993).

La actitud creativa, manifestada por medio del pensamiento divergente, que permite la visualización y hasta la búsqueda de problemas a resolver; la originalidad y novedad del producto, y la valoración de éste por expertos, son temas de interés para la psicología de la creatividad. El proceso que lleva a la realización de productos creativos pasa por cuatro fases: preparación, incubación, comprensión y verificación.

Las diversas teorías psicológicas, enfoques de tipo humanista o cognitivo, intentan explicar la naturaleza de la creatividad, y los diversos procesos mentales que posibilitan el hecho creativo. Este trabajo presenta un relato policial en el que se encuentran teorías implícitas y científicas acerca de la creatividad. Cada una de ellas está en la voz de uno o más personajes de la historia. Al final, se comentan los puntos más sobresalientes de tales teorías con las citas correspondientes a cada autor.

tas se entierran a sí mismos durante su vida (Rebeca en la casa de Arcadio, el coronel Aureliano Buendía en su taller, José Arcadio Segundo en el cuarto de Melquíades). Los muertos llegan por correo como regalos navideños para niños, como macabro paquete gigantesco con el cadáver del padre de Fernanda (p. 286).

La muerte se vuelve estacionaria, pero los muertos envejecen. Mientras para los vivos sus días se van tornando iguales y los habitantes caen en una amnesia del tiempo, en una juventud sin muerte, los muertos viven la soledad y el aburrimiento existenciales y retornan a la vida para encontrar compañía.⁹

La unión de la muerte y la vida se muestra claramente en la última etapa de la vejez de Úrsula, que se va reduciendo poco a poco, "(...) fetizándose, momificándose en vida, hasta el punto de que en sus últimos meses era una ciruela pasa perdida dentro de un camisón (...) Parecía una anciana recién nacida" (p. 451). La ambigüedad entre la muerte y la vida corresponde a la concepción mítica de la existencia, según la cual la muerte nunca tiene carácter definitivo. De ahí la falta del temor ante la muerte por parte de los Buendía: "(...) la muerte es una mujer de pelo azul que conversa serena como un céfiro, mientras borda la mortaja de sus elegidos".

El único modo de morir definitivamente es ser olvidado por los vivos. Por estas razones la peste del insomnio y la pérdida de la memoria espantan tanto a los indígenas. Del mismo modo, Melquíades y Prudencio Aguilar regresan al mundo de los vivos porque no pueden soportar la soledad de la muerte definitiva. Por eso la última pareja de los Buendía está acompañada constantemente por los espíritus de la estirpe:

Muchas veces fueron despertados por el tráfago de los muertos. Oyeron a Úrsula peleando con las leyes de la creación para preservar la estirpe, y a José Arcadio Buendía buscando la verdad quimérica de los grandes inventos, y a Fernanda rezando, y al coronel Aureliano Buendía embruteciéndose con engaños de guerras y pescaditos de oro, y a Aureliano Segundo agonizando de soledad en el aturdimiento de las parrandas, y entonces comprendieron que las obsesiones dominantes prevalecen contra la muerte, y volvieron a ser felices con la certidumbre de que ellos seguirían amándose con sus naturalezas de aparecidos, mucho después de que otras especies de animales futuros les arrebataran a los insectos el paraíso de miseria que los insectos estaban

acabando de arrebatárselos a los hombres (p. 541).

Conclusiones

La novela está impregnada de una atmósfera de reclusión y de circularidad que se genera de diversas formas, que incluyen el estado del tiempo, la repetición de los nombres y eventos y los procesos de deterioro físico y social. Lo temporal aparece en calendarios y cronologías, pero también en el árbol de la descendencia, la genealogía.

El tiempo circular y el lineal conforman la doble línea sobre la que se construye el relato: la vuelta (el ritmo, la repetición) y la disolución (el progreso, el deterioro). Se observa una fascinación por el transcurrir de largos períodos, dominados por un evento fatal. La historia de los Buendía se extiende a los cien años durante los cuales se difiere el castigo del deseo incestuoso. Durante estos cien años la historia se detiene y el ser humano se sume en la alienación de sí mismo, de los demás y del progreso colectivo. La forma-contenido estructural tiende a ser predominantemente circular y culmina en un momento de simultaneidad que condensa cien años en un instante, después del cual se advierte que toda la existencia de Macondo, como territorio virtual, era sólo un reflejo, una imagen en un espejo que —si alguna vez existió— ha sido borrada de la memoria de los hombres.

(...) Y que en cualquier lugar en que estuvieran recordarían siempre que el pasado era mentira, que la memoria no tenía caminos de regreso, que toda primavera antigua era irre recuperable, y que el amor más desatinado y tenaz era de todos modos una verdad efímera (p.530). 

1 Gabriel García Márquez: *Cien años de Soledad*, Madrid, Sudamericana, Maestros de la Literatura Contemporánea, 1995. Todas las citas de la novela se remiten a esta edición.

2 William Rowe: "García Márquez: La Máquina de la Historia". El URL de este documento es: <<http://www.novelaecolombiana.com>>

3 Mircea Eliade: *Mito y Realidad*, Madrid, Guadarrama, 1973, pp. 73, 89-90.

4 *Ibid.*, pp. 48-50 y 103-104.

5 Oscar Sambrano Urdaneta y Domingo Miliano: "Gabriel García Márquez: Cien años de soledad", en *Literatura hispanoamericana II*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1994, p.437.

2. Relato policial

"Muerte en el altillo". *El famoso pintor William Brush apareció muerto en su atelier*

Gran conmoción causó la noticia de la muerte del talentoso artista ayer en horas de la noche mientras celebraba conjuntamente su cumpleaños 50 y la inauguración de su última muestra pictórica. Brush, con una extensa y fecunda carrera había incursionado también en la escultura, instalaciones y técnicas mixtas de vanguardia. Actualmente se encontraba trabajando en *La ilusión de ver lo que no es*, como a él le gustaba llamar a éste, su último trabajo. El día de su desaparición daría público comienzo a una nueva etapa en su realización creativa. Intensas búsquedas e importantes reconocimientos públicos lo habían posicionado como una de las máximas figuras de estos tiempos. Para asombro y espanto de todos los familiares e invitados, el pintor apareció muerto en su atelier que tenía en el altillo de su mansión. Brush se habría alejado del grupo un momento buscando alejarse del bullicio, y en su mismo lugar de trabajo lo sorprendió la muerte. ¿O alguien más lo sorprendió?

A continuación se pasará a tomar declaración a todas las personas presentes en la casa del Sr. William Brush esta noche. Como nadie más que ustedes se encontraban aquí en el momento de su desaparición, todos están bajo sospecha y tienen derecho a guardar silencio.

- **Margaret. Esposa.** (47 años).

"Podría decir tantas cosas de él (...) era dueño de una personalidad única. Lograba abstraerse de la realidad concentrado en su tarea. La creación le llevaba todo el tiempo. (...) lo recuerdo escribiendo y escribiendo por horas (...) Era tanta la motivación por su trabajo que le bastaba para superar todos los obstáculos (...) Vivía envuelto por su pasión, por sus ideas, a veces se mostraba ajeno a todo (...) podía ser brillante en lo que hiciera, claro que no tanto como pintando (...) Ver su obra terminada no era más que un nuevo punto de partida, amaba tanto su trabajo (...) Solía bajar del altillo y decir: "(...) lo tengo en mi mente, lo tengo, ya está, por fin se unieron las ideas, ahora sé que haré!".

- **Rafael. Marchand.** (55 años).

"Solía ser muy inestable (...) un ser humano sumamente complejo: autosuficiente y terriblemente necesitado de contención, excitado y luego extenuado por su trabajo (...) Deseaba crear su propio sistema, más de una vez me habló de la forma total en que veía las cosas. Había una gran productividad, sus

ideas eran una fuente inagotable (...) Con los años se volvió más estable, William buscaba el concepto, esa idea que apareciera bajo una nueva luz. Ya desde hace un tiempo deseaba no defraudarse a sí mismo ni a su público, como si arriesgara menos en su creación".

- **Leonard. Hijo.** (28 años).

"Sí, también soy artista plástico, como él (...) Fue mi ejemplo, mi modelo. Muchas veces discutíamos sobre el tiempo que le dedicaba a su trabajo (...) Él decía que sólo siendo persistente se llega, es el trabajo y la pasión lo que hace al triunfo. Deseaba tanto ser como él (...) pero todo mi estudio no alcanza, no lograba esa creatividad. "Hay que saber ver", me dijo en un par de oportunidades en que por casualidad logró unas mezclas, unas texturas que no esperaba. "Poder ver más allá. El azar llega y hay que saber verlo". No, no recuerdo dónde estaba, creo... que en la cocina".

- **Sara. Mucama.** (30 años).

"Sólo sé de todo el tiempo que pasaba encerrado allá arriba (...) Él siempre tenía algo nuevo que investigar. Me decía que también yo podía hacer cosas creativas, cosas que él jamás podría hacer: "Sara, hoy este plato nuevo estuvo fabuloso (...) Estás en todos los detalles, lograrás cuidar las flores y combinar los colores de un modo que el jardín parece un cuadro", me decía que a mi modo yo también era creativa.

En el momento de su desaparición yo estaba en la cocina...".

- **Steven. Colega. Ex compañero de estudios.** (55 años).

"Nunca tuvimos conflictos ni competencia. Ambos sabíamos quien era el mejor y nos aceptábamos. William creaba, producía, y esto continuaba luego de ver terminada su obra (...) Sus trabajos eran generadores de otros posteriores (...) la preocupación era constante, los conflictos que a él se le hacían perceptibles para más tarde poder acotarlos, definirlos (...) Ahí comenzaba la búsqueda de la solución. Momentos de insomnio, febriles días hasta que llegaba a la mente la solución. Por supuesto sé de su fortuna, sé como saben todos que sus obras tienen gran valor. En ese momento estaba en el parque, casualmente buscándolo, pensé que estaría en el jardín".

- **Philippe. Psicólogo.** (60 años).

"Recuerdo largos períodos de torbellinos y tantos otros de calma (...) Siempre me asombró su carácter fuerte, como si los pinceles, las telas, los colores, fueran su tabla de salvación. Con el arte sublimaba su realidad, su dolor del abandono. Así comenzó su propia búsqueda, el camino de la perseverancia,

que su obra hablara (...) y así comunicar su ser. Cuanto más adverso el terreno, más luchaba (...) su preocupación creadora seguía ahí (...) Llegaba casi desbordado diciendo: "¡es así, es como creía, ahora puedo comprobarlo!". Su pensamiento era extraordinario por lo que con él hacía".

- Peggy. *Amiga- Consejera vidente*. (45 años).

"Acudía a mí para que le hablara sobre su futuro (...) Pero para resolver, él solo debía cambiar el lugar desde donde mirar. La cuestión para mí era poder ver todo desde otro punto de vista. Sólo su creatividad y su fortaleza superaban cualquier escollo (...) Solíamos escribir durante largas horas diferentes posibilidades de solución a sus inquietudes. Era como un juego.

En ese momento fui a buscar agua a la cocina (...) sorprendí al hijo de William molestando a la mucama (...) Ella se asustó y se le cayeron unos platos al suelo. Salí rápido".

- Marcus. *Gerente de banco*. (48 años)

"Como William sentía que en su familia había grandes intereses por sus bienes le aconsejé que invirtiera parte de su fortuna en bancos del exterior. Cedió aunque temía hacerlo (...) aquellos no eran los más conocidos y mejor cotizados países para una apuesta fuerte. Pero tengo años en esto y sabía que más tarde el dinero brotaría de su cuenta. Me decía que sin saberlo también él hacía a menudo este juego de arriesgar, sobre lo nuevo: "(...) después de todo, soy un creador.

Ah, me olvidaba. En el banco también tengo en su caja fuerte su testamento... y una carta."

Carta abierta

Si están leyendo esta carta es que ya no estoy entre ustedes. Sus preocupaciones por el dinero están solucionadas. Sólo basta ver sus cuentas bancarias (...) Más que de mi soledad quisiera hablar de la compañía que tenía en mi pasión: el arte. Fueron muchos años de darme por entero, de sentirme arrastrado por una fuerza que me consumía y me restauraba al mismo tiempo (...) Todos ustedes vieron lo que quisieron ver. Mi obra está terminada. Llegé una imagen que no existe... "Ver lo que otros no ven. Ver más allá".

También yo vi lo que otros creían que yo no veía: la traición de Margaret con Rafael. La envidia de mi propio hijo y su despotismo con Sara. Steven y Philippe queriendo ingresar a mi testamento. El amor secreto de Peggy... Las infidelidades de Marcus a mi familia sobre mis bienes. Le sé todo... Aún me queda mucho por hacer, y volveré a comenzar.

"Tramo inicial: Primera parte". ¡Sí! ¡Lo tengo! ¡Ese será el título de mi próxima obra!"

William Brush[†]

3. Citas y referencias de las teorías sobre la creatividad

A continuación, referencias y citas textuales de diversos autores darán cuenta de las

teorías folk y científicas sobre la creatividad. Dichas teorías se encuentran dentro del relato, ocultas en el lenguaje propio de cada personaje, y sostienen la validez de los mismos dentro de la historia.

- Margaret, habla sobre la *Motivación Intrínseca*, teoría desarrollada por Amabile.

"Es la motivación para ocuparse en una actividad por su propio gusto, porque es intrínsecamente interesante" (Amabile, 1993; cit. en Romo, 1997:154).

También alude a la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner. Las diferentes capacidades o inteligencias serían independientes aunque interdependientes, poniéndose de manifiesto conjuntamente para la resolución creativa de problemas. Según Feldman, "(...) es necesaria una 'co-incidencia' de factores para que los esfuerzos de los creativos lleguen a concretarse" (Feldman, 1980; citado por Gardner, 1982:382). Se hace referencia a los "*protocolos verbales o pensamientos en voz alta*" como un método legítimo de investigación en la psicología cognitiva (Romo, 1997:111).

- Rafael, alude a la *Teoría sobre la Personalidad Creativa* de Csikszentmihalyi. Trata los rasgos antitéticos presentes en la personalidad creativa que las hace complejas.

"Weisberg, argumenta sobre la *naturaleza incremental de la creatividad*" (cit. en Romo, 1997:113). "El miedo al riesgo puede identificarse con una baja tolerancia al fracaso. Se vuelven más prudentes cuanto más mayores" (Sternberg-Lubart, 1997:64-65).

- Leonard habla de la *Serendipia*: "El descubrimiento por azar cuando no se lo busca" (Romo, 1997:43; 1997:24).

También alude a la frecuente *tensión entre conocimiento y creatividad*. Para Sternberg "(...) grandes cantidades de conocimiento pueden conducir a un pensamiento inamovible" (Sternberg-Lubart, 1997: 22). La *Teoría Gestáltica* adhiere a este concepto, ya que crear reestructura la percepción. Gardner también habla de "tensión entre creatividad y experiencia" (Gardner, 1993:67).

- En el relato de Sara, se ve, según Boden, la distinción entre *p-creatividad* (creatividad personal) y *h-creatividad* (creatividad histórica) (Romo, 1997:55) y la "*concepción de la creación como nada especial*". (Perkins, 1981; cit. en Romo, 1997:84-85).

- Steven, habla de las *nuevas implicaciones de la obra creadora* del artista. "Gamble (1963) defendía que un producto es creativo por sí mismo en cuanto genera actividad creadora adicional" (cit. en

Romo, 1997:57).

"Según Getzels y Csikszentmihalyi, el artista, en su proceso creador atraviesa por diferentes momentos, desde el conflicto perceptual hasta el equilibrio luego de resolver su problema" (Getzels y Csikszentmihalyi, 1976, cit. en Romo, 1997:123).

- Philippe habla sobre el origen psicológico de la actividad creadora, dando ejemplos de algunas **teorías folk sobre el mito de genio** (Teorías del: trastorno psicológico, la búsqueda de sí mismo, la expresión emocional, la comunicación, las dotes especiales innatas (Romo, 1997:21-24).

Se hace mención a la "**preocupación creadora**", tratada por Olton, durante la incubación, como vuelta al problema en sucesivas ocasiones (Romo, 1997).

La idea de las 4 fases del proceso creador fue tratada por Wallas, en 1926: **preparación, incubación, iluminación y verificación...** (Romo, 1997).

Para Csikszentmihalyi, "La creatividad está en un proceso de **interacción** entre tres nodos: **el individuo, el campo y el ámbito**" (Csikszentmihalyi, 1988; cit. en Romo, 1997:77).

- "Para los psicólogos de la **Gestalt**, el insight, la solución al problema vendrá con una **súbita reorganización** de los elementos del mismo" (Romo, 1997:106). Esto se ve en el relato de Peggy. Con la capacidad de unir ideas lejanas se hace referencia a las **analogías y metáforas** que nos permiten explicar lo desconocido como si fuera algo conocido. (Romo, 1997:131). También hace mención al hábito de escribir largas listas de posibilidades. [Aludiendo a la técnica de "**tormenta de ideas**" de Osborn. (Weisberg, 1987)].

- En Marcus se aprecia la **Teoría de la Inversión** de Sternberg: "La Creatividad como el arte de comprar a la baja y vender al alza, (...) para esto es preciso ir contra la multitud" (Sternberg-Lubart, 1997:216-217).

Allí también se ven **rasgos de la personalidad**, que según esta teoría de la inversión, son necesarios para el desarrollo de la creatividad. (Sternberg-Lubart, 1997).

- "A esta conjunción motivación/atención, Csikszentmihalyi se refiere cuando habla de **experiencia de flujo**" (Romo, 1997:87), Brush hace referencia a esto en su carta de despedida.

4. Conclusiones

- Luego de analizar distintas posturas sobre la creatividad desde el producto, la personalidad, los procesos y el contexto en el que se desarrolla, podemos apreciar lo

multifacético del fenómeno de estudio. Autores como Amabile, Csikszentmihalyi, Gardner y Sternberg dan cuenta de ello en sus teorías integradoras de la creatividad junto con otros factores determinantes para su desarrollo.

- Es interesante encontrar una relación entre creatividad e inteligencia, dada la cercanía con que Gardner formula la definición de esta última como "(...) la capacidad de resolver problemas para la creación de un producto importante en un contexto cultural". Si la creatividad se encuentra como subconjunto de las inteligencias o si las inteligencias están puestas al servicio de la creatividad, en ambos casos el concepto de una está muy cercano a la otra.

- La creatividad es una confluencia de múltiples aspectos que se encuentra hasta en actos cotidianos. Para las obras que trascienden, además se encuentra un ámbito de jueces que dictaminará si están presentes estas cualidades en el producto, así como la calidad e importancia del mismo.

- A partir de **la obra** es que se estudia la creatividad, convirtiendo el potencial creativo en realización creadora.

- De este modo, los **procesos**, (atención, memoria, lenguaje, emoción, pensamiento, entre otros) son el verdadero objeto de estudio del fenómeno. Será tan relevante un hecho creativo de la vida diaria "p- creatividad" que uno "h- creatividad", por ser los procesos cognitivos iguales en ambos casos.

- Para ser creativo hace falta una nueva actitud, una nueva forma de encarar los problemas, de combinar largo tiempo de trabajo y práctica, con un modo flexible y abierto de realizar los planteos para llegar a un buen producto. Estar abierto, atento y motivado, así como guardar organización y disciplina en las búsquedas creativas, llevará a acrecentar esta actitud de vida que es la creatividad. 

1 Trabajo presentado en el Seminario Aspectos Psicológicos de la Creatividad dictado por el Dr Ricardo Minervino. Maestría en Psicología de la Música. FBA. UNLP

2 Por Ángeles Iribarne.

Bibliografía

ARMSTRONG, T.: *Las inteligencias múltiples en el aula*, Buenos Aires, Manantial, 1994.

- BOTTA, M.: *Tesis, monografías e informes*, Buenos Aires, Biblos, 2002.
- GARDNER, H.: *Arte, mente y cerebro*, Barcelona, Paidós, 1987.
- GARDNER, H.: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- GOLEMAN, D. et al: *El espíritu creativo*, Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 1992.
- HOFSTADTER, D.: "Las variaciones sobre un tema son la esencia de la imaginación", en *Investigación y ciencia*, 113, 1982.
- PENAGOS CORZO, J.C.: "Creación o solución de problemas", [en línea], en *Revista Psicología*, Edición Especial, 2000. <http://www.gente.udlap.mx/~raluni/creatividad/creatividad_aprox.html> [consulta: 22 de febrero de 2005]
- ROMO, M.: *Psicología de la creatividad*, Barcelona, Paidós, 1997.
- STERNBERG, R., y Lubart, T.: *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós, 1997.
- TRILLO PEREZ, A.: *Creatividad: Una aproximación general*, [en línea], <<http://www.terra.es/personal/asstib/mes/creativ.html>> [consulta: 22 de febrero de 2005]
- WEISBERG, M.: *Creatividad. El genio y otros mitos*, Barcelona, Labor, 1987.