



LOS ESTEREOTIPOS EN EL ARTE¹

MARIEL CIAFARDO Y DANIEL BELINCHE

El malo sonrío, como Gardel, de costado, mientras tiene atrapada a la chica y le apunta con una Mágnum en la sien. Sonríe y lanza una carcajada grave, simétrica y tonal al revelar sus oscuras intenciones: destruir Nueva York, dominar el mundo, vengar la muerte de su hermano o liberar una horrible plaga sobre las principales capitales de los países más poderosos. Sonríe incluso en el instante previo a su caída, cuando, luego de una rápida maniobra del bueno (aquí Bruce Willis), queda suspendido del brazo de la chica intentando arrastrarla en su último periplo. Es un malo compacto, astuto, perturbado y, en este caso, terrorista internacional. Hubiera sido un neonazi pelado con monóculo y frases inquietantes del estilo «aoga el mundo segá mí», después de la derrota del Eje. Antes mejicano, ruso durante la Guerra Fría, centroamericano de barba espesa con la irrupción de Fidel y el Che, musulmán o árabe por estos días. Del otro lado, se le opondrá siempre un policía o ex policía algo borrachín —para acentuar el costado humano—, capaz de sobrevivir a abordajes de aviones, de enfrentar a cientos de malos solo con su coraje e, incluso, de sobreponerse a compañeros corruptos para subrayar el valor de la determinación individual frente a los flagelos colectivos provocados por el Estado y realizar el gran sueño americano. Regodeado en su sadismo, el malo inevitablemente comete un error fatal que le da chance a su adversario.

El estereotipo es algo que se reitera y se reproduce sin mayores transformaciones. Se caracteriza por ser un cliché, un lugar común, un esquema fijo que no requiere de una participación activa del intérprete, sino que, por el contrario, apenas demanda su reconocimiento inmediato. El origen del término ligado a la imprenta es claro al respecto: una vez diseñadas las planchas era posible imprimirlas en serie y sin alteraciones, es decir, permitía estereotipar los textos y reproducirlos sin más. La naturaleza fija y estable del sistema de impresión se trasladará luego a otras situaciones fundadas en la repetición de una idea banal, frívola o

¹ Este capítulo es una versión revisada y ampliada del artículo «Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis» (Belinche & Cifardo, 2008).

superficial. De ahí que el carácter preconstruido del estereotipo pueda asumir, según el caso, una forma lingüística, conceptual, artística, siempre ideológica.

En tanto convención legalizada mediante el uso social, es indudable que buena parte de la comunicación cotidiana es factible gracias al empleo de formas preconfiguradas, facilitando en cierto modo la relación con el mundo y el diálogo con los demás. Dicho esto, aclaremos desde el inicio que no es éste el sentido —el de los códigos socialmente compartidos— desde el que será abordado el concepto de estereotipo en el texto. Antes bien, interesa especialmente analizar la atribución de connotaciones estáticas, generales y universalizables a componentes o configuraciones, en particular cuando son trasladadas al universo del arte en cualquiera de sus dimensiones.

EL ESTEREOTIPO DEL ARTISTA

Comencemos por el cine. En su faz comercial, el cine —norteamericano, claro está— consolida su rol de poderosa máquina ideológica con la profusión exacerbada de toda clase de estereotipos. La imagen del científico es uno de ellos. Buenos (quieren salvar al mundo) o malos (quieren dominar el mundo), lo cierto es que los científicos, casi siempre hombres, son retratados como personas con alteraciones psicológicas, solitarias, asociales, obsesivas, distraídas, descuidadas en su higiene y su vestimenta.² Otros ejemplos son las parejas de policías (uno blanco y uno negro, uno de ellos es estricto, el otro es indisciplinado o está suspendido y tiene la oportunidad de reivindicarse, etcétera);³ el detective privado (duro, frío y distante, fuma, toma *whisky* y jamás olvida su sobretodo y su sombrero); la mujer fatal⁴ (mala, malísima, pero imposible escapar a sus encantos).

El empleo del sono y de la música en el cine refuerzan los estereotipos visuales: notas agudas puntuales en un marco atonal para la escena de la nenita que juega en su habitación, despreocupada del acecho inminente del asesino serial. Notas graves para alertar (al espectador, no a la nenita) sobre la presencia de semejante monstruo. Notas largas producidas por un sintetizador, interrumpidas ligeramente por tres o cuatro sonidos

2 Ejemplos del estereotipo del científico —sin aludir a la calidad de los films— pueden verse en *Una mente brillante* (Ron Howard, 2001), *La mosca* (Davis Cronenberg, 1986), *Volver al futuro* (trilogía de Robert Zemeckis 1985, 1989, 1990), *El hombre araña* (San Raimi, 2002).

3 Ver *Arma mortal* (Richard Donner, 1987), *48 horas más* (Walter Hill, 1990).

4 Ver *Atracción fatal* (Adrian Lyne, 1987), *Bajos instintos* (Paul Verhoeven, 1992), *Acoso sexual* (Barry Levinson, 1994). Una variedad dentro de este estereotipo es el de la viuda negra.

percudidos graves para escenas de alienígenas o de seres espaciales desconocidos (que, por cierto, suelen ser verdes, con grandes cabezas...). Ascensos por semitono que indican mayor tensión y repiqueteos en música «con mucho ritmo» para la inefable e infaltable persecución automovilística de toda película de acción que se precie de tal.

La lista podría ser interminable. Sin embargo, uno de los estereotipos predilectos es el del artista. Los artistas en el cine son caracterizados mediante una serie de atributos recurrentes, ya se trate de un *biopic* (biografía de un artista que ha existido realmente) o de un personaje ficcional, independientemente de los contextos históricos en que transcurran los films. Veamos algunos ejemplos. *Pollock* (2000), dirigida y protagonizada por Ed Harris, resulta un compendio de los lugares comunes referidos al artista. Basada en la biografía de Jackson Pollock, famoso pintor representativo del *action painting*, esta película construye el perfecto retrato del artista atormentado. Alcohólico y depresivo, sus rasgos de inadaptado hacen que llegue tarde y borracho a una cita con la famosa coleccionista y galerista Peggy Guggenheim. Pero él es «un genio». Los artistas son excéntricos. Hasta la malhumorada y caprichosa Peggy es capaz de soportar ese desplante y que, en su propia casa y ante numerosos invitados, Pollock orine sobre su hogar de leños ardientes. Pasa los días acurrucado en un rincón mirando la tela en blanco, pese a la desesperación de su pareja, a quien le cierra la puerta en la cara. Hasta que un día, sin que medie trabajo previo, boceto o algo por el estilo, Jackson arremete con energía su tarea y no solo comienza, sino que termina en un único aliento su obra maravillosa. Le había llegado la inspiración.⁵ Este es otro equívoco frecuente, muy arraigado en los estudiantes y que es preciso combatir desde el inicio: el estereotipo del proceso de producción artística. Cualquiera que haya hecho obras sabe cuán alejado está este prejuicio de la realidad. Los puntos de partida a la hora de producir una obra son múltiples. Puede ser un concepto, una historia o la seducción que provoca un material. Sea como fuere, comienza un diálogo entre la idea y la materia, una dialéctica que no cesa hasta que se da por terminada la obra [Figura 1].

⁵ Son sugerentes las coincidencias narrativas que pueden advertirse entre *Pollock* y el episodio de Martín Scorsese «Apuntes del natural», en *Historias de Nueva York*. Lionel Dobie —artista de ficción que también es expresionista abstracto, interpretado por Nick Nolte— maltrata a su representante, camina ante la tela que, si bien no está en blanco, tiene apenas unos pocos trazos, hasta que, en un raptó, empieza y termina su obra.



Figura 1. Fotograma de la película *Pollock* (2000), dirigida por Ed Harris

Los rasgos del artista, vinculados a los desórdenes del comportamiento que interfieren en las relaciones interpersonales, son un patrón general. Se trata del «artista loco». Van Gogh ha sido uno de los artistas favoritos para el cine, por ejemplo, en *Vincent y Theo* (1990), de Robert Altman⁶ [Figura 2], encarna la vida bohemia, desordenada; propenso al alcoholismo (desesperado, llega a beber el diluyente de sus óleos) y a otras adicciones; genera vínculos enfermizos con familiares y amigos (la relación con su hermano Theo y con su amigo Paul Gauguin, que desencadena en el siempre fascinante episodio de la oreja). Emblema del estereotipo del artista loco, Van Gogh padece serios trastornos psicológicos: depresivo, irascible, violento, inconforme: desórdenes de la conducta que lo empujan al suicidio.⁷

⁶ Véanse también *El loco del pelo rojo* (Vincenzo Minnelli, 1956), *Van Gogh* (Maurice Pialat, 1991). Una propuesta diferente es el episodio «Cuervos», en *Los Sueños* (1990), de Akira Kurosawa, en el que Van Gogh es interpretado por el director Martin Scorsese. Aquí, un estudiante de arte ingresa literalmente a las obras y las recorre junto con Van Gogh. Pese a que varios parlamentos presentan signos de estereotipia (por ejemplo, cuando el estudiante pregunta a unas aldeanas si saben dónde puede encontrar a Van Gogh, éstas le dicen: «Tenga cuidado, estuvo en un manicomio»), y se ríen —el artista incomprendido por sus contemporáneos—, el film gana cuando deja de lado la personalidad del artista y los detalles de su vida y se involucra con la obra: la materia, la textura, los detalles. La obra de Kurosawa abandona el lugar común y construye una poética fundamentalmente apoyada en la imponente dirección de arte.

⁷ También pueden verse las películas *Los amantes de Montparnasse* (Jacques Becker, 1957), sobre la vida de Modigliani; *Basquiat* (Julian Schnabel, 1996), sobre la vida del pintor Jean-Michel Basquiat; *La vida bohemia* (Aki Kaurismäki, 1992), sobre tres artistas de ficción; *El amor es el demonio* (John Maybury, 1998), sobre el artista británico Francis Bacon; *Camille Claudel* (Bruno Nuytten, 1988), que narra su relación con el escultor francés Auguste Rodin.



Figura 2. Fotograma de la película *Vincent y Theo* (1990), dirigida por Robert Altman

La caracterización de los artistas como seres especiales que presentan particularidades en algunos casos condenables no es nueva. Ya en el siglo XVI, Giorgio Vasari, en sus célebres biografías, describía a los artistas de su tiempo: extraños, fantasiosos, caprichosos, sucios, depresivos, melancólicos.

A nuestro pesar, no por antigua, la idea de la creatividad ligada con alguna enfermedad psicológica ha caído en desuso, lamentablemente. La neurociencia en su corriente neuroestética está tratando de comprobar científicamente esta hipótesis. Paradojas del pensamiento estético occidental: aquello que empezó en los vericuetos de la espiritualidad culminó en la corteza cerebral. No sería raro que en un futuro cercano los paladines de la neurociencia propongan borrar de un plumazo cualquier estrategia pedagógica para la educación artística y derivar a nuestros alumnos directamente al quirófano. Al respecto, resulta ilustrativo un artículo recientemente publicado en el diario *Clarín* bajo el título «Investigan por qué el cerebro de los artistas es tan especial» (Galarza, 2006, p. 44). Según nos cuenta su autora, ha nacido una nueva disciplina: la historia neurológica del arte, cuyo padre es el historiador del arte John Onions, de Gran Bretaña. Dice el artículo en uno de sus párrafos:

Frente a una obra maravillosa, pero maravillosa en serio, dan ganas de saber cómo hizo esa persona para plasmar tanta belleza. Si la inspiración llegó finalmente mientras estaba trabajando, si la creatividad es un don que se reparte únicamente en pequeñas dosis o, por qué no, si habrá algo especial en su cerebro. La ciencia se hace las mismas preguntas (Galarza, 2006, p. 44).

Parece que han descubierto que Kandinsky sufría de sinestesia y Fellini de síndrome de negligencia, enfermedades que han desarrollado su «extraordinaria creatividad». Es evidente que el estereotipo del artista se complementa, en ocasiones, con la idea del «artista semidivino». Tampoco el argumento es nuevo. Para el humanista Marsilio Ficino la melancolía del artista está ligada al genio y la inspiración.

En *Amadeus* (1984), de Miloš Forman, Salieri —personificado por F. Murray Abraham— al recibir unas partituras originales de mano de la esposa del genio, ingresa en un estado de conmoción profunda a medida que progresa en la lectura y la pantalla se ilustra con pasajes sinfónicos de Wolfgang Mozart [Figura 3]. La escena se interrumpe cuando Salieri —la contrafigura de Amadeus, también un estereotipo, el personaje gris y mediocre que padece en silencio el talento de quien describe con rasgos de adolescente engreído y superficial— arroja las partituras al piso. A continuación, Salieri ya anciano recuerda con una mezcla de odio y fascinación:

Eran sus primeros borradores de música pero no mostraban correcciones de ninguna clase. Simplemente había escrito música ya terminada en su mente. Y música terminada como ninguna música jamás terminada. Al desplazar una nota había disminución. Al desplazar una frase la estructura caía. Me di clara cuenta de que el sonido que oí en el palacio del arzobispo no fue accidente. Aquí otra vez estaba la misma voz de Dios. Yo miraba a través de la jaula de esos meticulosos plumazos en tinta a una absoluta belleza.

Al final de la escena, luego de abalanzarse sobre unos bizcochos, la blonda, pulposa y terrenal mujer de Amadeus pregunta: «¿No es bueno?». Y Salieri contesta: «Es milagroso». En la escena siguiente Salieri viejo le habla a un crucifijo: «De aquí en adelante somos enemigos tú y yo. Porque tú escoges como tu instrumento a un jactancioso, lujurioso, obscuro muchacho infantil y a mí me premias solo con habilidad de reconocer la encarnación. Porque tú eres injusto, desleal, duro, te detendré. Lo juro. Le estorbaré y perjudicaré a tu criatura en la tierra tanto como pueda. Arruinaré tu encarnación». Luego, arroja el crucifijo a las brasas.

Otras veces, el estereotipo del artista se complementa con la idea del «artista sensible». Corresponden a esta categoría aquellos artistas que



Figura 3. Fotograma de la película *Amadeus* (1984), dirigida por Miloš Forman

caminan descalzos por la playa y se emocionan cuando ven el amanecer, su signo del zodiaco es Piscis, se visten de negro, prefieren los días otoñales y lluviosos, incluso si mueren es deseable que ocurra en medio de la soledad y la pobreza. Nuestros amigos bailarines o actores podrían dar fe de similares descripciones ligadas a sus disciplinas. Para muestra, basten los bailes frente al mar de actores que se bambolean con dudoso sentido rítmico, salticando cual bambis para expresar libertad, o las escenas en las cuales el personaje —aunque solo tenga que decir «La mesa está servida»— imposita la voz remedando a Alfredo Alcón en *Hamlet* y, en los casos extremos, despeina su pelo oscuro a lo Montecristo.

Esta construcción aparece, por ejemplo, en *El Santo* (1997), de Phillip Noyce. Aquí, Val Kilmer encarna al camaleónico ladrón internacional Simon Templar [Figura 4]. Luego de asumir varias personalidades, cada vez con su correspondiente caracterización, Templar debe engañar y seducir a la científica que investiga la fórmula de la fusión fría. ¿Qué nueva personalidad debe adoptar para enamorar a la intrigante doctora Emma Russell? Para resolver este acertijo, Templar registra su departamento: una tarjeta con la reproducción del monumento al poeta Percy Bysshe Shelley, una foto con su padre, un autorretrato de Dürero, un cuaderno con notas científicas y literarias. Infiere que ella es mágica, romántica, excéntrica, inocente. Entiende la vida en el dolor y la pasión. Ya tiene la respuesta: Emma Russell necesita un artista, alguien que «comprenda la verdad». En la escena siguiente, y ya caracterizado como Thomas More, este artista doblemente ficcional dibuja con carbonilla, recostado en un banco frente al monumento a Shelley. Ella le pregunta: «¿Es artista?». Y él le contesta: «No, solo un viajero en busca de la pureza». Luego, en silencio, se acerca demasiado a ella. Perturbado, se aparta y le dice: «Perdón, no sé tratar con la gente» y se va. Ella queda deslumbrada.



Figura 4. Fotograma de la película *El Santo* (1997), dirigida por Phillip Noyce

LOS ESTEREOTIPOS CONCEPTUALES Y SUS CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

El uso de estereotipos icónicos es bien conocido y no es necesario abundar en ellos. Afiches, *posters*, tapas de discos, ilustraciones, publicidad, etcétera, son el vehículo irremplazable de imágenes repetidas hasta el hartazgo. Pensemos en la pareja que camina de la mano a orillas del mar en algún amanecer (¿o atardecer?) para significar ‘enamorados’ o los primeros planos del payaso triste (que casi siempre, además, llora). Así se garantiza la lectura rápida y fácil y, por lo tanto, el efecto inmediato.

El empleo de estereotipos es una de las recurrencias en la educación artística, fundamentalmente ligado al trabajo sobre la percepción. En las propuestas derivadas del expresivismo —desde la idea de que el arte enseña la sensibilidad, la expresividad, la vivencia, la manifestación de las emociones— se vinculan estos supuestos aprendizajes al reconocimiento de los lugares comunes antes señalados. Basta recordar los actos escolares: gestos descendentes con los dedos cuando hay que acentuar la lluvia, trabajos de «expresión corporal» en los cuales se subraya con mímica lo que relatan los textos de las canciones, generalmente también estereotipados; constantes del tipo «el Señor Sol», «la Señora Luna», el uso de diminutivos para referirse a todo lo que tiene que ver con la niñez temprana, etcétera. Desde el perceptualismo, el estereotipo está al servicio de reforzar los hábitos perceptuales mediante intervenciones pedagógicas que hacen eje en la observación, la identificación, la discriminación y la clasificación (círculos cromáticos, escalas de valores, tablas de isovalencias, intervalos

que en el lenguaje musical se califican consonantes o disonantes prescindiendo de su contexto).

Buena parte de las clases de Artes Plásticas o Lenguaje Visual consisten en aprender desde el comienzo esta estrategia: comunicar reduciendo al máximo las ambigüedades para orientar una interpretación literal. La atribución de significados fijos a los elementos del lenguaje es una excelente solución. Línea recta = masculinidad; línea curva = femineidad; línea quebrada = agresividad; clave mayor intermedia = equilibrio; clave menor baja = misterio; rojo = pasión; blanco = pureza; amarillo = alegría, y así sucesivamente. Los modelos centrados en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos persisten en los centros educativos de todos los niveles mediante las llamadas «ejercitaciones», las cuales constituyen en esta asignatura la estrategia didáctica por excelencia. Los alumnos trabajan todo el año en el tratamiento de una misma imagen que sirve como punto de partida [Figuras 5 y 6]. La primera actividad consiste en obtener una reproducción realista de esa imagen. Luego, en las sucesivas ejercitaciones, deben realizar una buena cantidad de láminas en las que la imagen es replicada utilizando distintos tipos de línea, de textura, de acromáticos y de color.





Figura 6. Ejercitación de las claves tonales⁸

En esta suerte de estandarización de la producción todo está previsto: cada alumno debe comportarse según una forma previamente determinada, de acuerdo a cánones o patrones anticipados. Se garantiza, así, la confirmación eterna del esquema y de los procedimientos: las producciones se revelan iguales a la vez que se construye legalidad por vía de la repetición. Tal como ocurre en buena parte de la industria cultural, la negación de lo singular se traduce en el triunfo de la igualdad represiva.

Este tipo de propuestas trae aparejada una serie de consecuencias. Se sintetizan a continuación las más relevantes.

⁸ Las figuras 5 y 6 fueron cedidas por una actual docente de la cátedra Lenguaje Visual 1B (Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata), quien realizó estas ejercitaciones siendo estudiante hace veinte años.

1) La actividad de los alumnos se limita a incorporar prácticas estereotipadas o mecánicas de producción y de interpretación de imágenes. La metodología impuesta por las ejercitaciones constituye un *modus*, es decir, un cuerpo de normas que como tal impone una frontera, un límite. La asignación de significados estables a los distintos elementos del lenguaje visual es llevada al extremo. Se trata de conocer desde el comienzo asociaciones entre elementos y conceptos (por ejemplo, blanco-pureza; línea curva-femineidad) que, se supone, garantizarán el éxito en la producción, completamente por fuera de las intenciones comunicativas y del contexto cultural. El modelo está más extendido de lo que puede imaginarse. En 2006, la editorial Paidós, en su colección Arte y Educación, publicó un libro de María Acaso (docente en la Universidad Complutense de Madrid) cuyo título es, precisamente, *El lenguaje visual*. En la página 26 se reproduce la siguiente imagen [Figura 7].



Figura 2. El lenguaje visual nos dice quiénes son el bueno y el malo de la película.

Figura 7

Y se lee a continuación:

Para entender cómo funciona el lenguaje visual, analicemos detenidamente la figura 2, en la que hay dos personajes. ¿Podría identificar el lector al personaje *bueno* y al personaje *malo*? Si ya lo ha hecho, es posible que haya identificado el *bueno* con el de la izquierda y el *malo* con el de la derecha. ¿Por qué ha hecho esta elección? Por el uso del lenguaje visual. Dejando de un lado

la información que se podría haber reforzado con el color, el personaje de la izquierda cumple con varios requisitos formales para que lo consideremos como *bueno*: primero, está colocado a favor de lectura, es decir, está orientado de izquierda a derecha, que es la dirección que en Occidente se utiliza para leer y escribir. Tan claro es el contenido visual que tiene esta orientación, que lo colocado así tiende a considerarse automáticamente como positivo, y lo orientado en sentido contrario (de derecha a izquierda) se considera negativo. Además, el *bueno* es más luminoso, tiene formas más redondeadas, ojos grandes y casi no se le ven los colmillos, mientras que el malo es oscuro, predominan las formas angulosas, tiene los ojos rasgados y se ha exagerado la angulosidad de sus rasgos colocándole una patilla. Por último, compositivamente, el *bueno* está en un nivel superior, mientras que el *malo* está un poco más abajo que el *bueno*. La manipulación de todos estos recursos visuales (composición y forma, ya que hemos dejado de lado la iluminación y la textura) crean en nosotros un conocimiento concreto: en quién debemos confiar y en quién no (Acaso, 2006, pp. 26-27).

Se cita el párrafo completo, a pesar de su extensión, para despejar dudas sobre un posible *montaje* o una malintencionada descontextualización. No hay ni antes ni después un análisis crítico del compendio de estereotipos formales e interpretativos que acabamos de leer. Pese al intento de suavizar los términos (una especie de «lifting semántico», en palabras de Gilles Lipovetsky), el bueno más que «luminoso» es blanco y rubio y el malo más que «oscuro» es trigueño y morocho. En otras palabras, el bueno tiene el aspecto de actor de cine norteamericano y el malo tiene rasgos latinos. Estos estereotipos aparecen en el discurso justificados «científicamente» mediante una suerte de análisis objetivo de la imagen (ubicación de las figuras en los cuadrantes, dirección de las mismas, cualidades de las formas, etcétera) cuando, en verdad, estamos en presencia de prejuicios fuertemente ideológicos: aquellos que impone el poder hegemónico por vía de la industria cultural.

En 2009, Paidós publicó la primera edición de bolsillo del libro. Para sorpresa del lector, el ejemplo analizado había sido sustituido por el que se ve en la Figura 8. El «malo» no es un latino, sino un negro. En el análisis, ya no «tiene los ojos rasgados», sino «muy marcadas las arrugas» (Acaso, 2009, pp. 26-27). Podríamos suponer que, en próximas ediciones, las cualidades negativas le sean asignadas a un sirio, a un palestino o a un norcoreano.

La instalación de este estereotipo llegó recientemente, con su correspondiente fondo ideológico, a estas latitudes. El diario *Clarín* publicó el 18 de marzo de 2017 el artículo «Arrancaron juntos primer grado y uno le lleva al otro 2 cuadernos de ventaja» (Diamore, 2017). La nota estaba ilustrada por la foto de dos niños: Máximo y Facundo [Figura 9]. Ambos terminaron el jardín de infantes y están «muy ansiosos» por empezar la primaria. Pero



Figura 2. El lenguaje visual nos dice quiénes son el bueno y el malo de la película.

Figura 8

Máximo se quedó sin clases porque es uno de los tantos que tuvieron que caer en la escuela pública⁹ y los gremios convocaron a un paro docente. Facundo, en cambio, está contentísimo: él va a una escuela privada y «las únicas veces que no hay clases es cuando hay paro de transporte porque los docentes no pueden llegar a la institución», según afirma su madre. La nota explica que mientras Maxi no tiene clases, Facu avanza.

La estructura formal de la imagen replica el dibujo del libro de Acaso. El bueno a la izquierda, el malo a la derecha. El bueno, blanco, rubio, con su impecable uniforme, un reloj de última generación, su cuaderno de tareas y una cartuchera repleta de lápices de colores. El malo, morocho, sin útiles, lo mira con cierto dejo de envidia.

⁹ El actual presidente argentino, Mauricio Macri, pronunció una frase más que desafortunada, en medio del conflicto docente, al comunicar los resultados de la evaluación Aprender, los cuales exhiben, según su particular interpretación, «la terrible inequidad entre el que puede ir a escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública».

Arrancaron juntos primer grado y uno le lleva al otro 2 cuadernos de ventaja

Facu va a una escuela privada de Flores y no perdió ninguno de los 10 días de clase. Maxi asiste a una pública y fue sólo 5 días.



Figura 9. Captura de pantalla del artículo del diario Clarín

2) Las producciones deben realizarse solo en la bidimensión, sin tener en cuenta que esta asignatura es obligatoria para alumnos de cerámica, escenografía, escultura, diseño en comunicación visual, y desconociendo los procesos de mutación y de hibridación que atraviesan las artes visuales en el mundo contemporáneo. Los aprendizajes se restringen a un puñado reducido de técnicas y a un vocabulario específico del dibujo y de la pintura. Esta no es la única restricción. Las ejercitaciones se formalizan durante todo el año sobre el mismo soporte (hojas *conqueror* blancas) y con los mismos materiales (tinta para línea y textura, témpera para las láminas de valor y acrílicos para las de color).

Por este motivo, los programas no incluyen contenidos vinculados a los criterios de selección de materiales y de soportes, tan portadores de significación —según el contexto de aparición—. Tampoco se abordan aquellos temas referidos al momento de la producción artística como un proceso dialéctico entre la idea y su materialización. Las producciones de los alumnos se vuelven, si se quiere, *desmaterializadas*, igualando texturas, escalas, puntos de vista, etcétera. La pérdida de la realidad física de las obras corre a la par del empobrecimiento de los materiales estéticos y de

la separación entre el concepto y el dispositivo. Se trata de repetir hasta el cansancio el mismo motivo, los mismos procedimientos, los mismos formatos y los mismos desarrollos.

3) De lo anterior se desprende que la enseñanza de Lenguaje Visual se reduce exclusivamente a la imagen fija. «Eppur si muove». Más de un siglo después del nacimiento del cine se insiste en excluir de las aulas a la imagen en movimiento con la misma obstinación con que los inquisidores obligaron a Galileo a abjurar de su teoría. Performances, video, *body art*, instalaciones interactivas, nada que forme parte del mundo visual de los alumnos logró ingresar a la academia. La clásica distinción entre artes espaciales y artes temporales establecida por Lessing en el *Laocoonte* no resiste ya su contrastación con las producciones de las actuales artes visuales. Los entrecruzamientos, los préstamos, los intercambios entre las distintas artes son cada vez más profusos e imprimen su propia dinámica, razón por la cual parece sensato preguntarse si es posible enseñar y aprender hoy artes visuales sin tener, como mínimo, cierto recorrido por el resto de las artes.

4) Este tipo de ejercitación instala otro estereotipo, esta vez de orden conceptual: aquel que instituye como ideal al sistema de representación realista. Se soslaya, de este modo, el hecho de que este sistema es uno entre otros, más allá de que constituya el código de representación por excelencia en Occidente desde el Renacimiento hasta nuestros días. El intento moderno de simular, del modo más fidedigno posible, la experiencia perceptiva de lo real pone de manifiesto cierta idea del mundo, cierta concepción de lo visible y no la manifestación de un orden «natural».

Otra consecuencia no menos importante: la mayoría de los alumnos iniciales no posee la suficiente formación técnica para reproducir de manera realista una imagen dada, mucho menos si se incluye la figura humana. Tal vez ésta sea una de las razones por las cuales se registran altos índices de deserción y desaprobación de la asignatura (que, dicho sea de paso, no provee esos saberes) y no las dificultades en el aprendizaje del lenguaje específico. La destreza técnica que supuestamente impulsan está lejos de garantizar su utilización a la hora de producir (o de interpretar) una obra, es decir, en el momento de la producción de sentido.

Algo similar ocurre con la música. Ejercitaciones que orientan la audición al reconocimiento de relaciones interválicas, armónicas y rítmicas (pensar en los ya clásicos dictados rítmico-melódicos) promueven imágenes mentales de estas relaciones que, por fuera del contexto de las obras, inducen a considerar válidas asociaciones cuya funcionalidad varía de una a otra. Un sencillo acorde de do mayor puede significar, en realidad, reposo o tensión de acuerdo con su lugar en la composición.

En la educación artística, el estereotipo —instalado en el lugar del único recurso para el aprendizaje de las técnicas— ameritaría una revisión de las llamadas ejercitaciones. Éstas suponen un final esperable: ante un conflicto compositivo solo existen un camino y un desenlace previsto de antemano. Por el contrario, la educación artística tendría que promover en el alumno la idea de que los caminos son múltiples y de que existe gran variedad de resultados probables, aun partiendo de una misma consigna de trabajo. Ricardo Piglia (2015), en su notable «Tesis sobre el cuento», analiza cómo la forma clásica del cuento está condensada en el núcleo de ese relato futuro y no escrito. Contra lo previsible y convencional, la intriga se plantea como una paradoja. Lo contrario ocurre en el estereotipo. En un cuento siempre hay dos historias: una narra en primer plano y otra se construye en secreto. Piglia retoma un cuento chino al que se refiere Italo Calvino en *Seis propuestas para el próximo milenio* (1988), en el cual el rey le pide a Chuang Tzu que dibuje un cangrejo. En el relato, el tiempo es dilatado y, transcurridos diez años, Chuang Tzu dibuja el cangrejo en un solo instante. ¿Cuánto tardó? Piglia centra su análisis en los finales posibles e imagina que si el cuento hubiera sido escrito por Borges, sobre la misma historia, veríamos un acontecimiento transformado. Dice Piglia (2015):

Hay un mecanismo mínimo que se esconde en la textura de la historia y es su borde y su centro invisible. Se trata de un procedimiento de articulación, un levísimo engarce que cierra la doble realidad. Concluir un relato es descubrir el punto de cruce que permite entrar en la otra trama. Ese es el puente que hubiera buscado Borges si hubiera tenido que contar la historia de Chuang Tzu. En principio hubiera corregido el relato, con un toque preciso y técnico, se hubiera apropiado de la intriga y hubiera inventado otra versión, sin preocuparse por la fidelidad al original. [...] Un cangrejo es demasiado visible y demasiado lento para la velocidad de esta historia, hubiera pensado Borges, y lo habría cambiado primero por un pájaro y luego, en la versión definitiva, por una mariposa. «Chuang Tzu (hubiera escrito Borges) dibujó una mariposa, la mariposa más perfecta que jamás se hubiera visto» (pp. 135-136).

No hay, entonces, un camino único para narrar ni para componer. El resultado podrá ser más o menos elusivo, ambiguo o autorreferencial y es este rasgo aquello que deberíamos tener presente a la hora de programar y de materializar las clases de arte.

El arte no consiste en consolidar respuestas perceptuales predecibles, sino más bien en su ruptura. Los recursos técnicos puestos en juego en este proceso no constituyen un fin en sí mismo, sino que están disponibles a los fines de la poética. Si forzamos el análisis, toda estrategia que se base en la mera reproducción resulta inhibitoria del desarrollo autónomo de la subjetividad,

del reconocimiento de las constantes culturales y de la capacidad de presumir que —en el campo del arte y en cualquier manifestación de la vida social y de las relaciones humanas— lo que se nos presenta unívoco y lineal puede esconder en sus intersticios otros significados posibles.

Los programas educativos, que se formulan por fuera de la realidad cultural de los niños y los jóvenes actuales, se vuelven frecuentemente estériles. Ellos son, cuando la situación económica lo permite, voraces consumidores de programas de televisión, publicidad, internet, juegos electrónicos, video clips, multimedia y, más recientemente, usuarios de celulares que ofrecen la posibilidad de fotografiar y de filmar. Incluso, una simple llamada telefónica brinda consuelo a la espera con versiones degradadas de *Para Elisa*, alguna sinfonía de Beethoven, entre otras opciones prefiguradas. Jóvenes y adultos pueden elegir entre distintas alternativas de timbres y melodías que responden a estas características. Negar la existencia del impacto de este universo audiovisual no parece ser el mejor camino para que los estudiantes de cualquier nivel aprendan a valorar las diferencias y los matices que se filtran entre las fisuras que los mecanismos del mercado generan. Las limitaciones de la estética predominante en los medios masivos han sido transitadas por estudios teóricos y por análisis que exceden los alcances de este escrito. No obstante, y sin caer en posturas apocalípticas, es importante atender al rol de los medios en la circulación de estereotipos. Como bien sintetiza Georges Didi-Huberman (2008), la televisión recurre a dos técnicas bien definidas para «enceguecernos mejor»: la nada (censura y destrucción, «no ver nada de nada») y la demasía (asfixia por proliferación, «ver solo clichés») (p. 39).

Por otra parte, la necesidad de la televisión de capturar atenciones dispersas —susceptibles de ser reemplazadas rápidamente con el control remoto— implica, por encima de la exacerbación de los estereotipos mencionados, un empleo de los recursos sonoros y visuales fuertemente pregnantes. Animadores televisivos que gritan sin parar, escenas dramáticas o festivas desmesuradamente exageradas, rozan con frecuencia lo grotesco. La nómina de ejemplos sería fatigosa. Sin embargo, aun en ese universo, es factible encontrar malvados memorables que se sobreponen al libreto y que construyen personajes creíbles y llenos de matices, publicidades cuidadas y sutiles, videoclip de alta factura técnica cuya dirección de arte desafía los límites impuestos por el mercado. En todo caso, ni las versiones más ambiciosas de las vanguardias cuya pretensión de origen fue romper con toda convención están exentas de recurrir o de construir nuevos estereotipos.

La ruptura con el estereotipo no tiene que ver con la elección de una estética determinada. No es cuestión de ser austero imitando a Nicolas Cage

o desmesurado en la línea de Federico Fellini. De reproducir literalmente la oscuridad de las escenas de *El Padrino* cuando el personaje encarnado por Al Pacino le susurra a uno de sus secuaces con sórdida lucidez: «Que nada le ocurra a mi hermano mientras mi madre viva», para ordenar en verdad el mero aplazamiento del asesinato de Fredo. Tampoco de confundir el estereotipo con las características de género, sin las cuales la obra no sería posible. En un policial no podrá obviarse la presencia de un asesinato, un robo o un secuestro ni la intervención de un policía, quien será, por supuesto, uno de los protagonistas. Si aceptamos la idea de que las obras de arte están fundadas en una relativa distancia de aquello a lo que aluden y que el estilo de la obra está determinado, justamente, por las convenciones de ese distanciamiento, queda clara también la diferencia entre estilo y estereotipo.

En su célebre libro *Contra la interpretación* (1996), Susan Sontag señala que «la noción de distancia [...] es equívoca a menos que se añada que el movimiento no es solo de alejamiento sino de acercamiento al mundo» (p. 60). Si la idea de estilo es asimilable a la idea de arte y contiene algún tipo de desvío, de ruptura con la forma más directa de decir algo, en el estereotipo, en la cosificación discursiva ocurre lo inverso: un mínimo grado de desvío en función de hacer obvio el «contenido» tan cuestionado por Sontag. Es indudable que la repetición propone debates estéticos de gran interés. Su utilización en términos retóricos posibilita la producción de obras altamente poéticas. La obra de arte se vuelve inteligible, entre otras razones, por la dialéctica producida por las repeticiones y los cambios. El estilo pone en evidencia el modo en que una producción artística se repite a sí misma construyendo, en alguna medida, identidad. Con el tiempo multidereccional y ultraveloz del mundo contemporáneo, esta percepción epocal de los rasgos estilísticos se ve comprometida por la imagen ilusoria de una suerte de presente continuo que también es un estereotipo.

En definitiva, si el arte es tanto distanciamiento como acercamiento al mundo, en el estereotipo esta ecuación se invierte: el acercamiento y la intromisión forzada en la subjetividad de un conjunto de formas caricaturizadas produce una falsa sensación de cercanía y de familiaridad que nos aleja del mundo. Una especie de instalación en un placer continuo al que es tan propensa la cultura contemporánea por vía de la ratificación de aquello que se espera, que inevitablemente es sucedido por un sentimiento de hastío y frustración.

El debate en torno a la aparición en la industria cultural de los mecanismos de repetición ampliada ha sido abordado —incluso desde matrices de pensamiento similares derivadas del marxismo— con ciertas contradicciones. Aquello que Theodor Adorno y sus colegas consideraban el germen de una creciente estandarización de la cultura de masas condicionada por los dispositivos del mercado, ofrecía, según Régis

Debray, la posibilidad de ingreso de los sectores populares y una mayor democratización de esa misma cultura. Los estudios culturales ingleses refutaron la idea de una masa homogénea y de un sistema cuyo único fin es dominar a través de sus dispositivos. La repetición es parte del universo individual y de las construcciones colectivas. Ha sido un recurso estratégico de las vanguardias y ha estructurado estéticas determinantes en el mundo occidental. Las fugas de Bach o el minimalismo, el rock y el mejor cine de género, por nombrar algunas. También las culturas orientales o las originarias de América ficcionalizaron su concepto del tiempo —de un tiempo no progresivo sino recursivo— en obras y ritos en los que la repetición opera como condición compositiva. Podríamos afirmar que la diferencia entre la repetición y los estereotipos a los que hacemos referencia difieren en grado y en sustancia. Unas generan sentido; las otras lo esterilizan. Si bien es la industria cultural occidental, y particularmente el lenguaje televisivo comercial, el mayor caldo de cultivo para esta suerte de vacío de sentido al que aludimos, otros procesos sociales han fracasado en el intento de sortear los escollos de la estandarización cuyo fin último es la propaganda ideológica. Pensemos en el realismo socialista.

Lo importante es, en todo caso, reconocer que el estereotipo tiene el efecto de inmediatizar y de automatizar la percepción, es decir, lo contrario de la percepción estética. La percepción estética se diferencia de la percepción en general en que la primera rompe de entrada con cualquier automatización perceptiva. Un estereotipo puede ser un buen punto de partida, un material a desarrollar. No sostenemos aquí la búsqueda forzada de originalidad. Las obras siempre tienen algo reconocible que hace posible su vínculo con el otro. Y en este caso, porta valores simbólicos que afianzan la identidad cultural. Esto ocurre con buena parte del arte popular, en cualquiera de sus manifestaciones. Una obra puede partir de algo que hayamos visto u oído infinidad de veces en la vida cotidiana, pero en ella los materiales, su relación y su organización adquieren nuevas formas que alteran las rígidas reglas del código.

Este es, precisamente, el camino que elige la artista argentina Viviana Debicki en la serie *La costurera* [Figura 10].

Se trata de fotografías impresas sobre tela, intervenidas con bordados. Las obras incluyen frases hechas también bordadas. Debicki parte del estereotipo de lo femenino, que circula por imágenes, dichos y tareas tradicionalmente asignadas a la mujer y que han configurado a la largo de la historia prácticas de sujeción domésticas. Los materiales —que explicitan dichas prácticas— se exhiben a modo de instalación en un viejo costurero colocado en el centro de la composición, alrededor del cual se presentan las distintas producciones a las que dieron sustancia.



Figura 10. Serie *La costurera* (2011), de Viviana Debicki¹⁰

Una de las obras es un retrato colectivo clásico intervenido. El texto («Calladita te ves más bonita») está bordado en letra manuscrita, con el estilo típico con el que se inscriben los nombres de los niños en los guardapolvos escolares (labor de madre). Las bocas bordadas con rojo traen la contradicción: los hilos cosen literalmente la boca que supuestamente adornan. Las mujeres son más bonitas porque callan, no porque se maquillan [Figura 11].

Pertenciente a la misma serie, la obra *Amor de madre que todo lo demás es aire* pone el énfasis en otro aspecto del estereotipo de lo femenino: el de madre abnegada, sacrificada, que carece de identidad propia y autónoma, que nace por y para criar a los hijos [Figura 12]. Con un dejo de humor y con cierta ironía, la primera idea presente en el título, el «amor de madre», se recupera mediante el estereotipo icónico del amor, corazones rojos que se superponen a la figura de la niña hasta inundarle el pecho. La segunda, «todo lo demás es aire», expresa la ausencia de deseos y de proyectos propios, del trabajo, de los estudios, de los otros vínculos sociales, incluso de la pareja (que en ese marco ideológico implica la necesidad de que esa pareja sea heteronormada).

¹⁰ Obra con autorización de la autora para su reproducción.



Figura 11. «Calladita te ves más bonita» (2011), de Viviana Debicki. Serie *La costurera*¹¹

La obra *Dulce hogar*, de la artista Marcela Astorga, también visibiliza formas de violencia simbólica [Figura 13]. Astorga toma como punto de partida dos estereotipos: el de hogar y el de la representación gráfica de una casa. La obra propone una relación antitética entre su título y su forma, mediante una operación simple pero altamente metafórica. Al tiempo que persiste la representación lineal de la casa —aquella que dibujamos una y otra vez en los cuadernos escolares—, el material (cinturones de cuero de hombre) contradice el significado que el estereotipo ha consolidado. La típica representación de la casita —colorida, acogedora, bucólica, con sus senderos floridos y su chimenea humeante— aquí se ha vuelto monocromática, amenazante, violenta.

¹¹ Obra con autorización de la autora para su reproducción.



Figura 12. «Amor de madre que todo lo demás es aire» (2011), de Viviana Debicki. Serie *La costurera*¹²



Figura 13. *Dulce hogar (Sweet home)* (2001), de Marcela Astorga. Cuero, acero, 37 x 60 x 2 cm¹³

12 Obra con autorización de la autora para su reproducción.

13 Obra con autorización de la autora para su reproducción.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Lejos de ser inmediata, la percepción estética es diferida, aplazada; nos obliga a detenernos y nos suspende en un tiempo que es, de entrada, ficcional. El estereotipo, en todo caso, no busca establecer factores de identidad entre actores sociales que no poseen el control de los medios de comunicación, sino asociar la materialización de esos valores con los axiomas invisibles del mercado. El trabajo sobre la percepción estética en cualquier nivel de la enseñanza debería consistir en una aproximación a los recursos poéticos —en la producción y en la interpretación de obras— siempre más cercanos a la complejidad que al estereotipo, a la ambigüedad que a las lecturas lineales. Y, sobre todo, al esfuerzo, al trabajo, a la corrección, a la exploración de los materiales más que a los dictados improbables de una voz metafísica. La elección de materiales, soportes, herramientas y técnicas depende de esa búsqueda poética, para la cual sirven bastante poco los manuales compositivos. De ahí la importancia de reflexionar junto con los estudiantes sobre el impacto de los estereotipos en el momento de la propia producción artística. Como afirma Gilles Deleuze (2007), refiriéndose a la pintura y la escritura y refutando la idea repetida hasta el hartazgo del pánico que se siente frente a la tela en blanco, al artista le cuesta comenzar su trabajo porque la tela (o la hoja o, por extensión, cualquier otro material) no está vacía, no está en blanco, sino que está llena. «¿Llena de qué? De lo peor. [...] El problema va a ser realmente el de quitar esas cosas. Esas cosas invisibles, sin embargo, ya han tomado la tela. [...] En fin, no siempre, pero existe una palabra que se ha impuesto para designar aquello de lo que está llena la tela antes de que el pintor comience: *cliché*. La tela ya está llena de *clichés*» (Deleuze, 2007, p. 55). La tarea será, entonces, sacar, suprimir, limpiar, una «fantástica depuración» de ideas completamente hechas.

El proceso de estratificación de un estereotipo es lento y ocurre —al igual que la formulación teórica de intentos universalistas— de manera progresiva y contradictoria. El lenguaje puramente mercantil transformó en estereotipos circulantes culturales, que en su origen fortalecían relaciones, vínculos sociales, espacios compartidos. Giros poéticos, imágenes, movimientos, dichos populares, estilos y géneros devienen en estereotipos justamente a partir de esta condición del mercado de escindirlos de las circunstancias históricas en que surgieron.

Un último ejemplo. Aun en un estilo aparentemente comercial, el comienzo de la escena final de la venganza de Beatrix Kiddo (Uma Thurman) en *Kill Bill* —la extensa pelea de la protagonista con decenas de contrincantes japoneses expertos en artes marciales y su posterior encuentro a solas con O-Ren Ishii (Lucy Liu)— difiere en su estética de la mayor parte de las películas del género [Figura 14]. Cambios de ritmo, de color, de iluminación, pasajes en silencio, diferentes soportes del sonido

y de la música, empleo de planos en los cuales la figura es un elemento aparentemente secundario, el golpe del shishi odoshi (espantaciervos) en primer plano y la tensión de la batalla a lo lejos, configuran un entramado que vuelve verosímil una escena difícilmente creíble en el mundo real. La protagonista vuela, se suspende sobre su sable samurai clavado en la pared, entre otras proezas. *Kill Bill*, en comparación con esas innumerables batallas lineales y mecánicas de los continuados de fin de semana, mantiene alerta la atención no mediante las muertes acumuladas, sino como consecuencia de los matices compositivos y del cuidado estético de la imagen.¹⁴



Figura 14. Fotograma de la película *Kill Bill 1* (2003), dirigida por Quentin Tarantino

El tratamiento de estos temas ha sido poco transitado en el campo de la estética. Es notable la vigencia del uso de estereotipos en el sistema educativo, no solo en el arte. Integra un cuerpo de asuntos a los que la pedagogía tradicional, tan proclive a situarse en un estadio superior al de las disciplinas artísticas, ha contribuido poco. Cuando se habla, también desde lugares comunes, de la significatividad de los aprendizajes, la formulación de objetivos y de contenidos con frases del tipo «qué, cómo y cuándo aprender» y otras por el estilo, cabría preguntarse si una búsqueda

14 Podríamos haber ejemplificado con películas con un gran cuidado de la estética, como *La casa de las dagas voladoras* (2004) y *Héroe* (2002), de Zhang Yimou, o alguna escena de *The Matrix* (1999), de Andy y Larry Wachowski (en *Matrix Reloaded* (2003), las peleas se vuelven más obvias y no resuelve el subrayado y la exageración).

realizada desde la propia dinámica de los lenguajes artísticos no sería capaz de realizar aportes verdaderamente significativos, más allá de sus enunciados, en el aula.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Altman, R. (Director). (1990). *Vincent & Theo* [Película]. Reino Unido: Coproducción GB-Holanda-Francia-Italia-Alemania; Arena Films, Belbo Films, Central Television, Centre National de la Cinématographie (CNC), La Sept-Arte, Radiotelevisione Italiana, Sofica Valor, Telepool, Verenigde Arbeiders Radio Amateurs (VARA).
- Belinche, D., Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de piscis. *La Puerta*, 3(3), 27-37. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39793/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Debicki, V. (2011). *La costurera* [Serie]. Recuperada de <http://revistamuu.com/viviana-debicki.html>
- Diamore, Y. (18 de marzo de 2017). Arrancaron juntos primer grado y uno le lleva al otro 2 cuadernos de ventaja. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/arrancaron-juntos-primer-grado-lleva-cuadernos-ventaja_0_r1CMLRcog.html
- Didi-Huberman, G. (2008). La emoción no dice 'yo'. Diez fragmentos sobre la libertad estética. En AA. VV., *Alfredo Jaar. La Política de las Imágenes*. Santiago de Chile, Chile: Metales Pesados.
- Forman, M. (Director). (1984). *Amadeus* [Película]. Estados Unidos, Francia, Checoslovaquia: AMLF, The Saul Zaentz Company.
- Galarza, E. (17 de septiembre de 2006). Investigan por qué el cerebro de los artistas es tan especial. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/investigan-cerebro-artistas-especial_0_Sye4LY71AKl.html.
- Harris, E. (Director). (2000). *Pollock* [Película]. Estados Unidos: Sony Pictures Classic.
- Noyce, P. (Director). (1997). *El Santo* [Película]. Estados Unidos: Paramount Pictures.
- Piglia, R. (2015). *Formas breves*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sontag, S. [1970] (1996). *Contra la interpretación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.
- Tarantino, Q. (Director). (2001). *Kill Bill*. Volumen 1 [Película]. Estados Unidos: Miramax Films, A Band Apart.