

Abate Stella Maris
Anderson Ibar Federico
Andruchow Marcela
Anta Juan Fernando
Antonini Florencia Elena
Ardenghi Verónica
Bernatene M. del Rosario
Branda María
Ceriani Alejandra
De Rueda María de los Angeles
Del Prete Norma Emma
Del Valle Nora
Dillon Verónica
Di Sarli Natalia
Duarte Loza Daniel
Etkin Mariano
Fernández Berdaguer Leticia
Ferrarese José Francisco
Filpe M. de las Mercedes
Fükelman María Cristina
Giambelluca Vanesa
González de Nava Enrique F.
Grassi María Celia
Grisolía Marina
Guarino Nilda Beatriz
Guitelman M. Sara
Hitz Rubén
Justianovich Sergio
Lagrecá Lía Inés
Martínez Alejandro
Mastropietro Carlos
Molina Laura
Mónaco María Gabriela
Passarella Luciano
Rádice Gustavo
Rodríguez Marcelo Alejandro
Salinas María Luján
Sánchez Daniel Jorge
Tedeschi Ángela
Villanueva María Cecilia

Arte investigación

Revista Científica
de la Facultad de Bellas Artes



Año 12. Número 6
ISSN 1850-2334



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
facultad de bellas artes

Dirección de Publicaciones y Posgrado
Secretaría de Ciencia y Técnica



Universidad Nacional de La Plata

Presidente

Arq. Gustavo Azpiazu

Vicepresidente

Lic. Raúl Perdomo

Facultad de Bellas Artes

Vicedecana a cargo del Decanato

Prof. María Elena Larrègle

Secretario Académico

Prof. Santiago Romé

Secretario de Gestión Institucional

DCV Jorge Lucotti

Secretaria de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia García

Secretario de Extensión y Vinculación con el Medio Productivo

DCV Juan Pablo Fernández

Secretaria de Cultura

Lic. Cristina Terzaghi

Secretario de Producción

DI Eduardo Pascal

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Sr. Esteban Conde Ferreyra

Directora de Publicaciones y Posgrado

Prof. Mariel Ciafardo



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Bellas Artes

Arte e Investigación es propiedad de la
Facultad de Bellas Artes de la
Universidad Nacional de La Plata
Diag. 78 N° 680, La Plata, Argentina.
publicaciones@fba.unlp.edu.ar
secyt@fba.unlp.edu.ar

Diseño y diagramación: DCV María Ramos.

Primera edición: octubre de 2008
Cantidad de ejemplares: 500

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

Editorial

El presente número de la revista *Arte e Investigación* reúne artículos de investigadores y becarios de las diferentes disciplinas artísticas y proyectuales. Los autores nos brindan sus miradas, sus problemáticas y sus fundamentos en torno a la producción, la recepción y su transferencia a los campos educativos y laborales, posibilitando el acercamiento de herramientas útiles para futuras construcciones desde perspectivas contemporáneas.

La edición de cada ejemplar pone de manifiesto que la investigación artística continúa siendo en la actualidad un desafío en el seno de la comunidad científica porque aún no se ha podido cristalizar la validez de su producción de conocimiento en relación con las áreas que han conquistado un lugar en el territorio de la ciencia. En este sentido, Juan Samaja expresa en su artículo «La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura»: «(...) debemos reconocer que los hombres toleran muy mal la diversidad y las variaciones de los conocimientos. Lo que vale como *creencias verdaderas* a ciertas sociedades suele ser considerado *creencias falsas* para otras».¹

Si nos trasladamos al escenario científico universitario, hoy podemos ver que tanto la investigación artística como proyectual se encuentran en un proceso de asimilación por parte de las ciencias duras; sin embargo, sus resultados son poco confiables a la hora de validarlos como conocimiento frente a otros miembros de la comunidad académica. Esto se debe a que los mecanismos del propio sistema de evaluación -el cual se lleva a cabo mediante indicadores procedentes de organismos administradores de las ciencias tradicionales-, no se ajustan a la diversidad y complejidad de las ciencias sociales cuyas investigaciones transitan necesariamente por zonas distantes de la pretendida *objetividad científica*, donde las representaciones y percepciones sensibles de los sujetos son datos, aunque difíciles de sistematizar, significativos y por consiguiente, ineludibles.

La objetividad en el campo de la investigación artística y proyectual tiene el límite de su propia naturaleza. La construcción de su objeto de estudio está en relación con el hombre y sus producciones simbólicas, y el investigador debe enfrentar la tensión entre lo que es vital para el arte y necesario para la ciencia. Pero al mismo tiempo, ser concientes de estas dificultades facilita una mirada ética en torno a la elección del tema, al desarrollo de una investigación, como también de sus posibilidades de transferencia.

En esta nueva entrega de la Revista y haciendo referencia a lo mencionado, Gustavo Radice y Natalia Di Sarli desarrollan desde el Teatro la complejidad con que se encuentran a la hora de definir los parámetros de referencia necesarios para considerarlo como objeto de investigación, debido a la diversidad y las implicancias con otras ciencias como por ejemplo la sociología, la lingüística o la antropología histórica. Asimismo, Vanesa Giambelluca rescata la importancia del proceso compartido, el aprendizaje colaborativo y la conformación dialógica del saber en un permanente intercambio de conocimientos y de construcción como sujetos dentro del propio relato de la investigación.

En lo que concierne a temáticas centradas en estrategias de renovación académica y actividades aúlicas, Nora Del Valle define la práctica pedagógica, advierte que se torna empírica sin una articulación con la teoría crítica y, para evitarlo, propone la búsqueda de un intercambio dialéctico de formas de integración.

Asimismo, Sara Guitelman, María de las Mercedes Filpe y Stella Abate presentan un trabajo enmarcado en una investigación en curso, en el que proponen indagar las estrategias didácticas desarrolladas en los talleres de Diseño en Comunicación Visual con el propósito de identificar modalidades que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza, reconociendo como factor prioritario para orientar la acción del taller los tres vértices de la situación

¹ Juan Samaja, «La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura», [En línea] http://catedragalan.investigacionaccion.com.ar/archivos/c5554ea9293e19d90b8424bcd8c107a9_parte_i.doc [23 de septiembre de 2008]

didáctica: «los alumnos, los docentes y el saber a enseñar».

En el campo de la música, María Gabriela Mónaco da cuenta de una experiencia áulica desde donde recobra el aprendizaje del concepto y manifiesta que, si bien el mismo implica saber *decir algo y comprenderlo*, resulta también necesario otro tipo de aprendizaje como el de los procedimientos, los cuales «posibilitan un saber acerca del *hacer*».

Con relación a renovaciones académicas, Leticia Fernández Berdaguer considera un insumo relevante la información acerca de la inserción laboral de los graduados y de las competencias requeridas en el desempeño profesional; valora, además, las líneas de investigación en este campo por el aporte que pueden brindar al momento de la actualización de los planes de estudio.

Daniel Sánchez, Marcela Andruchow, Marina Grisolia, Lía Lagreca y Laura Molina explicitan la propuesta y los resultados preliminares de la primera implementación curricular de la materia Historia de las Artes Visuales I, en su nueva modalidad cuatrimestral, acorde a los lineamientos del nuevo Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Artes Plásticas del año 2006.

Federico Anderson, quien trabajó sobre la ampliación del «perfil» e «incumbencias» profesionales para la enseñanza del Diseño Industrial a nivel académico nacional, presenta un informe parcial de las conclusiones de su Beca de Perfeccionamiento de la UNLP.

Específicamente referido a los lenguajes de las disciplinas proyectuales, un artículo de José Ferrarese y Rosario Bematene, quienes intentan poner en valor aquellas producciones no académicas denominadas *objetos vernaculares*, pretende mostrar que sus cualidades intrínsecas los vuelve verdaderas alternativas de diseño, siempre y cuando su utilización y desarrollo logren mantener sus momentos y motores de creación.

Desde la esfera del Diseño en Comunicación Visual, María Branda desarrolla el concepto de

estilo haciendo referencia a la mirada de diseñadores que han trabajado sobre esta temática y situándolo en el campo disciplinar; también manifiesta la necesidad de conocer y manejar tanto la producción de la imagen como su contexto histórico para poder seleccionar con pertinencia los recursos que posibilitan la comunicación y la construcción de sentido con el propósito de superar el vacío que propone el posmodernismo.

Florencia Antonini, Nilda Guarino y María Luján Salinas sostienen que todas las expresiones que han convivido durante el desarrollo de los Juegos Olímpicos de 1928 en Ámsterdam influyeron en los carteles y piezas propagandísticas concebidas para tal evento; conformando un diseño único proponen realizar una mirada hacia ese pasado para poder dar forma al presente. Continuando con la reconstrucción de lecturas clave que permitan interpretar sistemas iconográficos de la arquitectura historicista, Luciano Pasarella analiza los sistemas de retratos como recurso de comunicación de esta categoría estética, tomando los casos de la Casa de Gobierno y del Museo de Ciencias Naturales de La Plata.

En el campo del lenguaje de la música, Juan Fernando Anta examina cómo los oyentes operan con el espacio tonal de la altura musical en el procesamiento melódico, señalando que los resultados de su estudio concuerdan con otros previamente reportados en los que la audición de la música tonal implica la organización jerárquica de las alturas, dando lugar a la representación del espacio tonal, e indicando también la incidencia del contexto melódico en la configuración de dicho espacio.

Alejandro Martínez vincula algunas características estructurales de la forma *oración* con ciertas nociones prominentes de la concepción organicista de Goethe, especialmente los principios de *Polarität* y *Steigerung*.

Mariano Etkin, María Cecilia Villanueva, Alejandro Rodríguez y Daniel Duarte Loza muestran

que en *Shadows of Cold Mountain 3* del compositor alemán Walter Zimmermann, se evidencian su interés por la música estadounidense, la presencia de otras artes y de la cifra como estimuladores y organizadores de la construcción musical. Los trabajos caligráficos de Brice Marden cumplen aquí ese rol. Diversos materiales sonoros, primarios y secundarios, funcionan por lo general a manera de campos continuos mientras que una tabla «neutra» de origen didáctico es utilizada por el compositor como materialización de una red numérica.

Como parte del acercamiento a los fenómenos tímbricos en la producción musical tanto del siglo XX como de épocas anteriores, Carlos Mastroprieto ha abordado el estudio de las modificaciones tímbricas en general y, dentro de este grupo, considera un caso particular: la Modulación Tímbrica. A partir de su descripción y luego de identificar los principales componentes que la definen, el autor trata específicamente la característica de direccionalidad.

Indagando temáticas vinculadas con las Artes Visuales, María de los Ángeles De Rueda presenta una reseña de lo acontecido en la ciudad de La Plata en el período 1958-1968. Por su parte, Cristina Fukelman ofrece un relevamiento de la obra y archivo documental del artista Carlos Aragón, quien fue el creador de la cátedra Morfología y Composición en el año 1963, cuando la Facultad de Bellas Artes era aún Escuela Superior de Bellas Artes.

María Celia Grassi, Ángela Tedeschi y Norma Del Prete analizan Trayectos del arte musivo y su correspondencia a la cultura_RAM.

En relación con los sistemas tecnológicos, Alejandra Ceriani manifiesta que su aplicación a las artes escénicas define las conexiones entre los dispositivos, el entorno, los cuerpos y la creación, instalando la tensión entre el límite material y el deseo e impulsando a las transformaciones como un principio móvil cuya condición básica sería la disponibilidad a interactuar. Por otro lado, Rubén Hitz sostiene que el dispositivo fotográfico, como lo conocemos hoy, no se asentó hasta el surgi-

miento y uso extendido del procedimiento de placas secas. Esto permitió poder mantener la distancia temporal entre el momento de grabación y el momento de la impresión, fundamental en la práctica de la fotografía periodística.

Entre los artículos que centraron sus temáticas en la transferencia, Verónica Ardenghi indaga acerca de la cultura como sector productivo, las áreas que lo componen y el desarrollo que éste adquiere en la actualidad, en Argentina y el mundo, realizando una caracterización laboral de los trabajadores del arte y la cultura y los problemas metodológicos para su investigación. Explora sobre la significación y utilidad de la educación formal en artes y cuál es su impacto en el acceso al mercado de trabajo cultural, dando cuenta de la importancia estratégica que el sector cultural tiene para el desarrollo económico, social y la expresión de la diversidad cultural. Reflexionando acerca de la inclusión social del arte, Verónica Dillon cuestiona la idea del sujeto *marginal, despojado, delincuente* con relación al *otro, poseedor, privilegiado, dominante*; para este juego de miradas propone una práctica interdisciplinaria de distintos lenguajes artísticos, posicionados sobre tres derechos básicos: *a la opinión del niño, a la identidad y al juego*.

Para finalizar, haré mención al trabajo de Enrique González sobre el concepto de *recapitulación*. El mito, el rito y el arte han constituido modalidades arcaicas de recuerdos sumarios que significan la necesidad que tiene el hombre de volver siempre al punto de partida, a sus orígenes, al «primer capítulo», con el fin de renovar su existencia, avanzando, pero en esa tensión dialéctica que nos permitirá encontrar una respuesta a la interrogación que planteó Gauguin en los comienzos del Movimiento Moderno y que sin duda en algún momento de nuestras vidas nos hemos hecho: *¿De dónde venimos? ¿Qué somos? ¿A dónde vamos?*

A todos los autores, mi sincero agradecimiento.

Lic. Silvia García

Contexto melódico y procesamiento del espacio tonal

Juan Fernando Anta

Profesor en Armonía, Contrapunto y Morfología Musical, Facultad de Bellas Artes (FBA), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante de las cátedras de Audioperceptiva I y II, y de Metodología de las Asignaturas Profesionales, FBA, UNLP. Forma parte de proyectos de investigación. Sus principales áreas de interés se centran en torno al estudio de los aspectos involucrados en la cognición de la música contemporánea.

Esclarecer cómo se procesa la altura tonal es una preocupación central de la psicología musical; se pueden observar dos líneas básicas de investigación en el tema: una, que intenta determinar qué características musicales inducen la inferencia de una organización tonal de la altura; y otra, que intenta establecer cómo incide dicha organización, una vez inferida, en la audición de los eventos siguientes.

A partir de la primera línea de trabajo se ha observado que la posibilidad de inferir una tonalidad se ve afectada por factores tales como el uso de un repertorio acotado de alturas;¹ su distribución métrica; las relaciones de duración entre clases de eventos;² el orden temporal de los eventos,³ o la presencia de intervalos clave.⁴

A partir de la segunda línea se ha observado que, una vez inferida la tonalidad, el modo en que se procesan los eventos siguientes adquiere un patrón recurrente en diferentes contextos; básicamente, una vez asignada una configuración tonal unos eventos se perciben como *más estables* – por ejemplo, los de tónica– y otros como *inestables* y con la *necesidad de resolver* en un evento de mayor estabilidad –por ejemplo, los restantes eventos diatónicos– y finalmente los cromáticos.⁵ Se postuló entonces la existencia de dos modalidades de procesamiento de la altura tonal, una mediante la cual el oyente estimaría la jerarquía o estabilidad de cada evento particular, determinando la *jerarquía de evento* de la obra, y otra a través de la cual agruparía los eventos particulares en clases y estimaría la jerarquía de cada uno de ellos en función de la clase a la que pertenece –por ejemplo, la clase de tónica es la más estable, luego la de dominante, etc.–, estableciendo la *jerarquía tonal* de la obra.⁶

¹ E. M. Burns y W. D. Ward, «Intervals, scales, and tuning», en D. Deutsch (ed.), *The Psychology of music*, 1982, pp. 241-269.

² C. L. Krumhansl, *Cognitive foundations of musical pitch*, 1990.

³ J. J. Barucha, «Anchoring effects in music: The resolution of dissonance», en *Cognitive Psychology*, 1984a, pp. 485-518.

⁴ C. L. Krumhansl y R. N. Shepard, «Quantification of the hierarchy of tonal function within a diatonic context», en *Journal of experimental psychology*, 1979, pp. 579-594.

⁵ D. Butler, «Describing the perception of tonality in music: a critique of the tonal hierarchy theory and a proposal for a theory of intervallic rivalry», en *Music perception*, 1989, pp. 219-242. D. Butler y H. Brown, «Tonal structure versus function: studies of the recognition of harmonic motion», en *Music perception*, 1984, pp. 6-24.

⁶ C. L. Krumhansl y E. Kessler, «Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys», en *Psychological Review*, 1982, pp. 334-368.

⁷ J. J. Barucha, «Event hierarchies, tonal hierarchies, and assimilation: a reply to Deutsch and Dowling», en *Journal of Experimental Psychology: General*, 1984b, pp. 421-425.

Finalmente, la manera en que los componentes de cada nivel de la jerarquía tonal se relacionan entre sí ha sido extensamente expresada mediante modelos geométricos en los que la distancia espacial se correlaciona con la «distancia» musical que hay entre ellos. Esto condujo a conceptualizar la *jerarquía tonal* como un *espacio de la altura tonal*; mediante el constructo *espacio tonal* se postula que los oyentes escuchan las *clases* de eventos como «cerca» o «distante» de una tónica dada según su jerarquía tonal.⁷ Bajo esta perspectiva el conocimiento que los oyentes esquematizan de la música tonal, la jerarquía tonal, es una representación mental de naturaleza espacial en donde los eventos se ubican más próximos a la tónica cuanto más importantes o estables resultan en el contexto tonal de referencia. Así, el concepto de espacio tonal es sinónimo del de jerarquía tonal, pero expresa las relaciones entre los eventos –según su clase– a través de una metáfora espacial, y las conexiones que entre ellos se establecen como un movimiento en dicho espacio.

Incidencia del espacio tonal en el procesamiento melódico

El estado actual de la teoría del espacio tonal

Como se anticipó en el apartado anterior, distintos estudios señalan que el espacio tonal, una vez inferido, incide en el modo en que se procesan los eventos de altura que se escuchan a continuación. Lerdahl y Jackendoff,⁸ por ejemplo, sugieren que la jerarquía tonal junto con la estructura de agrupamiento y la estructura métrica, posibilita la abstracción de la jerarquía de evento a partir de la cual el patrón de tensión-distensión propio de una obra (su prolongación reduccional) puede ser derivada. Una hipótesis equivalente fue propuesta por Bharucha,⁹ y existe evidencia de que efectivamente la organización métrica en interacción con la jerarquía tonal determina la estabilidad de cada

evento.¹⁰ Lerdahl¹¹ sugiere también que la tensión percibida a lo largo de una obra sería una función de su trayectoria en el espacio tonal; y se ha reportado evidencia de que el esquema modulador de una melodía incide en los juicios que los oyentes hacen respecto de su coherencia¹² y la tensión que promueven.¹³

En estudios donde se examinó la incidencia del espacio tonal en niveles más locales de procesamiento se ha observado, por ejemplo, que los eventos que los oyentes juzgan como más apropiados para completar un diseño melódico es una función de su jerarquía tonal, prefiriéndose los eventos de tónica, luego los que completan la tríada del acorde de tónica, los restantes sonidos diatónicos, y por último los cromáticos.¹⁴ Una situación equivalente puede observarse en estudios en los que se testearon la incidencia del espacio tonal en las expectativas melódicas; tales estudios informan que las personas tienden a esperar que una melodía sea continuada por los eventos de mayor jerarquía.¹⁵ De este modo, en su conjunto los estudios señalados sugieren que el espacio tonal es un componente representacional constitutivo del procesamiento melódico en la música tonal.

Revisando la teoría del espacio tonal

Sin embargo, estudios como los arriba comentados definen al espacio tonal como una representación uniforme en donde toda altura perteneciente a una misma clase posee, más allá de las relaciones contextuales, la misma jerarquía tonal; así, la variabilidad en la estabilidad percibida entre eventos de la misma clase se atribuye a la incidencia de otros factores, principalmente al efecto de la proximidad de la altura musical. Desde esta perspectiva se postula por ejemplo que, dado el diseño melódico sol4-fa4-mi4-fa4-mi4-re4 y asumiendo que su tonalidad es DoM, los sonidos do4 y do5 poseen la misma jerarquía tonal y que por lo tanto tenderán a ser juzgados como igualmente compatibles y/o esperables para completar di-

⁷ F. Lerdahl, «Tonal pitch space», en *Music perception*, 1988, pp. 315-350. F. Lerdahl, *Tonal pitch space*. 2001.

⁸ F. Lerdahl y Jackendoff, *s/d.*, 1983.

⁹ J. J. Bharucha, *op.cit.*, 1984b.

¹⁰ E. Bigand, «The influence of implicit harmony, rhythm and musical training on the abstraction of 'tension-relaxation schemas' in tonal musical phrases», en *Contemporary music review*, 1993, pp. 123-137.

¹¹ F. Lerdahl, *op.cit.*, 1988 y 2001.

¹² W. F. Thompson, «Modeling perceived relationships between melody, harmony, and key», en *Perception & psychophysics*, 1993, pp. 13-24.

¹³ E. Bigand, *op. cit.*, 1993.

¹⁴ C. L. Krumhansl y R. N. Shepard, «Quantification of the hierarchy of tonal function within a diatonic context», en *Journal of experimental psychology*, 1979, pp. 579-594. C. L. Krumhansl y E. Kessler, «Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys», en *Psychological Review*, 1982, 334-368.

¹⁵ C. L. Krumhansl, «Music psychology and music theory: Problems and prospects», en *Music Theory Spectrum*, 1995, pp. 53-80. L. L. Cuddy y C. A. Lunney, «Expectancies generated by melodic intervals: Perceptual judgments of melodic continuity», en *Perception & Psychophysics*, 1995, pp. 451-462. E. G. Schellenberg, «Expectancy in melody: Tests of the implication-realization model», en *Cognition*, 1996, pp. 75-125. E. G. Schellenberg, *et. al.*, «Expectancy in melody: Tests of children and adults», en *Journal of Experimental Psychology*, 2002, pp. 511-537.

cho diseño; de observarse una preferencia por el do4 se explicaría básicamente por el efecto de la proximidad de la altura, un factor que incide en el procesamiento melódico afectando los juicios de similitud,¹⁶ continuidad y coherencia musical.¹⁷

Una hipótesis diferente fue recientemente propuesta por Anta,¹⁸ quien sugiere que el espacio tonal se activa e implementa por áreas de procesamiento. Desde esta perspectiva se asume por ejemplo que, para el diseño sol4-fa4-mi4-fa4-mi4-re4, se activa un área del espacio tonal que va desde do4 a sol4, bajo el supuesto de que el espacio activado equivale a la porción del registro delimitada por los eventos de la tríada de tónica que contiene al último intervalo escuchado y al mismo tiempo a los tres componentes de dicha tríada. Dada esta hipótesis, se sostiene aún que do4 será juzgado como más estable o compatible que do5 por la incidencia del factor proximidad, sin embargo ya no se postula, por ejemplo, que do5 será considerado más estable que si4 o re5, o que mi5 lo será más que re5 o fa5, puesto que estos eventos se encuentran fuera del espacio tonal activado por el diseño.

Evidencia preliminar que señala la validez de estas hipótesis fue comunicada por Anta,¹⁹ quien re-analizó datos reportados por Schellenberg²⁰ y observara que la jerarquía tonal de los eventos melódicos más alejados no era objeto de procesamiento. En el estudio de Schellenberg se le hacía escuchar a los participantes fragmentos melódicos interrumpidos y después una serie de alturas (las diatónicas en relación con la tonalidad del fragmento); luego se les pedía que evaluaran cuán bien las alturas continuaban al fragmento precedente, bajo el supuesto de que las de mayor jerarquía tonal serían más esperadas o expectadas, y entonces consideradas mejores continuaciones. Si bien Schellenberg informó que este era el caso, el re-análisis de sus datos realizado por Anta indicó que tal situación se producía fundamentalmente en el registro próximo al intervalo en el que cada fragmento era interrumpido; es decir, los oyentes preferían las alturas de la clase tónica, dominante o medianta, por sobre el resto de las alturas diatónicas principalmente en el espacio tonal activo postulado por Anta.

No obstante estos resultados comunicados por Anta,²¹ se desconocen otros trabajos sobre el tema que permitan validar sus hipótesis; por otra parte,

sus resultados no informan si las áreas inactivas del espacio tonal son objeto de procesamiento. De esta suerte, nuevos estudios son necesarios para evaluar si efectivamente en la audición el espacio tonal se utiliza por áreas activas e inactivas de procesamiento y si, finalmente, esta modalidad incide en cómo los oyentes comprenden el dominio melódico de la música tonal. El presente estudio tiene por objeto avanzar en la estimación de estas hipótesis.

Materiales y método

Se utilizaron 4 fragmentos melódicos tomados de *lieder* de F. Schubert, dos en modo mayor y dos en menor, los cuales fueron interrumpidos en un intervalo de 2^{da} mayor que cumpliera con las condiciones para ser considerado un intervalo implicativo de acuerdo a Narmour.²² Los fragmentos eran seguidos por una de entre las 15 alturas diatónicas en ± 1 octava a partir de la nota en la que cada fragmento era interrumpido. Los participantes del estudio, 12 adultos jóvenes sin formación musical formal, debían puntuar cuán bien les parecía que una u otra altura continuaba al fragmento precedente.

Resultados

Las puntuaciones provistas por los participantes fueron promediadas, obteniéndose la media de puntuación dada a cada altura de prueba. Los análisis siguientes se realizaron a partir de estas medias. Los datos fueron primero regresados contra los predictores *Proximidad* (PR) y *Jerarquía Tonal* (JT); PR asume que los participantes tenderán a puntuar más alto las alturas de prueba cuanto más próximas estén de la última altura del fragmento escuchado, mientras que JT refleja el estado actual de la teoría del espacio tonal y asume que las alturas recibirán una puntuación mayor cuanto mayor sea la jerarquía tonal de la clase a la que pertenecen. La regresión arrojó un R^2 ajustado = .589, e indicó que mientras PR era significativo para describir los datos ($t = -9.03$; $p < .001$; $N = 60$), JT no lo era ($t = 1.54$, N. S.; $N = 60$). Posteriormente los datos fueron regresados contra PR en combinación con un predictor que capturase las hipótesis propuestas por Anta, obra citada, respecto del modo en que se procesa el espacio

¹⁶ C. L. Krumhansl, «The psychological representation of musical pitch in a tonal context», en *Cognitive psychology*, 1979, pp. 346-374.

¹⁷ E. G. Schellenberg, *op.cit.*, 1996.

¹⁸ J. F. Anta, «Modulación del espacio de la altura tonal a través de las expectativas melódicas», en *Anais do XIV jornadas de jovens pesquisadores da AUGM*, 2006.

¹⁹ J. F. Anta, *op.cit.*, 2006.

²⁰ E. G. Schellenberg, *op.cit.*, 1996.

²¹ J. F. Anta, *op.cit.*, 2006.

²² E. Narmour, *The analysis and cognition of basic melodic structures*, 1990.

tonal, es decir, en términos de áreas activas e inactivas de procesamiento en función de cada fragmento y del intervalo en el que son interrumpidos. (Este predictor es el que Anta denominara *Jerarquía Tonal revisada*; aquí se optará por asignarle otra denominación –ver a continuación– considerada más representativa de su función epistémica). Este predictor, denominado *Espacio Tonal Modulado* (ETM), asume que los oyentes preferirán como continuación los eventos con mayor jerarquía tonal, pero solo dentro de una extensión que cumpla las siguientes condiciones: 1) tenga por extremos eventos de la tríada de tónica; 2) de estar presentes en el estímulo, tome por extremos a los eventos de la tríada más recientes, y 3) sea la menor posible y contenga en su interior al menos la primera nota del último intervalo escuchado. La regresión arrojó un R^2 ajustado = .700, e indicó que tanto PR como ETM eran significativos para la descripción ($t = -5.01$, $p < .001$, $N = 60$; y $t = 4.95$, $p < .001$, $N = 60$, respectivamente).

Un análisis ulterior fue realizado para examinar si los resultados obtenidos eran efectivamente producto de un procesamiento del espacio tonal por áreas activas o si podían deberse simplemente a la incidencia de la frecuencia de aparición de los eventos en los fragmentos utilizados para la prueba. Con respecto a esto, Butler²³ observó que la jerarquía tonal podía considerarse un efecto secundario de la frecuencia de aparición de los eventos en los estímulos, dado que los eventos que tienden a aparecer más veces son los que tienden a recibir una posición más prominente en la jerarquía tonal; y efectivamente, este era el caso para algunos de los fragmentos utilizados en este estudio. En síntesis, según esta perspectiva una descripción de los datos a través de la frecuencia de aparición de los eventos debería ser suficiente para dar cuenta del comportamiento descrito por el ETM. Los datos fueron entonces regresados contra el predictor PP y un predictor que simplemente reflejaba la frecuencia de aparición de los eventos en cada fragmento, denominado *Frecuencia de Aparición* (FA). La regresión arrojó un R^2 ajustado = .703, siendo ambos predictores significativos para la descripción ($t = -7.91$, $p < .001$, $N = 60$; y $t = 5.03$, $p < .001$, $N = 60$, respectivamente). Los residuos de esta regresión fueron calculados y regresados contra ETM; el resultado informó que ETM era altamente significativo para predecir tales residuos (R^2 ajustado = .643, $t = 10.36$, $p < .001$, $N = 60$), indicando que su descripción capturaba un comportamiento de los datos que ninguno de los otros predictores lograba describir.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se examinó el modo en que los oyentes operan con el espacio tonal de la altura musical en el procesamiento melódico. Se revisaron estudios previos que señalan la prominencia de determinadas alturas en función del contexto de referencia y que asumen que, una vez inferida la tonalidad, las alturas son organizadas en clases y representadas en términos de un espacio tonal de la altura musical en donde todo evento de una misma clase posee la misma jerarquía o estabilidad. Se revisó asimismo una alternativa de acuerdo con la cual el espacio tonal se activa en función de atributos del contexto melódico de referencia, más puntualmente la posición registral del último intervalo escuchado y su relación con los eventos del acorde de tónica que lo contienen, y luego se aplica por áreas al procesamiento de los eventos posteriores. El testeo de estas hipótesis en una tarea de estimación de la continuidad melódica, informó que los oyentes no procesan del mismo modo los eventos por pertenecer a una misma clase, pues las jerarquías tonales fueron efectivas sólo para una porción del registro abarcado por las alturas de prueba. Asimismo, los resultados indicaron que los juicios de los participantes no eran reducibles a la aparición de los eventos contenidos en los fragmentos, lo cual sugiere que la representación del espacio tonal es de naturaleza cognitiva e inferencial. En concordancia con las hipótesis formuladas por Anta,²⁴ estos resultados señalan la incidencia del contexto melódico en la configuración del espacio tonal; más específicamente, los resultados sugieren que el espacio tonal se procesa por áreas de activación, en donde el área activada es una función del último intervalo escuchado y de los eventos del acorde de tónica que lo contienen.

Algunos aspectos implicados en la propuesta de Anta deben ser discutidos. Por ejemplo, la determinación del límite del área activa del espacio tonal (AAET; la porción del ETM donde las jerarquías tonales se consideran efectivas) puede resultar arbitraria. Sin embargo, algunas razones pueden esgrimirse a favor de esta determinación; primero, en la literatura que estudia la música tonal existe un acuerdo sustancial respecto de la prominencia de los eventos de la tríada de tónica, y un cúmulo de evidencia cada vez mayor provista por estudios en cognición musical avalan tal postulado; por otro lado, se ha observado que en el nivel melódico los eventos de la tríada de tónica permiten resolver o anclar la disonancia creada por cualquiera de los otros eventos melódicos, ya sean

²³ D. Butler, «Describing the perception of tonality in music: a critique of the tonal hierarchy theory and a proposal for a theory of intervallic rivalry», en *Music perception*, 1989, pp. 219-242.

²⁴ J. F. Anta, *op.cit.*, 2006.

diatónicos o cromáticos,²⁵ por lo que asumir que tales eventos hacen de límites del AAET implica que dicha área será en sí misma una unidad estable de procesamiento cognitivo.

Otra cuestión importante es la extensión del AAET. Es probable que el tamaño del AAET se vea afectado por el registro de los fragmentos melódicos escuchados; es asimismo probable que, incluso frente a los mismos estímulos, el AAET sea mayor para sujetos con mayor nivel de formación musical. Con respecto a esto último, se ha observado que la equivalencia de octava es notoria para los músicos, pero que se encuentra ausente en los no-músicos;²⁶ este resultado concuerda con la hipótesis de que el área del AAET es una función del nivel de formación musical, puesto que una mayor capacidad de generalización de la octava permitiría incluir más eventos de una misma clase en el área activada. Dada la limitación del presente trabajo a un grupo de participantes con escasa formación musical, estudios posteriores son necesarios para sopesar la validez de estas hipótesis.

En síntesis, los resultados del presente estudio concuerdan con otros previamente reportados en que la audición de la música tonal implica la organización de las alturas en términos de su mayor o menor jerarquía o estabilidad, dando lugar a la representación del espacio tonal. Sin embargo, sugieren que dicha representación se ve limitada por atributos del contexto musical, dando lugar a un procesamiento parcializado del espacio tonal. Estudios posteriores deberían reexaminar la validez y el alcance de estos resultados, con miras a generar un entendimiento mayor de cómo se procesa la altura musical tanto en los contextos tonales como en los que no lo son.

Bibliografía

- ALLEN, D.: «Octave discriminability of musical and non-musical subjects», en *Psychonomic Science*, 7, 1967.
- ANTA, J. F.: «Modulación del espacio de la altura tonal a través de las expectativas melódicas», en *Anais do XIV jornadas de jovens pesquisadores da AUGM*, Campinas, 2006.
- BHARUCHA, J. J.: (1984a). «Anchoring effects in music: The resolution of dissonance», en *Cognitive Psychology*, 16, 1984a.
- BHARUCHA, J. J.: «Event hierarchies, tonal hierarchies, and assimilation: a reply to Deutsch and Dowling», en *Journal of Experimental Psychology: General*, 113 (3), 1984b.
- BIGAND, E.: «The influence of implicit harmony,

rhythm and musical training on the abstraction of 'tension-relaxation schemas' in tonal musical phrases», en *Contemporary music review*, 9, 1993.

- BURNS, E. M. y Ward, W. D.: «Intervals, scales, and tuning», en D. Deutsch (ed.), *The Psychology of music*, New York. Academic Press, 1982.
- BUTLER, D.: «Describing the perception of tonality in music: a critique of the tonal hierarchy theory and a proposal for a theory of intervallic rivalry», en *Music perception*, 6, 1989.
- BUTLER, D. y Brown, H.: «Tonal structure versus function: studies of the recognition of harmonic motion», en *Music perception*, 2 (1), 1984.
- CUDDY, L. L. y Lunney, C. A.: «Expectancies generated by melodic intervals: Perceptual judgments of melodic continuity», en *Perception & Psychophysics*, 57, 1995.
- KRUMHANSL, C. L.: «The psychological representation of musical pitch in a tonal context», en *Cognitive psychology*, 11, 1979.
- KRUMHANSL, C. L.: *Cognitive foundations of musical pitch*, New York, Oxford University Press, 1990.
- KRUMHANSL, C. L.: «Music psychology and music theory: Problems and prospects», en *Music Theory Spectrum*, 17, 1995.
- KRUMHANSL, C. L. y Kessler, E.: «Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys», en *Psychological Review*, 89, 1982.
- KRUMHANSL, C. L. y Shepard, R. N.: «Quantification of the hierarchy of tonal function within a diatonic context», en *Journal of experimental psychology*, 5, 1979.
- LERDAHL, F.: «Tonal pitch space», en *Music perception*, 5 (3), 1988.
- LERDAHL, F.: *Tonal pitch space*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- NARMOUR, E.: *The analysis and cognition of basic melodic structures.*, Chicago, University of Chicago Press, 1990.
- SCHELLENBERG, E. G.: (1996). «Expectancy in melody: Tests of the implication-realization model», en *Cognition*, 58, 1996.
- SCHELLENBERG, E. G. ; Adachi, M. ; Purdy, K. T. y McKinnon, M. C. : «Expectancy in melody: Tests of children and adults», en *Journal of Experimental Psychology*, 131, 2002.
- THOMPSON, W. F.: «Modeling perceived relationships between melody, harmony, and key», en *Perception & psychophysics*, 53, 1993.

²⁵ J. J. Barucha, *op.cit.*, 1984a.

²⁶ D. Allen, «Octave discriminability of musical and non-musical subjects», en *Psychonomic Science*, 1967, pp. 421-422.

Una excentricidad gradual: *Shadows of Cold Mountain 3* de Walter Zimmermann

Mariano Etkin

Compositor. 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.

Profesor Titular Ordinario de las cátedras de Composición I-IV y Análisis Musical, Facultad de Bellas Artes (FBA), UNLP. Director del Proyecto de Investigación «Músicas del siglo XX: materiales y procedimientos de la composición». 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.

María Cecilia Villanueva

Compositora. Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra de Composición I-IV, FBA, UNLP. Codirectora del Proyecto de Investigación «Músicas del siglo XX: materiales y procedimientos de la composición». 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; «Elizabeth Schneider 2001», Freiburg, en Alemania, y Premio de la Ciudad de Buenos Aires. Becaria de la Akademie Schloss Solitude, Stuttgart; del Künstlerhof Schreyahn y del Künstlerdorf Schöppingen en Alemania. Dictó Seminarios de Composición en la Escuela Universitaria de Música de Montevideo. Ejecuciones y encargos de los

principales festivales internacionales y ciclos de música contemporánea en Europa y América Latina.

Marcelo Alejandro Rodríguez

Pianista y compositor. Ayudante Diplomado en la cátedra de Introducción a la Composición y Profesor de Armonía, Contrapunto y Morfología Musical, FBA, UNLP. Profesor de Improvisación musical e Informática aplicada a la Música en la Escuela de Arte de Berisso. Integrante del Proyecto de Investigación «Músicas del siglo XX: materiales y procedimientos de la composición». Realizó estudios de composición en la FBA, UNLP y en el Conservatorio municipal «Manuel de Falla», Buenos Aires. Obtuvo varios premios y encargos, entre ellos, el del Forum Neue Musik Luzern, Suiza. Ejecuciones en diversos escenarios del país y del exterior.

Daniel Duarte Loza

Compositor. Licenciado en Composición y Profesor de Armonía, Contrapunto y Morfología Musical, FBA, UNLP. Profesor Nacional de Música, IUNA. Profesor Adjunto de la Cátedra de Composición, FBA, UNLP. Integrante del Proyecto de Investigación «Músicas del siglo XX: materiales y procedimientos de la composición». Becario Formación Superior, UNLP. Distinción Dr. Joaquín V. González; Beca Nacional del Fondo Nacional de las Artes; Premio al mejor trabajo *MERCOSUR e integración*, XIII Jornadas de Jóvenes Investigadores, AUGM; *Canadian Studies Award*. Miembro fundador del Ensemble de Música Contemporánea, FBA, UNLP y del grupo *MAGMA música de concierto* con el que organiza el Festival *VIVAMúsica en concierto!* Actúa con el dúo Guitárricas Contemporáneas. Autor de la banda de sonido de la obra *Anoche. Un baile de tango*.

La figura de Walter Zimmermann, nacido en 1949 en Schwabach, Alemania, ocupa un lugar muy particular en la música de su país. Se puede hablar, seguramente, de excentricidad: sus intereses técnicos y estéticos difieren de los exhibidos por la mayoría de sus colegas germanos, ubicándolo –en un primer intento para establecer una genealogía– más cerca de algunas ideas y prácticas de la tradición experimentalista estadounidense, principalmente las evidenciadas por John Cage y Morton Feldman. Dice Zimmermann: «Traté de combinar a Cage y a Feldman en mi interior, por así decir: el Cage de las matrices y las operaciones con intervención del azar y el lirismo de Feldman».¹ El interés de Zimmermann por la música estadounidense, así como sus estudios con Mauricio Kagel y los que realizó simultáneamente en el Centro de Etnomusicología de Amsterdam, son un claro indicio de su inclinación por las músicas y los músicos ajenos a la tradición germana. Por otro lado, promovió una decisiva difusión de la música de los Estados Unidos en Alemania y en el extranjero; esto último a través de dos libros esenciales, *Desert Plants* –recopilación de entrevistas con compositores estadounidenses– y *Essays*, selección de escritos de Morton Feldman, casi todos en versión bilingüe inglés-alemán.

El título de una de las obras de Zimmermann, *In Understanding Music the Sound Dies* (*Al entender la música, el sonido muere*), refleja un aspecto fundamental de su trabajo: la inmediatez y el peso de lo sonoro por encima de planteos teóricos racionalistas divorciados del resultado material. Esta preferencia se complementa con la gran importancia que tienen las manipulaciones numéricas en muchas de sus obras, como la que es motivo de este análisis. A esas dos características debe agregarse la presencia de fuentes literarias y pictóricas de las más variadas procedencias como puntos de partida para la composición.

La excentricidad de la música de Zimmermann se ve acentuada por la existencia de un rasgo que el mismo compositor define como «virtuosismo introvertido».² Se trata de un virtuosismo instrumental que no es un mero despliegue de habilidad gimnástica, autónomo y separado de la obra, a la manera de los estereotipos heredados de la tradición decimonónica, sino un esfuerzo interior del ejecutante que, devolviendo a la obra su esencia más profunda, se sustrae a cualquier tipo de innecesaria exterioridad. El «virtuosismo introvertido» se complementa con el uso de procedimientos que

«crean una situación en la cual los ejecutantes no pueden controlar demasiado el sonido».³ La dificultad para controlar el sonido puede verse como evocación intencional de una manera de ejecución propia de la música *folk* o *étnica*. Sin embargo –en contraste con la adscripción a un género, indicada por esa posibilidad– la falta de control se vincula, más bien, con un mundo sonoro desprovisto de algunas de las cualidades esenciales del género erudito occidental: relación exacta entre acción y resultado, precisión de la afinación y escritura idiomática en el tratamiento de los instrumentos. La inteligibilidad y su directa incidencia en la definición e identidad de los materiales es la consecuencia más clara de esas cualidades. Así, la falta de control produce una música que –como ocurre en gran parte de *Shadows of Cold Mountain 3*⁴ es difícil de estudiar con criterios convencionales. La presencia de materiales en continua oscilación da lugar a una zona de incertidumbre: multifónicos de carácter inestable, *glissandi* de realización necesariamente discontinua, sonidos diferenciales y sonidos armónicos o fundamentales con alto contenido de ruido. Pero sería un error creer que Zimmermann se inscribe en una suerte de estética ruidista; esos materiales, más que integrarse en un mundo orgánico y clasificable, remiten a un anonimato. Son una valorización de las identidades musicales poco definidas y parecen evocar el tipo de mensajes que se adivinan escuchando lenguas incomprensibles.

En *Shadows of Cold Mountain 3*, para flauta, oboe y clarinete, como en otras obras de Zimmermann, existe una carga simbólica que inscribe al autor en el tronco principal de la música germana, distanciándolo, a pesar de las numerosas coincidencias, de la música experimental estadounidense. En las notas sobre su *Lokale Musik* (*Música local*) el compositor sugiere que las *Fränkische Tänze* (*Danzas francas*), que integran ese ciclo, ejemplifican una confrontación entre cultura y naturaleza, representada por la supresión de la afinación temperada de las melodías originales y su reemplazo por la afinación natural de la serie armónica.⁵ El contenido simbólico es más que evidente. Por otro lado, las similitudes entre la música de Zimmermann y, por ejemplo, la de Morton Feldman, se limitan al uso de algunos procedimientos de vinculación entre variables constructivas diferentes por medio de magnitudes o cifras comunes y a una de las muchas variantes de la ascesis: la definida continuidad que

¹ Richard Toop, «Shadows of Ideas: on Walter Zimmermann's Work», 2002. «I tried to combine Cage and Feldman within me, so to speak: the Cage of the matrixes and chance systems, and Feldman's lyricism». (Traducción al español de los autores de este trabajo).

² Richard Toop, *Ibidem*.

³ Christopher Fox, «Walter Zimmermann's Local Experiments», 1983.

⁴ *Sombras de Montaña Fría 3*, tercera de un ciclo de cuatro composiciones.

⁵ *Ibidem*.

otorga la presencia ininterrumpida de una intensidad, una textura o un comportamiento instrumental; además del peculiar lirismo de Feldman, que el compositor reconoce como influencia.

Por otro lado, eso que Richard Toop llama «extrema reducción de medios y una fría y distante objetividad»,⁶ aplicado a las obras compuestas a partir del ciclo *Gelassenheit* (*Tranquilidad, sosiego*), no llega a erosionar «la característica introspección europea, que nunca está muy lejos de la superficie en la música de Zimmermann».⁷

Según el compositor:

Shadows of Cold Mountain 3 traduce en sonido la trama de líneas gestuales y caligráficas de Brice Marden. Lo que allí es la libre expresión de continuidades de líneas azarosas, amplias y errantes, aquí se encuentra con limitaciones. La flauta, el oboe y el clarinete han sido construidos con restricciones en sus posibilidades: su libertad entra en conflicto con la mecánica.⁸

Efectivamente, la utilización de ciertos recursos, como los *glissandi* que cubren intervalos muy grandes, producen las ya mencionadas discontinuidades de las líneas sonoras. Así la analogía va más allá de una simple traslación del mundo visual al mundo sonoro: los instrumentos elegidos incorporan una imposibilidad de carácter contingente o azaroso que, de haber optado el compositor por instrumentos de arco, podría haberse evitado, con el empobrecimiento que significaría lograr una continuidad sin «accidentes».

El título de la obra que nos ocupa se origina en una multiplicidad de fuentes y disciplinas artísticas, partiendo del nombre de un poeta chino y monje budista Chan del siglo IX, Han Shan, perteneciente al período de la dinastía Tang. Por otro lado, el nombre de este maestro chino, en su traducción al inglés, *Cold Mountain*, fue tomado por el pintor estadounidense Brice Marden⁹ como título de una serie de obras vinculadas con la caligrafía de los poemas de Han Shan. Asimismo, un poema de John Yau, titulado «*In the Shadows of Cold Mountain*», acompañó las notas del programa

del festival *Donaueschinger Musiktage 2000* en el que se presentó la obra. Zimmermann combina y sintetiza las tres fuentes en el título de una serie de obras, a la que pertenece la tercera, motivo de este análisis: *Shadows of Cold Mountain 3*.

El título reúne cuatro palabras y la cifra 3. Ambos números, el cuatro y el tres, cumplen un papel de gran importancia en la construcción de la obra. El Gráfico 1 muestra las variables relacionadas con cada uno de esos números. Además de las relaciones detalladas en el Gráfico 1, debe señalarse la existencia de otras que integran al 4 y al 3. La 7ª Sección –la más extensa– tiene 21 compases; 21 es 7x3 y también (4+3)x3. Además, 21 es la cantidad de multifónicos diferentes utilizados en esa misma sección, produciéndose una relación cruzada entre variables unidas por un número, en este caso el 21. Cabe agregar, por otro lado, la presencia no sistematizada pero insistente en el uso de la figura de $\text{♪} \cdot (3 \text{ ♯})$ en grupos de 4 (4 ataques en 3 tiempos de ♪). Ver Figura 1.

A las relaciones entre cifras y variables ya explicadas con respecto al número 4 y al 3, hay que agregar las existentes con el número 11 y sus derivados. Ver Gráfico 2.

Más allá de las relaciones simples ya expuestas, se producen otras más complejas que resultan de operaciones que toman en cuenta variables diferentes. Por ejemplo, sumando 11 (cantidad de páginas) a 88 (cifra metronómica) se obtiene 99 (cantidad total de compases).

Las cifras elegidas condicionan la grafía, la articulación formal, la métrica, la pulsación metronómica y la instrumentación. En cuanto a la grafía, señalemos la vinculación con prácticas similares utilizadas por John Cage y Morton Feldman que remiten a una predeterminación gráfica, anterior a la fijación de otras variables.¹⁰ Se puede arriesgar la hipótesis de que en esta obra de Zimmermann el rayado previo del papel –con una cantidad fija de compases por hoja (9) y estableciendo distancias iguales entre las barras de compás– precedió a la escritura de calderones con función articularia.

En *Shadows of Cold Mountain 3* hay dos conjuntos organizativos superpuestos: la red numérica ya analizada y los objetos sonoros. Estos últimos se dividen en:

⁶ Richard Toop, «Portrait Walter Zimmermann», 1998.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Walter Zimmermann: En notas del programa de mano del concierto en el que se ejecutó la obra, en el marco del festival *Donaueschinger Musiktage*, 2000, Alemania. «*Shadows of Cold Mountain 3* übersetzt die gestlich-kalligraphischen Liniengepflegte von Brice Marden in Klang. Was dort freiheitlicher Ausdruck einer losen, weiten und schweifenden Linienfolge ist, wird hier zum Grenzgang. Flöte, Oboe und Klarinette sind nicht für Grenzenloses gebaut, jede Freiheit kommt in Konflikt mit der Mechanik». (Traducido del alemán por los autores de este trabajo).

⁹ Artista plástico (Bronxville, Nueva York, 1938).

¹⁰ Mariano Etkin; Germán Cancián; Carlos Mastropietro y María Cecilia Villanueva, «La repetición permanentemente variada: las Seis Melodías para Violín y Teclado (Piano) de John Cage», 2000.

Gráfico 1. Presencia de los números 4 y 3 y sus derivados en diferentes variables.

Variables relacionadas con el número 4	Variables relacionadas con el número 3
La serie completa, bajo el mismo título, está integrada por 4 obras.	Cantidad de instrumentos.
Forma: 8 secciones, 4 largas y 4 cortas.	Esta es la tercera de una serie de 4 obras con el mismo título.
Metro: 4/4	Compases por sistema (3) y sistemas por página (3).
Metrónomo: ♩ 88 (♩ 44)	La obra tiene 99 compases.
2 calderones con duraciones estrictas de 4 negras cada uno.	Calderones de 3 duraciones: largo, medio, corto.
Hay 88 multifónicos de 2 sonidos.	Los objetos sonoros importantes son 3: multifónico, glissando, giro melódico en notas cortas.
Hay un solo multifónico de 4 sonidos.	

Figura 1. Ejemplos de utilización de ♩.

Figure 1 displays four musical score excerpts. The top-left excerpt shows measures 5-6 for Flute (Fl.) and Oboe (Ob.). The top-right excerpt shows measure 65 for Flute (Fl.). The bottom-left excerpt shows measures 47-48 for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), and Clarinet (Cl. (Si b)). The bottom-right excerpt shows measures 83-84 for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), and Clarinet (Cl. (Si b)).

Gráfico 2. Presencia del número 11 y sus derivados en diferentes variables.

Número 11 y múltiplos	11	22	33	88	99
Variables	Cantidad de páginas	Cantidad de multifónicos diferentes en el oboe	Cantidad de sistemas pentagramados	Cifra metronómica (en ♩)	Cantidad de compases
	Cantidad de calderones de duración no medida			Cantidad total de multifónicos de 2 sonidos	
	Cantidad de multifónicos diferentes en la flauta (aparecen 17; 11 son diferentes)				

a) objetos primarios (multifónicos, *glissandi* y notas cortas),

b) objetos secundarios (notas largas, trinos y trémolos sobre una o dos notas).

Los objetos primarios se presentan ya en el c.1., repartidos entre los tres instrumentos. [Ver Figura 2].

Como ejemplo de objetos secundarios, mostramos su aparición en los cc.11-13. [Ver Figura 3].

La interacción de los objetos sonoros con la red numérica genera una organización formal articulada en 8 secciones, delimitadas por la mayor o menor preponderancia de uno de los objetos primarios: el *glissando*. [Ver Gráfico 3].

Las cantidades de compases indicadas en el Gráfico 3, hasta la 5ª Sección inclusive, son aproximadas y deben ser tomadas sólo como referencia: los puntos exactos de articulación se encuentran levemente desviados, uno o dos tiempos, con respecto a la barra de compás. La conclusión más importante que se desprende del Gráfico 3 es la asistematicidad en la distribución de las secciones –4 largas y 4 cortas– evitando toda previsibilidad en la sucesión.

La preponderancia de *glissandi* se comprueba en las secciones pares: El uso de calderones contribuye a la delimitación formal. [Ver Gráfico 4].

La inclusión de los calderones medidos de 4 negras –en el c.19, al final de la 1ª Sección y en el c.99, al final de la obra– parece responder no sólo a cuestiones articulatorias sino también a la necesidad de introducir una mayor flexibilidad en las duraciones, sin alterar la cantidad de compases ni el trazado previo de las barras de compás. La 4ª Sección muestra una discontinuidad en el proceso de gradual expansión de la presencia de los *glissandi* en las secciones pares. Esto se logra con la inclusión de otros objetos sonoros que debilitan la preponderancia del *glissando*. Esa discontinuidad aparece como un intento de enriquecer el planteo formal, enmascarando un patrón de alternancias (*glissando/no-glissando*) que, de otra manera, sería demasiado previsible.

Como dato curioso debe destacarse la evocación del c.1 en los compases 66 y 67, zona que coincide con la división 2:3 de la obra, principio articulador de muchas formas clásicas en la tradición del arte occidental. Ver Figura 4.

Un aspecto subyacente en la construcción de *Shadows of Cold Mountain 3* es el aprovechamiento sistemático de la contigüidad. Éste consiste en la transformación de los materiales, en las variables que los definen, por medio de un

desplazamiento hacia un escalón lindante. Los escalones lindantes son, en conjunto, un repertorio de posibilidades en el imaginario del compositor, una especie de materia que precede a la construcción de la obra. Si tomamos, por ejemplo, a la oposición liso/rugoso como eje de uno de esos posibles repertorios, constatamos que el aprovechamiento sistemático de la contigüidad se manifiesta en la presencia de diferentes estadios intermedios entre el unísono y el trémolo: *bisbigliando*, *frullato*, trémolo enarmónico (conocido también como «trino de color») y trino convencional. Este repertorio se hace evidente en el análisis, sólo después de disponer los escalones en forma contigua, sin tomar en cuenta su orden de aparición en la partitura.

El compositor vuelve explícito el repertorio escalonado como fuente principal de uno de los materiales primarios –los multifónicos– con el agregado de una tabla que, a modo de apéndice, acompaña la partitura. La tabla fue extraída de un libro de técnicas de ejecución para el oboe y ejemplifica las posibilidades de ejecución de multifónicos de dos sonidos.¹¹ En la Figura 5 (ver página 20) se transcriben las sonoridades que se exponen en esa tabla.¹²

Si entendemos al acto de la composición como una invención de redes y organismos que proveen continuidad a la obra, en *Shadows of Cold Mountain 3* las redes numéricas cumplen esa función. En buena medida tienen una relación de parentesco lejano con las tramas y caligrafías de los artistas que aparecen en la génesis del trabajo. En este sentido, las continuidades van más allá de la reproducción de las líneas caligráficas en la obra musical, por medio de *glissandi*. Las redes numéricas constituyen soportes más abstractos pero igualmente continuos, con escalones lindantes a manera de puntos que integran una línea. Por otro lado, los objetos primarios y secundarios funcionan mayoritariamente en el campo de lo continuo mientras que la tabla de los multifónicos aparece como una materialización de una red numérica desde el mismo momento en que –reconociendo su ordenamiento con escalones lindantes– el compositor numera sistemáticamente la sucesión ascendente. Así, la continuidad entre las redes numéricas y los *glissandi* se verifica también en los multifónicos numerados en la tabla. El rayado previo de las barras de compás agrega un factor más en este despliegue de variantes alrededor de un espacio y tiempo observado y escuchado como continuo, a través de una frag-

¹¹ Peter Veale y Claus-Steffen Mahnkopf, *Die Spieltechnik der Oboe*, 1995, p. 124.

¹² Las repeticiones de los multifónicos N° 5 y 6 y N° 16, 17 y 18 en realidad no lo son, ya que cada uno de ellos se obtiene con una digitación diferente, como aparece en la tabla original. La numeración que el propio Zimmermann realiza, confirma que son entendidos como sonoridades distintas.

Figura 2. Objetos primarios. Multifónico, glissando, notas cortas: c.1.

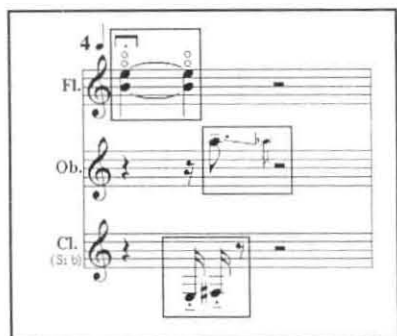


Figura 3. Objetos secundarios. Notas largas, trémolos, trinos (cc. 11-13)

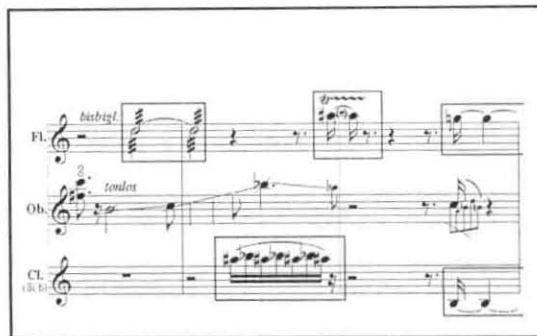


Gráfico 3. Articulación formal.

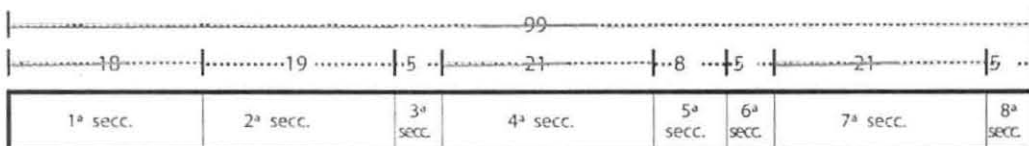


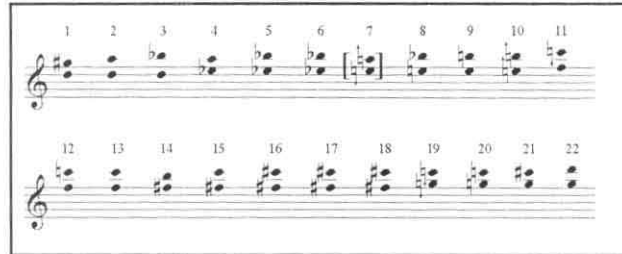
Gráfico 4. Articulación formal y su relación con el glissando y los calderones.

Secciones	Preponderancia del glissando	Calderones
1ª cc.1-19	--	c.1 c.19
2ª cc.19-37	X	c.19 c.25 c.32 c.37
3ª cc.37-41	--	c.37 c.40 c.41
4ª cc.41-61	X	c.41 c.51 c.61
5ª cc.61-68	--	c.61 c.66 c.68
6ª cc.68-73	X	c.68
7ª cc.73-94	--	
8ª cc.94-99	X	c.96 c.99

Figura 4: Evocación del c.1 en los cc.66 y 67.



Figura 5: Repertorio de multifónicos de dos sonidos en el oboe (la numeración fue realizada por el compositor y agregada a la tabla preexistente).



mentación predominantemente gradual y escalonada que opera desde lo más abstracto hasta lo más concretamente físico del sonido.

Bibliografía

- ETKIN, Mariano; Cancián, Germán; Mastropietro, Carlos y Villanueva, María Cecilia: «La repetición permanentemente variada: las Seis Melodías para Violín y Teclado (Piano) de John Cage», en *Actas del III Congreso Latinoamericano de Análisis Musical*, Mar del Plata, 2000. Reproducido en *Revista del Instituto Superior de Música*, N° 8, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 2001.
- FOX, Christopher: «Walter Zimmermann's Local Experiments», en *Contact*, N° 27, Londres, otoño 1983.
- TOOP, Richard: «Shadows of Ideas: on Walter

- Zimmermann's Work». Introductory lecture, XVI. *Weingartener Tage für Neue Musik*, 15 November 2002. [En línea], <http://home.snafu.de/nanne.walter/toop2>. [27 de setiembre de 2007].
- TOOP, Richard: «Portrait Walter Zimmermann». St. James Press «Contemporary Composers», 1998, [En línea], <http://home.snafu.de/nanne.walter/toopwz.html>. [27 de setiembre de 2007].
- VEALE, Peter y Mahnkopf, Claus-Steffen: *Die Spieltechnik der Oboe*, Kassel, Bärenreiter Verlag, 1995.

La forma oración en la Segunda Escuela de Viena

Una lectura desde la morfología de Goethe

Alejandro Martínez

Profesor de Armonía, Contrapunto y Morfología, FBA, UNLP.

Licenciado en Composición, UNLP.

Ha sido becario del Conicet y de la UNLP en las categorías Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior.

Investigador en el programa de incentivos.

Ayudante de la cátedra Lenguaje Musical Tonal I y II, FBA, UNLP.

Introducción

La referencia a las formas «período» y «oración» ocupa un lugar importante dentro de la serie de conferencias que Anton Webern dictó privadamente en Viena en el año 1933, y que fueron publicadas póstumamente en 1960 con el título *Der Weg zur neuen Musik (El camino hacia una música nueva)*.

Tanto «período» como «oración»¹ constituyen estructuras temático-formales ampliamente utilizadas por los compositores de música tonal. Debemos a Arnold Schönberg la primera caracterización relativamente precisa de los rasgos que definen y diferencian ambas estructuras, las cuales desempeñan un papel significativo en *Models for Beginners in Composition* publicada en 1942 y *Fundamentals of Musical Composition* de 1967.² En este trabajo, nos proponemos, en primer lugar, hacer una síntesis de las ideas presentadas por Webern en estas conferencias, centrándonos en la forma-oración. En segundo lugar, expondremos brevemente la caracterización que de ella realiza Schönberg en las obras mencionadas, así como el aporte más reciente de William Caplin³ a la luz de ciertos principios de la epistemología de Goethe.

1. «El camino hacia una música nueva»

Las ocho conferencias de Webern de 1933 se organizan en dos tópicos principales: por un lado, la evolución del material sonoro; por otro, lo que denomina: «(...) la presentación de las ideas musicales». Por idea musical Webern entiende: «(...) la expresión de una idea por medio de sonidos».⁴ Para Webern, tanto el surgimiento de la música atonal libre como el de la técnica dodecafónica están ne-

¹ Período y oración son, respectivamente, la traducción de los términos alemanes *Periode* y *Satz*, y de los ingleses *period* y *sentence*. En las traducciones al español, la diferencia entre ambos tipos formales es oscurecida por las deficientes traducciones: en *Fundamentos de la Composición Musical* (trad. De A. Santos, Madrid, Real Musical, 1989) «sentence» es traducido por «frase»; y «phrase» el término que Schönberg utiliza para designar los dos compases iniciales de ambos tipos formales, por «fragmento fraseológico». En *Modelos para Estudiantes de Composición* (trad. De V. De Gainza, Buenos Aires, Ricordi, 1973) el término «phrase» es traducido por «inciso»; y «sentence» nuevamente por «frase». Eso evita un tanto la confusión pero la palabra *oración*, la más literal y sencilla traducción de *Sentence* o *Satz*, no aparece en los textos en español.

² Publicación póstuma. Es una recopilación de materiales escritos por Schönberg entre los años 1937 y 1948.

³ W. Caplin, *Classical Form: a Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*, 1998.

⁴ A. Webern, *O caminho para a música nova*, 1984, p.41.

cesaria e ineludiblemente ligados a la exploración y expansión del material sonoro y al refinamiento progresivo en la presentación de las ideas musicales. Para que una idea musical pueda ser eficazmente comunicada –sostiene Webern–, ésta debe tener coherencia; la coherencia es necesaria para que una idea musical sea comprensible al oyente. En su exposición, Webern presenta entonces la historia de la música occidental como una escala ascendente en la búsqueda de coherencia por parte de los compositores. En esta búsqueda el rol de la *repetición* es fundamental: «¿Cómo puedo asegurar más fácilmente la comprensibilidad? –se pregunta Webern–. A través de la repetición. Ella está en la base de toda construcción; todas las formas musicales reposan sobre ese principio».⁵ Webern diferencia –siguiendo a Schönberg– el tratamiento temático vinculado al contrapunto (centrado en lo que éste denomina la «combinación contrapuntística»)⁶, del tratamiento temático que se revela especialmente en las formas musicales que plantean una melodía acompañada (el «estilo homofónico-melódico de composición», una expresión utilizada frecuentemente por Schönberg), caracterizada por el uso del principio de *variación desarrollante* o *progresiva* (*entwickelnde Variation*), es decir, el procedimiento de elaboración del material temático por medio de la variación constante de los motivos. En esta etapa hace su aparición la estructura tipo *período*.⁷ La necesidad de enriquecer las estructuras musicales con un trabajo más complejo sobre la repetición, se observa claramente en otra construcción temática: la *oración*, que representa para Webern una organización de mayor rango artístico. Webern señala que, después del establecimiento de la oración y el período, no surgieron otras estructuras temáticas nuevas en la música de Occidente; ambas formas fueron expandidas con un tratamiento más libre y fluido del material motivico, pero las formas permanecieron:

Estas dos formas constituyen el elemento fundamental, la base de toda construcción temática en la época clásica y de todo lo que sucedió en la música hasta nuestros días. Es una larga evolución y a veces es difícil localizar es-

tos elementos básicos. No obstante, todo puede ser atribuido a ellos (...) ¿Por qué esas formas surgieron así? Bien, en el fondo, existe el deseo de expresarse de la manera más comprensible posible.⁸

Naturalmente, una sinfonia de Mahler difiere en su forma de composición de una de Beethoven, pero en esencia ambas son iguales; un tema de Schoenberg también se basa en las formas período y oración de ocho compases (...) En el desarrollo ocurrido después de Beethoven se dio preferencia a la oración de ocho compases. Más tarde –por ejemplo en Brahms–, se hace difícil relacionar las obras a esos tipos formales, sin embargo ellas están allí. La sinfonia moderna también se basa en esas formas.⁹

A pesar del énfasis con que Webern expone la importancia y vitalidad de ambas formas temáticas, no aporta, sin embargo, ejemplos de obras propias atonales o dodecafónicas en los que se aprecie su utilización. La cuestión del modo en que los compositores continuaron utilizando el período y la oración como estructuras temático-formales viables para la presentación de las ideas musicales en la música no tonal, permanece, entonces, abierta en el texto de sus conferencias.

2. La estructura «estándar» de la oración

La estructura arquetípica de la forma-oración comienza con una frase o agrupamiento inicial de dos compases que consiste en la exposición de la *idea básica*¹⁰ y su repetición, ya sea exacta o variada. La idea básica está constituida por los elementos motivicos que conformarán el material melódico principal que será desarrollado posteriormente en la obra. Estos cuatro compases iniciales definen la función formal de *presentación*. Los cuatro compases siguientes de la estructura arquetípica constituyen la segunda frase y expresan dos funciones formales: *continuación* y *caída*. La función formal de continuación se caracteriza por presentar una desestabilización del contexto formal y armónico de la presentación

⁵ A. Webern, *op.cit.*, p. 54.

⁶ Véase P. Murray Dineen, «The Contrapuntal Combination: Schoenberg's Old Hat», en Hatch, Christopher y David Bernstein (editores), *Music Theory and the Exploration of the Past*, 1993, pp. 435-448.

⁷ «(...) el período (...) es apenas una de las formas de presentación de ideas cuando se trata de construir una melodía; es, al mismo tiempo, la más primitiva, aquella que se encuentra sobre todo en las melodías populares. ¿Por qué es tan simple? Porque se basa enteramente en la repetición. No obstante, una vez que existe la posibilidad de repetición, ésta fue explorada en diferentes épocas de modo de decir el mayor número de cosas posibles, propiciando de esta manera un enriquecimiento del repertorio de estructuras musicales». Cfr. A. Webern, *op.cit.*, 1984, p.64.

⁸ *Ibidem.*, p. 66.

⁹ *Ibidem.*, p. 81.

¹⁰ Término que Caplin toma como equivalente al de *Grundgestalt*, utilizado por Schönberg en sus clases.

por recurso a varios procesos: fragmentación,¹¹ secuenciación, aceleración del ritmo armónico y aumento de la actividad rítmica. Finalmente, la función formal cadencial proporciona una conclusión apropiada a toda la estructura, tal como ilustra el esquema de la Figura 1:

Una comparación de las características expuestas con el comienzo del *Konzert op. 24* de Webern, revela varias similitudes que permiten caracterizarlo como forma-oración: los primeros tres compases presentan la idea básica en los instrumentos de viento. Luego, el piano reexpone esta idea básica con una operación variativa característica en la música dodecafónica de Webern: el palíndromo. De este modo, se produce una retrogradación de los valores rítmicos de la idea básica original, así como una retrogradación interna de las notas en cada grupo

(delimitadas por los diferentes valores rítmicos) de la *idea básica*. Ambas presentaciones comienzan en *F* y descienden a *P*. Seguidamente, la continuación muestra un evidente incremento en la actividad rítmica (con el uso de las semicorcheas, el valor más breve aparecido en la idea básica), hacen su aparición la viola y el violín y la dinámica se mantiene en *F* y *FF*. Todo ello refuerza la sensación de aumento de la tensión, característico de la función continuación. Hacia el compás 8 hay una cierta reducción de la actividad rítmica con la reaparición de las corcheas y los tresillos de corcheas que anticipa el gesto cadencial de los acordes del piano (reforzado por la dinámica descendente y la aparición del primer *PP* surgido hasta aquí). Tal como muestra la Figura 2, el inicio y la finalización de cada componente formal

mencionado están adecuadamente resaltados con cambios de tempo:¹²

3. La estructura de la forma-oración desde la morfología de Goethe

Webern menciona en varios pasajes de sus conferencias a Goethe, y lo hace principalmente para señalar cuestiones estéticas que guardan relación con su exposición. Entre estas referencias, es remarcable la comparación entre la serie dodecafónica y la *Urpflanze*, la planta arquetípica que Goethe concebía – basándose en sus estudios botánicos – como modelo conceptual, como síntesis ideal conteniendo todo el potencial y las formas

Figura 1. Esquema formal de la forma oración «estándar».

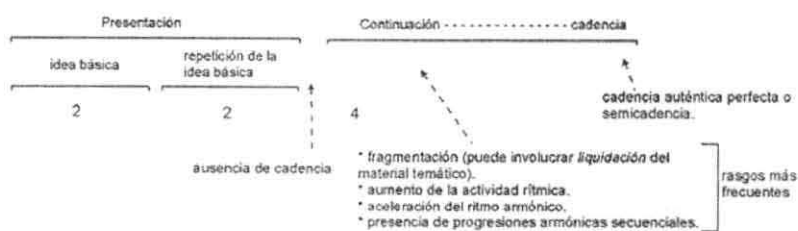


Figura 2. Webern, *Konzert op. 24*, cc. 1-10.

¹¹ Por fragmentación se entiende la «reducción en la extensión de los agrupamientos en relación a la estructura de agrupamiento predominante» (Cfr. Caplin, *op. cit.*, 1998, p. 255). A. Schönberg menciona la «liquidación» como proceso de desarrollo que involucra fragmentación (Cfr. A. Schönberg, *Fundamentals of Musical Composition*, 1967, p. 58).

¹² La nota F# de la trompeta que aparece al final del ejemplo cuando se retoma el *tempo*, inicia la siguiente unidad formal.

generales de todas las plantas posibles.

Tanto en botánica como en campos tan diversos como la zoología, la óptica, la meteorología y la mineralogía, Goethe produjo abundantes trabajos científicos. Sin embargo, es un hecho conocido que su prestigio científico no perduró del mismo modo que su prestigio como poeta, dramaturgo y escritor. Su rechazo a la matematización y al enfoque mecanicista de la naturaleza –en consecuencia, su oposición al paradigma científico newtoniano predominante– hizo que su producción científica fuera relegada y olvidada. En este trabajo nos interesa acercarnos a su «Morfología», la concepción del estudio de los fenómenos naturales a la luz de sus diferentes etapas de formación,¹³ con el consecuente rechazo a toda visión estática o meramente clasificatoria. La morfología de Goethe es parte de una amplia orientación organicista, entendida ésta tanto como modo de investigar científicamente a la naturaleza, como concepción de la obra de arte y la invención artística.¹⁴

Las características de un enfoque organicista en las obras de arte son varias y abundantemente señaladas en la literatura.¹⁵ Tal vez la propiedad orgánica más saliente sea la de *holismo*, es decir, la relación de interdependencia entre las partes y la totalidad. En un organismo, las partes están indisolublemente ligadas a la totalidad pero, paralelamente, deben permanecer relativamente independientes. Subordinación de las partes al todo e independencia de éstas con respecto a aquél expresa entonces una relación polar y dinámica. Ello nos conduce al principio de *Polaridad*, que es, para Goethe, el principio universal más básico de su filosofía. Goethe concibe a todo el universo sujeto a la interacción de fuerzas polares que, dinámicamente, se atraen y repelen en un flujo permanente. Este juego de polaridades no es negativo o destructivo; por el contrario, Goethe sostiene que la interacción dinámica de pares polares está en el origen de todo acto creativo. Por medio de oposiciones, de uniones y divisiones, atracciones y rechazos, es posible alumbrar algo nuevo. Un ejemplo de ello se observa en su *Teoría de los Colores* (publicada en 1810), donde la polaridad entre luz y sombra es el fundamento generador del color.¹⁶ Según Tantillo, el principio de Polaridad «(...) permite a Goethe describir el cambio al mismo tiempo que dar cuenta de pautas o patrones dentro de él».¹⁷

La noción de metamorfosis incluye la idea de crecimiento paulatino y continuo, y supone que en cada etapa de transformación ciertos elementos permanecen, de algún modo, con el fin de garantizar la unidad e integridad del organismo. El principio de Polaridad interviene aquí como responsable de esta pugna dinámica entre las tendencias de cambio y crecimiento por un lado, y las de permanencia y unidad, por otro. De este modo, ambas tendencias actúan como fuerzas centrífugas y centripetas, respectivamente. Goethe señala el conflicto entre ellas:

La idea de metamorfosis es un regalo de lo alto extremadamente honorable, pero al mismo tiempo extremadamente peligroso, pues conduce a la ausencia de forma, destruye el saber, lo disuelve. Es semejante a la *vis centrifuga* y se perdería en el infinito si no le fuese asignado un contrapeso: quiero decir el instinto de especificación, la tenaz capacidad de persistir de lo que ha llegado una vez a la realidad; una *vis centripeta* a la que ningún elemento externo puede perjudicar en su fondo más profundo.¹⁸

El segundo principio, que complementa la Polaridad, es el de *Steigerung*, que suele traducirse como «intensificación» o «crecimiento gradual». Según Goethe, *Steigerung* manifiesta «una aspiración incontenible hacia lo alto»¹⁹ y es el principio que permite progresivamente ascender hacia niveles más complejos y diferenciados de organización. Es el complemento dinámico de Polaridad ya que proporciona una superación de la pugna entre fuerzas polares. *Steigerung* es una fuerza de diferenciación en la naturaleza. Según Molder:

(...) el principio de *Steigerung* no puede ser concebido (...) desde un punto de vista mecánico, es un principio que sólo tiene efectividad en relación al crecimiento orgánico (...) *Steigerung* es inseparable del proceso de metamorfosis (...) [y expresa] un movimiento en el que se verifica un aumento de especificación (...), un dinamismo polar del que procede una alteración de la forma en la que toda la unidad del ser aparece reconocible en su propia versatilidad.²⁰

¹³ «La morfología debe contener la teoría de la forma, de la formación y de la transformación de los cuerpos orgánicos; pertenece, pues, a las ciencias naturales». Cfr. J. Goethe, *Teoría de la naturaleza*, 1997, p. 113.

¹⁴ M. H. Abrams señala que Goethe desarrolló su labor científica a la par de su producción artística y crítica y que «cada nueva hipótesis o descubrimiento que hacía en biología reaparecía oportunamente en forma de nuevos principios organizativos en el campo de su crítica». Cfr. M. Abrams, *El Espejo y la Lámpara. Teoría Romántica y Tradición Clásica*, 1962, p. 300.

¹⁵ Ver R. Solie, «The Living Work: Organicism and Musical Analysis», 1980, pp.147-56; y N. Hubbs, «Musical organicism and its alternatives», 1990.

¹⁶ «(...) para producir el color se requieren luz y tiniebla, claridad y oscuridad, o, si se prefiere una fórmula más general, luz y falta de luz». (Cfr. J. Goethe, *Teoría de los Colores*, 1945, p. 22).

¹⁷ A. Tantillo, *The Will to Create. Goethe's Philosophy of Nature*, 2002, pp.16-17.

¹⁸ J. Goethe, op. cit., 1997, p. 208.

¹⁹ *Ibidem*, p. 242.

²⁰ M. Molder, *O Pensamiento Morfológico de Goethe*, 1995, p. 209.

Puesto que Webern no hace más que articular las ideas de Schönberg en relación con la forma oración, nos referiremos a sus escritos para correlacionar los principios de la Morfología de Goethe con sus características estructurales.

Una polaridad que surge inmediatamente en los escritos de Schönberg es la vinculada al trabajo motivico. Schönberg se refiere llamativamente al motivo en los siguientes términos: «Un motivo es algo que da lugar a un movimiento. Un movimiento es el cambio de un estado de reposo que se torna su opuesto».²¹ En segundo lugar, y de manera más general, aparece en sus escritos un antagonismo recurrente entre permanencia y cambio, que atraviesa toda discusión sobre «variación desarrollante». En el trabajo motivico, la permanencia se manifiesta en la repetición, en la conservación de rasgos motivicos; el cambio, por su parte, aparece en la variación o transformación de esos rasgos. El conflicto polar se expresa entonces en que la repetición produce monotonía,²² mientras que la variación extrema conlleva el peligro de la falta de coherencia. Si en la variación desarrollante «(...) los cambios se dirigen, más o menos directamente, hacia la meta de permitir el surgimiento de nuevas ideas»,²³ es en la preservación de ciertos rasgos, a través de las sucesivas transformaciones motivicas, lo que garantiza la unidad temática. Tal como señala Van den Toorn,²⁴ es principalmente a través de la metamorfosis progresiva de los elementos motivicos que se evidencia el crecimiento orgánico de una composición.

Si nos concentramos en la estructura de la forma-oración, el principio de *Steigerung*, concebido como diferenciación, crecimiento gradual e intensificación, se manifiesta luego de la presentación inicial del material temático. Puesto que ésta se basa en la repetición de una misma idea básica, Schönberg afirma que: «(...) la continuación demanda formas del motivo más elaboradas»,²⁵ en otras palabras, se plantea nuevamente una oposición polar entre repetición y cambio, éste último proporcionando nuevas formas derivadas del motivo.

En el tratamiento compositivo de ciertos aspectos musicales específicos de la frase de continuación se observa el fenómeno de crecimiento gradual o intensificación. En primer lugar, en el aspecto rítmico, la intensificación se evidencia en el aumento de la actividad rítmica con respecto a la presentación; a esto se le suma la fragmentación en la estructura de agrupamiento. (Estos dos

factores dan por resultado una sensación de movimiento, de incremento de la tensión). En segundo lugar, en el aspecto armónico se verifica en la aceleración del ritmo armónico. Con respecto a éste último punto, Schönberg señala que suelen aparecer progresiones armónicas secuenciales y distingue entre dos tendencias opuestas: aquellas progresiones diatónicas o «centrípetas», que no alteran la jerarquía tonal, y las «centrífugas», que introducen acordes cromáticos, que ponen en cuestión el status de la tónica, planteando una nueva oposición polar.

Pero el énfasis principal en la frase de continuación se expresa en el tratamiento de los motivos de la idea básica, donde la acción de la variación desarrollante puede pensarse como la manifestación musical más concreta –en términos de técnica compositiva– del principio de *Steigerung*. A través de los abundantes ejemplos que brinda Schönberg, se observa que en la continuación se produce una diferenciación y una variación sostenida de los rasgos motivicos iniciales: éstos se desvinculan de la manera en que operan conjuntamente en la presentación de la idea básica y sufren transformaciones de manera independiente. Pero este desarrollo progresivo y continuo del material temático engendra el riesgo de debilitar la claridad y la inteligibilidad formal. Por ello es necesaria la técnica motivica de «liquidación» cuyo propósito es «contrarrestar la tendencia hacia una extensión ilimitada».²⁶ El proceso de liquidación temática se logra eliminando rasgos motivicos característicos para dejar solamente aquellos que no requieren continuación. De este modo, a través de la polaridad entre expansión y contracción de elementos motivicos, la forma-oración recibe una delimitación adecuada por medio de una cadencia que consta, por lo general, de los elementos motivicos y armónicos más convencionales.

4. Un breve análisis

Un ejemplo más complejo de forma-oración que el de Webern, lo constituye la primera sección de la primera de las *Fünf Klavierstücke op. 23* (1920-23) de Schönberg, de la que sólo analizaremos la frase de presentación. Tal como sostiene Webern, la evolución histórica de la forma-oración exhibe una expansión progresiva del trabajo motivico. En este ejemplo, ya en la frase de presentación se manifiesta un proceso significativo de elaboración motivica. La idea básica ocupa en

²¹ A. Schönberg, *Coherence, Counterpoint, Instrumentation, Instruction in Form*, 1994, p. 27.

²² A. Schönberg, *Fundamentals of Musical Composition*, 1967, p. 8.

²³ A. Schönberg, *op. cit.*, 1994, p. 39.

²⁴ P. Van den Toorn, «What's in a Motive? Schoenberg and Schenker Reconsidered», 1996, p. 372.

²⁵ A. Schönberg, *op. cit.*, 1967, p. 58.

²⁶ *Ibidem*, p. 58.

esta pieza tres compases y en ella el tricordio 013 se manifiesta como el material motivico más saliente (tanto en forma vertical, en el primer acorde de la pieza, como melódicamente. Esta saliencia es enfatizada, principalmente, por las indicaciones de fraseo de Schönberg). Otros dos materiales motivicos presentes son los tricordios 014 y 012. Estos últimos están emparentados con el primero por la presencia de un semitono en todos ellos; el intervalo restante puede pensarse como una contracción y una expansión respectivamente de la tercera menor presente en 013. Tanto 012 como 014 aparecen en un segundo plano, como materiales motivicos que aguardan el momento de fructificar o ponerse en movimiento. Sólo 014 recibe una explícita enunciación en los compases 2-3 con la llamativa aparición de la nota re#, la única nota repetida hasta aquí (como Mib en el compás 2):

La segunda presentación de la idea básica, (compases 4 al 6), se inicia con evidentes referencias al comienzo de la pieza pero muestra ya la influencia del trabajo expansivo de la variación desarrollante. Si *Steigerung* involucra la intensificación de los rasgos internos de un organismo, su manifestación más saliente en estos compases es la expansión interválica de la configuración inicial: la primera simultaneidad de la idea básica repetida articula ahora el tricordio 014 (en lugar de 013); el intervalo de 3ª menor en el bajo es ahora de 3ª Mayor; el salto Si-Re# es la expansión del salto Mi-Sol del compás 3. Asimismo –como elemento de continuidad, que refuerza la percepción de repetición del inicio–, la voz intermedia presenta nuevamente el semitono Re#-Re,

versión enarmónica del Mib-Re del compás 2. La tendencia a la expansión interválica continúa (así como un incremento en la actividad rítmica) y llega a su punto máximo de intensificación en los compases 5 y 6 donde los tricordios 026 y 027 se muestran en la voz superior (éste último con tres apariciones, véase la Fig. 5). Otra manifestación de *Steigerung* enfatizando su carácter diferenciador se observa en la progresiva importancia que el tricordio 012 asume al final de esta frase (c.6) en la voz inferior.

5. Conclusión

Los dos fragmentos de las piezas musicales abordadas (Webern y Schönberg) manifiestan nuestra interpretación de ciertas piezas del repertorio de la escuela de Viena como ejemplos de la forma-ora-

Figura 3. Schönberg, op.23, I, idea básica (cc.1-3).

Schr langsam

Figura 4. Schönberg, op.23, I, repetición de la idea básica (cc.4-6).

ción a la luz de la morfología de Goethe. Webern sostiene en sus conferencias que la oración fue más utilizada que el período por parte de los compositores posteriores a Beethoven. Puesto que el argumento seguido por Webern enfatiza el «principio de comprensibilidad» (los compositores buscan incrementar la coherencia, porque ésta asegura una mejor comprensibilidad), es posible inferir que el logro de una coherencia mayor se obtiene siguiendo un desarrollo motivico que genere la mayor cantidad de elementos a partir de un solo material.²⁷ La forma-oración, gracias a la presencia de una unidad inicial fuertemente implicativa, creada por la enunciación repetida de un mismo material musical, genera una tendencia significativa hacia la continuación, al incremento de la tensión y al crecimiento orgánico de los elementos motivicos. Schönberg señala que «(...) la oración es una forma de construcción más elevada que el período. No sólo establece una idea sino que al mismo tiempo inicia un cierto desarrollo. Puesto que el desarrollo es la fuerza motora de la construcción musical, comenzar lo simultáneamente indica premeditación».²⁸

Desde este punto de vista, la oración parece responder mejor que la forma-período a los postulados morfológicos de la epistemología de Goethe. En otras palabras, la naturaleza evolutiva de la forma-oración permite considerarla como la estructura temática más adecuada para aplicar a las ideas musicales el principio de variación desarrollante, concebida ésta como proceso de intensificación, diferenciación y crecimiento gradual a partir de cierta configuración motivica inicial.

Bibliografía

- ABRAMS, M. H.: *El Espejo y la Lámpara. Teoría Romántica y Tradición Clásica*, Buenos Aires, Nova, 1962.
- CAPLIN, W.: *Classical Form: a Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*, New York, Oxford University Press, 1998.
- DINEEN, P. Murray: «The Contrapuntal Combination: Schoenberg's Old Hat», en Hatch, Christopher y David Bernstein (editores), *Music Theory and the Exploration of the Past*, Chicago, The University of Chicago Press, 1993.
- GOETHE, J.: *Teoría de los Colores* (Pablo Simón, traductor), Buenos Aires, Poseidón, 1945.
- GOETHE, J.: *Teoría de la naturaleza* (Diego Sánchez Meca, traductor y compilador), Madrid, Tecnos, 1997.

- HUBBS, N.: «Musical organicism and its alternatives», tesis doctoral, University of Michigan, 1990.
- MOLDER, M.: *O Pensamiento Morfológico de Goethe*, Lisboa, Estudos Gerais, 1995.
- NEIGHBOUR, O; Griffiths, P. y Perle, G.: *La Segunda Escuela Vienesa*, Barcelona, Muchnik Editores, 1986.
- PASTILLE, William: «Music and morphology: Goethe's influence on Schenker's thought», en *Schenker Studies* (Hedi Siegel, editor), Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 29-44.
- SCHÖENBERG, A.: *Models for beginners in Composition*, New York, Schirmer, 1942.
- SCHÖENBERG, A.: *Fundamentals of Musical Composition*, New York, Norton, 1967.
- SCHÖENBERG, A.: *Coherence, Counterpoint, Instrumentation, Instruction in Form* (Charlotte Cross y Severine Neff, traductoras y editoras), Lincoln, University of Nebraska Press, 1994.
- SOLIE, R.: «The Living Work: Organicism and Musical Analysis», en *19th-Century Music*, 4, 2, 1980.
- TANTILLO, Astrida Orle: *The Will to Create. Goethe's Philosophy of Nature*, Pittsburgh, The University of Pittsburgh Press, 2002.
- VAN DEN TOORN, Pieter: «What's in a Motive? Schoenberg and Schenker Reconsidered», en *The Journal of Musicology*, XIV, Nº 3, 1996.
- WEBERN, A. (1960): *O caminho para a música nova*, (traducción de Carlos Kater), São Paulo, Novas Metas, 1984.

²⁷ «(...) desarrollar todo a partir de una idea principal! Aquí la coherencia más fuerte». (Cfr. A. Webern, *op.cit.*, 1084, p.83).

²⁸ A. Schönberg, *op. cit.*, 1967, p. 58.

Caracterización de la Modulación Tímbrica. Aspectos de direccionalidad

Carlos Mastropietro

Graduado en Música en la Universidad Nacional de La Plata en la especialidad Composición donde estudió con Mariano Etkin, Gerardo Gandini y Manuel Juárez. Posteriormente amplió su formación como compositor con Coriún Aharonián. Profesor Titular de Instrumentación y Orquestación y Prof. Adjunto de Composición, FBA, UNLP. Fue Profesor de Composición en el Centro de Estudios Avanzados de Música Contemporánea de Buenos Aires (CEAMC). Dictó cursos de Instrumentación y Orquestación en la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay) y en el CEAMC. Sus obras han recibido distinciones de entidades como la UNLP en conjunto con la Asoc. Catalana de Compositores (España); el Fondo Nacional de las Artes; la Asociación Editor (Argentina); la Intendencia Municipal de Montevideo (Uruguay); el Festival de la Sociedad Internacional de Música Contemporánea en Rumania, y la International Society of Bassists (EE.UU.). Participó en diversos proyectos de Investigación abordando temáticas de Instrumentación y Análisis Musical. Actualmente se desempeña como Director del Proyecto de Investigación «La Instrumentación a través de los fenómenos tímbricos y la Composición».

Como parte del acercamiento a los fenómenos tímbricos en la producción musical –tanto del siglo XX como de épocas anteriores–, se ha abordado el estudio de las modificaciones tímbricas en general y dentro de éstas, el abordaje de un caso particular de modificación del timbre: la Modulación Tímbrica (MT).

En trabajos anteriores¹ se propone la utilización del concepto de modulación tímbrica como herramienta de análisis musical de tal forma que, a su vez, sea susceptible de ser redelineado y ampliado como consecuencia de los resultados de los estudios realizados desde esta perspectiva.

La utilización de este recurso como herramienta de análisis, además, permite:

- identificar y generar procesos y procedimientos capaces de originar transformaciones tímbricas y al mismo tiempo,

- reconocer y concebir diferentes niveles de preeminencia de la construcción tímbrica en la conformación de la estructura musical.

La utilización del concepto de MT como marco de referencia para el análisis musical es aplicable a música de cualquier naturaleza, independientemente de si en ella el fenómeno tímbrico es una preocupación central. Para este fin se procura delinear el concepto de modulación tímbrica y se arriba a la descripción de ciertas características básicas de este recurso de instrumentación.

Modulación tímbrica

Retomando el concepto de MT a fin de poder avanzar en la descripción de los elementos que lo conforman, podemos resumir la caracterización de este fenómeno tímbrico en los siguientes aspectos:

La MT es el PROCESO durante el cual un fenómeno sonoro pasa de un timbre a otro; o, expresado de forma más detallada:

La MT es el PROCESO durante el cual varían las características tímbricas de un fenómeno so-

¹ Carlos Mastropietro, «La Modulación Tímbrica. Una herramienta para el análisis musical», 2003.

noro de acuerdo con transformaciones que se le infringen a la fuente sonora.

A partir de estos enunciados, es necesario identificar cuáles son los principales componentes que definen un proceso de MT. En este sentido consideramos que las características básicas que permiten determinar cada proceso en particular son:²

- Gradualidad;
- Direccionalidad;
- Temporalidad.

Previo a explicitar brevemente estas características, recordemos que la MT al ser un proceso requiere del tiempo para su concreción, por lo tanto, para que ocurra este fenómeno, es necesario como mínimo que exista un momento³ intermedio entre el de inicio y el final.⁴

Gradualidad⁵ se refiere a la graduación del cambio tímbrico donde entran en juego diferentes variables como la cantidad de momentos de un proceso de MT, la magnitud de las diferencias tímbricas entre éstos, la separación temporal y duración de los momentos y la velocidad de cambio.⁶

Direccionalidad se refiere a la relación entre el timbre de partida, el timbre de llegada y el tipo de «trayecto» entre ambos.

Por último, la **temporalidad** hace referencia a la forma de inserción en el tiempo de los momentos de una MT y se relaciona exclusivamente con el contexto en donde se encuentra. Una MT puede presentarse en forma continua o discontinua.

Una vez establecida una MT, para que el proceso no se vea interrumpido, estas tres CARACTERÍSTICAS deben cumplir determinados REQUISITOS en cuanto a posibilidad de cambio y/o necesidad de permanencia. Este ámbito de variación no-variación estará determinado en cada caso por lo que denominamos RÉGIMEN DE TRANSFORMACIÓN TÍMBRICA (RTT). Este Régimen –que es establecido por cada MT– está dado por la magnitud de las transformaciones (diferencia tímbrica, separación temporal, velocidad de cambio, intervalos, diferencias de intensidades, etc.) que se infringen a las variables y parámetros (resultante tímbrica, variable temporal, duración, registro, altura, intensidad, etc.) que intervienen y establecen cada proceso de MT y por lo tanto determinan sus tres características básicas. Un proceso de MT puede interrumpirse cuando se rompe con algún rasgo de su RTT.

Para ilustrar estos aspectos, puede observar-

se el siguiente proceso de MT: una resultante tímbrica conformada por dos instrumentos, uno de los cuales realiza un *decrescendo* mientras el otro permanece con su intensidad invariable durante el proceso. En este caso, la variación de intensidad –*decrescendo*– y el lapso temporal ocupado, serán las principales variables que determinen las características de este proceso de MT. Así, se establecerá una GRADUALIDAD del cambio tímbrico de acuerdo con la magnitud del *decrescendo* (por ejemplo de *forte* a *piano*), a su regularidad (*decrescendo* constante o no) y al espacio temporal utilizado. La DIRECCIONALIDAD estará determinada en este caso por el hecho de que las diferentes resultantes tímbricas que se producen entre el timbre de partida y el de llegada son verdaderos pasos intermedios entre esos extremos. Por último, la presentación de este material en un determinado contexto ya sea en forma continua o interrumpida, señalará su característica de TEMPORALIDAD.

Las tres características básicas descriptas no son independientes sino que interactúan entre sí, sin embargo, dada la diversidad y complejidad de los procesos de MT, y habiendo abordado en trabajos anteriores la característica de gradualidad,⁷ en esta etapa nos ocuparemos solamente de la descripción del aspecto de DIRECCIONALIDAD de la modulación tímbrica.

Direccionalidad

La característica de direccionalidad de un proceso de MT estará dada por el tipo de trayecto tímbrico establecido entre la resultante tímbrica inicial y la final.

Existen dos tipos básicos de direccionalidad:

–El primer tipo se refiere a los casos en los cuales las resultantes tímbricas de los momentos intermedios conforman pasos ordenados con direccionalidad unívoca entre la tímbrica inicial y final y, por lo tanto, entre los momentos. Ejemplos de este tipo de direccionalidad pueden verse en los fragmentos de las Figuras 1, 2 y 3. Este tipo de direccionalidad puede generarse de manera prácticamente automática al plantearse algún proceso de MT en donde el procedimiento en sí mismo crea los pasos intermedios lógicos entre el inicio y el final. Esto ocurre, por ejemplo, con modelos como los del proceso de MT presentado en la sección anterior o el fragmento de la Figura 2, en donde el transcurso entre el inicio y el

² *Ibidem*.

³ La nomenclatura «momento» se refiere tanto a los puntos de inicio y final (extremos) como también a el/los paso/s intermedio/s.

⁴ De no existir al menos un Momento intermedio, no habrá proceso, y se tratará simplemente de una yuxtaposición tímbrica.

⁵ Carlos Mastropietro, (2004) «Caracterización de la Modulación Tímbrica. Aspectos de gradualidad», 2006.

⁶ Entiéndase por Velocidad de cambio la relación entre el grado de cambio tímbrico y separación temporal

⁷ Carlos Mastropietro, *op. cit.*

final del proceso es un número indeterminado e indistinguible de momentos, es decir se pasa de un punto a otro por medio de una progresión continua sin grados identificables. También ocurre en casos como los de la Figura 1 donde la MT es provocada principalmente por la sumatoria de instrumentos. En estas situaciones este tipo de direccionalidad es fácilmente reconocible. Existen, además, procesos de MT con direccionalidad de sentido único pero generada no de forma automática, sino por la construcción de momentos intermedios con resultantes tímbricas que resulten pasos lógicos y direccionales entre los extremos, como ocurre en el fragmento de la Figura 3. Si bien en muchos casos esta direccionalidad puede no ser exactamente rectilínea, si es de sentido único.

-El otro tipo de direccionalidad corresponde a los casos en los cuales las resultantes tímbricas de los momentos intermedios no siguen necesariamente procesos de sentido único de cambio tímbrico entre la resultante tímbrica inicial y la final. Las resultantes tímbricas de los momentos sucesivos no responden a ningún tipo de sucesión lógica o preestablecida y constituyen pasos arbitrarios. Este tipo de direccionalidad ocurre en la mayoría de los procesos de MT. En ellos, la característica de direccionalidad es un caso particular y único de cada MT. Por lo general, la resultante tímbrica de los momentos sucesivos no tiene relación lineal alguna con el timbre de los extremos y, en muchos casos, ni siquiera con la tímbrica del momento anterior o posterior. No responden a reglas o cuestiones acústicas que señalen que determinada resultante tímbrica debe estar antes de otra para pasar de manera lógica de un timbre a otro: se pasa del timbre inicial al final por medio de una sucesión de momentos intermedios con resultantes tímbricas que no poseen relación lineal con los extremos de la MT. En estos procesos no se puede intuir cuál será la resultante tímbrica final. Ejemplos de esta clase de direccionalidad pueden verse en los fragmentos de las Figuras 4 y 5.

En un proceso de MT, los dos tipos básicos de direccionalidad pueden aparecer combinados. Un ejemplo de esto puede verse en el fragmento de la Figura 5 el cual posee características de direccionalidad unívoca provocada automáticamente por el *decrecendo* de los instrumentos de viento, simultáneamente con cambios tímbricos arbitrarios y no lineales producidos por el agregado-sustracción de componentes instrumentales.⁸ Los dos tipos básicos de direccionalidad pueden aparecer combinados, no sólo en forma superpuesta como en el ejemplo citado, sino también en forma sucesiva.

La identificación del tipo de direccionalidad de cada proceso, servirá para señalar cómo interviene esta característica en la definición del RTT. El aporte que realiza la característica de direccionalidad al RTT estará dado fundamentalmente por el tipo de sentido del trayecto:

- Direccionalidad de sentido único;
- Direccionalidad variable (múltiples direcciones);
- Combinación simultánea o sucesiva de los dos tipos anteriores.

Estos aspectos básicos tendrán diferente peso de acuerdo a cada caso. Por ejemplo, en los procesos donde los momentos intermedios son indeterminados o en los casos de sumatoria gradual de componentes, la direccionalidad sin desvíos se producirá automáticamente al utilizar determinados recursos como los de las Figuras 1 y 2, u otros procedimientos como cambios continuos de intensidad, etcétera. En los procesos en los cuales los pasos intermedios son cuantificables y/o su direccionalidad es variable [Figuras 3, 4 y 5], la relación entre la direccionalidad y el resto de las variables será más compleja.

Si bien la característica de direccionalidad aporta elementos al RTT, por lo general es difícil que se produzca la ruptura de un proceso por el simple hecho de modificación de la característica de direccionalidad de una MT. En este sentido es interesante indagar cuáles otras formas de direccionalidad puede tener un proceso de MT o por cuáles otros pasos intermedios puede pasar sin perder sus características. Esta búsqueda será sin duda fructífera pues existen innumerables variantes en cuanto a las posibilidades de direccionalidad entre los momentos de una MT.

Consideraciones finales

Dada la importancia adquirida por el fenómeno tímbrico a partir del siglo XX,⁹ lo que da cuenta de la caracterización de la MT es, como se señala al comienzo de este trabajo, el hecho de que esta herramienta de análisis, instrumentación y composición sea flexible. De esta manera, el estudio de la música, aplicando el concepto de modulación tímbrica, debe servir para enriquecer la noción en sí misma. Al mismo tiempo, la modulación tímbrica debe permitir identificar y generar procesos y procedimientos capaces de originar transformaciones tímbricas, además de posibilitar el reconocimiento y la concepción de diferentes niveles de preeminencia de la construcción tímbrica en la conformación de la estructura musical.

⁸ Ver análisis del fragmento en: Carlos Mastropietro, «El timbre en el estudio de la Instrumentación. Observaciones preliminares», 2002.

⁹ Jean-Baptiste Barrière, «Introduction», en *Le timbre, métaphore pour la composition*, 1991.

FIGURA 1. Beethoven, *Sinfonía n.5 en Do menor, op.67, 2do movimiento, cc.131-134.*

Referencias
Fl.: flauta; Ob.: oboe; Cl.: clarinetes

En este fragmento el cambio tímbrico se produce por la sumatoria de instrumentos, lo que genera una direccionalidad unívoca. El paso intermedio por una resultante tímbrica conformada por flauta y oboe, es claramente un paso sin desvíos desde el timbre inicial (flauta sola), a la resultante tímbrica final (flauta, oboe y clarinete).

FIGURA 2. Proceso de MT con cantidad de momentos intermedios indeterminados.

Un instrumento de cuerda frotada realizando un cambio de MODALIDAD DE PRODUCCIÓN DEL SONIDO¹⁰ continuo e ininterrumpido trasladando el lugar por donde pasa el arco desde *sul ponticello* a *sul tasto*. En este caso la direccionalidad también es lineal y de sentido único, generada automáticamente por el procedimiento aplicado.

FIGURA 3. Mariano Etkin, *Cifuncho* (1992), para violín solo, página 1, 4to pentagrama.

Proceso de transformación tímbrica¹¹ que sufre el sonido Re en el 1º, 3º, 5º y 7º ataques.¹² El timbre inicial conformado por un unísono sobre cuerdas III-IV ejecutado en el 1er momento *ORDINARIO*, se modifica en la 2do momento por la ejecución *TASTO*.¹³ En el 5to ataque, la aparición del Re armónico y la menor velocidad del arco, sumados a la disminución de la intensidad, debilitan la fundamental a la vez que refuerzan los armónicos superiores del espectro del Re. Este proceso culmina en el 7mo ataque -con la desaparición del Re central- en un registro dos octavas más agudas que al comienzo. Este ejemplo constituye un proceso de MT entre ataques no sucesivos de una misma nota con diferentes grados de cambio tímbrico donde la direccionalidad única es generada por medio de recursos de ejecución instrumental.

¹⁰ Carlos Mastropietro, «En una cara»: estrategias instrumentales para contrabajo», 2004, pp.148-171.

¹¹ Para un análisis detallado de este Proceso, ver Carlos Mastropietro, «La instrumentación a través de las transformaciones tímbricas. Aportes de la obra Cifuncho de Mariano Etkin», 2007.

¹² Para la correcta comprensión del fragmento es importante considerar las siguientes indicaciones de la partitura: «Las figuras rítmicas indican la velocidad con que el arco frota las cuerdas y no la exacta duración de las notas. Las relaciones entre figuras son las habituales (...). Siempre debe utilizarse toda la longitud del arco para cada nota» Valor metronómico sugerido: Negra entre 52 y 58. Cfr. Mariano Etkin, *Cifuncho, para violín solo*, [partitura], 1993.

¹³ En las indicaciones de la partitura se señala: «TASTO: Arco al máximo de la tastiera y dedo de mano izquierda pisa la cuerda con el mínimo de presión necesaria para obtener la altura indicada».

FIGURA 4. Beethoven, *Sinfonía n.5 en Do menor, op.67, 2do movimiento, cc.97-98.*

97 (Andante con moto) Fl. 98

2 Cl. 2 Ob.

2 Fg. 1 Fg.

Vl. I y Vl. II

Vla. y Vc.

Cb.

Referencias

Fl.: flauta; Ob.: oboes; Cl.: clarinetes; Fg.: fagotes; Vl.: violines; Vla.: violas; Vc.: violonchelos; Cb.: contrabajos

Proceso de MT de una nota repetida producido por la yuxtaposición tímbrica y la sumatoria instrumental, además del cambio registral y la cantidad de octavas simultáneas. En este caso la direccionalidad es variable, se pasa de un momento a otro sin responder a ningún tipo de orden lógico: los momentos intermedios no conforman necesariamente timbres intermedios entre el de partida (fagote y violonchelo) y el de llegada (flauta, 2 oboes y fagote en octavas).

FIGURA 5. Beethoven, *Sinfonía n.5 en Do menor op.67, 2do movimiento, cc.37-39.*

(Andante con moto) 37 38 39

2 Ob. y 2 Tp.

Cor.

Fg.

Vl. I y Vl. II

Vla.

Vc. y Timbal

Cb.

Referencias

Ob.: oboes; Tp.: trompetas; Cor.: cornos; Fg.: fagotes; Vl.: violines; Vla.: violas; Vc.: violonchelos; Cb.: contrabajos

Combinación de modelos. En este ejemplo coexisten la direccionalidad de sentido único y lineal provocada por el *decrecendo* de oboes, trompetas y cornos, simultáneamente a los cambios tímbricos arbitrarios provocados por la sumatoria-sustracción de instrumentos y relevos: la desaparición de las cuerdas luego del primer ataque, el relevo de los fagotes por los cornos y la sumatoria del violonchelo en el c.39.

Bibliografía

- BARRIÈRE, Jean-Baptiste: «Introduction», en *Le timbre, métaphore pour la composition*, Paris, IRCAM, Christian Bourgois Éditeur, 1991.
- ETKIN, Mariano: *Cifuncho, para violín solo*, [partitura], Thürmchen Verlag, Köln, 1993.
- MASTROPIETRO, Carlos: «La Modulación Tímbrica. Una herramienta para el análisis musical», en *Actas del 4^{to} Encuentro de Investigación en Arte y Diseño (ENIAD)*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2003.
- MASTROPIETRO, Carlos: (2004) «Caracterización de la Modulación Tímbrica. Aspectos de gradualidad», en *Actas de las Vlas Jornadas Estudios e Investigaciones, Artes Visuales y Música*, [CD-ROM], Inst. de Teoría e Historia del Arte «Julio E. Payró», Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006.
- MASTROPIETRO, Carlos: «El timbre en el estudio de la Instrumentación. Observaciones preliminares», en *Actas del Encuentro de Investigación en Arte y Diseño 2002 –Iberoamericano- (ENIAD 2002)*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2002.
- MASTROPIETRO, Carlos: «En una cara: estrategias instrumentales para contrabajo», en *Revista del Instituto Superior de Música*, Nº 10, Universidad Nacional del Litoral, 2004, [En línea], www.latinoamerica-musica.net. [25 de marzo de 2008].
- MASTROPIETRO, Carlos: «La instrumentación a través de las transformaciones tímbricas. Aportes de la obra Cifuncho de Mariano Etkin», en *Vtas Jornadas sobre Arte y Arquitectura en Argentina*, 2007, [En línea], <http://www.fba.unlp.edu.ar/iha/indexarchivos/Vjornadas de Investigacion Arte y Arquitectura en Argentina archivos/mastropietro.pdf>. [25 de marzo de 2008].

Una experiencia áulica acerca de la adquisición del concepto *tempo*

María Gabriela Mónaco

Alumna del Magíster en Psicología de la Música de la Facultad de Bellas Artes. Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Educación Musical I y II en la carrera homónima en la FBA, UNLP. Docente del Conservatorio Gilardo Gilardi y de la Escuela Provincial de Danzas Clásicas. Investigadora categoría IV del Programa de Incentivos para la Investigación Científica y Tecnológica de la UNLP. En 1990 comenzó a investigar sobre temas referidos al canto y la afinación con una beca del CONICET y luego con otra beca de la UNLP. Actualmente realiza trabajos de investigación sobre voces infantiles, con numerosas presentaciones en congresos de la especialidad. Publicó en revistas nacionales e internacionales.

Este trabajo se propone presentar una clase¹ realizada en la Escuela de Danzas Clásicas de la ciudad de La Plata, con niñas de 10 a 13 años en la asignatura Música. Se podrá leer el plan original de clase y la evaluación que se realizó sobre la experiencia áulica, a partir de bibliografía específica.

Proyecto de la clase

Objetivos

- Identificar el *tempo* de obras musicales grabadas.
- Vincular el concepto de tiempo musical con el de *tempo*.
- Relacionar los rótulos que emplean las profesoras de danza con los *tempi* analizados.

Actividades de los alumnos	Recursos
1.-Escuchar la obra.	Obra N° 1: "Danza española" del <i>Lago de los cisnes</i> de Tchaikovski.
2.-Dirigir la orquesta de la grabación como si se tuviera una batuta.	
3.-Analizar si el movimiento aplicado a la batuta es rápido, lento o intermedio.	
4.-Observar la lámina y encontrar cómo se denomina en música a la velocidad intermedia.	Lámina con los términos Rápido, Moderado y Lento.
5.-Acordar que en música a la velocidad se la denomina con la palabra italiana <i>tempo</i> .	
6.-Escuchar la obra nuevamente y determinar si el <i>tempo</i> es rápido, moderado o lento. Unir con una línea el ejemplo escuchado con el <i>tempo</i> correspondiente.	

¹ El modelo de clase fue tomado de S. Malbrán, Ch. Martínez y G. Segalerba, *Audiolibro 1*, 1994.

<p>Proceder de manera similar con los ejemplos siguientes.</p> <p>7.-Volver a escuchar la obra N° 1 y percutir los tiempos musicales sobre los muslos.</p> <p>8.-Caminar esos tiempos sobre la grilla extendida en el piso.</p> <p>Proceder de manera similar con las restantes obras.</p> <p>9.-Analizar la distancia recorrida y el tiempo empleado. Observar que en tempos más rápidos la distancia se recorre en menor tiempo.</p> <p>10.-Elaborar entre todos una definición de tempo.</p> <p>11.-Relacionar la terminología utilizada por la profesora de danzas respecto de los diferentes <i>tempi</i> a los que aluden.</p>	<p>Obra N° 2: <i>El reloj sincopado</i> de Leroy Anderson.</p> <p>Obra N° 3: "My heart will go on", tema de la película <i>Titanic</i>.</p> <p>Obra N° 4: 1° movimiento <i>Sinfonía N° 40</i> de Mozart.</p> <p>Obra N° 5: <i>Plink plank plunk</i> de Leroy Anderson.</p> <p>Grilla de papel con recorrido de ocho pasos dibujados con círculos en papel de color y numerados.</p>
--	---

Prerrequisito

Percutir el tiempo en obras musicales de diferentes estilos.

Esta clase fue filmada, situación totalmente novedosa para este grupo, lo cual provocó algunas distracciones entre las alumnas. Se realizó en el lugar habitual: un aula espaciosa que permite el movimiento, está bien iluminada, y no posee mesas ni sillas. Cuenta con un equipo de audio de buena calidad.

El número de niñas fue 18. El análisis se realizó sobre las Actividades 1 a 9, explicitadas en el Cuadro. Las tareas 10 y 11 no se tomaron en cuenta en este trabajo debido a que se extendían en el tiempo y se consideró apropiado tomar los primeros 30 minutos de esta experiencia.

Fundamentos de la observación de la clase

Respecto del comienzo de la clase hay dos fac-

tores a tomar en cuenta: la dispersión que manifestaba el grupo a partir de la condición de ser filmadas y la dificultad que presentaba el ejemplo musical en sí mismo.

Según Gagné, la motivación es aquello que «otorga dirección e intensidad a la conducta»: ² en el caso de estas niñas, el profesor demora unos minutos en advertir que, aunque habitualmente en las clases de música se sostiene el interés por la tarea, en esta oportunidad la atención de las alumnas está particularmente centrada en *salir bien* en la filmación, a tal punto que algunas de ellas ni siquiera lo escuchan con atención.

Berlyne sostiene que «los pensamientos pueden afectar la intensidad y la dirección de la conducta, es decir, pueden afectar la motivación». ³

Tal es el punto de partida de esta clase. La conducta de las alumnas no iba dirigida a lograr marcar el

tiempo musical en la obra presentada, sino en otra extrínseca a ella.

Por otra parte, el ejemplo musical seleccionado como punto de partida resultó muy difícil. Cambiar el orden de presentación de esta secuencia de obras hubiera producido mejores resultados, por ejemplo haciendo escuchar en primer término la obra N° 4 de Mozart, (sin embargo, esta modificación hubiera ocasionado un cambio en el ordenamiento previsto para el resto de las obras).

Dada la dispersión que manifestaba el grupo, el profesor suspende la escucha y hace preguntas orientadoras acerca de la velocidad de la música, lo que va a ser determinante en la imitación de los movimientos de la *batuta* que realiza el director. Con esta finalidad el docente dirige la actividad y atrae la atención de las alumnas. No obstante, debido a la dificultad del primer ejemplo, solo algunas niñas logran marcar los tiempos correctamente. Por lo tanto, se abandona la tarea, pasando a otra obra con la intención de retornar,

² E. Gagné, *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, 1991, p. 434.

³ D. E. Berlyne, en E. Gagné, *op.cit.*, p. 438.

más adelante, a este primer ejemplo, lo cual constituye una decisión acertada.

La adquisición de un concepto

Aebli postula que el alumno «forma un concepto al evocar y conectar entre sí, a partir de lo que ya sabe, elementos del pensamiento ante un nuevo fenómeno, o para resolver un problema de acción o de pensamiento».⁴ Considera que los conceptos que se almacenan en la memoria mantienen múltiples relaciones con conceptos vecinos, y son estas relaciones las que en una red conceptual aparecen como conectores. La vinculación entre los conceptos de velocidad y tiempo musical o *tactus*, que constituyen el centro de nuestro análisis, no es tan directa ni sencilla. Según Malbrán «un factor que incide en la identificación del *tactus* es el tempo de la obra»,⁵ o sea que si bien el tempo se define como velocidad de ejecución de una obra, para determinar esta velocidad se hace necesario identificar el *tactus*, el cual depende del tempo musical. Podría asumirse que estamos ante un dilema; sin embargo, según Aebli hay conocimiento si se produce un proceso de *estructuración* en el cual

(...) se asocian hechos que van siendo paulatinamente conocidos, con conceptos evocados a partir del saber ya existente, la nueva relación enriquece los conceptos y representaciones anteriores con nuevos rasgos (...) los resultados de las sucesivas interconexiones son constantemente resumidos 'empaquetados' de una forma manejable.⁶

Finalmente se arriba al nombre del concepto, en este caso: *tempo*.

Para que estos conceptos se conviertan en instrumentos de un pensamiento vivo necesitan de su aplicación a situaciones nuevas; «no puede permanecer fijado a las circunstancias especiales en las que fue introducido, su estructura interna debe ser móvil y, con ello, capaz de adaptarse».⁷ A esta fase, este autor la denomina «elaboración» del concepto y está al servicio de su aplicación. Esto significa que el pensamiento se mueve por diversas vías a través de su red.

Sin duda el momento en que las niñas pueden interrelacionar el concepto nuevo en su red

de pensamiento con lo que les resulta conocido, es cuando se hace referencia a la terminología que emplea la profesora de danzas para solicitar al pianista acompañante el tipo de música que necesita que interprete para realizar una determinada secuencia de pasos. Términos como *Adagio*, *Allegro*, *Presto*, son escuchados por las niñas desde que comienzan sus estudios, tres años antes de cursar Música por primera vez. Es fundamental que se realice esta relación, solo así podrá tener un significado el nuevo concepto introducido.

Aebli⁸ asegura que el proceso finaliza cuando el alumno realiza la *aplicación* del concepto en el comportamiento cotidiano, y propone a los profesores que revisen constantemente el currículum y los conceptos que se imparten en sus clases, preguntándose dónde existen las aplicaciones prácticas y teóricas de estos conceptos.

En este caso nadie dudaría de la importancia del concepto *tempo* para un bailarín, más aún en circunstancias como ésta, puesto que las niñas tienen experiencias con la danza desde mucho tiempo antes.

Esta es la situación ideal: tener ricas experiencias con la música antes de reflexionar acerca de sus características como lenguaje.

Eisner lo expresa de este modo: «para que una idea sea significativa, el organismo debe ser inicialmente capaz de imaginar o recordar los referentes para los términos que colectivamente expresan la idea».⁹

Pozo¹⁰ da una visión similar respecto del aprendizaje al establecer que el conocimiento significativo es el que logra el alumno cuando hace no sólo relaciones entre los elementos que lo componen, sino esencialmente con los conocimientos previos. Vinculado con éstos va más allá al asegurar que: «en muchos casos consisten en teorías implícitas o representaciones sociales adquiridas por procesos igualmente implícitos». El intentar comprender situaciones nuevas conlleva «un proceso de reflexión sobre los propios conocimientos que puede dar lugar a procesos de *ajuste* por generalización y discriminación o *reestructuración*, o cambio conceptual de los conocimientos previos».¹¹ Considera que los dos procesos fundamentales para la comprensión serían la diferenciación progresiva de los conceptos y su integración jerárquica la que permite «reconciliar o subsumir

⁴ H. Aebli, *Doce formas básicas de enseñar*, 1995, p. 219.

⁵ Silvia Malbrán, *El oído de la mente*, 2007, p. 13.

⁶ H. Aebli, *op. cit.*, p. 225.

⁷ *Ibidem*, p. 230.

⁸ H. Aebli, *op. cit.*

⁹ E. Eisner, E. (1998) *Cognición y currículo. Una visión nueva*, 1998, p. 61.

¹⁰ Municio J. Pozo, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, 1996.

¹¹ *Ibidem*, p. 270.

¹² *Ibidem*, p. 272.

bajo los mismos principios conceptuales tareas y situaciones que anteriormente el aprendiz concebía por separado».¹²

En el caso de esta clase, el profesor dará explicaciones sobre el tema cuando las niñas traten de definir con sus palabras el tempo musical (Actividad 10); recién entonces podrá deducir si las alumnas lograron reestructurar los conceptos de *tempo* y *velocidad* para arribar a este concepto nuevo. De todos modos es importante recordar que la clase trató la presentación de este tema; resta desarrollar la elaboración a la que alude Aebli para posteriormente evaluar *en cada individuo* si se produjo o no el aprendizaje.

El aprendizaje de una estrategia

Si bien el aprendizaje del concepto implica saber *decir algo* y *comprenderlo*, resulta necesario otro tipo de aprendizaje: el de los procedimientos, que permiten saber *hacer algo*.

Pozo hace referencia a dos tipos de procedimientos (las técnicas, también llamadas habilidades o destrezas y las estrategias) de los cuales en este caso nos interesan las estrategias. Las define como «un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida».¹³

En su obra mencionada, Pozo distingue las siguientes fases de aplicación de una estrategia:

a) *fijar la meta de la estrategia*: en este caso que las niñas puedan identificar el *tempo* de una obra musical.

b) *seleccionar un curso de acción para alcanzar ese objetivo a partir de los recursos disponibles*: en la clase presentada, identificar el tiempo o tactus de la obra, asignarle un rótulo (rápido, moderado o lento) comparándolo con otros ejemplos, percudir este tiempo en muslos. Se consideró pertinente que la *velocidad de ejecución de la obra* se representara de diferentes maneras. Dado que las alumnas de la experiencia son bailarinas que estudian música, parecía obvio solicitar que la representación del tempo se viera también reflejada en sus pies. Por esto se concibió un *camino* (construido sobre papel, con ocho círculos equidistantes realizados en otro color y numerados) para transitar marcando el tiempo como pasos, para experimentar la velocidad de la música a través de una representación que les es propia y compartida.

c) *Aplicar la estrategia, ejecutando las técnicas que la componen*, en este caso directamente continuar la secuencia de acciones presentada con las diferentes obras. Sin embargo, no basta con seguir esta

secuencia solamente. Es el caso de una niña que trata de marcar los pasos/tiempos en la obra de Mozart: antes de comenzar ella percute sobre muslos como estrategia para anticipar la velocidad de los pasos. No obstante, la niña se equivoca, y marca otra constante (pulsación que corresponde al metro) que no es el tiempo, y luego lo traduce a los pasos. El profesor recién corrige cuando la niña está caminando sobre la grilla, pues no advirtió la marcación previa sobre los muslos que anticipaba el error que iba a cometer.

d) *Evaluar el logro de los objetivos fijados* realizado en todo momento, no solo al final de la clase o del período de aprendizaje. Se trató de llevar a cabo un proceso de supervisión y control continuo en la ejecución de las tareas.

Queda claro que, a pesar de que se separa el aprendizaje de conceptos del de estrategias, están sumamente ligados; el uno supone al otro. Las alumnas no sólo deben dominar la técnica de cada fase de esta secuencia, sino que ésta involucra un conocimiento conceptual, tanto como un control y reflexión consciente sobre lo que se está haciendo.

Gagné distingue entre «estrategias directivas» que son las destinadas a poner a los estudiantes en contacto con los materiales educativos y mantenerlos en este contacto durante un período de tiempo; y las «estrategias educativas» orientadas a facilitar el aprendizaje del material educativo. Son estas últimas, en su modalidad de estrategias de procedimientos, las que pueden equipararse a las descritas más arriba.

Respecto de las estrategias directivas que involucran las normas de organización para el trabajo cotidiano en el aula, Gagné señala que los profesores «deberían aprender a discriminar las situaciones sociales en general de aquellas situaciones en las que se está enseñando».¹⁴ En relación con el aprendizaje social, las niñas poseen buenos hábitos de trabajo y orden; por ello no fue necesario ajustar ninguna manifestación fuera de lugar.

La clase presentada se desarrolla en un aula que no posee bancos, por lo tanto hubo que acordar en las primeras clases el lugar donde deben ubicarse para realizar tareas de audición y registro en sus cuadernos, el cual es diferente a la ubicación adecuada para cantar (cerca del piano) o para representar corporalmente alguna característica musical de una obra analizada (se dividen en grupos separados espacialmente).

Con referencia a las directivas de la tarea musical en sí, se intentó evitar que emitieran comentarios sobre las grabaciones musicales durante el tiempo de escucha, y se propuso esperar hasta que éstas terminen. Esta conducta frente a las audiciones

¹³ Municio J. Pozo, *op. cit.*, p.300.

¹⁴ E. Gagné, *op.cit.*, p. 474.

fue respetada por las niñas durante la clase.

Respecto de las estrategias educativas, en su obra citada Gagné asegura que es importante la claridad para comunicar a los alumnos los objetivos, las directrices y el contenido y también la retroalimentación que involucra el atender a las preguntas, comentarios y respuestas de los estudiantes tanto del conocimiento procedimental como del declarativo.

«Con la retroalimentación sobre el proceso el profesor identifica cuáles son los pasos del proceso que han conducido a la respuesta incorrecta, en vez de limitarse a decir que la respuesta está mal».¹⁵ En esta clase faltó una retroalimentación individual, se desatendió el caso de niñas que cometían errores similares al marcar el tiempo con la *batuta*, se consideró al grupo como un conjunto donde la respuesta estaba bien o mal. Aunque no era posible atender a cada alumna, sí se podrían haber corregido algunos casos puntuales, que tal vez hubieran sido ejemplificadores para las demás alumnas.

Este autor también considera necesaria la revisión del conocimiento previo, tarea que no se realizó en la clase presentada porque el marcar el tiempo en una obra musical era una tarea habitual en las clases. La precisión al marcarlo dependía más del nivel de dificultad de la obra que de la falta de práctica (lo que queda demostrado pues la mayoría de las niñas marcaba una pulsación isócrona).

Al hacer referencia a la dinámica de la enseñanza Gagné señala, por ejemplo, que cuando algunos estudiantes logran hacer lo que se solicita y otros no, conviene que el profesor «pida a un estudiante con destreza en la habilidad que realice la demostración en vez de hacerla él mismo».¹⁶ Esto sucede en la clase presentada ante la confusión al marcar el tiempo en el primer ejemplo: se le solicita a una alumna que muestre a sus compañeros cómo lo hace.

Evaluación del aprendizaje

Si entendemos la evaluación según Zabalza «no como un hecho puntual, sino como un conjunto de pasos que se condicionan mutuamente (...) ni algo separado del proceso de enseñanza aprendizaje»,¹⁷ es sencillo inferir que en esta clase y en las subsiguientes se intentó ir controlando cada paso para ir ajustando lo que era necesario y no esperar al momento del examen propiamente para registrar lo que las alumnas saben acerca del *tempo*.

A este uso didáctico de la evaluación, Zabalza lo denomina «evaluación formativa»: «se basa, tanto en la valoración de los procesos, como en un análisis pormenorizado de los resultados, de manera tal

que la estimación final aporte nuevas pistas sobre cómo conducir ese proceso y/o cómo reparar las deficiencias constatadas».¹⁸ Y este punto es fundamental si solamente se realizara un *examen* al final de las prácticas sobre el tema en aquellas alumnas que hubieran indicado mal los rótulos lento, moderado o rápido; no se tendrían otros datos sobre en qué punto del proceso fallaron (¿habrán marcado mal el tiempo, indicando otra pulsación? ¿Su dificultad es la de asignar rótulos? ¿La falla estará en la comparación de los ejemplos, tal vez no podrán retener en la memoria uno para luego compararlo con otro?).

La evaluación del aprendizaje es un tema complejo que excede las expectativas de este trabajo. Sin embargo, aunque aquí se analice la presentación de un nuevo contenido, al planificar las clases el docente tiene en mente una meta; y las técnicas de evaluación que den cuenta acerca de si se llegó o no a esa meta se toman en cuenta desde el punto de partida y no al final del proceso.

Conclusiones

La enseñanza es una tarea compleja que supone tanto tener ideas claras sobre lo que se enseña como contar con los recursos técnicos, los conocimientos y las habilidades para llevarla a cabo.

No basta con tener una buena planificación de las actividades a desarrollar ni una organización acorde a las estrategias de enseñanza a utilizar. Es necesario considerar las instituciones educativas como un escenario de operaciones didácticas donde se produzca una verdadera interacción entre docentes y alumnos que permita la reflexión, el análisis y la reorganización constante de los aspectos técnicos y pedagógicos a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- AEBLI, H.: *Doce formas básicas de enseñar*, Madrid, Narcea, 1995.
- EISNER, E.: *Cognición y currículo. Una visión nueva*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- GAGNÉ, E.: *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid, Visor, 1991.
- MALBRÁN, Silvia: *El oído de la mente*, Madrid, Ediciones Akal, 2007.
- MALBRÁN, S.; Martínez, Ch. y Segalerba, G.: *Audiolibro 1*, La Plata, Ediciones Musicales LAS MUSAS, 1994.
- POZO, Municio, J.: *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- ZABALZA, M.: *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea, 1995.

¹⁵ *Ibidem*, p. 469.

¹⁶ E. Gagné, *op.cit.*, p. 74.

¹⁷ M. Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*, 1995.

¹⁸ *Ibidem*, p. 256.

Ampliación del marco teórico del Diseño Industrial a la agroindustria

Ibar Federico Anderson

Diseñador Industrial. Maestrando en Estética y Teoría del Arte, FBA, UNLP. Realizó 14 cursos de posgrado aprobados. Adjunto en la cátedra interdepartamental de Diseño Integración Cultural I y II, FBA, UNLP. Ha concluido su trabajo como miembro investigador del Proyecto B124 de la SCyT, FBA, UNLP: «Interacción de contenidos éticos y estéticos en el proyecto de Diseño Industrial» a cargo de la Diseñadora Industrial Rosario Bernatene, y su trabajo como Becario de Perfeccionamiento de CyT de la UNLP (2004-2006) a cargo de la Diseñadora Industrial María del Rosario Bernatene. Actualmente es Becario de Formación Superior (2006-2008) a cargo del Arq. Fernando Gandolfi. Ha trabajado con el equipo de investigación de la Gestión del Departamento de Diseño Industrial para la elaboración del Nuevo Plan de Estudios para la Carrera de Grado de Diseño Industrial (PlanGRADI) de la FBA, UNLP. Presentó trabajos en 18 congresos nacionales e internacionales. Obtuvo premios provinciales y nacionales en diseño: Unilever, de la CIC, e Innovar 2005 del Ministerio de Economía de la Nación y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

María del Rosario Bernatene

Diseñadora Industrial, UNLP.
Docente Investigadora de Teoría e Historia del Diseño Industrial
Posgrado en Desarrollo Local y Economía Social FLACSO.
Profesora Titular de Historia del Diseño Industrial, FBA, UNLP.

Este informe forma parte de las conclusiones finales de la Beca de Perfeccionamiento que se presentó a la Secretaría de Ciencia y Técnica (SCyT) de la UNLP en abril del 2006, en el que se trabajó sobre la ampliación del perfil e incumbencias profesionales para la enseñanza del Diseño Industrial en el nivel académico nacional.

Una de las líneas de investigación, entre los diversos estudios que se llevaron adelante, fue la de geografía económica industrial y regional, que nos develó a la *agroindustria* como motor del desarrollo local regional y que resultó útil para elaborar las hipótesis para una ampliación de dichas incumbencias profesionales y para evaluar las nuevas oportunidades de trabajo que se generarían para los diseñadores industriales.

Esto fue presentado y discutido en las Primeras Jornadas de Historia de la Industria y los Servicios 2007, organizadas por la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, que contaron con la presencia de invitados especiales en materia económica, entre ellos: Aldo Ferrer, Noemí M. Girbal-Bacha, Mario Rapoport y Jorge Schvarzer.

Como **introducción**, se analizaron las evidencias empíricas presentadas en las diversas publicaciones del INDEC e investigaciones de autores de prestigio, en especial de Kosacoff, Azpiazu, Nochteff, Basualdo, Schorr y otros. Para el estudio se utilizó la bibliografía específica de los mencionados autores, se partió de marzo de 1976, pensando que la industria dejó de ser el núcleo ordenador y dinamizador de las relaciones económicas y sociales en la Argentina.

Según Martín Schorr en *Industria y Nación*,¹ (que era el estudio más actualizado realizado en el 2004 cuando se elaboró el informe para la SCyT UNLP, sobre nuestra situación en lo referente a la industria argentina y los casi 30 años pasados)² entre tales transformaciones cabe destacar el proceso de *desindustrialización* y reestructuración regresiva de la actividad industrial que se inicia a mediados de los 70 y que se consolida durante los

¹ Martín Schorr, *Industria y Nación. Poder económico, neoliberalismo y alternativas de reindustrialización en la Argentina contemporánea*, 2004.

² Realizado en el Área de Economía y Tecnología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede argentina.

90 con el cierre de plantas industriales. Esto afectó al diseño industrial como actividad profesional ligada a la industria. Por otro lado, surgieron las preguntas siguientes: si tenemos en cuenta la precaria vocación emprendedora de la elite empresaria sectorial –según Nochteff– y la configuración estructural de la industria heredada de la neoliberal democracia posdictadura de 1976, ¿se puede realmente garantizar que están dadas las condiciones para el imprescindible proceso de *reindustrialización* del país, para que la industria asuma el papel protagónico como propulsor del desarrollo económico y también para que aumente entonces las necesidades educativas del Diseño Industrial en la Argentina como de otras profesiones ligadas a la industria?

De las cuatro dimensiones analíticas que plantea Schorr, sólo una es de competencia directa en este análisis: la convergencia de las políticas científico-tecnológicas con los requerimientos del sector industrial (rol *fundamental* de la universidad y sus políticas educativas, carreras de grado y planes de estudios; acordes a las *necesidades* que la industria reclama a la ciencia y a la tecnología), con el objetivo prioritario de reactivar el mercado interno, promover el desarrollo productivo regional y generar empleo formal. La reversión del escenario de *desindustrialización* por el de *reindustrialización*, es un componente insoslayable del desarrollo económico que deberá verse sustentado por la conformación de un complejo científico-tecnológico que acompañe y dinamice sus avances, en el que la universidad juega un rol central.

Una de las respuestas que encuentra Nochteff es que las economías latinoamericanas en general, y la argentina en particular, no han sido economías de desarrollo en sentido schumpeteriano, sino –en el mismo sentido– economías de adaptación, tardía desde el punto de vista tecnológico. En consecuencia, la ciencia y la tecnología y las políticas científicas, tecnológicas e industriales que las impulsan han estado ausentes de la agenda política de los gobernantes o tienen una posición muy secundaria, y la actividad científico-tecnológica ha estado muy débilmente vinculada a dichos patrones. Con la formación temprana de monopolios y/o oligopolios típicos de estas economías no se realizó el principal aporte al desarrollo económico, o sea *la innovación*, y en cambio, se potenció (en la medida en que no están sujetos a la transitoriedad proveniente de la competencia) el efecto perverso

del retardo del dinamismo económico. La elite económica y las políticas gubernamentales crearon monopolios *no innovadores* (tecnológicamente) ni *transitorios* (históricamente), generando un conjunto de condiciones bajo las cuales la demanda de tecnología es aún más baja, adaptativa y tardía. Por ende, la necesidad de profesiones del área industrial, que el parque industrial reclamó a las universidades, se vio fuertemente contraída. Esto afectó a la demanda de diseñadores industriales también, y la profesión entró en fuerte crisis.

Históricamente esto se debe al pasaje del *viejo modelo* de acumulación de capital –el de la segunda etapa del modelo de sustitución de importaciones– al *nuevo modelo* de la burguesía agroindustrial pobremente schumpeteriana de fines de los 90 (tecnológicamente no innovadora ni transitoria –según Nochteff– y menos expuesta al *riesgo*), que podemos verificar con otros autores como Ruby Daniel Hernández³ en *Bases para un modelo de desarrollo: tecnológico, industrial y regional*⁴ en lo que denomina: «Acumulación extensiva del capital» ligado al agro y no a la industria.

En la Argentina, justamente a la inversa del proceso que se dio en los países desarrollados (donde la industria es el núcleo del motor de progreso), el desarrollo se concentró en el agro, o específicamente en lo conocido como producción agrícola-ganadera con aprovechamiento *intensivo* de los recursos naturales (lo cual no varió, según R. D. Hernández, luego del año 1930 y se conservó hasta el año 1960, a pesar del proceso de industrialización por el cual atravesó el país).

Esto estaría definiendo un paradigma productivo «pobremente fordista» en la Argentina y –*ceteris paribus*– un paradigma para el modelo de enseñanza académica del Diseño Industrial en la Argentina «pobremente fordista».

Entonces, siguiendo este marco teórico, el *objetivo* ha sido *detectar un perfil productivo* nacional consolidado en cierto *tipo* de industrias que han crecido en los últimos años –enfocando en ciertas ramas manufactureras que son estratégicamente fomentadas, subsidiadas, promovidas y/o apoyadas desde la política gubernamental nacional, debido a intereses estratégicos para la región, como el Mercosur–, de modo que con ello podamos definir un *perfil para la enseñanza del Diseño Industrial* que se dicta en nuestras universidades argentinas.

Siguiendo una *metodología*⁵ específica, surgió una fuerte *conclusión* a partir del análisis del perfil

³ Ruby D. Hernández es Contador Público y Licenciado en Economía en la Universidad Nacional del Sur; Master en Economía Regional y PHD Candidate en Economía en la Universidad de Pennsylvania, EE.UU.

⁴ Ruby Daniel Hernández, *Bases para un modelo de desarrollo: tecnológico, industrial y regional*, 1998.

⁵ Para el análisis del aparato productivo nacional se tomaron los principales indicadores de la producción industrial argentina, censados por el INDEC, sobre una segmentación del sector de las 22 ramas manufactureras presentadas en la Clasificación Industrial Internacional Uniforme-revisión3 (CIIU-rev3) según la Clasificación Nacional de Actividades Económicas 1997 (ClANAE '97) y desagregando de ello las 15 ramas *clave* para el análisis. Los datos del análisis fueron extraídos fundamentalmente de la evidencia empírica presentada en los diversos informes publicados por el INDEC y la bibliografía arriba citada.

sectorial que presentaba la industria argentina a mediados de la década de los 90: un núcleo sumamente acotado de actividades daba cuenta de la mayoría de la producción manufacturera generada en el mercado local, en el marco de una tendencia de largo plazo hacia la *desindustrialización* y la *simplificación productiva* del aparato manufacturero. Al indagar acerca de los principales rasgos estructurales de dichas ramas fue posible verificar que las mismas se sustentaban, en gran medida, en la explotación de ventajas competitivas naturales (los alimentos provenientes de la agroindustria); en el aprovechamiento de regímenes de promoción y protección (automotores, pero sin diseño de automóviles, sino como plantas de montaje), y en la elaboración de ciertos *commodities* industriales de uso difundido (acero y sus derivados, productos y sustancias químicas). Dadas las principales características estructurales de esas ramas de la producción, presentaban un reducido dinamismo en cuanto a la generación de valor agregado, encadenamientos productivos y capacidad para generar nuevos puestos de trabajo.

Otras conclusiones se dan al evidenciarse un fuerte *perfil productivo agroindustrial*; esto es hacia cierto tipo de *bienes de consumo duraderos* en primera instancia (como maquinaria agrícola) y aprovechándose de un modo *intensivo* las ventajas que proveen los recursos naturales y su explotación *extensiva*; el *perfil productivo agroindustrial* se polarizó también en *bienes de consumo no duraderos* en segunda instancia (como la producción ganadera, la agricultura de soja y otros granos, cierto tipo de vinos y otras bebidas alcohólicas y no alcohólicas como productos lácteos). Esto apunta a que se debería, entonces, atender en mayor profundidad estos sectores de la producción con algún tipo de estudios de posgrado que complementen las deficiencias de los estudios de grado.

Inclinándose hacia la exportación de tales *bienes de consumo no duraderos*, en el Mercosur, Argentina cobró importancia como país elaborador de productos de origen agropecuario (nos agrade o no que esto sea así), pues durante la década pasada se tendió a consolidar una estructura manufacturera crecientemente asociada a la explotación de ventajas comparativas naturales. Basualdo contrapone la *desindustrialización* con la nueva etapa de florecimiento del sector *agropecuario* pampeano; más aún, indica que durante la reestructuración económica operada durante los últimos 20 años se produjo el fortalecimiento de uno de los sectores

básicos del perfil agroexportador. Entonces, ¿se puede decir que esto defina un perfil productivo para la Argentina?

Efectivamente, se ha podido determinar que la Argentina, fundamentalmente luego de 1990 (desde un análisis histórico y económico) se ha terminado de consolidar como país agroindustrial. La importancia de la agroindustria está dada porque ha desplazado a la industria manufacturera que mayor valor agregado genera (como la metal-mecánica), aunque la metal-mecánica de maquinaria agrícola se profile con excelentes niveles para la I+D nacional y para el diseño industrial argentino.

Las *Manufacturas de Origen Agropecuario (MOA)* son el principal rubro exportable, con aproximadamente 35% de las colocaciones argentinas en otros mercados. Los productos derivados de la soja y de otros cereales, especialmente los aceites, explican que éste lidere el ranking de exportaciones. La soja es, de lejos, uno de los principales productos exportados.

Entonces, la conclusión central es que tenemos un perfil agroindustrial y por ende *-ceteris paribus-* las posibilidades de un perfil ampliado de formación académica para el diseñador industrial argentino, ya no más puramente *industrial*, sino *agroindustrial*.

Se debe analizar que los términos *industria* y *agro-industria* no deben nunca ser entendidos como dicotómicos, pues la agro-industria también permite el desarrollo del complejo metal-mecánico tan deseado por todos (diseñadores industriales, ingenieros y los sectores empresariales). Ejemplo: maquinaria agrícola, industrias de base biotecnológica y otras (*packaging* para la industria alimenticia, etc.).

La evidencia empírica nos indica que esto no se estaría logrando en la formación académica (por el tipo de «perfil profesional» declarado en el actual Plan de Estudios vigente y por lo que opinan los docentes de la UNLP en las encuestas que realizó el Departamento de Diseño Industrial) y esta falta de adecuación al 100% con el actual modelo productivo nacional –que se ha venido gestando en los últimos 28 años en la Argentina– es sinónimo del desfase entre lo que se enseña (en el nivel de la *superestructura* según Karl Marx) y lo que la producción puede llegar a necesitar (en el nivel de la *estructura* económico-productiva según el mismo autor). Lo que por otro lado reviste la importancia de rever los planes de estudio en el nivel nacional, dado que, al estar legitimada *políticamente* la en-

señanza académica –debido a las necesidades políticas y *superestructurales* del aparato del Estado, del crecimiento de la ciencia– todavía no ha parecido encontrar, en el plano de la *estructura* socio-productiva la debida legitimidad *económica*: ¿los empresarios y la industria argentina necesitan diseño industrial en sus productos? ¿Qué tipo de productos –en cantidad y calidad– son los que necesitan diseño? ¿Las universidades nacionales –y sus cuerpos docentes– conocen *verdaderamente* la manufactura nacional para darle respuesta a las necesidades que se le plantean o sólo es un discurso político? ¿Quién ha dialogado con los industriales y empresarios y conoce verdaderamente sus necesidades? Estas son las preguntas que necesitan respuestas urgentes para adquirir la legitimidad *económica* y la debida credibilidad social, y demostrar que la ciencia aplicada no es solo un discurso *político-científico*, sino también un discurso *económico-tecnológico*.

La declaración del «perfil» e «incumbencias» profesionales, según el Plan de estudios vigente –aprobado en 1997 por la UNLP–, no es lo suficientemente explícito en lo que se pretende o se quiere conseguir; es una declaración, aunque correcta, demasiado abarcativa-generalista y poco específica en cuanto a la especialización profesional requerida por la industria manufacturera nacional; según ha evolucionado la producción industrial argentina en estas últimas décadas, atento al análisis extraído de los datos históricos de las principales ramas manufactureras que nos señala el INDEC y los estudios especializados de los investigadores de CONICET, UBA, FLACSO que hemos señalado con anterioridad. Dado que la industria es tan amplia, saber Diseño Industrial es pretender saber –lo cual no implica que se lo logre– sobre *toda* la industria, lo cual es un tanto ambicioso y poco realista: ¿saber *todo* y mal o saber *poco* y bien? Ésta es la pregunta. El Diseño Industrial académico, en el nivel nacional, se encuentra en estado clínico. Igual que en la medicina, los diseñadores industriales salen graduados como médicos clínicos, y carentes de *especialistas* en la industria.

Esta información que expresaba la necesidad de *ampliación epistemológica* de la disciplina de diseño industrial; debió ser contrastada por un lado, con las encuestas a los docentes de Diseño Industrial de la UNLP; y por otro, con la información de las restantes universidades argentinas. Encontramos que no hay conciencia de esta demanda y que no hay ninguna carrera de grado ni

de posgrado en todo el país que preste este perfil requerido por nuestra manufactura nacional de tipo *agroindustrial*.

Aplicando fuerte dosis de análisis cualitativo sobre datos cuantitativos del INDEC y de una Base de Datos que se construyó para tal efecto, se procedió a extraer elementos teóricos que guiaran la búsqueda de un nuevo marco teórico ampliado que intente articular la perspectiva de la Innovación Tecnológica, consustancial a la disciplina, con perspectivas de Desarrollo Local que integren las particularidades productivas regionales.

Se ha concluido que, si bien el perfil y las incumbencias profesionales de la carrera de Diseño Industrial en la UNLP no son inadecuadas –eso opina la mayoría del cuerpo docente–, tampoco están alejadas de las declaraciones de los perfiles e incumbencias de otras carreras de Diseño Industrial latinoamericanas, tal como se obtuvo de la información procesada de la Base de Datos. Pero con dicho perfil e incumbencias profesionales con que salen formados los profesionales argentinos en general, éstos se encuentran restringidos para ejercer una praxis más *amplia* en otros campos del accionar, porque en dicha declaración no se explicita la preponderancia que tendrá al perfil productivo argentino –que actualmente es agroindustrial y no puramente industrial– y esto ha significado hasta la fecha un fuerte debilitamiento de la disciplina y la falta de inserción laboral por desconocer el medio productivo.

La *hipótesis* para ser aplicada a la enseñanza académica del Diseño Industrial en la Argentina se basa en la información anteriormente analizada. Podemos decir que recomendamos la necesidad de fortalecer la enseñanza del Diseño Industrial para la agro-industria; señalamos que no ha sido parte de un programa de enseñanza sostenido a lo largo del tiempo, mucho menos ha sido implementado de un modo sistemáticamente planificado en la curricula académica. Teniendo presente estas consideraciones, recomendamos que lo más conveniente y prudente sería comenzar a transitar un desarrollo de la enseñanza del modelo productivo orientado a fortalecer la agroindustria, sin que ello implique desatender la industria, pensando en:

a) Un Diseño Industrial ampliado a la producción de *bienes de consumo no durables* (en especial de alimentos y bebidas). Ejemplo: *packaging* para alimentos envasados, enlatados, conservas y bebidas (alcohólicas y no alcohólicas), lácteos, etcétera.

b) Un Diseño Industrial ampliado a la producción de *bienes de capital* aplicados a la producción de *bienes de consumo no durables* (en especial de alimentos y bebidas). Ejemplo: maquinaria en general para plantas productoras de procesado: vitivinícola, ictícola, citricultura, fruticultura, enlatados en general, productos lácteos, frigoríficos, etc.; todos orientados a la producción de alimentos y bebidas como a otros sectores primarios de la producción: maquinaria agrícola, aunque no necesaria y únicamente, sino maquinaria para ser aplicada a la ganadería, pesca, etcétera.

Bibliografía

- AZPIAZU, D.: *La política de investigación científica y tecnológica argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- AZPIAZU, D.: *El Desarrollo Ausente. Restricciones al desarrollo, neoconservadorismo y elite económica en la Argentina*, Buenos Aires, Ensayos de Economía Política - Tesis/Norma, 1994.
- y AZPIAZU, D. y Kosacoff, B.: *La industria argentina: desarrollo y cambios estructurales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989.
- AZPIAZU, D.: *La concentración en la industria argentina a mediados de los años noventa*, Buenos Aires, FLACSO/Eudeba, 1998.
- AZPIAZU, D. y Khavisse, M.: *La estructura de los mercados y la desindustrialización en la Argentina: 1976-1981*, Buenos Aires, CET, 1983.
- BASUALDO, E.: *Industrialización en América Latina. Crisis y perspectivas*, Costa Rica, CEDAL y Fundación Ebert, 1987.
- BASUALDO, E., Lifschitz, E. y Roca, E.: *Las empresas multinacionales en la ocupación industrial en la Argentina, 1973-1983*, Documentos de Trabajo N° 51, Buenos Aires, OIT, Programa de Empresas Multinacionales., 1988.
- HERNÁNDEZ, Ruby Daniel: *Bases para un modelo de desarrollo: tecnológico, industrial y regional*, Buenos Aires, Macchi, 1998.
- KATZ, J.: *Estabilización macroeconómica, reforma estructural y comportamiento industrial. Estructura y funcionamiento del sector manufacturero latinoamericano en los años 70*, Buenos Aires, CEPAL/ Alianza Editorial, 1996.
- KATZ, J.: *Desarrollo y Crisis de la Capacidad tecnológica Latinoamericana*, Buenos Aires, BID/ CEPAL/CIID/PNUD, 1986.
- KATZ, J. y Kosacoff, B.: *El proceso de industrialización en la Argentina: evolución, retroceso y prospectiva*, Buenos Aires, CEPAL/CEAL, 1989.
- KOSACOFF, B.: *El desempeño industrial argentino más allá de la sustitución de importaciones*, Buenos Aires, CEPAL, 2000.
- KOSACOFF, B.: *El desafío de la competitividad. La industria argentina en transformación*, Buenos Aires, Alianza Editorial, 1993.
- KULFAS, M. y Schorr, M.: «Concentración en la industria manufacturera argentina durante los años noventa», Buenos Aires, Área de Economía y Tecnología de FLACSO, 2000, mimeo.
- NOCHTEFF, H.: «Industrialización, desarrollo tecnológico, exportaciones e industria de punta...», en Desarrollo industrial e Inserción internacional, Buenos Aires, organizado por Fundación F. Ebert y CERE, 1988.
- NOCHTEFF, H.: *Desindustrialización y retroceso tecnológico en la Argentina. La industria electrónica de consumo 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO-GEL, 1985.
- SCHORR, Martín: *Industria y Nación. Poder económico, neoliberalismo y alternativas de reindustrialización en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Edhasa, 2004.

Diferentes

Una clasificación y puesta en valor de «*otros*» diseños

José Francisco Ferrarese

Diseñador industrial, FBA, UNLP. Docente en la cátedra Dibujo I - II y en la cátedra Taller de Diseño 1, carrera de Diseño Industrial, FBA, UNLP.

Integrante del Equipo de Investigación en el Proyecto B 191 «Diseño y Tecnología para el agregado de valor en la cadena productiva del cuero», dirigido por la D I María del Rosario Bernatene, acreditado en Secretaría de Ciencia y Técnica, FBA-UNLP.

María del Rosario Bernatene

Diseñadora Industrial, FBA, UNLP. Posgrado en Desarrollo Local y Economía Social, FLACSO, y en Gerenciamiento de Empresas Sociales, Programa Píct. Embajada de Italia - La Sapienza, Roma. Docente investigadora Cátedra Historia del Diseño Industrial. Evaluadora Nacional de Proyectos (PNI) Área de Artes y Arquitectura. SCyT de la UNLP. Directora de Proyectos de Investigación y Extensión, Área Teoría e Historia del Diseño Industrial, FBA, UNLP.

Existe un desarrollo paralelo entre el mobiliario y objetos en general, fundamentados y producidos académicamente y aquellos producidos y apropiados fuera de estos ámbitos. Ahora ¿cómo se da el desarrollo del mobiliario vernacular¹ en paralelo a lo legitimado por vanguardias y la academia? ¿Cuáles son los lineamientos para su creación y características?

A partir del análisis de sillones situados en el *living*, se generaron tres clasificaciones de objetos: aquellos que exponen un grado relevante de «*apropiaciones populares de vanguardias*», aquellos denominados «de autor» y por último, y como eje rector del trabajo, aquellos objetos denominados «*vernaculares*».

El objetivo de este trabajo busca poner en valor aquellas producciones no académicas que, en general, son diseños simples, prácticos y con materiales del lugar; en contraste con casos donde el desarrollo académico y proyectual es el principal motor de creación.

Se pretende mostrar que estas producciones tienen cualidades intrínsecas que constituyen verdaderas alternativas de diseño, siempre y cuando su utilización y desarrollo logren mantener sus momentos y motores de creación. El conocimiento de esas características cobra importancia en el contexto latinoamericano actual, en proyectos patrimoniales y programas de diseño para el desarrollo local que busquen respetar las éticas comunitarias de origen.

Aproximación a lo vernacular

En un recorrido por varios autores, partimos de Violette Morin quien realiza una clasificación y análisis de objetos dividiéndolos en «Objetos Biográficos» y «Objetos Protocolares»,² determinando que:

(...) la presencia y las funciones del objeto mecanizado moderno, llamado Protocolar, están, en efecto, regidas por los progresos científicos y culturales de un mundo en plena aceleración. (...) Antes de la era industrial, lo utilitario

¹ El término vernacular «(...) aplicado a: estilo común de un período y lugar, equivalente al lenguaje nativo antes que a un idioma literario y pulido, pero no debe identificarse con una producción tosca. En general se trata de diseños simples, prácticos y con materiales del lugar o de fácil acceso». Cfr. Herwin Schaefer, *The roots of Modern Design*, 1970.

² Violette Morin, «El objeto biográfico», en AA.VV, *Los objetos*, 1971, p. 190. Biográficos son aquellos objetos privilegiados, que forman parte activa de la identidad del usuario, que se convierten en «reservorios de memoria, de evocación», son revaluados, reciclados y heredados en la familia. Es el caso típico de las viejas máquinas de coser. Mientras que los «protocolares» pasan sin pena ni gloria por la vida de los individuos, sin dejar mayores rastros ni recuerdos y son fácilmente desechados.

y lo decorativo, estaban tan íntimamente mezclados (pipa tallada, aparador labrado, armadura cincelada...) que su biografismo se daba naturalmente.

Sin embargo, en la actualidad, esta caracterización no excluye la posibilidad de que objetos protocolares tengan cualidades biográficas y viceversa.

En los casos de ambientes en los que objetos vernaculares conviven con objetos extremadamente protocolares, los primeros compensan la homogeneidad del mundo industrializado e introducen la variante nativa, exótica, pintoresca o ecléctica.

El objeto *vernacular* y el llamado «biográfico» se distinguen claramente si se presta atención al por qué o al cómo son creados o incorporados, usados o comercializados. El objeto vernacular *nace*, y el objeto biográfico *se hace*.

Pero los *objetos vernaculares* y los *biográficos* comparten un rasgo común: no se legitiman por su superioridad en el ambiente o protagonismo escénico, sino que se autolegitiman por su fidelidad al sujeto, su representatividad. Representan a la persona espontánea, no a la protocolar (o *protocolarizada*).

En los extremos de elecciones dentro de una clasificación de acceso al *confort*³ (en lo bajo y alto de la escala social) se acepta previamente el uso de una dosis de incomodidad⁴ o una cierta predisposición a una estructuración en función de la imagen que se quiere dar. En los estratos bajos, por necesidad se sacrifica el confort y la estética. La búsqueda es más concreta y puntual, no se trata tanto de una elección libre, es una percepción mucho más realista e inmediata de la situación, donde la necesidad es ineludible, pero nunca desprovista de simbolización.

Diferencia entre lo vernacular, lo antiguo y lo viejo

Al respecto, Morin dice:

(...) lo 'antiguo' (distinguido) y lo 'viejo' (popular), no se miden tan sólo por números de años (...) 'Lo antiguo' tiene más precio para el modernizado que vive atento al futuro, que

para el artesano, pegado al pasado; (...) el calentador agujereado, trofeo de tantas paredes blancas, no presenta el menor interés para el miserable que sueña con tener uno nuevo. Al igual que los objetos utilitarios, los decorativos siguen a su modo al ritmo de la movilidad social.⁵

En palabras de Baudrillard:

El objeto antiguo proviene del barroco cultural. Su valor estético es siempre un valor derivado: en el que se borran los estigmas de la producción industrial y las funciones primarias. Por todos estos motivos el gusto por lo antiguo es característico del deseo de trascender la dimensión del éxito económico, de consagrar un signo simbólico, culturalizado y redundante, un éxito social y una posición privilegiada. Lo antiguo es, entre otras cosas, el éxito social que busca una legitimidad, una herencia, una sanción «noble».⁶

Sobre esto Bourdieu señala la importancia de la herencia dentro de las relaciones humanas y ésta en los objetos diciendo que: «(...) no existe herencia material que no sea a la vez herencia cultural».⁷ Reflejo de esta situación son los «objetos biográficos», como así también los vernaculares, cuando se traspasan de generación en generación en la familia o en la comunidad.

Los objetos vernaculares exponen cierta *homogeneidad*, entre ellos mismos y las relaciones sociales en torno suyo. Por esto la importancia de su estudio y recuperación junto a aquellas obras pertenecientes a otros circuitos que no son legitimados aún.

Quizás el propio *temor a la homogeneización* y *pérdida de distinción* entre individuos sea un impulso capaz de ponderar *positivamente* las producciones vernáculos, superando, en palabras de Bourdieu, esa «(...) intolerancia estética [que] tiene violencias terribles».

Siguiendo con polaridades, ante lo *popular aparente* Bourdieu nos señala la capacidad del arte moderno para dividir al público en «castas antagónicas», «los que entienden y los que no lo en-

³ «(...) el confort se refiere únicamente a la fisiología humana: sentirse bien. Eso no tiene nada de misterioso. (...)...es la experiencia subjetiva de la satisfacción. (...) Si el confort (fuese) algo objetivo, debería resultar posible medirlo. (...) Resulta más fácil saber cuándo nos sentimos confortables que por qué, ni en qué medida. (...) En la práctica, resulta mucho más fácil medir la 'falta de confort' que el confort». Cfr. Witold Rybczynski, *La casa. Historia de una idea*, 1991, pp. 227-228:

⁴ Relacionado con lo definido por Witold Rybczynski por «confort», ver también Sigfried Giedion, *La mecanización toma el mando*, 1978, p. 274: «Concepto variable de confort. Confort 'occidental', podría decirse desde el exterior del sujeto y, uno 'oriental', desde el sujeto mismo».

⁵ Violette Morin, *op. cit.*, p. 194.

⁶ Jean Baudrillard, «La moral de los objetos. Función-signo y lógica de clase», 1971, p. 53.

⁷ Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, 1979, p. 75.

tienden».⁸ Estigma que supera las fronteras del arte, «No es para vos...».

Dentro de la línea, los denominados «objetos de diseño», que son pensados, diseñados, que circulan en espacios y sectores muy acotados e inaccesibles para la gran masa, implican que existen otros objetos que *no son de diseño*. Desde su nacimiento se plantea la incompatibilidad con esa mayoría que se esquivo. Baudrillard nos recuerda que:

(...) los hermosos objetos modernos, estilizados, son sutilmente creados (pese a toda buena fe inversa) para no ser comprendidos por la mayoría, al menos en forma inmediata, puesto que su función social es en primer término, la de signos distintivos, objetos que distinguirán a aquellos que los distinguen. Los otros ni siquiera los verán.⁹

A su vez, Bourdieu nos advierte:

(...) el gusto por necesidad sólo puede engendrar un estilo de vida en sí, que sólo es definido como tal negativamente, por efecto, por la «relación de privación» que mantienen con los demás estilos de vida. Para los unos los emblemas electivos, para los otros los estigmas que llegan hasta su propio cuerpo.¹⁰

Categorías como «diseños populares», «diseño de inclusión», «diseño social», son clasificaciones hechas desde la *carencia*. En definitiva lo que se está haciendo es agrandar la perspectiva conceptual de la brecha, ya sea entre objetos o personas. Frases como: «Lo tienen todos»; «Es *re* conocido» o «Está en todos lados», lo atestiguan; es «(...) un rechazo sistemático de todo lo que es 'humano'. (...) Rechazar lo 'humano' es, evidentemente, rechazar lo genérico, es decir, lo 'común', 'fácil' e inmediatamente accesible».¹¹

Por esto, este trabajo intenta enfrentar el dilema de cómo recuperar el diseño vernacular evitando el estigma de la carencia: de estilo, de clase, de distinción. Y para esto, realizar una guía de positividad para su puesta en valor, sin caer en una perspectiva romántica o inocente.

¿Pero cómo tratar el «valor»?

Al respecto Jordi Llovet¹² dice que el *valor signo*

(lo que significa el objeto para uno mismo y para el resto de la sociedad) se transforma en el *valor de uso*, se denota lo que antes estaba en un nivel de connotación, se da una inversión de papeles, sujeto por objeto. Lo que podría interpretarse como una desmaterialización del objeto. El objeto es o pasa a ser, por ejemplo, *status* antes que *materia*. Claro está que estos objetos responden a ciertos «hábitus»¹³ de socialización, los que exigen su presencia.

Jean Baudrillard referido al abordaje analítico de los objetos, expone que:

(...) las diversas clases o categorías no pueden sino ser, al mismo tiempo, un análisis crítico de la ideología del «consumo», que subtiende hoy día toda práctica relativa a los objetos. (...) [Es preciso] la superación de una visión espontánea de los objetos en término de necesidades, de la hipótesis de la prioridad de su valor de uso.

(...) No sólo el status primario del objeto no es un status pragmático que vendría por consiguiente a sobredeterminar un valor social del signo, sino que lo fundamental es el valor de intercambio «simbólico», en tanto que el valor de uso no es a menudo más que la garantía práctica.¹⁴

En el campo de los objetos, todo queda definido desde una postura discriminatoria, exclusiva y no inclusiva. Parece que son *estigmas genéticos* imposibles de salvar.

Sin embargo, no todas las producciones vernaculares surgen desde la carencia. Son vistas desde allí por el discurso académico, ya que están fuera de él y de los circuitos legitimados, justamente porque son propios de un lugar. No obstante, decíamos que no es ésta una visión inocente. En relación a los autores citados, el «valor signo» de las producciones vernaculares, además de resaltar lo originario o autóctono, produce «desclasamientos» que en tanto tales, resultan trofeos de aquél pensamiento considerado políticamente correcto.

Ahora bien, ¿por qué no podemos apreciarlo como parte del diseño y en cambio estamos enfrascados en buscar y esperar lo espectacular, la innovación? A lo sencillo, simple, o mal llamado

⁸ Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 28.

⁹ Jean Baudrillard, *op. cit.*, p. 59.

¹⁰ Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 178.

¹¹ *Ibidem*, p. 29.

¹² Jordi Llovet, *Ideología y metodología del diseño*, 1979, p. 75.

¹³ «El hábitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada uno como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir». Cfr. Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 54.

¹⁴ Jean Baudrillard, *op. cit.*, pp. 37-38.

común, lo vemos de manera peyorativa por la vigencia de los valores de la modernización.

Características de las tres categorías de objetos / diseños

Productos vernaculares

Estos productos no tienen intenciones/necesidad de ser legitimados por sectores *cultos*, poseen



Modelo vernacular argentino realizado en mimbre.

un desarrollo paralelo al de estilo o de vanguardia sin competir o confrontar con ellos. Son anónimos e independientes. No son esclavos de la forma o de un paradigma formal. Lo que no puede negarse es que toman rasgos pero los adaptan libremente, no son víctimas de la estilización de la vida cotidiana. Lo estético simbólico aparenta no estar en primer plano de búsqueda, aunque siempre está presente y tiene referencias claras.

Su fuerte es la utilidad –en todo sentido, incluido el estético–, no el discurso; no buscan una justificación teórica, aunque las prácticas conlleven un saber hacer no explicitado.

No se desgastan con el tiempo; éste los potencia, no los corroe. Tampoco buscan una permanencia en el tiempo. El aspecto atemporal, de

factura, en cierta medida estético que presentan estas producciones, resultan ser puntos de sostenimiento que les permiten perdurar en el tiempo, produciendo anclajes simbólicos con el pasado.

Las búsquedas y soluciones son movilizadas por necesidades que se relacionan (primero y no únicamente) con la urgencia, la practicidad. El ensayo y error es permanente, aun cuando son productos de oficios con trayectoria.

En lo vernacular, el objeto es más contextualidad que individualidad, no se asocia a una persona, prima lo colectivo sobre lo individual. Pertenece al entorno, en parte lo refleja.

Rompe con la idea de *objeto de diseño* y esa separación o exclusión que, quiérase o no, está en el Movimiento Moderno y sus diseños, entre *entendidos y los demás*, estos últimos como sujetos anónimos. Tienden a expandirse dentro de su entorno, superponerse entre sí, no a diferenciarse. Se miran unos a otros, se complementan. Precisamente esta cualidad, potencialidad, es la que pareciera otorgarle gran poder modificador para disolver diferencias y producir cierta homogeneidad en las relaciones sociales, fundamento de su ética.

El objeto vernacular no sufre una dependencia económica, en el sentido de competitividad o actualización. Éste pareciera tener un uso interno, creado por el usuario, en el sentido de que la visión de éste es decisiva, él decide sobre el objeto.

Para quienes lo desean, ayuda a recuperar esa «domesticidad»¹⁵ añorada, ya que tiene conexiones con las raíces.

Nos muestra otro tipo de *comodidad* que no requiere de publicidad. En esa distinción se pueden encontrar nuevas posibilidades de creación y de relaciones humanas.

Ahora, la materialidad se presenta de manera diferente en los objetos vernaculares, casi como si fuesen lo opuesto a esa naturalidad aparente del diseño de autor. El objeto vernacular explota los distintos materiales exaltándolos. No los distorsionan ni ocultan. Puede entenderse cómo fueron hechos, comprenderlos en su totalidad. No se ocultan sus cualidades, estos *son así*, y no es una resignación ante la materia.

Su simple factura, su frecuente ausencia de ornamentación, la posibilidad y fácil acceso no son bien vistas por el consumo distintivo, ya que promueven esa homogeneidad social que según Bourdieu, se rechaza.

Una característica muy fuerte de lo vernacular es la *apertura a múltiples fuentes de conocimientos populares*, lo que exige cambiar o dejar ciertos enfoques o perspectivas preestablecidos (patrones estéti-

¹⁵ Witold Rybczynski, *op. cit.*, p. 84.

cos, funcionales, sociales, formales, éticos, etc.) para su análisis. «También es falso hablar de ausencia de estilo, sino que se debe ampliar la definición de estilo para incluir en ella aquellos patrones de gusto, que en general –desde una observación culta– se repelen y se asocian con la ‘falta de estilo’».¹⁶

Dan la oportunidad de recuperar «(...) el espacio doméstico del anonimato»,¹⁷ o recuperar la «domesticidad»,¹⁸ *ausente en el objeto de diseño académico.*

Apropiaciones populares de diseños de vanguardia

En este caso se trata de citas intencionadas a movimientos estéticos pasados o contemporáneos ya legitimados o prestigiosos, puestos de moda, que incorporan recursos estilístico-productivos de modo mecánico, ya sea por imitación o adaptación, y desconocen los fundamentos teóricos de las fuentes de origen.

Las apropiaciones populares *domestican* a su manera el diseño de vanguardia, quitándole su connotación ideológica, su *distancia*, y adaptándola al gusto y uso cotidianos.



Asiento de un edificio platense que emula los proyectos del Movimiento Moderno.

A veces los *apropiadores* ni siquiera saben de dónde están apropiando las ideas ni les interesa saberlo. Adquieren su legitimación a través de las formas puestas de moda por la vanguardia a partir de explotar el recurso de la semejanza: «es parecido a...».

En los casos de apropiaciones populares de vanguardias modernas, el recurso de la utilización de lo *similar*, emulación, materiales *imitación de*, resulta muy común. Además, esta cualidad no parece tener un tinte peyorativo, es aceptada.

Con estas adaptaciones se produce un salto del contexto de la vanguardia al contexto del nuevo objeto (ya sea político, social, económico, geográfico o tecnológico) que, a pesar de pasar inadvertido para el público, introduce un cambio cultural ya sea en nuevas formas de ver o usar, en tanto las vanguardias –aun cuando son rechazadas– son formadoras de percepción.

Diseños de autor

Estos productos muestran una postura e ideología clara ante el diseño y su práctica disciplinar. Son interpretaciones estrictamente personales de un problema que puede reconocerse, asociarse con su autor, hablando de él, su época y contexto.

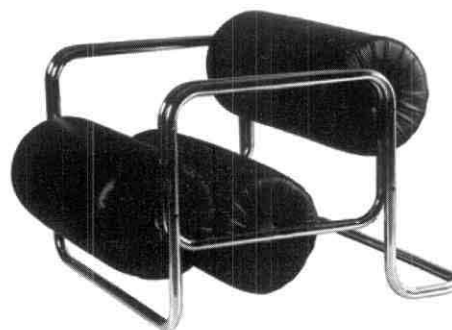
Para la bibliografía o para el iniciado no existen independientemente de su autor, en tanto reflejan intereses personales, búsquedas, experiencias, órdenes de preferencias, enclasmientos, y resultan en una afirmación de la individualidad del sujeto y del objeto.

Son objetos de discurso (la prestación *funcional* del objeto, por ejemplo silla, no es condición para eliminar esta función), teorizados, historizados. Implican interpretaciones o relecturas objetuales con un alto grado de estilización y poética.

Su consumo supera la necesidad; entra en juego el gusto, su elección por gusto (gusto entendido al modo kantiano como algo personal, propio, pero que implica conocimiento y clasificación).

El objeto sustituye al sujeto. Puede decirse que la persona pasa a ser un *accesorio* del objeto, lo complementa.

Pueden ser prototipos, una serie ínfima, acotada su comercialización, muy selecta o puntual o en serie. Se aproximan a una expresión artística. Los com-



Sillón Rolo. Reinaldo Leiro y Arnoldo Gaité para Buró, Buenos Aires, 1972.

¹⁶ María del Rosario Bernatene, «Diseños vernaculares. Análisis de perspectivas teóricas aplicadas a su estudio», 2001.

¹⁷ Violette Morin, «El objeto biográfico», 1971.

¹⁸ Witold Rybczynski, *op.cit.*, 1991.

ponentes simbólico-expresivos predominan sobre lo funcional y lo técnico-productivo. Son productos de una metodología de proyecto desarrollada en ámbitos académicos, ya sea moderna o no.

En una relación entre continuidad y ruptura, se privilegia la función ruptura con los antecedentes. Su proyecto implica prospectiva pero mantiene significantes necesarios para que puedan realizarse anclajes de significados en la actualidad.

En casa

Debemos tener presente que los cambios en el mobiliario doméstico se suceden de manera gradual, hasta silenciosa. Basta comparar propuestas de revistas y otros medios con lo que sucede realmente en los hogares. El mobiliario y hábitos domésticos no resultan ser tan permeables a los avances y rupturas sociales, económicas o tecnológicas. En el caso particular de los sillones argentinos relevados en los hogares de clase media, prácticamente no se perciben saltos, se ven muy pequeñas variaciones.

El diseño vernacular se desarrolla en una línea paralela a las vanguardias. Quizás es por eso que perdura en el tiempo o responde a otras sensibilidades no tan intelectualizadas. Es más directo, la espontaneidad resulta ser un rasgo presente.

Tiene, porque no dispone de otra alternativa, poder de autolegitimarse en otros circuitos comerciales y expositivos, fuera de los académicos. Al respecto, ¿vemos anuncios o publicaciones referidos a mobiliario de mimbre o caña? También sucede esto con otro tipo de objetos, tales como: alternativas de calefacción o de construcción de hogares, secado de ropa, etc. Piénsese, por ejemplo, en las ventajas del *junco* respecto a factores medioambientales, su recambio y múltiples cualidades intrínsecas, potencialidades que existen en este tipo de materiales/objetos, beneficios, alternativas que se descartan o simplemente no se ven.

Pero no todo lo vernacular es artesanal, ni todo lo artesanal es vernacular. Porque no todo lo que se fabrica artesanalmente responde a tipologías, lenguajes formales o técnicas nativas autóctonas, que es necesario discernir para su correcta catalogación.

Algunas conclusiones parciales sobre lo vernacular y su puesta en valor

Para entender esa *distinción* a la que hace referencia Bourdieu, parece necesario un paso de inclusión clasificatoria / situacional, donde la «y» tiene

preeminencia sobre la «o», que excluye o separa.

Las producciones vernaculares son creadas desde esas *libertades populares* en las que los moldes de comportamiento e intercambio social no son rígidos y las distancias sociales son más estrechas o inexistentes, sin esa carga o necesidad *diferenciadora*. Característica que habrá que respetar en programas de recuperación, para no violentar las éticas comunitarias de origen. Al fin, estas producciones encarnan el carácter «no aurático» que Walter Benjamin¹⁹ pretendía para las reproducciones múltiples y seriadas del objeto tecnológico, rol que las leyes de mercado impidieron cumplir. Por eso, las clasificaciones que aquí se realizan de términos, objetos, conceptos, hábitos, se hacen desde un carácter inclusivo y relacional, para lograr una ponderación afirmativa de lo producido fuera de la academia.

Bibliografía

- BAUDRILLARD, Jean: «La moral de los objetos. Función-signo y lógica de clase», en AAVV: *Los Objetos*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, Colección Comunicaciones 1971.
- BENJAMIN, Walter: «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus, 1979.
- BERNATENE, María del Rosario: «Diseños vernaculares. Análisis de perspectivas teóricas aplicadas a su estudio», en VIII Congreso de historia de los pueblos de la Provincia de Buenos Aires, Archivo Histórico Dr. Ricardo Levene, Luján, 8 y 9 de noviembre de 2001.
- BOURDIEU, Pierre: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1979.
- GIEDION, Sigfried: *La mecanización toma el mando*, Barcelona, Gustavo Gili, 1978.
- LLOVET, Jordi: *Ideología y metodología del diseño*, Barcelona, Gustavo Gili, 1979.
- MORIN, Violette: «El objeto biográfico», en AA.VV.: *Los objetos*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, Colección Comunicaciones, 1971.
- RYBCZYNSKI, Witold: *La casa. Historia de una idea*, Buenos Aires, Emecé, 1991.
- SCHAEFER, Herwin: *The roots of Modern Design*, Londres, Studio Vista, 1970.

El aula: «una conversación animada de límites imprecisos»¹

María Sara Guitelman

Diseñadora en comunicación visual, egresada de la FBA, UNLP. Profesora Adjunta de Taller de Diseño en Comunicación Visual I-V C, FBA, UNLP. Ha integrado equipos de investigación sobre enseñanza del diseño. Codirectora del proyecto «El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres». Ha diseñado la comunicación de la Secretaría de Turismo del gobierno de la ciudad de Buenos Aires, entre otros.

María de las Mercedes Filpe

Diseñadora en Comunicación Visual egresada de la FBA, UNLP. Profesora Titular del Taller de Diseño en Comunicación Visual I-V C, FBA, UNLP. Profesora Titular de Introducción a la Comunicación y Comunicación 1, Unnoba. Evaluadora de proyectos de investigación de universidades nacionales y de proyectos de extensión, UNLP. Ha integrado equipos de investigación sobre enseñanza del diseño. Directora del proyecto «El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres».

Stella Maris Abate

Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la UNLP. Magister en Educación con orientación en Ciencias Sociales. Profesora Adjunta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Cátedra Teoría y Desarrollo del Currículum. Coordinadora del Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Ha integrado equipos de investigación sobre enseñanza en el ámbito universitario. Integrante de dos proyectos de investigación: «El grado universitario en diseño gráfico en comunicación visual. Estrategias didácticas en los talleres» y «Las innovaciones en la enseñanza de las Ciencias Básicas en las Carreras de Ingeniería: impacto en la práctica educativa en los primeros años».

Tres colores primarios, tres formas básicas. El vanguardista *ballet triádico* que Oskar Schlemmer creó en la Bauhaus a comienzos del siglo XX, se fundaba en la consideración del *tres* como el «comienzo de lo colectivo» es decir, de lo social: la superación de lo individual, y de la pareja, más cercana a la unicidad que a las tensiones que provoca el *tres*. El Taller como modalidad pedagógica se sustenta en este principio, al constituirse a partir del trabajo grupal. En ciencias sociales el uso de la triangulación –validación convergente o cruzada– como estrategia de investigación, tiene similar fundamento.²

Una tradición distintiva en la literatura de los métodos de investigación en ciencias sociales propugna el uso de métodos múltiples. Esta estrategia de investigación es descripta usualmente como convergencia metodológica, método múltiple, validación convergente, triangulación.

Las voces que se han habilitado para pensar el Taller de diseño en tanto objeto de investigación, son aquellas que representan los vértices de la situación didáctica: los *alumnos*, los *docentes* y el *saber a enseñar*, entendido éste en un sentido amplio: saberes culturales, técnicos y los que hacen a la teoría y metodología del diseño, así como los saberes acerca de su pedagogía.

El presente trabajo se enmarca en la investigación en curso sobre enseñanza del diseño y propone indagar las particulares estrategias didácticas desarrolladas en los talleres de Diseño en Comunicación Visual, identificar modalidades que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza para el desarrollo de la reflexión sobre la acción, el recorrido de experiencias innovadoras y la construcción de nuevas propuestas. En este sentido, se han realizado *prácticas experimentales* en el Taller, implementando *estrategias y métodos para el registro de rutinas didácticas*: observaciones y

¹ Edith Ludwin, citando a Bruner, sostiene: «Hay un teórico de la educación, un referente importante, Jerome Bruner, que dice que "el currículum es una conversación animada de límites imprecisos"». Cfr. Edith Litwin, «Cambios e innovaciones curriculares», 2006.

² Una tradición distintiva en la literatura de los métodos de investigación en ciencias sociales propugna el uso de métodos múltiples. Esta estrategia de investigación es descripta usualmente como convergencia metodológica, método múltiple,

análisis de clases reseñadas en el trabajo presentado en las Jornadas de Arte e Investigación realizadas en la Facultad de Bellas Artes, UNLP.³ Tanto la opinión docente como el aporte externo son resultado del material producido en las Primeras Jornadas de reflexión docente «Y si...?», organizadas por este equipo (septiembre 2007) en la Biblioteca Pública de la UNLP, a las que asistieron integrantes del Taller C y que contaron con la participación de la Lic. María Ledesma y el Prof. Raúl Belluccia, reconocidos docentes en el área del diseño.

1. Los alumnos

Escuchar las voces de los alumnos es una tarea prioritaria para orientar la acción en el Taller y reflexionar sobre la práctica, sobre todo cuando partimos de considerar la motivación y el entusiasmo como motores de cualquier aprendizaje. En julio de 2007 se propuso una encuesta abierta con el objetivo de observar si, entre las preocupaciones espontáneas de los alumnos, se evidenciaba interés por aspectos vinculados a la didáctica del Taller, y qué valoración tienen de los mismos. Sobre un total de 431 encuestas realizadas, se estableció que los aspectos más señalados, tanto positiva como negativamente, fueron los siguientes:

Aspectos positivos

«Las correcciones grupales nos incentivan a pensar y aprender».⁴

La frase sintetiza la opinión de un alto porcentaje de alumnos y evidencia el valor que le asignan al *trabajo en grupo* en el proceso de corrección en tanto oportunidad de aprender de un par, cotejando y comparando distintas miradas.

«Es muy abierta en cuanto a las ideas del alumno».

Se podría conjeturar que los alumnos del Taller se sienten cómodos cuando en la relación educativa se genera una situación de respeto. El alumno es valorado como un sujeto activo con todo lo que ello implica.

«Los trabajos son interesantes, tratan temas de la realidad».

Vivenciar problemas y situaciones concretas de comunicación para intervenir en ellas les interesa y los compromete en el proceso de aprendizaje.

«Los teóricos son muy útiles para el desarrollo de los TP».

Perceben la utilidad de una instancia para abordar la otra. Se evidencia el cumplimiento de uno de los objetivos del Taller que es resolver efectivamente la dicotomía teoría/práctica.

«Se trabaja continuamente».

Los calificativos utilizados para describir la *dinámica del Taller* refieren a notas centrales que hacen a la identidad de un buen taller: la tarea constante y el *movimiento* que esto conlleva.

La valoración positiva que hacen los alumnos de la corrección grupal, el diálogo teórico/práctico, el trato afectivo, los temas y la dinámica del Taller, nos permiten evaluar cómo es percibido por ellos el trabajo de la Cátedra concentrado en estos ejes.

Aspectos negativos

«Por hacer las cosas rápido para cumplir con todo, no se logra adquirir conocimiento».

Un grupo de alumnos indica como aspecto negativo el *corto tiempo* destinado para hacer algunos trabajos. Podría ser, según ellos, un obstáculo para la comprensión de determinados conceptos. Sin embargo, el ajuste de los TP a tiempos

validación convergente, triangulación.

La triangulación es ampliamente definida por Norman Denzin como «La combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno». La metáfora de la triangulación es tomada de la *navegación y la estrategia militar* que utilizan múltiples puntos de referencia para localizar la exacta posición de un objeto. Dados los principios de la geometría, los puntos de vista hacen posibles una mayor precisión. Denzin identifica cuatro tipos de triangulación:

- Triangulación de datos. Referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos. Es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.
- Triangulación teórica. Puede considerarse como una evaluación de la utilidad y poder de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. Así pues, consiste en el abordaje de un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.
- Triangulación metodológica. Referida a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, ya como diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio.

d) Triangulación de Investigadores. Dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema. Ver N. Denzin, *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, 1978.

³ M. Filpe, S. Guitelman y S. Abate, «Hacia un nuevo contrato didáctico para el taller de diseño», 2007.

⁴ Las citas entrecomilladas son transcripción literal de expresiones de las encuestas, y en el caso de los docentes, del registro de audio de las Primeras Jornadas de Reflexión Docente.

cortos forma parte de la simulación de la práctica profesional real, en la que esta variable es frecuentemente señalada por los graduados como central en la *práctica real* poco tenida en cuenta en las universidades. Contrastando estas respuestas con las positivas respecto de la dinámica del Taller, podría suponerse que en gran medida la dinámica del trabajo constante tiene su soporte en esta modalidad. Queda por reflexionar acerca de si el objetivo de preparar para la vida profesional real no va en detrimento de la calidad de la enseñanza.

«Se te hace tedioso el asunto *si ya corregiste y no te podés ir*».

«Las correcciones tendrían que hacerlas los profesores, *no los compañeros*».

Existe un grupo de alumnos que prefiere las correcciones individuales. Argumentan todo lo contrario al que prefiere correcciones colectivas y entre pares. Las palabras resaltadas [con cursiva] en las frases, reflejan la problemática de la participación de los alumnos en situaciones colectivas o clases masivas en las cuales se reproducen cuestiones sociales, se expresa la subjetividad de los alumnos como sujetos sociales y sujetos-estudiantes.

«Poca objetividad. *Prevalece el gusto personal en las correcciones*».

«La corrección está sujeta a lo que piensan los profesores».

«Que los ayudantes no se pongan de acuerdo, *lo cual nos marea con lo que hay que hacer realmente*».

Aunque el porcentaje de alumnos que cuestiona los criterios de corrección es del 11%, quienes los han señalado negativamente manifiestan nudos problemáticos que de alguna manera constituyen parte de la agenda de la configuración de una didáctica de disciplinas proyectuales.

Opinión de los alumnos comparadas con percepciones de los docentes

Las encuestas muestran que los alumnos valoran el intercambio que se genera en la corrección grupal. Asimismo, rescatan el valor que el Taller asigna a la teoría, a pesar de quejarse, en lo cotidiano, por la cantidad de lecturas o los parciales. La Cátedra propone recrear la relación teoría/práctica a través de un trabajo intenso de incorporación de actividades integradoras: parciales domiciliarios; fichaje de lecturas en clase; esquicios de análisis de productos gráficos sustentados en bibliografía específica, clases teóricas muy frecuentes. Esta multiplicidad de actividades

–simultáneas pero no periféricas a la producción de diseño– pareciera por momentos sofocarlos o desbordarlos, pero es significativo que esto se manifieste sobre todo en momentos cruciales como la proximidad de una entrega.

Más allá de la apatía general que los docentes observan en los estudiantes, y la dificultad para estimular su interés, los alumnos señalan como aspecto positivo la selección de temas y contenidos de los trabajos prácticos en relación con la motivación que encuentran para desarrollarlos.

La queja por la *subjetividad en la corrección* por parte de los ayudantes, un tema de permanente presencia en el aula, al momento de las encuestas no fue considerado en primer plano. En cambio, señalan en todos los años el trato afectivo en la relación docente/alumno, que consideramos propicia la autoconfianza y permite trabajar en un marco de contención y de libre expresión.

Los criterios de evaluación no fueron observados negativamente por los alumnos, mientras en las observaciones de clase se ha detectado disconformidad en algunos casos. Cabría analizar si el trabajo experimental a través de técnicas específicas para el seguimiento de los proyectos, que incluyen explicitación de los criterios en los trabajos prácticos, fichas de autoevaluación y la utilización de técnicas grupales de trabajo en el aula tendientes a objetivar los criterios, tienen alguna relación con este resultado.

2. Los docentes

Las Jornadas anteriormente mencionadas tuvieron el propósito de relevar opiniones de los docentes. Los ejes vertebradores de las comisiones de trabajo fueron: el *proyecto en el aula*, la *evaluación* y la *relación entre práctica profesional y práctica docente*.

El tema que surgió como recurrente en la primera de las comisiones fue la *motivación*, la necesidad de generar interés y romper el individualismo, y se manifestó como una de las problemáticas más presentes en el aula y de la que dependen las demás:

«Cuesta encontrar estrategias (...), para que funcione hay que sumar estrategias, la disposición en el espacio es una de ellas. Porque en la corrección grupal cuesta captar la atención, romper el uno a uno. (...) sacar al alumno del rol de alumno, porque muchas veces los paraliza la inseguridad».

A partir de esto, se discutió sobre estas posibles estrategias.

Los temas

«La verosimilitud de los temas, la contextualización, que sean reales, favorece que se comprometan (...) si el tema no les gusta, no anda».

En el perfil de temas que propone el Taller parece encontrarse una coherencia interna marcada: aunque no hay total ausencia de lo comercial, el recorte propone que conecten el proyecto con la vida social y cultural, algunos vinculados a instituciones públicas, etcétera.

El sentido de este recorte no solo es ideológico sino también metodológico, en tanto se pretende motivar al alumno a través de temas que le resulten de interés y al mismo tiempo, que el trabajo del Taller sea en sí mismo un vínculo con otros discursos sociales y prácticas culturales que consideramos de un interés nodal para la formación de un diseñador.

El trabajo experimental

«Ayuda a sacar el miedo. Pero al mismo tiempo si no se les pone nota es como que tienen menos importancia».

Los TP experimentales resultan motivadores en tanto sean comprendidos los objetivos de los mismos. Es importante que la experimentación sea contextualizada en un diseño con una función específica. Los esquicios son una buena estrategia para profundizar. Promover acciones que conecten al alumno con información que lo actualice acerca de la vida social/cultural/política es una necesidad, y los trabajos de experimentación resultan un medio eficaz para hacerlo.

El trabajo grupal

«Una cosa que me quedó de los profesores es la calidad de persona que es el docente, más allá de lo que puede llegar a saber o de las lecciones que puede llegar a dar, no te digo ser amigo del alumno, pero sí no ser una barrera (...) la calidad humana es lo que yo valoro también del ayudante».

Facilita la tarea del docente y aligera el ritmo de la clase. Es más productivo porque tiende a desarrollar en los alumnos su capacidad reflexiva y crítica sobre el diseño: sobre su producción y la de sus compañeros.

El replanteo del lugar del docente

«(...) es importante el relato del alumno (escu-

charlo) porque ahí se ve la dicotomía entre el relato y la producción».

«El ayudante debería no irse a lo puntual, cubrir las necesidades particulares, pero corregir problemas involucrando simultáneamente muchos trabajos».

Descentrar el protagonismo del docente es positivo en tanto hace participe y responsable al alumno de las decisiones que toma. Estimula un mayor compromiso.

El *a priori* sobre el que se acordó es que el rol del docente es el de coordinador, orientador. El docente debería *dar pautas* acerca de qué ver, a qué prestar atención, sin dar soluciones. Se rescató la importancia de escuchar al alumno –sus intenciones o justificaciones de sus decisiones– como un discurso en el que muchas veces reside el material sobre el que el docente puede trabajar, sobre todo por la contrastación entre éste y la producción del alumno.

En la comisión que trabajó sobre la evaluación, el tema de los *criterios de evaluación* surgió como central.

Se señaló la importancia de la teoría como sustento y posibilidad de objetivar la evaluación.

«Creo que la subjetividad se da en parte porque el Diseñador no ha podido producir una teoría de su hacer profesional».

«El problema de la subjetividad en las devoluciones o correcciones se da también por la dificultad en bajar la teoría en las instancias de corrección».

«Creo que el problema está en de qué manera decimos las cosas. Es importante que en el práctico se note la teoría».

Si bien se escriben y explicitan en los TP los criterios de evaluación y existen acuerdos generales en la Cátedra, parecería que no son sostenidos de igual manera en la práctica.

Asimismo se resaltaron algunos obstáculos que tienen los alumnos en la comprensión de los criterios de corrección.

«(...) el alumno necesita saber qué se corrige».

«Acordamos todos los docentes del taller los criterios de evaluación».

«Ciertos criterios constituyen una abstracción para los alumnos. Por ejemplo el concepto de Calidad gráfica».

«Otro ejemplo [de] que no entienden los criterios es que ellos cuando se autocalifican se ponen notas altas valorando fundamentalmente el esfuerzo que les llevó llegar al producto».

«No alcanza que se expliciten los criterios el primer día de clase o en cada TP, hay que soste-

nerlos en el trabajo diario».

Leyendo entrelíneas las expresiones docentes, la *funcionalidad* es uno de los criterios más válidos:

«Un criterio de mucho peso es la adopción de modas, de la opinión de los docentes y de estilos que no tiene que ver con la *función*».

Sin embargo, se reivindicó el *criterio estético*, desdeñado durante largos años:

«*Se debería recuperar como criterio lo lindo y lo feo desde un trabajo reflexivo sobre el concepto de belleza. Se debe perder el miedo [a] decir lindo y feo. Esto por supuesto implica un compromiso de los docentes*».

Se insistió en considerar la evaluación/devoción como parte del proceso, como diálogo con la situación.

«El término corrección utilizado en la jerga de los talleres parece tener su acento puesto en el resultado, no en el seguimiento del proceso».

Respecto de la relación práctica profesional/práctica docente, surgió:

La valoración de la retroalimentación práctica profesional/práctica docente.

«No se puede ser un buen docente de taller, si no sos profesional».

«Y también al revés porque ser docente te ayuda mucho a la hora de ser un profesional».

«Es más legítimo lo que decís si sos profesional».

En este sentido se planteó la necesidad de crear laboratorios, organizar jornadas y otras estrategias que profundicen la conexión con el mundo del trabajo desde los primeros años.

Respecto de la relación entre el aula y el mundo del trabajo, sorprendió que las generaciones jóvenes de docentes reivindicuen el trabajo *profesional* de los estudiantes desde los primeros años. Esto plantea un punto de conflicto respecto de la legitimación profesional.

«(...) yo desde lo personal se lo planteo siempre a los alumnos (...) No sos médico, ni abogado, ni ingeniero (...) empezá a trabajar ya, lo que aprendés en la facultad proponéselo a tu tío, tu primo. Porque si esperás a terminar para empezar a trabajar te vas a frustrar seguro».

«A mí me pasó, esas cosas te sirven para crecer, yo tuve la suerte de empezar a laburar cuando todavía estaba estudiando».

3. Voces representativas del campo del diseño

Para María Ledesma «Saber técnico/saber cultural se complementan, en tanto un diseñador grá-

fico tiene que ser un operador de tecnología pero además, un analista de la cultura».

Raúl Belluccia expresa que «El taller no es la realidad pero no puede desmentirla, ¿qué se espera de un diseñador gráfico? Que sea un planificador de la comunicación. ¿Y de dónde sale esa habilidad? Del oficio, del saber hacer».

Dos perspectivas diferentes, a nuestro criterio representativas de dos tendencias dominantes en la enseñanza actual del diseño en Argentina, confluyeron en una Mesa que generó un fructífero diálogo y debate entre los docentes.

María Ledesma planteó que en la enseñanza del diseño gráfico convergen dos saberes: un saber técnico y un saber cultural, y defendió la enseñanza como espacio para habilitar las posibilidades del otro. Raúl Belluccia presentó una postura por años hegemónica en el ámbito del diseño, aquella que pone en el centro de la escena el oficio y el mensaje, reivindicando la enseñanza sustentada en el hacer, el aprendizaje a partir de modelos y la evaluación fundada en resultados.

Esta última posición tiene su origen en el nacimiento mismo del diseño como disciplina académica. Aún hoy, la mayoría de los docentes son diseñadores sin formación docente y con una formación profesional sustentada en la práctica. Por otra parte, se vincula con la apropiación –muchas veces mecanicista o inadecuada– de teorías de las ciencias sociales que los diseñadores intentaron en la década del 80 y que posteriormente, como reacción, generaron un desprecio por las ciencias sociales en general y las de la comunicación en particular, desvalorizando su utilidad, pero desde la incapacidad para volverlas productivas al hacer del diseño.

Es necesaria una concepción abierta, que no ignore el valor decisivo de los saberes culturales, generalmente considerados «contextuales» o «periféricos», y que resultan decisivos en la formación de los diseñadores. Los saberes que aportan las ciencias sociales –historia del arte, de la cultura; estética; teoría de la comunicación; análisis del discurso; psicología social, etc.– son centrales para prefigurar un mensaje, que es lo que hacen todos los comunicadores, sean periodistas o diseñadores.

Pero además, hay un sentido más profundo para esta inclusión. Creemos, como plantea Edith Litwin, que:

En relación con las estrategias de enseñanza favorecedoras de los procesos cognitivos es central la introducción de formas diferentes de conoci-

miento: el arte, el cine o la literatura enriquecen, ilustran y favorecen apreciaciones distintas de temas y problemas. Ayudan a metaforizar y encontrar analogías que favorecen procesos más valiosos y complejos de comprensión – y proponen- (...) revalorizar lo que está en los bordes, no en el corazón del currículo.⁵

4. Espacio de cruce

La triangulación de estos aportes de docentes, alumnos y voces externas representativas del saber, configura una zona imprecisa en la que se empieza a bocetar un *contrato didáctico* con el propósito de acordar estilos y posicionamientos de trabajo.

Se llama contrato didáctico al conjunto de comportamientos del profesor que son esperados por los alumnos y al conjunto de comportamientos de los alumnos que el profesor espera de ellos (...). Ese contrato es el conjunto de reglas que determinan, una pequeña parte explícitamente, pero sobre todo implícitamente, lo que cada socio de la relación didáctica deberá hacer y, lo que de alguna manera deberá exigir al otro.⁶

Producir un nuevo *contrato didáctico* que mejore las actuales reglas de juego, requiere conocer esas reglas instaladas, hacerlas explícitas, reflexionar sobre ellas, modificarlas o trasgredirlas en el caso en que se evalúe que las prácticas y reglas instaladas obstaculizan el buen aprendizaje de los alumnos. El develamiento, explicitación y reflexión sobre estas reglas instaladas, es la primera tarea en la construcción y redefinición de las mismas hacia un mejor contrato, y en este sentido, la triangulación entre *alumnos/docentes/especialistas* permitió un cruce a partir del cual proponer un boceto inicial de contrato didáctico, con la intención de promover la renegociación del contrato colectivo.

Prefigurando un contrato didáctico. Epistemología del diseño en comunicación visual

- El diseño en comunicación visual es una práctica discursiva que forma parte del conjunto de discursos sociales. Así, un saber constitutivo de esta disciplina es el saber cultural.

- El diseño en comunicación es una disciplina proyectual, y como tal está implicada en la

prefiguración del mundo, por lo cual, también el saber técnico es constitutivo del diseño.

- Diseñar es conversar reflexivamente con una situación.

Enfoque

- Por lo expresado anteriormente, consideramos que el Taller debe ser un espacio *real* de interacción teoría/práctica. La metodología de la Cátedra se fundamenta en esta convicción.

- Los proyectos son medios para hablar de *problemas* de diseño, por eso focalizamos la corrección en temas, y no en trabajos individuales.

- El entusiasmo acrecienta las capacidades académicas.

- Al mismo tiempo, consideramos que es tan importante la verosimilitud de los problemas a resolver como la apertura de espacio para las búsquedas experimentales. La experimentación es un recorrido que puede conducir al encuentro de soluciones insospechadas y en este sentido su ejercicio debe ser permanente, como entrenamiento mental y sensible.

- Los docentes son guías-orientadores en el diálogo/conversación que propiciamos establecer entre los alumnos y sus proyectos u objetos de estudio.

- Aprender a diseñar es aprender a responder a una situación de la manera más pertinente para la resolución de un problema. Sabiendo que esa solución es una entre muchas posibles.

- Escuchar y respetar al otro, en el sentido más profundo de estos términos, es una premisa de la Cátedra.

- Escuchar la propuesta del alumno, y respetarla, implica orientar el proceso de diseño desde la subjetividad del que lo produce y no desde el docente.

- El seguimiento de los proyectos se realiza grupalmente.

- El trabajo grupal enriquece la conversación con la situación, al tiempo que propicia aprender a escuchar al otro, valorar posiciones y trabajar cooperativamente.

El Taller como trayecto

- El Taller C es una cátedra vertical, por lo cual se considera *un solo Taller* tanto en su marco teórico como metodológico, más allá de su estructura en niveles de primero a quinto año.

- En este sentido, en los primeros años, nos interesa más el proceso que el resultado. Gradualmente, en los niveles superiores, se considera más el resultado que el proceso.

⁵ Edith Litwin, *op. cit.*, 2006.

⁶ G. Brousseau, «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches» en *Didactique des Mathématiques*, 1986, pp. 33-115.

Posicionamiento ideológico

- Como Cátedra de una universidad nacional y pública, asumimos la responsabilidad de formar profesionales comprometidos con la tarea de hacer una sociedad mejor/más justa donde vivir y crecer.

- La práctica profesional y la docencia son actividades que se retroalimentan. En este sentido, propiciamos que los docentes de la Cátedra trabajen como diseñadores, y que los alumnos se inserten tempranamente en el mundo del trabajo.

- Tanto desde los temas como desde propuestas extracurriculares, generamos espacios de comunicación entre nuestra práctica y el contexto sociocultural, considerando que este contacto es ineludible para formar mejores diseñadores y en definitiva, mejores personas.

Bibliografía

- AA.VV.: *Fundamentos del Diseño Gráfico*, Buenos Aires, Ediciones Infinito, 2001.
- ABATE, Stella Maris; Abadie, Paula y Tocci, Valeria: «El taller en la Universidad Nacional de La Plata. Experiencias de las cuales aprender», s/e, La Plata, 2003.
- ARFUCH, Leonor; Chaves, Norberto y Ledesma, M. del Valle: *Diseño y comunicación*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- BOURDIEU, Pierre: *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- BROUSSEAU, G: «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches», en *Didactique des Mathématiques*, Vol. 7, Nº 2, 1986.
- DENZIN, N.: *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*, Nueva York, Mc Graw Hill, 1978.
- CHAVES, Norberto: *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*, Barcelona, Gustavo Gili, 2001.
- FILPE, M.; Guitelman, S. y Abate, S.: «Hacia un nuevo contrato didáctico para el taller de diseño». Ponencia en las *Terceras Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, La Plata, FBA, UNLP, 15 de noviembre de 2007.
- KANDINSKY, Wassily: (1975) *Cursos de la Bauhaus*, Madrid, Alianza, 1983.
- LEDESMA, María del Valle: *El diseño gráfico, una voz pública*, Buenos Aires, Argonauta, 2003.
- LITWIN, Edith: «Cambios e innovaciones curriculares». Conferencia en el Foro Académico, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2006, [En línea], <http://www.fadu.uba.ar/php/foro/display.php?display=2>. [8 de abril de 2008].
- MALDONADO, Daniel: *Diseño & Comunicación Visual*, Buenos Aires, Ñ Ediciones, 2001.
- MAZZEO, C. y Romano, Ana M.: *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*, Buenos Aires, Nobuko, 2007.
- POTTER, Norman: *Qué es un diseñador: objetos, lugares, mensajes*, Barcelona, Paidós, 1999.
- SCHÖN, Donald: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- WINKLER, Dietmar: «Más allá del modelo de la Bauhaus», en *Revista Tipográfica*, Nº 32, Buenos Aires, s/f, pp. 10-17.

El estilo en la comunicación visual

María Branda

Licenciada en Historia de las artes plásticas, FBA, UNLP. Maestría en Psicología Educativa, Especialización en Educación-Comunicación-Creatividad, Universidad Autónoma del Estado de Querétaro, México. Realiza la Tesis de Doctorado en la FPCS, UNLP. Titular de la Cátedra de Comunicación Visual, de II a V año, FBA, UNLP. Desarrolla tareas de docente investigador. Formación Docente y Coordinación del grupo de Investigación del Programa de Incentivos de la UNLP y del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993/2006. Autora de «El muñeco de fin de año en La Plata» (2001); *Amores y Desamparos en la ciudad nueva* (2001); *La enseñanza del diseño en comunicación visual* (2004); *Comunicación y creatividad* (2005), entre otras publicaciones.

Colaboradora: Jorgelina Quiroga

Acerca del concepto de estilo

Meyer Schapiro señala la necesidad de una visión global del concepto de estilo; su enfoque tiene una amplitud cuya mirada posibilita la vinculación con la comunicación visual. «El estilo es un sistema de formas con cualidad y expresión significativas, a través del cual se hace visible la personalidad del artista y la forma de pensar y sentir de un grupo».¹ Agrega que es un vehículo de expresión dentro del grupo; por lo sugestivo y emocional de las formas que comunica y fija ciertos valores de la vida religiosa, social y moral. Constituye un fondo en el cual pueden evaluarse las innovaciones y la individualidad de determinadas obras.

El concepto de estilo fue desarrollado en el marco de las disciplinas que estudian la historia del arte, la crítica literaria, la estética, etcétera. La clasificación de las obras literarias, los tipos de oratoria, los estilos arquitectónicos y pictóricos dieron lugar a discursos que expresan las estructuras socioculturales.

En *Estilo e Iconografía*, Jan Bialostocki muestra cómo el estilo no es simplemente una cuestión formal o estética. «En su Orator, Cicerón establece que 'un mismo estilo y unos mismos pensamientos no pueden ser empleados para representar todas las situaciones de la vida, todas las posiciones sociales y todas las dignidades y edades; por medio de la diferenciación se ponen de manifiesto la situación, el tiempo y el interlocutor».² En términos generales, se desarrolló un sistema de tres figuras: el gran estilo (lo sublime), el estilo medio y el sencillo. Lo sublime era el estilo retórico por excelencia, mientras que lo sencillo pertenecía a la conversación cotidiana. Entonces, se dividió el estilo retórico en dos categorías: una perseguía la elegancia y la perfección, y la otra, la violencia y la pasión.

La teoría medieval acentuó el carácter social de la diferenciación del «modo». Podemos considerar este sistema estilístico como correlativo del agrupamiento aristotélico, estético y ético en tres partes: «normal», «bajo» y «alto». Aristóteles opi-

¹ Meyer Schapiro, *Estilo*, 1962.

² J. Bialostocki, *Estilo e iconografía*, 1973.

naba que los poetas deben describir personas que sean mejores o peores que los seres humanos reales, o bien que se parezcan a ellos.

La división en «tragedia», «comedia» y «sátira» conduce a la descripción de los tres tipos de teatro y en este sentido Vitruvio dice:

Existen tres géneros de decoración teatral: la trágica, la cómica y la satírica. Cada una de ellas se diferencia de las demás. El teatro trágico contiene columnas, estatuas y objetos relacionados con la vida de los soberanos. El teatro cómico muestra el interior de las casas, balcones y ventanas, tal y como eran en las casas particulares corrientes. El teatro satírico introdujo árboles, cuevas, montañas y otros elementos paisajísticos.³

Estos conocimientos permiten operar conceptualmente en el análisis de la producción visual para el manejo de la significación que tiene distintas dimensiones. En este caso, se trata de nociones generales que abarcan clases definidas por ciertas constantes de producción y recepción de sentido.

Los conceptos de estilo, modo y género en muchos casos se superponen, por esta razón es conveniente analizar el estilo dejando de lado la noción de modo ya que es portadora de una gran ambigüedad. Es un concepto que refiere a la personalidad del artista.⁴

El campo de la comunicación visual

Si consideramos el concepto de estilo desde la emisión del mensaje comunicacional no es otra cosa que el resultado de una decisión del emisor en función de las opciones posibles de su producción.

Los procedimientos estilísticos se consideran operaciones que suponen una determinada elección frente a una variedad de alternativas donde el emisor selecciona y combina los elementos del discurso, en el marco de un contexto comunicacional, para producir un mensaje.

El concepto de estilo designa aquellos fenómenos que caracterizan un mensaje en términos de predecibilidad y argumentación. Se puede decir, entonces, que para constituirse como tal deben presentarse determinadas constantes, como grados de regularidad, situaciones de repetición, o recurrencias de determinados efectos, organizaciones y tratamientos de la imagen.

El estilo es considerado un lenguaje en cuan-

to posee una organización propia, un tipo de reglas y normas, una determinada conformación estética y simbólica. A fines del siglo XIX, en el marco de la Revolución Industrial entra en crisis este concepto considerado como la hegemonía cultural de las clases dominantes. Desde la óptica de la utilización de los estilos históricos que generó el conocido eclecticismo ochocentista, el diseño moderno representado por las ideas de la Bauhaus, trata de eliminar, o por lo menos de desactivar, el llamado decorativismo historicista. Es así como Walter Gropius plantea que el nuevo diseño no trata de imponer ningún estilo. El objetivo de la Bauhaus no se propuso propagar «estilo», sistema o dogma algunos, sino sencillamente ejercer una influencia resituada sobre el diseño. Un «Estilo Bauhaus» hubiese sido una confesión de fracaso y un retorno a esa inercia desvitalizadora, a ese academicismo estancado al que ya había convocado para combatirlo. El empeño consistía en hallar un nuevo enfoque que promovería un estado de ánimo creador en quienes tomaran parte, y conduciría finalmente a una nueva actitud ante la vida. Según Gropius, la Bauhaus fue la primera institución en el mundo que osó corporizar este principio en un programa de estudios bien definido. Este programa fue precedido por la concepción de un análisis de las condiciones del período industrial dominante.

Después de 25 años, Tomás Maldonado observa las limitaciones del concepto de estilo desarrollado por Gropius. Sostiene que el «estilo no estilístico» es una quimera ya que definir una forma siempre equivale a definir un estilo; no menos quimérica es la pretensión del «modernismo de apariencia» de atenerse solamente a la forma, desinteresándose de cualquier otra responsabilidad.

Desde la mirada de Maldonado todo parece indicar que el estilo, de hecho, es inevitable. No es cierto que el no estilismo haya fracasado porque se haya convertido en un estilo; su frustración histórica se explica más bien por el hecho de no haber conseguido, a pesar de sus deseos, escapar de la órbita de las viejas maneras de concebir el estilo. En realidad, el no estilismo quiso establecer un «estilo definitivo» del mundo moderno. Pero el mundo moderno no ha sabido ni ha querido apoyar esta posibilidad ya que, acosado por sus contradicciones, se debate entre la voluntad de eternizar en un estilo el orden social existente y la necesidad de disolver y de dispersar las formas que el propio orden social crea. En los últimos años, es evidente que tanto las concepciones

³ J. Bialostocki, *op.cit.*

⁴ *Ibidem.*

de las primeras décadas del siglo XX que planteaban un estilo aestilístico, como también las críticas que en la década del 50 y del 60 se desarrollaron desde un racionalismo modernizado, cayeron siempre en la formulación de un estilo.

La Escuela de Diseño de Ulm, que enunció una nueva visión del diseño, más allá de los resultados de la Bauhaus, no superó el marco de un estilo; un racionalismo de nuevo corte volvió a fundamentar las propuestas de producir sobre la base de la psicología de la percepción. La teoría de la Gestalt siguió siendo el soporte *científico* de las definiciones teóricas de la comunicación visual. El punto de partida fueron las leyes perceptuales que, según esta teoría experimental, describen la capacidad humana de percibir. Esto dio pie a una metodología del diseño que lleva a crear un orden visual mediante el cual se eliminarían las confusiones de lectura para acceder sin dificultades al nivel semántico del mensaje.

Hoy sabemos que la pretendida universalidad de las leyes de la percepción no es tal, dado que las miradas están condicionadas por los diferentes marcos culturales, y que hay bases objetivas cuantificables que se pueden preestablecer para elaborar o recibir un mensaje.

En el caso de la Escuela de Ulm sería incorrecto no reconocer la profundidad de los estudios teóricos sobre comunicación, incluyendo disciplinas como la sociología, la teoría de la información, la semiótica, etc., ni tampoco los resultados en el campo de la comunicación visual en particular no escaparon al purismo de una estética gestáltica. Este enfoque del diseño adquirió una gran difusión y es del cual surge su denominación como «Estilo Tipográfico Internacional». Su reconocimiento se basa en una gama de soluciones visuales que se expresan en patrones bien definidos: buena legibilidad, utilización de tipografías *sans serif*, simplicidad de la organización, coherencia formal (unidad de estilo). La neutralidad morfológica de estos mensajes está en función de enfatizar el inmediato acceso a la información. Desde este punto de vista surge un deliberado rechazo a las soluciones expresivas e individuales, centrando el problema en una visión más universal y supuestamente *científica* de la comunicación visual.

Sin embargo, este nuevo funcionalismo muestra una fuerte voluntad estilística, los paradigmas formales se pueden encontrar en las corrientes de vanguardia del arte abstracto, más particularmente

en el llamado arte concreto. Así estamos nuevamente frente a la vieja forma del funcionalismo; la función (el significado) es el fundamento de la propuesta, y la forma debe adecuarse a la función («la forma sigue a la función»). Pero por otro lado, también prescribe normas para los tratamientos visuales, recorta las opciones dentro de ciertas tipologías formales y deja de lado un gran espectro de posibilidades y recursos morfológicos y expresivos. Estos repertorios podrían ser opciones posibles en la construcción del significado y también de la función.

Estilo y posmodernidad

La corriente llamada posmoderna se presenta como una propuesta prácticamente sin limitaciones en el uso de los tratamientos gráficos; de este modo se revalorizan todos los estilos. Asistimos a una conjunción indiscriminada de estilos. Del formalismo basado en un estilo hegemónico se pasa a un eclecticismo. Desde esta óptica el espectro de selección es muy amplio, pero es limitado en cuanto a fundamentación. No se vislumbra una teoría que sustente la producción visual como la encontramos, a pesar de sus limitaciones, en el racionalismo. Lo que sí se ve es una reacción contra el esquematismo y las normas establecidas por una producción de pretensiones universales.

Es frecuente ver soluciones visuales vinculadas a corrientes artísticas de las vanguardias históricas de amplio espectro –neoexpresionismo, neodadá, neodecó, neoconstructivismo, pop, etc.–, teniendo en cuenta que el racionalismo sólo había seleccionado aquellas que posibilitaban una normalización de la organización visual. Esta conjunción de estilos no se sustenta en la búsqueda de sentido. Su orientación está más sesgada por el esteticismo. Podemos decir que estamos frente a un eclecticismo acrítico en el que todo es válido y es común encontrar soluciones visuales de un alto grado de arbitrariedad y desarticulación. Actualmente se está manifestando un desplazamiento de concepciones fundadas en el marco de la comunicación a concepciones más formalistas que consecuentemente han privilegiado el mundo de las sensaciones y los efectos visuales de corte esteticista.

Gilles Lipovetsky desarrolla estos conceptos cuando analiza el posmodernismo. «No se trata de crear un nuevo estilo, sino de integrar nuevos

estilos incluidos los más modernos». Se puede deducir de lo que sostiene que los valores hasta el momento prohibidos son recuperados, se vuelven preeminentes. Dice: «(...) el eclecticismo, la heterogeneidad de los estilos están en el seno de una misma obra, lo decorativo, lo metafórico, lo lúdico, la memoria histórica».⁵

Para Lipovetsky el posmodernismo no tiene por objeto la destrucción de las formas modernas ni el resurgimiento del pasado, sino la coexistencia pacífica de estilos. La producción está más vinculada al mercado, a la moda, a la publicidad, que a los antecedentes y a la identificación cultural.

Podemos hacer un análisis inicial del eclecticismo que acabamos de describir, y ver cuáles son los principales paradigmas que signan las corrientes estilísticas que hoy vemos en la comunicación visual y que no son precisamente innovadoras:

- Los paradigmas basados en los movimientos artísticos de la primera mitad del siglo XX y que en la actualidad han vuelto a tener plena vigencia.

- Los paradigmas que surgen de la influencia de la gráfica espontánea y que generalmente se la vinculan a una visión expresionista y también a las manifestaciones urbanas como el grafiti, el stencil, las pintadas y los relatos murales, etcétera.

- Los paradigmas que son producto de las nuevas tecnologías. Los medios actuales, como la televisión y el video, y el más importante de todos, la informática, Internet, que a través de la posibilidad de digitalización en la generación de la imagen han provocado y seguirán provocando grandes cambios en las posibilidades de transformación y de interacción de los distintos lenguajes. Este nuevo lenguaje, producto de las innovaciones tecnológicas, tendrá una riqueza de posibilidades impredecibles.

April Greiman es un ejemplo de esta nueva sintaxis. Lo que se observa en sus trabajos es lo que ella llama la hibridez en el estilo. ¿Qué significa un estilo híbrido? Significa poner en juego en un mismo espacio diferentes posibilidades y tratamientos gráficos que conviven como producto de la flexibilidad combinatoria propia de la computadora. Esta situación es la que predomina en el debate actual y debería generar nuevas definiciones y propuestas. Existen incipientemente propuestas gráficas que recuperan la pertenencia cultural, las identidades y la memoria. Por el momento son más prácticas que de construcción teórica, pero es interesante

seguir su proceso en América Latina.

El estilo según Norberto Chávez

En su libro *El diseño invisible*, Chávez toma el problema del estilo desarrollando la idea de que en la actualidad el estilo está casi ausente de la obra del comunicador visual. En el Capítulo I, «Regla, estilo y época», dice que la acepción *Academicismo* hace referencia a la actitud de obediencia a reglas que están por encima del individuo y que son las establecidas por la academia. Que estas reglas tienen normas que constituyen tratados que explicitan los principios a los cuales, de alguna manera, el realizador tiene que ceñirse. Dice que las reglas generaron la desocultación de las producciones, más que la creación. Esta idea generalizada de los límites que imponía la academia llevó al rechazo de toda acotación formulada desde el academicismo. Las vanguardias del siglo XX se sublevaron contra estas imposiciones. También en el transcurso de esos años han aparecido y han sido olvidados innumerables movimientos y producciones individuales que no lograron perdurar. A estos procesos en el mundo de la cultura se suma hoy la acelerada transformación tecnológica, que no solo aporta medios, sino también argumentos a favor de la discontinuidad. Chávez observa que la tecnología provee recursos inéditos de cambio formal y brinda hechos infraestructurales presimbólicos que avalan por analogía la pertinencia y legitimidad de esos cambios. Ya a finales del siglo XX se fue cristalizando una cultura de la inestabilidad. El resultado de este proceso impuso preguntas también novedosas, como por ejemplo si existen reglas o normas en la producción cultural. El autor dice que la cultura, en su producción material o inmaterial, porta un sentido compartido por toda la comunidad a la que pertenece. Es decir, una significación de alcance social. Esta significación no es posible en tanto no existan códigos que permitan registrarla y comprenderla. Esto es, la cultura misma es un complejo sistema de reglas y códigos. Lo cultural no es un ámbito o un campo, sino una dimensión que abarca la totalidad de los planos de la vida social. El hábitat es la primera huella material de la vida humana. Refleja las relaciones materiales y simbólicas de una comunidad. Una ciudad barroca o una actual hablan de la vida material y simbólica de sus habitantes. Esto quiere decir que las reglas que regulan el sentido del hábitat son culturales. Las teorías que han buscado simplificar

⁵ Gilles Lipovetsky, *La era del vacío*, 2003.

la comprensión de estos fenómenos, los han reducido en la medida que pretendieron fragmentar esa totalidad. La arquitectura y la comunicación visual han incurrido sistemáticamente en estas parcializaciones, desestimando lo cultural como una dimensión integral. Así se siguieron paradigmas como «la forma sigue a la función» o «lo útil es bello». Estos postulados, que en su momento fueron necesarios para nuevas propuestas, se convirtieron al correr el tiempo en escollos para visiones más abarcativas. El discurso del entorno es producto de la experiencia social, más que de teorías o prácticas de producción cultural. Las reglas que lo rigen no son las que los realizadores aplican o formulan, sino el resultado de la vida social. Por esta razón, una teoría del hábitat debe incluir en su objeto de análisis tanto la realidad material como la crítica de los discursos y las formas de representación de su producción, distribución y consumo. No se puede explicar la sociedad por las ideas que tienen de ella sus miembros, como tampoco se puede explicar lo urbano por lo que formulan sus constructores o usuarios, porque toda matriz cultural es inconsciente. Esto se entiende en el sentido de que no se construye sobre planes previos establecidos, ni individuales, ni sociales. La comunicación en el espacio urbano es una construcción social colectiva.

Refiriéndose especialmente al problema del estilo, dice Chávez que cuando hablamos de estilo, nos referimos a un puro lenguaje formal, a una serie de recurrencias morfológicas y sintácticas que trascienden el hecho individual y se instituyen como principio regulador de la producción cultural y como generador de la unidad y coherencia de su discurso. Estas apreciaciones un tanto parciales se completan entendiendo que el estilo no se reduce a una mera retórica formal, pues constituye la regla que articula todos los planos presentes en la obra. El estilo sintetiza lo simbólico, lo estético, lo utilitario, determinando sus modos relativamente estables de condicionamiento recíproco. Chávez considera que el estilo no se limita a regular el producto u objeto cultural, sino los usos del sujeto; el estilo configura al propio sujeto cultural como tal.

A modo de conclusión

Entendemos que hay que considerar que cuando se habla de estilos de diferentes épocas se está haciendo referencia a aquellos rasgos que fueron dominantes y aceptados por los sectores preponde-

rantes de una cultura. No se puede pensar una sociedad con un mismo patrón cultural para la totalidad de los individuos que la componen. La división de la sociedad en clases, en sectores, ya habla de fragmentos que tienen distintas ideas y prácticas. Los sectores dominantes generan, desarrollan e imponen una cultura y la utilizan como elemento hegemónico. La reproducen, diría Bordieau. El siglo XX modifica esta unilateralidad del poder y transforma las ideas clásicas de la división de dos grandes polos en las clases sociales, no en el sentido de que dejen de existir, sino en que se expresan con mayor diversidad. De aquí que las Vanguardias del siglo XX responden a intereses culturales más amplios y se manifiesten en grandes rupturas y en un amplio abanico de propuestas. Es que la sociedad ha mutado y ya no son los burgueses capitalistas los que dominan a la sociedad, sino los capitales financieros concentrados cuya visibilidad y perfil son más difusos. Cambian los parámetros de la Modernidad. Hoy el núcleo de análisis en lo social pasa por la información y la comunicación, en lugar de la industria y la producción como en la modernidad. En este marco no hay un polo dominante de la cultura, sino diversas tendencias que compiten, se complementan o se excluyen. De esta manera se entrecruzan, mezclan o repiten estilos sin que se presente un perfil homogéneo, dominante, único, aunque en muchos casos sí se destacan rasgos hegemónicos.

Es necesario conocer y manejar la producción de la imagen en su historia y sus estilos, para poder seleccionar con pertinencia los recursos necesarios para comunicar, para construir un argumento y un discurso nutridos conceptualmente y superar el vacío que postula el posmodernismo.

Podemos decir entonces que una propuesta de comunicación situada, con su historia y sus características identificatorias, pueden construir un estilo y también un sentido.

Bibliografía

- ARFUCH, L.; Chávez, N. y Ledesma, M.: *Diseño y Comunicación*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- BARTHES, R.: *La torre Eiffel*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- BIALOSTOCKI, J.: *Estilo e iconografía*, Barcelona, Seix Barral Editores, 1973.
- CHÁVEZ, Norberto: *El diseño invisible*, Buenos Aires, Paidós, 2006
- ECO, Humberto: *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 1977.

- FORD, A.: *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994.
- FRUTIGER, A.: *Signo, símbolo, marcas y señales*, Barcelona, Gustavo Gili, 2002.
- GAUTHIER, Guy: *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, Madrid, Cátedra, 1996.
- GROPIUS, Walter: *Alcances de la Arquitectura Integral*, Buenos Aires, Ediciones La Isla, 1957.
- LIPOVETSKY, Gilles: *La era del vacío*, Madrid, Anagrama, 2003.
- MALDONADO, Tomás: *Vanguardia y Racionalidad (Max Bill y el Tema del Estilo)*, Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- ROLLÍE, R. y Branda, M.: *La enseñanza del diseño en comunicación visual*, Buenos Aires, Nobuko, 2004.
- SCHAPIRO, Meyer: *Estilo*, Buenos Aires, Ediciones 3, 1962.
- SILVESTRI, G. y Liernur, E. F.: *El umbral de la metrópolis*, Buenos Aires, Sudamericana, 1993.
- VERÓN, Eliseo, *El cuerpo de las imágenes*, Bogotá, Norma, 2001.

Los sistemas de retratos

Un recurso comunicacional en la iconografía de la arquitectura historicista de La Plata

Luciano Passarella

Diseñador en Comunicación Visual, FBA, UNLP. Docente en las cátedras Panorama histórico y social del diseño, y Taller de diseño en comunicación visual, FBA, UNLP. Becario de Iniciación a la Investigación. Investigación en curso: «Sistemas iconográficos de la arquitectura historicista de La Plata. 1882-1952», dirigido por el Arq. Fernando Gandolfi y codirigida por el Arq. Eduardo Gentile. Integrante del equipo del proyecto «La vida de los edificios, transformaciones y devenir histórico de la arquitectura 'monumental' de la ciudad de La Plata», dirigido por los arquitectos Fernando Gandolfi y Eduardo Gentile.

Introducción. Abordaje del proyecto de investigación

El presente artículo consiste en mostrar el avance de una investigación que se propone como objetivo central reconstruir claves de lectura que permitan interpretar los sistemas iconográficos de la arquitectura historicista,¹ partiendo de un universo de casos que se estiman ricos en significación ubicados en la ciudad de La Plata, proyectados y construidos entre la fecha de su fundación (1882) y mediados del siglo XX.

Se parte de que en cada época o período histórico se comparten socialmente códigos de comunicación que permiten la interpretación de los mensajes ideológicos materializados en las manifestaciones de las disciplinas artísticas y proyectuales en general y en la arquitectura, en particular. Estos códigos en común se modifican o se pierden a medida que cambia el contexto social y cultural, por lo que resulta necesario recuperar las claves de lectura que nos permitan rescatar los significados originales y determinar su resignificación en un contexto nuevo o diferente.

La investigación plantea como hipótesis central que los edificios públicos monumentales de la ciudad de La Plata contienen programas iconográficos que comunican visualmente las ideas que la clase dominante de cada época tenía acerca de la Nación que deseaba construir.

El análisis de la iconografía se basa metodológicamente en el enfoque desarrollado por la escuela de Aby Warburg en Hamburgo durante la primera mitad del siglo XX, y uno de cuyos seguidores más destacados fue Erwin Panofsky. Este enfoque propone tres niveles de análisis de las imágenes consideradas como documento histórico. Un primer nivel pre-iconográfico nos permite identificar los objetos y situaciones que componen la ima-

¹ El Historicismo en arquitectura, también denominado Revival, se basa en «la posibilidad de revivir repertorios estilísticos de la historia a través de un uso ideológico de sus elementos (...) Difundido en el campo internacional durante el Siglo XIX, su datación podría circunscribirse en la Argentina a la aparición de los primeros ejemplos de pluralidad lingüística en la década de 1850 hasta 1930, cuando se abre una nueva fase de modernización, que se extiende y coincide básicamente con el período definido convencionalmente como eclecticismo. Historicismo y Revival en sus diferentes acepciones (Neorromano, Neogriego, Neorrenacimiento, Neobarroco, Neogótico, Pintoresquismo, etc.) se difunden en la arquitectura argentina a través de operadores extranjeros, mediante instrumentos teóricos y prácticos, que representan a diversos grupos sociales y responden a las exigencias específicas de los dispositivos de modernización». Cfr. Mercedes Daguerre, Voz «Rivival», en Jorge Francisco Liernur y Fernando Aliata, (dir.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Buenos Aires, Clarín Arquitectura, 2004).

gen. Un segundo nivel, el iconográfico en sentido estricto, está relacionado con el *significado convencional* de lo representado. Y el tercer nivel, que corresponde a la interpretación iconológica, explora el significado intrínseco de las imágenes, ligado a los diversos aspectos del contexto histórico social y político en que fue realizada la obra.

Los sistemas de retratos en la iconografía de la arquitectura historicista de La Plata

El retrato como género tiene orígenes muy antiguos y a lo largo de la historia cumplió funciones específicas como recurso de representación, con aplicación tanto en las artes como en las artesanías y objetos de uso cotidiano, y desempeñó en general un papel entre lo cultural y lo conmemorativo que gira en torno a la idea de trascendencia y eternidad del individuo. Ya en el Egipto romano, a partir del siglo I-II d.C. se colocaban en las momias retratos del difunto, pintados cuando el sujeto estaba vivo y en edad joven, para su posterior identificación. Más adelante, el retrato evolucionará en la cultura griega y será un género destacado en Roma, donde se pondrá una atención en el individuo, retratándose a personajes de la aristocracia y a los emperadores. Este género será luego retomado en el Renacimiento, época en la que el individuo vuelve a ser centro de atención, sirviendo para representar a personajes destacados de los sectores dominantes.

En los programas iconográficos de los edificios historicistas de La Plata se pueden detectar en algunos casos, como en los aquí expuestos, la utilización del recurso del sistema de retratos cumpliendo la función de comunicar un mensaje ideológico ligado al proyecto de Nación de la Generación del 80.

Los próceres del Salón Dorado de la Casa de Gobierno y el proyecto político liberal

La Casa de Gobierno de la provincia de Buenos Aires cuenta con un programa iconográfico que, dentro de la corriente historicista a la que pertenecen gran parte de los edificios fundacionales, se inscribe en el neorrenacimiento flamenco.²

Si bien la piedra fundamental del edificio se colocó el 27 de noviembre de 1882, este se completó con la intervención del arquitecto belga Jules Dormal, alrededor de 1890, quien le dio su aspecto final resuelto en el estilo neorrenacimiento fla-

menco, el cual le confirió un aspecto exterior palaciego destacado por su rica ornamentación.

Se trata de un estilo arquitectónico que fundamentalmente consiste en una combinación de tradiciones locales de la región de Flandes, ligadas a la herencia medieval del gótico tardío, y la influencia del renacimiento de la Europa meridional. Esta fusión que se produjo en el siglo XVI, y que luego en el XIX retomó una arquitectura que despliega en las fachadas e interiores una gran libertad en la utilización de los motivos y los recursos formales decorativos.

■ Más allá de la importante presencia de la iconografía de la fachada, es en el interior del edificio donde se encuentra la obra iconográfica de mayor relevancia y riqueza de la Casa de Gobierno, atribuida al pintor Augusto Ballerini, la cual comprende el hall de entrada, la escalinata principal y fundamentalmente el Gran Salón Dorado.

El Gran Salón Dorado o Salón de Fiestas se encuentra ricamente decorado siguiendo las pautas iconográficas pertenecientes al neorrenacimiento flamenco, desplegando una imagerie donde se exploran los límites del lenguaje iconográfico, incorporando numerosas guardas y detalles ornamentales de notable complejidad que combinan volutas, cintas y flores.



Figura 1: Salón Dorado de la Casa de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dentro de los elementos iconográficos más relevantes de este ámbito se encuentran 14 retratos ubicados en los medallones de las paredes en los que fueron representados próceres relacionados con la provincia de Buenos Aires y a la vez caros al pensamiento liberal de la década del 80, acerca de los cuales realizamos un recorrido en pos de un análisis iconológico:

- En el muro de la puerta de entrada al salón se encuentran los retratos de Juan Ramón González de Balcarce; Juan Galo Lavalle; Valentín Alsina; Vicente López y Planes, y Martín Rodríguez, mientras que en la pared opuesta a la puerta de entrada

² Se ha realizado un estudio interpretativo de este programa iconográfico como totalidad en la ponencia de Luciano Passarella, «El programa iconográfico de la Casa de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Símbolos y alegorías del 'Renacimiento Institucional'», 2007.

los próceres retratados son Bartolomé Mitre; Juan Gregorio de Las Heras; Domingo Faustino Sarmiento; Guillermo Brown y Juan José Viamonte. Es evidente que para ser retratados se realizó una cuidadosa selección de aquellos que defendieron la supremacía de la Provincia en distintos períodos que van desde el Directorio de las Provincias del Río de la Plata hasta la consolidación institucional de la Nación en la década de 1860.

- En el muro de la izquierda se encuentran retratados Bernardino Rivadavia y Juan Martín de Pueyrredón, ambos exponentes supremos de la política centralista y unitaria, defensores de los intereses de Buenos Aires por sobre los de las provincias del interior del país durante los años posteriores a la Independencia, en los cuales estaba en juego un proyecto de Nación.

- Y finalmente, en el muro de la derecha se encuentran retratados el General Manuel Belgrano y el General José de San Martín, consagrados en la historia «oficial» como los padres de la Patria. Su presencia estaría cumpliendo la función de legitimar, desde su indiscutible estatura patriótica en el nivel nacional, el proyecto político liberal. Son, por otra parte, las principales figuras asociadas a la independencia nacional inmortalizadas de manera mítica por los historiadores de la Generación del 80 encabezados por Mitre y Sarmiento, también retratados.

Se destaca la jerarquía otorgada a la figura de Sarmiento cuyo retrato, por encontrarse en el centro de la pared opuesta a la puerta de entrada, es quien «recibe» al público que ingresa. Al momento de inaugurarse el salón, Sarmiento es uno de los referentes más recientes del pensamiento liberal y centralista en el país. Es llamativa por lo tanto la autoconsagración de la Generación del 80, que decide incluir a sus integrantes junto a los próceres fundadores de la Nación.



Figura 2: Retrato de Juan Galo Lavalle.



Figura 3: Retrato de Bartolomé Mitre.



Figura 4: Retrato de Domingo Faustino Sarmiento.

También es un dato relevante que los retratos no tienen los nombres de cada prócer, lo que indicaría que hasta fines del siglo XIX sus rostros eran reconocibles sin necesidad de aclaraciones escritas, mientras que hoy, para determinar la identidad de algunos de ellos, es necesario recurrir a un estudio fisonómico a partir de otros retratos realizados a las mismas personalidades. Es evidente la confianza de la Generación del 80 en el rol que cumpliría la historia dentro del sistema educativo.

Los «sabios» del Museo de Ciencias Naturales y el positivismo científico

En este edificio, también perteneciente a la corriente historicista,³ se aprecia un programa iconográfico⁴ sincrético que apela a varios recursos para resolver la iconografía y materializar el mensaje que se buscaba transmitir respecto a la idea de ciencia ligada al pensamiento positivista que tenía la Generación del 80.

³ «Con una diferencia de cincuenta años con respecto a la fundación de los grandes museos de Londres, Berlín o Madrid, se proyectó aquí una estructura semejante a esos modelos (...). Así mismo se eligió para la construcción del edificio, el estilo clásico que aquellos museos habían prestigiado». Cfr. Ethel Rosello de Martínez Sobrado, «La ciudad de La Plata y el revival arquitectónico», 1983, pp. 65-76.

⁴ Se ha realizado un estudio interpretativo de este programa iconográfico como totalidad en la ponencia de Luciano Passarella, «El programa iconográfico del Museo de Ciencias Naturales de La Plata. La reproducción del discurso positivista», 2007.

En líneas generales, el positivismo sostiene que el conocimiento debe ser comprobado a través de la observación directa y de manera objetiva. Las ciencias naturales constituyen el referente metodológico para las demás ciencias y la búsqueda de la objetividad es el norte de esta corriente, que traslada al resto de la esfera científica una concepción biologicista y evolucionista inspirada en los descubrimientos y teorías novedosas de la época como la de la evolución de las especies de Darwin.

La ciencia es considerada como la única guía del hombre y no existe, para esta corriente, otra razón que no sea la razón científica.

Estas características convierten al positivismo en una corriente con una clara diferenciación respecto del pensamiento romántico. El positivismo considera a la ciencia como la guía para lograr el progreso, que retomando los ideales de la ilustración, se piensa de modo indefinido.

Su programa iconográfico contiene varios elementos de relevancia que refuerzan este mensaje ligado al modelo de ciencia positivista. Un importante relieve alegórico en la coronación del frontis, que consiste en una figura alada que representa al Conocimiento Científico quitando el manto que cubre un globo terráqueo; los dos esmilodontes de la entrada que representan la reconstrucción paleontológica; una de las ramas en las que se destaca la institución y el sistema de retratos que en este artículo merece nuestra atención particular.

En el frente del edificio, a ambos lados de la entrada principal, se encuentran representados 12 retratos escultóricos, de científicos del siglo XIX, que pertenecen a la corriente positivista, cuya actuación científica era relativamente reciente al momento en que fue proyectado el edificio. Este



Figura 5: Fachada del Museo de Ciencias Naturales de La Plata.

aspecto indica que existía en la época una confianza en la ciencia del presente como base para el progreso futuro. Se percibe precisamente un clima de época –la Belle Epoque europea– confiado en la ciencia como factor de progreso y adelantos.

En referencia a estos retratos, en numerosos artículos acerca del Museo se los denomina «sabios», lo que conduce a interrogarnos con respecto a la carga de contenido que tiene esta palabra. La ciencia es «el saber», no hace distinción entre conocimiento y sabiduría. Los laureles que acompañan a cada retrato refuerzan esta idea; cada «sabio» queda consagrado en la historia.

Es importante destacar que bajo cada retrato, junto a los laureles, se coloca el nombre del científico, con un inequívoco objetivo didáctico, de manera que los ciudadanos puedan reconocer los rostros de los grandes hombres de la ciencia. Hoy, a poco más de un siglo, no solo no reconocemos los rostros, sino que en muchos casos tampoco recordamos sus nombres ni sus aportes al desarrollo científico, por lo que resulta de utilidad realizar un breve recorrido por la trayectoria de cada uno –para lo cual se utilizaron diccionarios enciclopédicos como fuentes– que nos permita luego interpretar posibles sentidos.

En el muro ubicado a la izquierda de la entrada se encuentran los retratos de seis científicos europeos que visitaron nuestras tierras:

Augusto Bravard: naturalista francés. Fue uno de los más importantes científicos extranjeros que tomaron a la Argentina como país de adopción y lugar de desarrollo de su carrera, interesado en buena medida por la gran cantidad de fósiles que se podrían hallar en estas tierras. Entre la producción escrita de Bravard, se destacan el *Catalogue des especes d'animaux fossiles recuilies dans l'Amerique du Sud (1852-1856)*; las *Observaciones geológicas sobre diferentes terrenos de transporte de la hoya del Plata (1857)*; el libro *Estado físico del territorio. Geología de las Pampas (1858)*; la *Carta geológica de la Provincia de Entre Ríos*; la «Monografía de los terrenos marinos terciarios de las cercanías del Paraná» (1858), obra en la que sostuvo teorías geológicas originales y en las que contradecía los postulados de la evolución darwinista. Murió en Mendoza el 20 de marzo de 1861.

Paul Pierre Broca: médico, anatomista y antropólogo francés. Sus trabajos científicos tempranos tuvieron que ver con la histología del cartilago y el hueso, pero también estudió la patología del cáncer, el tratamiento de aneurismas y la mortalidad infantil. Como neuroanatomista excelso, hizo importantes contribuciones al entendimien-

to del sistema límbico. Hizo aportes a la ciencia de antropometría craneal desarrollando muchos tipos de instrumentos de medición e índices numéricos.

Alcide D'Orbigny: paleontólogo francés. Visitó Sudamérica, enviado por el Museo de Historia Natural de París, en viaje de exploración científica. Tras dicho viaje, escribió una obra monumental, que constituye un relato histórico referido al Río de la Plata. Exploró la Patagonia y otras regiones de nuestro país. Tomó contacto con indios aucas, puelches y patagones, cuyas costumbres describe en detalle, y narra una excursión a las salinas y la caza de ñandúes y de focas. Llegó seis años antes que Darwin a la Argentina y descubrió varias centenas de especies de vegetales y de animales.

Charles Darwin: biólogo británico. Enormemente célebre y un referente clave del positivismo por sentar las bases de la moderna Teoría de la Evolución al plantear el concepto de evolución de las especies a través de un lento proceso de selección natural. Realizó un importante viaje por Sudamérica que se considera decisivo para su producción científica.

Félix de Azara: naturalista, etnógrafo, zoólogo y geógrafo español. Uno de los más grandes naturalistas que visitaron nuestro país. Considerado por algunos como uno de los primeros mentores de la idea de la evolución de las especies. Produjo una obra descriptiva fundamental acerca de la zoología, la geografía y la etnografía de Sudamérica.

Alexander von Humboldt: geógrafo, naturalista y explorador prusiano. Es considerado el «Padre de la Geografía Moderna Universal». Se especializó en diversas áreas de la ciencia como fueron la etnografía; la antropología; la física; la geografía; la geología; la mineralogía; la botánica; la vulcanología y el humanismo. Gran parte de su obra trata de sus viajes científicos por el continente americano.

En el muro ubicado a la derecha de la entrada se encuentran retratados otros seis científicos europeos, referentes indiscutibles del positivismo científico:

Georges Cuvier: anatomista, paleontólogo y naturalista francés. Primer gran promotor de la anatomía comparada y de la paleontología y primer naturalista en clasificar el reino animal desde el punto de vista estructural o morfológico subordinado a la función. Investigó la permanencia de las grandes funciones fisiológicas en la diversidad de las especies.

Carlos Linneo: científico y naturalista sueco que sentó las bases de la taxonomía moderna. Creó la nomenclatura binominal que permite nombrar con precisión todas las especies de animales y vegetales y llegó a extender este sistema a los minerales.

Johann Friedrich Blumenbach: antropólogo,

médico y psicólogo alemán. Fue el creador de la llamada antropología física, que se ocupaba del estudio de la morfología de los diversos grupos humanos según el método de la anatomía comparada. Para la realización de sus estudios se basó en el análisis craneométrico de individuos pertenecientes a poblaciones diversas.

Johann Joachim Winckelmann: historiador y arqueólogo prusiano. Puede ser considerado como el fundador de la historia del arte y uno de los precursores de la arqueología en cuanto disciplina moderna.

Jean-Baptiste Lamarck: botánico y biólogo francés. Uno de los grandes nombres de la época de la sistematización de la historia natural. Formuló una de las primeras teorías de la evolución biológica; acuñó el término «biología» para designar la ciencia de los seres vivos, y fue el fundador de la paleontología de los invertebrados.

Jacques Boucher de Perthes: prehistoriador, arqueólogo y paleontólogo francés. En 1844, cerca de Abbeville, descubrió diversos instrumentos de sílex y una mandíbula humana. En 1844-1864 publicó *Antiquités celtiques et antédiluviennes*, donde defendía la existencia del hombre antediluviano.



Figura 6: Retrato de Charles Darwin.



Figura 7: Retrato de Félix de Azara.

Es claro que ha sido utilizado para la realización de los retratos un criterio muy ajustado res-



Figura 8: Retrato de Carlos Linneo.

pecto al accionar de estos científicos en relación con sus aportes, ligados a la valoración que hace de ellos el pensamiento positivista.

La idea del Perito Pascasio Moreno fue presentar en el Museo todos los descubrimientos realizados por la ciencia en tierras sudamericanas.⁵ De los 12 científicos representados, por lo menos la mitad de ellos tuvieron una destacada trayectoria ligada a nuestras tierras, y su elección da cuenta de la gran valoración que se tenía de la mirada europea sobre América.

La idea de inmortalidad que implican los retratos integrados de manera permanente a la fachada, indica que en la época se percibe que los conocimientos aportados por estos científicos son irrefutables y eternos. En cierta forma solo se puede mirar hacia el futuro, ya que el pasado se encuentra consagrado en el presente.

Del lado opuesto a la fachada se hallan cuatro hornacinas vacías, las que se supone deberían haber alojado los retratos de otros cuatro científicos. Si bien es posible que existiera una causa económica que impidió la ejecución de todos los retratos que debían ocupar la totalidad de las hornacinas, de los que solo se realizaron los del frente del edificio, y que no se haya continuado con este proyecto es un posible indicador de que el concepto de inmortalizar con retratos eternos a los científicos dejó de ser un recurso válido al debilitarse los ideales positivistas durante los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, acontecimiento que marca una percepción diferente tanto respecto a la ciencia como a la confianza en el progreso indefinido.

Conclusión

En el siglo XIX con el auge del eclecticismo, las corrientes historicistas tomaron el retrato y su utilización en sistema como recurso para comunicar la ideología de la clase dominante. Un conjunto de retratos

con un criterio específico constituye un sistema que transmite una idea general que trasciende a la representación de los individuos retratados. Estos sistemas de retratos en general se constituyen por una serie de retratos realizados con el mismo criterio estético y formal, con la finalidad de comunicar una idea conformada más que nada por la totalidad que por las partes. Está muy lejos la intención de transmitir el carácter psicológico de los individuos retratados, función que se atribuye al recurso del retrato tradicionalmente a partir del humanismo, primero, y afianzada por el romanticismo, después. Fue el recurso por excelencia para transmitir atributos del individuo. La imagen hace foco en el rostro y a través de este, como si se tratara de un espejo, se espera que el artista pueda plasmar la profundidad psicológica del retratado. En los casos que analizamos, los retratos se avienen a una codificación en la representación que los vuelve ajenos desde un punto de vista individual. El objetivo de estos sistemas es utilizar una serie de retratos para transmitir una idea de lo que representan como conjunto en relación con el criterio utilizado para su selección.

La naturalización del criterio de selección de las personalidades retratadas es un componente clave para transmitir el mensaje. De esta manera, el criterio queda implícito, lo que refuerza el mecanismo de transmisión ideológica. Se elige a determinadas personalidades como si fueran las únicas posibles, aunque indudablemente existe un criterio en esa selección que es el verdadero núcleo del mensaje.

Bibliografía

- LIERNUR, Jorge Francisco y Aliata, Fernando (dir.): *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, Buenos Aires, Clarín/Arquitectura, 2004.
- PASSARELLA, Luciano: «El programa iconográfico de la Casa de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Símbolos y alegorías del 'Renacimiento Institucional'», en *Actas de las V Jornadas del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano*, La Plata, FBA-UNLP, 2007.
- PASSARELLA, Luciano: «El programa iconográfico del Museo de Ciencias Naturales de La Plata. La reproducción del discurso positivista», en *Actas de las III Jornadas de Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, FBA, UNLP, 2007.
- PODGORNY, Irina: «El acervo histórico de la Facultad y Museo de La Plata: huesos y flechas para la nación», en *Revista Entrepasados*, Año II, Nº 3, 1992.
- ROSELLO de Martínez Sobrado, Ethel: «La ciudad de La Plata y el revival arquitectónico», en *Boletín del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano*, Año 7, Nº 5, La Plata, FBA, UNLP, 1983.

⁵ «Al Museo de La Plata le tocó, por lo menos en los primeros años, la exclusividad de exhibir los restos antropológicos y la cultura material aborígen para mostrar las primeras etapas de la evolución del suelo patrio». Cfr. Irina Podgorny, «El acervo histórico de la Facultad y Museo de La Plata: huesos y flechas para la nación», 1992, pp. 157-165.

Ámsterdam 1928. Una mirada hacia el pasado para construir el presente

Florencia Elena Antonini

Diseñadora en Comunicación Visual egresada de la UNLP. Profesora Adjunta del Taller de Diseño en Comunicación Visual II-V C, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Profesora Titular de Introducción a la Práctica Proyectual, Práctica Proyectual I y Práctica Proyectual II, UNNOBA. Evaluadora de proyectos de extensión, UNLP.

Nilda Beatriz Guarino

Diseñadora en Comunicación Visual egresada de la UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra de Panorama histórico y social del diseño y Profesora Titular de la cátedra Historia del Diseño I y II, FBA, UNLP. Profesora Titular de la cátedra Panorama Histórico y Social del Diseño 2006, Universidad para todos, Extensión FBA, Santa Teresita, Partido de la Costa. Profesora Adjunta de la cátedra de Historia del Diseño 2006-2007 y Profesora Adjunta de la cátedra de Introducción a la Historia del Diseño 2007, Facultad de Diseño Gráfico, Indumentaria y Textil, UNNOBA.

María Luján Salinas

Diseñadora en Comunicación Visual egresada de la UNLP. Ayudante diplomada de la cátedra de Panorama Histórico y Social del Diseño y Ayudante diplomada de la cátedra Historia del Diseño I y II, FBA, UNLP. Docente en el Curso Introductorio 2006 y 2007, Introducción a la interpretación de textos, FBA, UNLP. Profesora Adjunta de la cátedra Panorama Histórico y Social del Diseño 2006, Universidad para todos, Extensión FBA, Santa Teresita, Partido de la Costa.

Un acontecimiento del pasado puede ser objeto de una reconstrucción histórica objetiva, desapasionada y fría pero, al mismo tiempo, sobrevivir en la memoria individual. La colectiva, que es la suma de las experiencias vividas por todo un grupo social o nacional, no permanece inmóvil sino que, con el transcurso del tiempo, se modifica. De este modo, es expresión ella misma del cambio y puede influir sobre él de forma decisiva.

Contexto histórico del Siglo XVII

Durante el Siglo XVII se produce lo que se denomina una «virtual división de la Europa contemporánea»,¹ en la que la hegemonía de la Casa de Habsburgo determinaba los límites de la Primer Europa (los representantes más fidedignos fueron España e Italia), mientras que la Segunda Europa, más renovadora y menos adherida a las tradiciones religiosas agrupaba a países como Inglaterra, Francia y Holanda.

Una de las vertientes se reviste de la mayor elocuencia y vitalidad y sirve como instrumento de propagación de la fe, la otra, más austera, fluctúa al ritmo de los nuevos tiempos e impulsa un estilo más despojado.

Inglaterra, Francia y Holanda llevan adelante en este momento un programa innovador en sus estructuras socioeconómicas. Se produce en el mercado el desplazamiento de cierto tipo de productos como la lana, sal y vino, que dejan su puesto como objetos principales de comercio al pescado, tabaco y cerveza. Esto produce una reestructuración económica y portuaria que lleva a estos países, fundamentalmente marítimos, a ocupar un puesto de relevancia entre los nacientes estados europeos. «Lanzados a la conquista de nuevos territorios, dueños flamantes de vastas

¹ Simonetta Borghini de Gallego y Ana Lía Werthein de Trovarelli, *Manierismo, barroco, rococó*, s/f.

extensiones ultramarinas, los franceses, ingleses y holandeses aseguran la comercialización de sus productos, cimentando una era de prosperidad y desarrollo».²

Después de su separación con las provincias del sur y de su inclusión en el protestantismo, y gracias a su posición geográfica que la favorecía en su expansión marítima, Holanda va configurando un modelo de nación moderna, de corte más burgués que aristocrático y católico.

La concepción artística deja de estar regida por los destinos de la Iglesia y sus convenciones y comienza a tener una imaginería burguesa, apareciendo en escena el desarrollo de nuevos géneros, sobre todo la temática laica que incluía paisajes, cuadros de costumbres e intimistas.

Se muestran tabernas, interiores de casas con personajes burgueses adinerados, y todo lo que se refiere al ámbito de lo cotidiano.

En Holanda la estructura socioeconómica imperante elegía para la ornamentación de las viviendas el pequeño formato, apto para los intercambios de obras como las reducidas dimensiones de los hogares particulares; distinto que en Francia que los encargos eran para edificios públicos, palacios, teatros en los que obviamente se manejaban grandes formatos con temas heroicos o históricos.

Holanda fue testigo desde tiempo atrás de la configuración de centros de intercambio (Brujas, Amberes, Ámsterdam) que determinó una gran expansión comercial de obras de arte; se consideraban como una mercancía más, esto generó el hábito de apreciar y adquirir las producciones artísticas, siguiendo una natural inclinación por la buena imitación de la realidad.

Siempre hubo preferencias por el naturalismo, cuyos temas reflejan la vida cotidiana.

Pintura realista

Johannes Vermeer

Durante este siglo se produce también un cambio en la pintura. Este periodo es denominado *Realismo*, y las figuras más destacadas son Johannes Vermeer y Rembrandt Harmenszoon van Rijn.

Vermeer se destacaba en la restitución de la luz, la textura y la perspectiva, se dice que tal vez empleaba la *cámara oscura*. Cuidaba la armonía de los colores. En sus obras se puede sentir el silencio de los personajes en algunos momentos íntimos de sus vidas [Figura 1]. Se interesó por todas las



Figura 1. Cristo en la casa de Marta y María, 1654, Johannes Vermeer.

capas de la sociedad con igual esmero, desde el retrato de una simple lechera trabajando a las obras en las que muestra el lujo y esplendor de los ricos burgueses de la época en sus espaciosas casas, por tanto su pintura nos revela muchos aspectos de la vida de esta época. En su obra se pueden encontrar connotaciones religiosas y científicas.

La pintura de Vermeer es particularmente elocuente de los gustos de los holandeses por la música; aparecen frecuentemente instrumentos o personajes dedicados a su ejecución.

Se demuestra a través de sus pinturas la destacada actuación de Holanda en la fabricación de instrumentos musicales y en la edición de obras de música. El mismo clima holandés favoreció la improvisación de sencillos conciertos familiares.

La encajera es una obra típica del autor: retrata a un personaje ordinario en la intimidad de sus tareas cotidianas. Como en *La lechera*, es una de esas ojeadas a la aislada intimidad doméstica que tanto fascinaron al autor. Le gustaba observar los objetos cotidianos que lo rodeaban y pintar combinaciones diferentes de ellos.

El tema de «la encajera» es frecuente en la literatura y la pintura holandesas, como representación de las virtudes femeninas domésticas. Del mismo modo, Vermeer, aborda la temática de la figura humana, sumando al virtuosismo técnico la filosofía del artista, desarrollando su máxima expresividad [figura 3]. Esta temática nos va aproximando a nuestro análisis final.

² Simonetta Borghini de Gallego y Ana Lía Werthein de Trovarelli, *op. cit.*



Figura 3. *Self portrait*, 1937, Pyke F. C. Koch.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn

Los holandeses también son maestros en la pintura de paisajes y no solo de interiores domésticos.

Rembrandt es una de las figuras más descollantes en este tema, siendo también un excelente retratista y un grabador experto [figura 2].

Sus contribuciones al arte tuvieron lugar en un período que los historiadores llaman la *Edad de Oro holandesa*, que corresponde aproximadamente al siglo XVII. En esa época, la cultura, ciencia, comercio, poderío e influencia política de Holanda alcanzaron su punto máximo.

A lo largo de este breve recorrido podemos



Figura 2. *Rembrandt Harmenszoon van Rijn*.

observar cómo se amplía en el siglo XVII el espectro temático y cómo adquieren gradualmente mayor importancia los temas laicos frente a los puramente religiosos. No olvidemos que la Segunda Europa se caracteriza por un cierto abandono de la iconografía religiosa en la pintura. Todo esto enriquece y diversifica los nuevos temas esbozados en la época barroca y que se intensifica en los siglos posteriores con inusitada trascendencia.

Otros hechos de importancia superlativa animan el siglo XVII como es la teoría de Descartes. En el curso de este siglo el filósofo francés escapando de la escolástica encontró en Holanda las condiciones para publicar en 1637 el *Discurso del método*.

Descartes había jerarquizado el uso estricto de la razón y la utilización del método deductivo. La misma inquietud empirista anima a Berkeley y Hume desde una perspectiva más psicológica.

Consideraciones generales del siglo XVIII y XIX

El siglo XVIII prepara y anticipa las mayores rupturas de los siglos XIX y XX: la Revolución Industrial, los comienzos del Psicoanálisis, el advenimiento del Materialismo y los avances técnico-científicos, tienen en el pensamiento ilustrado sus primeros esbozos.

Este siglo también es un siglo libertino pero acotado a las altas esferas.

Como todo hecho histórico, la Revolución de 1789 no se improvisa; uno de sus antecedentes más importantes es la corriente filosófico-política denominada Ilustración. Construir un método que permita abordar la verdad sin caer en burdos errores, es la preocupación prioritaria de las nuevas vertientes.

En definitiva, podemos definir por lo menos dos niveles de aproximación a la época: por un lado, la cultura galante, y por el otro, la Ilustración cuya voz en el campo del arte fue la pintura burguesa.

En el campo de la cultura, el arte no queda librado al azar, el absolutismo monárquico impulsa la Academia.

Podemos decir que la dinámica de la situación histórico-social que lleva una gradual laicización de la vida y, por consecuencia, de las artes, genera básicamente tres fenómenos: en primer término, la última gran eclosión del arte religioso, producida por el Barroco; en segundo lugar, la primer gran oleada de la pintura burguesa, nacida en los Países

Bajos pero absorbida por otros países de la Segunda Europa; y, en tercer término, el último fogonazo de un arte que pertenece a una clase en vías de decadencia y que tiene su mayor expresión en la pintura de pelucas, volados y moños.

Paralelamente en Inglaterra, país de la Segunda Europa, se produce un rechazo a la representación del cuerpo humano en cualquiera de sus formas, impuesto durante la monarquía de la reina Victoria.

A la muerte de la reina, asume el poder su hijo Eduardo, más liberal y es entonces cuando el cuerpo se convierte en protagonista y en producto social, intensificándose con el transcurso del tiempo. Coincide con la aparición de los Juegos Olímpicos Modernos.

En el Siglo XX, justo antes de que empezara la Primera Guerra Mundial, la ciudad comenzó a expandirse y durante la guerra, que Holanda permaneció neutral hasta el final de la misma, el país sufrió hambre y una grave falta de suministro de gas que no impidieron que desarrollara la economía interna y el comercio exterior.

Comienza el Siglo XX

En la Primera Guerra Mundial (1914-1918), Holanda se declaró neutral.

En consecuencia, la marina mercante experimentó una recuperación y la industria creció. La invasión alemana de Bélgica condujo a muchos belgas a refugiarse en el país.

Dado que los neerlandeses se encontraban rodeados por países en guerra y el Mar del Norte no era seguro para la navegación civil, los alimentos escasearon y se hizo necesario recurrir al racionamiento. Con el final del conflicto en 1918, la situación regresó a la normalidad.

En la primera posguerra, Holanda integró la *Sociedad de Naciones*, pero reafirmó la neutralidad.

Si bien la recuperación económica fue más lenta en países como Holanda, que no eran de los más industrializados, los años 1925/29 fueron de prosperidad. El desempleo había descendido y en 1927, la producción industrial superaba ya ampliamente los niveles anteriores a la guerra mundial.

El fin de la Belle Époque daba paso a los años locos.

La Gran Depresión de 1929 tuvo efectos muy negativos para la economía neerlandesa. Como el gobierno se negó a cambiar su política económica y a salir del patrón oro, los Países Bajos tardaron más tiempo en recuperarse de la crisis que otros países europeos. La depresión provocó mucho desempleo y

pobreza, además de un creciente descontento social.

Realismo Mágico

El término fue acuñado en 1925 por el crítico alemán Franz Roh para definir el aspecto de las obras post-expresionistas de la Nueva Objetividad, caracterizada por el detalle preciso y la sátira social mordaz. Posteriormente, los críticos de arte han utilizado el término con propósitos comerciales para definir de manera vaga obras de distintos estilos. Debido a que cada crítico lo ha empleado en un contexto diferente y específico, tiene varias interpretaciones y no es posible dar una definición concreta.

Algunos de los aspectos artísticos o características de las pinturas y obras gráficas que los críticos han definido como realismo mágico son:

- Sobriedad en el tratamiento del asunto.
- Representación de las cosas con gran naturalismo (a veces definición casi fotográfica o hiperrealista) mediante pinceladas pequeñas y suaves o fundidas.
- Sensación de irrealidad.
- Tensión visual extraña creada entre lo próximo y lo lejano.
- Yuxtaposición, asociación o combinación extraña, inusual o incongruente (efecto paradójico) de figuras u objetos.
- Presentar lo cotidiano, lo banal, lo insignificante o lo desagradable como algo interesante, misterioso o extraordinario.
- Mostrar objetos o figuras fuera de contexto o con una finalidad simbólica o metafórica.
- Presentar como aceptable y convincente las visiones fantásticas, oníricas o de lo improbable del artista.
- Distanciamiento emocional, o visión no sentimental del tema.
- Estructuración compositiva muy unificada, dando preferencia a lo estático más que a lo dinámico.
- Sentido de acercamiento a la esencia de la realidad de las cosas, o interés en los aspectos espirituales, no materiales o subyacentes de la realidad.

Los artistas representativos de este movimiento son: Ivan Albright, Edward Hopper, de Estados Unidos, Henri Rousseau, Moïse Kisling de Polonia, Franz Radziwill de Alemania, René Magritte de Bélgica, Frida Kahlo de México, Antonio López García y Enrique Zurdo de España, Alex Colville de Canadá. En los Países Bajos hubo un grupo considerable de pintores: R. Hynckes, A.C. Willink, P.F.C. Koch, D. Ket y M. C. Escher, que también abordaron el denominado Realismo Mágico creado en la década

del 20 y continuado en la del 30, estrechamente relacionado con el movimiento alemán Nueva Objetividad y la vanguardia francesa surrealista.

Pyke F. C. Koch [figura 3] se inspiraba en el cine de la época. También recibe la influencia de los primeros renacentistas como Piero della Francesca y modernos artistas italianos como De Chirico. Además de paisajes y retratos también pintó temas más críticos como el de las prostitutas.

Raoul Hynckes llegó a los Países Bajos en 1914. Originalmente pintaba en un estilo impresionista, pero fue influido por el cubismo de Picasso y Braque después de 1924. El desarrollo de las obras de Hynckes es interesante por la construcción y los años 20 comienza su período realista.

Su estilo recuerda el cubismo de Picasso y Juan Gris, que deliberadamente no crea fondo. Posteriormente comienza su famosa magia realista de bodegones con colores monocromáticos.

Dick Ket inicialmente trabajó en un estilo impresionista de paisajes y bodegones, con un amplio uso del pincel y la espátula. Más adelante, cambia a una pintura mágica y más realista, encontrando también inspiración en los pintores renacentistas.

Se esforzó por la pureza y la objetividad, y, sobre todo, un detalle perfeccionista. Pintó cada objeto con gran precisión. Aunque no fue cubista, tenía cierto interés por el cubismo. Todas sus obras son testimonio de un sentido de orden y ritmo [figura 4].



Figura 4. Dick Ket.

A. Carel Willink después de su regreso a Ámsterdam en 1923, fue amigo del escritor realista Eddy del Perron y bajo su influencia abordó este estilo.

Pintó retratos de sí mismo, así como edificios y paisajes. Fue un artista con una amplia orientación social. En su trabajo aparece el tema de la enajenación y el abandono, el aislamiento y el ascetismo [figura 5]. Había crecido durante la Primera Guerra Mundial y los horrores de la guerra creaban en él terribles imágenes. La crisis de la Segunda Guerra Mundial llegó a Willink como una

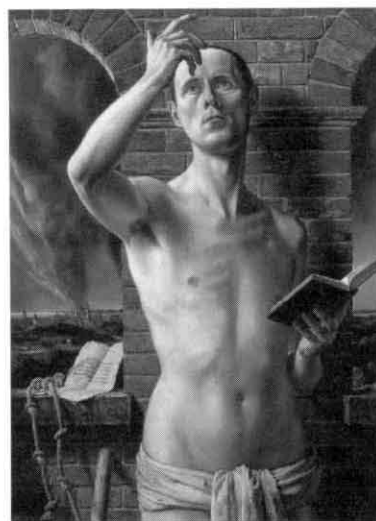


Figura 5. *The preacher*, 1937, A. Carel Willink.

repetición de la misma angustia existencial. Dijo más tarde en una entrevista: «Acepto la vida tal como es, es decir, además de hermosa, fea».

Otras figuras reconocidas en Holanda fueron grandes representantes de vanguardias artísticas que afectaron la visión estética en el mundo. Comenzando con Van Gogh y su postimpresionismo, y ya en el siglo XX, Piet Mondrian que atraviesa desde el cubismo—influenciado por Picasso— a la abstracción total con el Neoplasticismo, en donde se formaron famosos arquitectos neerlandeses como Jacobus Johannes, Pieter Oud y Gerrit Thomas Rietveld que colaboraron en la revista *De Stijl* fundada por Theo van Doesburg en 1917.

De *Stijl* quería eliminar cualquier referencia a cualquier parte de la realidad observable. Entre 1920 y 1930, estos arquitectos racionalistas se dedicaron a la difusión de las nuevas ideas.

Frente a la carga dramática del expresionismo alemán o la sensibilidad del cubismo francés, el neoplasticismo parece incorporar en el arte moderno el rigor y austeridad de los Países Bajos. Las obras neoplasticistas transmiten hoy un anhelo de orden, pero de un orden que es una imagen creada de un mundo inexistente, de una construcción deudora del deseo.³

Holanda no había sufrido tanto el impacto bélico, de ahí que no se produjera la ruptura con los valores tradicionales tan característico en el desarrollo artístico de otros países.

³ Charo Crego, *El espejo del orden: el arte y la estética del grupo holandés*, 1997.

Paralelamente a la actividad artística de Holanda, en 1925 con la exposición titulada Nueva Objetividad, Pintura alemana desde el expresionismo nace en Alemania la *Nueva Objetividad*.

El crítico G. F. Hartlaub fue responsable del nombre, aludiendo a uno de los objetivos de esta pintura.

Los artistas utilizaban un lenguaje realista, pero formalmente agresivo y chocante, tomado en parte del expresionismo, pero alejado de los lenguajes de las vanguardias que habían imperado estéticamente hasta entonces. Duraría toda la década de los años 20.

Der Blaue Reiter (El Jinete Azul) se había decantado por un camino claramente no figurativo en sus investigaciones, un camino que podía parecer escapista a muchos, por excesivamente espiritual, en momentos tan dramáticos como los que vivía Alemania después de haber sido derrotada en la Gran Guerra. Así, a diferencia de los expresionistas, la Nueva Objetividad renuncia a cualquier afán de introspección de carácter psicológico e individualista.⁴

«Aprovechan las aportaciones de la vanguardia pero, a diferencia de ella, no se quedan indiferentes ante la realidad social y política, toman partido: los muñecos metafísicos se cargan de atributos de clase y se convierten en representantes de ellas».⁵

La aparición de la fotografía, capaz de plasmar la realidad de forma objetiva, cuestionaba uno de los fines tradicionales de la pintura: ser reflejo estricto de la realidad. Ahora la pintura podía experimentar e iniciar la búsqueda de nuevos sentidos.

En esta búsqueda Holanda regresó a la revolución expresiva que Johannes Vermeer lograba en la Holanda del siglo XVII: el Realismo. Entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, los Países Bajos, con pintores anteriormente mencionadas conformaron el Realismo Mágico.

El término fue acuñado en 1925 para la literatura, pintura y obras gráficas con características como la representación de las cosas con gran sensación de irrealidad; representaciones de lo cotidiano o banal como algo interesante, misterioso o extraordinario; objetos o figuras fuera de contexto o con una finalidad simbólica o metafórica; visiones fantásticas y oníricas presentadas convincentemente; acercamiento a la esencia de las cosas e interés en su aspecto espiritual.

María Luisa De Peuter Fourmy afirma que «Tras el abandono del pictorialismo fotográfico y la

experimentación visual llevada a cabo por las vanguardias, surge durante el período de entreguerras tanto en Estados Unidos como en Europa una corriente que busca explorar los recursos del medio fotográfico mediante la plasmación rigurosa de la naturaleza, las personas o los elementos cotidianos.

En parte, ello se debió a la actitud de la crítica, incapaz de considerar *artístico* un medio de creación que usara una máquina como procedimiento de obtención de imágenes. Pero los avances en el diseño de las cámaras y el perfeccionamiento de las lentes permitió que la fotografía alcanzara una calidad sin precedentes.

Todas estas nuevas expresiones convivieron en los Juegos de 1928.

El resultado fueron carteles y piezas propagandísticas con el decorativismo propio del Art Decó y el realismo necesario para representar el esfuerzo llevado al límite por el competidor olímpico.

En cada uno de los carteles se observa una marcada influencia de las artes decorativas, con tipografías muy geométricas -con o sin serif-.

En el cartel nº 3 se combinan el color y las formas para expresar un concepto. Sólo con elementos simbólicos como la estilización tanto de la bandera holandesa -las tres franjas horizontales rojo, blanco y azul- como la bandera de Ámsterdam con sus tres franjas -roja, negra, roja- y las tres cruces blancas de San Andrés que representan las tres virtudes de la ciudad -valor, resolución y compasión- se logra una visión metafórica al mejor estilo de los años 20.

En los carteles nº 1 y 2 se suma a la figura del cuerpo humano con la representación propia del Realismo Mágico -que se sirve del uso de grises, esfumados y sombreados para mostrar los cuerpos atléticos-, la presencia de un intenso dinamismo, ritmo y actitud, es sustantivo y esencial en el diseño de estos carteles, figuras estas que resultan de la suma de todas las vanguardias que han influenciado al Art Decó.

Como afirma Eric Hobsbawm:

Es práctica habitual entre los historiadores analizar el desarrollo de las artes, a pesar de lo profundamente arraigadas que están en la sociedad, como si fuesen separables de su contexto contemporáneo, como una rama o tipo de actividad humana sujeta a sus propias reglas y susceptible por ello de ser juzgadas de acuerdo con ellas.⁶

⁴ Joaquín Yarza Luaces, «La Nueva Objetividad», 1997.

⁵ María Luisa De Peuter Fourmy, «Nueva Objetividad Europea».

⁶ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 1995.



Cartel n° 3



Cartel n° 1



Cartel n° 2

De igual manera, en este texto se ha realizado un barrido histórico, considerando todos los contextos emergentes relacionados con el hombre, su hábitat, su estética y sensibilidad.

Bibliografía

- ABELLA, Rafael: «Los europeos de comienzo de siglo», en *Historia Universal*, s.l., Editorial Siglo XX, s.a.
- ALONSO, María Ernestina; VAZQUEZ, Carlos E. y GIAVÓN, A., *Historia, el mundo contemporáneo*, Madrid, Aique, 2001.
- BARNICOAT, J.: *Los carteles, su historia y lenguaje*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1976.
- BIERUT, Michael, HELFAND, Jessica, HELLER, Steven y POYNOR, Rick: *Fundamentos del diseño gráfico*, s.l., Infinito, 2001.
- CREGO, Charo: *El espejo del orden: el arte y la estética del grupo holandés*, s.l., Libros Aula Magna, s.a.
- HOBBSAWM, Eric: *La era de la revolución (1789-1848)*, Barcelona, Grijalbo, 1993.
- HOBBSAWM, Eric: *La era del capitalismo (1848-1875)*, Barcelona, Grijalbo, 1993.
- HOBBSAWM, Eric: *La era del imperio (1875-1914)*, Barcelona, Grijalbo, 1993.
- HOBBSAWM, Eric: *Historia del siglo XX*, Barcelona, Grijalbo, 1995.
- HOWARD Michael y ROGER Louis, W: *Historia Oxford del siglo XX*, Barcelona, Planeta, 1999
- MEGGS, Philip: *Historia del diseño gráfico*, México, Trilllas, 1991.
- SALINAS FLORES, Oscar: *Historia del diseño industrial*, México, Trilllas, 1991.
- MUÑÓN DE LARA, Manuel: «El salto del siglo, 1895-1905», en *Historia Universal*, s.l., Siglo XX, s.a.

Perspectivas de renovación académica de los graduados de la Facultad de Bellas Artes

Leticia Fernández Berdaguer

Socióloga. Estudios de posgrado en el Departamento de Sociología de la Fundación Bariloche. Doctoranda de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Docente titular de la cátedra de Sociología de la carrera de Historia de las Artes Visuales y el Departamento de Comunicación Audiovisual de la FBA, y del Taller de investigación de la carrera de Sociología en la FaHCE-Huma, UNLP. Docente de Posgrado en temas de trabajo y educación de jóvenes en universidades nacionales. Investigadora en temas de educación y trabajo de jóvenes universitarios. Autora de publicaciones en revistas y capítulos de libros en la temática de trabajo y educación de jóvenes.

El objetivo de este trabajo apunta a describir las trayectorias de jóvenes universitarios, graduados y estudiantes, bajo el supuesto de que disponer de información acerca de la inserción laboral de los graduados y de las competencias requeridas en el desempeño profesional es un insumo relevante a la hora de considerar dimensiones orientadas a la renovación académica. En este sentido, las líneas de investigación en este campo configuran un componente destinado a brindar un aporte al momento de la actualización de los planes de estudio.

El documento tiene el siguiente orden: en el Punto I se contextualiza la inserción de los jóvenes universitarios en el cambio del modelo productivo y su impacto en el mercado laboral. En el Punto II se destaca la relevancia de disponer de la información de documentos que proyectan escenarios posibles de Argentina en el marco de los procesos de globalización, y en el Punto III se describen algunas características de la trayectoria de graduados de Diseño Industrial, de Diseño en Comunicación Visual y de las Licenciaturas de Comunicación Audiovisual referidas a sus experiencias profesionales como elementos para posibles reformas.

Por último, las conclusiones refieren a algunas perspectivas acerca de la renovación académica de la Facultad de Bellas Artes.

1. La educación en el contexto social, productivo y de trabajo

Generar información destinada a describir la situación y las características del ingreso al mercado laboral y las posteriores etapas de trabajo de los universitarios es una tarea que requiere considerar los cambios en el contexto productivo y su relación con el trabajo y la educación.

La historia de Argentina a partir del golpe militar del año 1976 estuvo signada por un fuerte

proceso de reestructuración productiva, de apertura del mercado, de dinamismo del sector financiero y de desindustrialización, que se manifestó tanto en la transformación o desaparición de ramas enteras¹ como también procesos de concentración, transnacionalización, entre otros.

Estrechamente ligados a los efectos de este proceso de reestructuración se identifican los efectos en el mercado de trabajo que se manifiestan en la reducción de las posibilidades de trabajo que han generado agudos procesos de desocupación. También se modificaron el volumen y características del empleo y se observaron cambios en la demanda de recursos humanos, tanto en la emergencia de requerimientos de nuevas calificaciones, como de recalificaciones por los desplazamientos ocupacionales, el surgimiento de nuevos espacios profesionales y la obsolescencia y reconversión de otros. En el mercado laboral, el punto más crítico en cuanto al nivel del desempleo fue en el año 2002.² Esto se produce en el marco de la mayor crisis del período democrático, afectando numerosos aspectos de la vida del país y alcanza su mayor expresión en diciembre del 2001 y se manifestó con mayor intensidad en el año 2002.³

Esta tendencia se revierte en el año 2003.⁴ A partir de ese año se observa una tendencia de recuperación del empleo que no se ha reflejado en la calidad del mismo.

Como en otras situaciones de alto desempleo, el nivel educacional resultó ser un diferencial positivo. En efecto, en este período, los jóvenes y los menos calificados experimentaron las mayores tasas de desocupación.

Es importante destacar que la resistencia de la universidad pública durante los 90 a las políticas de arancelamiento de la enseñanza universitaria, brindó un componente clave para la superación de la crisis de empleo altamente calificado. En efecto, la caída de los ingresos medios hubiera restringido notablemente el acceso a la universidad de un amplio grupo poblacional. Por el contrario, el aumento de la matrícula universitaria es un componente clave al momento de la supera-

ción de la crisis del modelo para responder al aumento de la demanda de recursos humanos altamente calificados en una nueva etapa de reindustrialización.

2. Los escenarios

La complejidad de los procesos socio-políticos y económicos vividos plantea la necesidad de proyectar los escenarios socio-productivos y de los cambios tecnológicos en los cuales los universitarios se insertarán, a fin de identificar las calificaciones y competencias acordes a dichos contextos. Para proyectar la demanda de universitarios y técnicos superiores es necesario incorporar las características y potencialidades del sistema de innovación.⁵

Vale subrayar que considerar las perspectivas y escenarios socio-productivos no significa limitar la formación de los universitarios a dichas tendencias, en tanto el rol de la universidad es más integral que la respuesta a los requerimientos del sector tecno-productivo. Especialistas latinoamericanos señalan la necesidad de atender los cambios socio-productivos⁶ pero advierten el peligro de restringir la formación de los jóvenes a las demandas del sector productivo.

Aportes en esta línea son las propuestas que se presentan en «Bases para el Plan Estratégico Nacional de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación», documento elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2004. Dicho documento sistematiza propuestas de desarrollo formuladas en los últimos años por un conjunto de instituciones y autores representativos de distintos posicionamientos en el espectro político, social y académico del país (sindicatos, gremios empresariales, investigadores y fundaciones). Respecto a la temática del trabajo, el panel de expertos señaló la posibilidad de que

(...) en el futuro se consolide un cambio en las características del empleo en dirección a una mayor flexibilidad y, al mismo tiempo inestabilidad, lo que implicaría un cambio significa-

¹ Daniel Heymann y Bernardo Kosacoff, *La Argentina de los noventa. Desempeño económico en un contexto de reformas*, 2000, pp. 9-24.

² En cuanto a la situación del trabajo, Beccaria y Esquivel señalan que la salida del modelo económico vigente en los 90 agudizó la recesión e incrementó el desempleo que ya mostraba elevados niveles de desempleo abierto, subempleo visible y de precariedad laboral a finales de aquella década. Ver L. Beccaria; V. Esquivel y R. Mauricio, «Empleo, salarios y equidad durante la recuperación reciente en Argentina», 2005.

³ El PBI se redujo más del 11%, el desempleo alcanzó el 21,5% y más de la mitad de la población estuvo por debajo de la línea de pobreza.

⁴ L. Beccaria, «El mercado laboral argentino luego de las reformas», 2005.

⁵ Un antecedente precursor de esta estrategia de anticipar los requerimientos de formación de universitarios es el estudio realizado en el año 1982 por el Programa UNESCO-CEPAL-PNUD referido a la industria química de Argentina. En efecto, el documento de la UNESCO acerca del aprendizaje tecnológico señala que la temprana formación de ingenieros químicos favoreció el desarrollo de dicha industria en Argentina.

⁶ A. Díaz Barriga, *Empleadores Universitarios: Un Estudio de Sus Opiniones*, 2000.

tivo en sociedades donde el empleo estable no sólo había significado pautas de integración social sino también una base financiera para la seguridad social.

La Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior (Conedus)⁷ también ha realizado aportes en esta línea. Un estudio sobre la demanda de universitarios convocó a especialistas que abordaron las perspectivas del empleo de universitarios en distintas ramas productivas con potencial de desarrollo.

Así, algunos sectores, como es el caso de la informática, se proyectan con alto potencial de incidencia en la estructura productiva (en situación similar se encuentra la digitalización y la penetración de Internet). También se señalan las tecnologías horizontales, como el diseño y la gestión de la innovación, centrales en un proyecto de desarrollo.

Otra cuestión relevante abordada en el estudio de la Conedus refiere a la proyección de las Pymes como generadoras de empleo y de requerimientos de calificaciones y competencias de los universitarios para un proceso de reestructuración. Para este segmento el tema informático –y por lo tanto los recursos humanos capacitados en estas tecnologías– tiene un potencial de mejora del comportamiento de la empresa y en la generación de redes.

Otro aspecto central refiere a las potencialidades de la integración regional del Mercosur. Se destacan en el estudio propuestas de acuerdos de especialización productiva a largo plazo, la asistencia a las Pymes en tecnología, calidad de gestión, desarrollo de cadenas de valor, el diseño de una política para fomentar exportaciones, algunas de las cuales fueron incorporándose en las políticas públicas en los últimos años.

3. Inserción profesional de los graduados universitarios

La inserción laboral de los graduados se ha convertido en un tema de preocupación para los responsables de las políticas educativas y laborales.

Por una parte, existe evidencia empírica de que el desempleo ha afectado también a los universitarios y, por otra, se observa que, si bien el nivel educativo facilita el acceso a un trabajo, con frecuencia las actividades desempeñadas no están relacionadas con los estudios realizados o que los graduados realizan tareas que no requieren las

calificaciones y competencias alcanzadas en la formación de grado.⁸

Por otra parte, el impacto de las nuevas tecnologías lleva a una diversificación de las competencias y a una mayor heterogeneidad de roles profesionales.⁹ En este sentido, los cambios provenientes de la incorporación de nuevas tecnologías han afectado las calificaciones y competencias del mercado laboral de los graduados. En efecto, las nuevas tecnologías, especialmente la informática, han impactado profundamente en las perspectivas y prácticas de las carreras de la Facultad de Bellas Artes. Los profesionales de Diseño en Comunicación Visual, de Diseño Industrial y del campo audiovisual señalan que éstas han conformado un impacto significativo en los requerimientos de calificaciones.

Con el fin de monitorear y proyectar el ajuste gradual de las capacidades universitarias con los cambios en los procesos productivos, una fuente relevante a considerar es la proveniente de la experiencia profesional de los graduados. Estudios acerca de su inserción profesional indican la necesidad de una formación universitaria relacionada con la práctica profesional. Las entrevistas realizadas con el objeto de conocer las dificultades del ingreso al mercado profesional de los graduados permitieron identificar el alto consenso en sus respuestas respecto de la desconexión entre la formación universitaria y el complejo, cambiante y heterogéneo sector productivo. Esta es una cuestión sistemáticamente señalada por los graduados de diversas carreras, no sólo en la Facultad de Bellas Artes.

Otra carencia identificada refiere a la formación tecnológica, entendiéndose por ello la necesidad de contar con una formación amplia e integral en nuevas tecnologías y con prácticas en las mismas. También alude a la demanda de formación en el ámbito cultural que permita un desempeño profesional más permeable al trabajo interdisciplinario.

Entre las funciones de la universidad está la de formar ciudadanos profesionales. Para ello, considerar los cambios societales y proyectar la formación de ciudadanos que participen integralmente en la sociedad es una responsabilidad de la universidad. En distintos sectores del ámbito universitario se observa cada vez más una noción de la función y responsabilidad de la universidad, destinada a dar respuesta a los problemas sociales de Argen-

⁷ Conedus, «Diagnóstico sobre el sistema de educación superior», 2002.

⁸ En esta línea, estudios realizados durante la década del 90 señalan que las restricciones del mercado laboral en cuanto a demandas de empleo generaron procesos de crecientes requerimientos de calificaciones para actividades que no las requieren en su desempeño y que permiten identificar para el caso argentino un importante segmento de población sobrecalificada o sobrecertificada para la función que desempeña. Ver L. Beccaria y N. López, «Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano», 1997.

⁹ L. Fernández Berdaguer, 1995, 1999, 2002, 2006, 2007.

tina, enfatizándose la responsabilidad de los universitarios en esta temática. La importancia asignada a la transferencia puede leerse en los lineamientos de la política de la Facultad de Bellas Artes que se expresan en el editorial de la publicación N° 5 de *Arte e investigación* donde la secretaria de Ciencia y Técnica, Silvia García, señala que los ejes de la investigación artística deben tener como prioridad la transferencia de los resultados y el impacto social de los mismos.

La expansión de las actividades de investigación y extensión, y su incidencia en la formación de los jóvenes y en la búsqueda de resolución de problemáticas sociales, puede ser identificada en la producción de proyectos de extensión e investigaciones, así como también en las publicaciones y encuentros organizados en Bellas Artes. En los encuentros de Arte y Diseño y en los registros de proyectos de extensión y de investigación de la Facultad se observa la creciente presencia de grupos orientados tanto a dar respuesta a temas de formación como a brindar un aporte a la resolución de problemas. Algunos refieren a aportes orientados a las innovaciones en propuestas pedagógicas, y otros, al aporte que representa la participación en proyectos de investigación y extensión.

4. A modo de resumen

Cuál es el rol de la Facultad, cuáles los mecanismos a implementar a fin de facilitar la inserción profesional de los graduados y su aporte a la sociedad son temas de preocupación y de intercambio cotidiano. Con referencia a las trayectorias de los jóvenes universitarios fue señalada la importancia de considerar los escenarios posibles en términos de la estructura productiva, la innovación tecnológica, las políticas públicas y el contexto de globalización y de información relevada en el sector productivo y en el ámbito educativo.

De manera más directa, es relevante disponer de información de la experiencia profesional de los graduados, de los requerimientos de los espacios profesionales donde éstos se desempeñan y de la valoración del aprendizaje profesional alcanzado. Es una pauta creciente la percepción de que en la actualidad el aprendizaje será continuo a lo largo de la vida activa.

La incorporación y difusión de las innovaciones tecnológicas y organizacionales tienen efectos profundos en las calificaciones y competencias demandadas a los universitarios en el mercado laboral. Sin duda, los graduados actualizarán

su formación a fin de responder a las innovaciones del sector productivo. Dicha formación no es privativa del ámbito universitario, aunque éste sigue siendo un espacio reconocido.

Indudablemente, desarrollar aportes acerca de la renovación académica es un objetivo multifacético y complejo. Otro tema refiere a la creciente importancia que las actividades de investigación y extensión han adquirido en la Facultad de Bellas Artes con el consiguiente impacto en la formación de los estudiantes. Una breve revisión de los lineamientos de proyectos de investigación y de extensión y su evolución en los últimos años brinda información en esta línea. En este sentido, la consolidación de grupos de investigación y de proyectos de extensión, así como el crecimiento del número de becarios, son indicadores de referencia.

Bibliografía

- BECCARIA, L.: «El mercado laboral argentino luego de las reformas», en Beccaria, L. y Mauricio, R. (eds.): *Mercado de trabajo y equidad en Argentina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo, 2005.
- BECCARIA, L.; Esquivel, V. y Mauricio, R.: «Empleo, salarios y equidad durante la recuperación reciente en Argentina», Ponencia presentada en el 7º Congreso de ASET, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, agosto de 2005.
- BECCARIA, L. y López, N.: «Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano», en Beccaria, L. y López, N. (comps.): *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1997.
- BOURDIEU, P.: «La juventud no es más que una palabra», en *Les jeunes et le premier emploi*, París, Association des Ages, 1978, pp 520-530. Reeditada en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990, pp. 163-173.
- BOURDIEU, P.: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, Colección Argumentos, 1995.
- Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior: «Diagnóstico sobre el sistema de educación superior», Buenos Aires, Conedus, 2002.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel: *Empleadores Universitarios: Un Estudio de Sus Opiniones*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Miguel

Ángel Porrúa, 2000.

- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: «Expectativas educativas y producción. Los alumnos de Plástica, Diseño y Cine de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP», en *Revista del Instituto de Investigaciones de Arte de la Universidad Nacional de Tucumán*, Nº 6, diciembre 1995.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. et al: «Demanda de calificaciones universitarias», en *Revista Pensamiento Universitario*, Nº 3, Buenos Aires, 1995.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: «Delineando un eslabón en la producción: profesionalización y demanda de diseño», en *Demanda de calificaciones en nuevas profesiones*, Proyecto Nacional Concertado Convocatoria SECYT/UBACYT, Buenos Aires, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires, 1995.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: «Trabajar por amor al arte o el arte de trabajar y estudiar», en *Arte e Investigación*, Año 2, Nº 2, FBA, UNLP, 1997.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: (1999) «Trayectoria, educación universitaria y aprendizaje laboral en la producción audiovisual», en *Arte e investigación*, Año 10, Nº 5, FBA, UNLP, mayo de 2006.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: «Educación superior, los jóvenes y el trabajo», en *Revista de Educação Publica del Instituto de Educação e Doutorado em Educação*, Vol. 13, Universidad Federal de Mato Grosso, 1999.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. (coord.) et al: *Demanda actual de universitarios y técnicos superiores*, Ministerio de Educación, Comisión para el Mejoramiento de la Educación Superior, Buenos Aires, abril 2002.
<http://www.cbc.uba.ar/html/noticias/cnmes/indice.html>
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: «El efecto fila: la porfiada espera por el ansiado empleo», en *Jóvenes: ¿en busca de una identidad perdida?*, Santiago de Chile, Editorial de la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez, Centro de Estudios en Juventud. Serie Jóvenes Nº 1, 2001.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: «La perspectiva de los actores sociales sobre la universidad. Elementos para una política sobre el trabajo y la educación», en Prati, Marcelo (ed.): *La universidad cautiva*, La Plata, Al Margen, Colección Diagonios, 2002.
- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L.: «Trayectoria laboral de los graduados de diseño en comunicación visual de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP», III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, noviembre de 2007.

bre de 2007.

- FERNÁNDEZ BERDAGUER, L. et al: *Demanda actual de Universitarios y técnicos superiores*, Buenos Aires, CONEDUS-MECyT, 2002.
- HEYMANN, Daniel y Kosacoff, Bernardo: «Introducción», en *La Argentina de los noventa. Desempeño económico en un contexto de reformas*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- GETINO, O.: *La tercera mirada. Panorama audiovisual latinoamericano*, Buenos Aires, Paidós. Estudios de la comunicación 1996.
- KOSACOFF, B.: «La industria argentina: un proceso de reestructuración desarticulada», en Kosacoff, B. (ed): *El desafío de la competitividad*, Buenos Aires, CEPAL/Alianza Editorial, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA: *Bases para el Plan Estratégico Nacional de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación*, Buenos Aires, 2004.
- VIVAS, Jorge; Carciofi, Ricardo y Filgueiras, Carlos: «Aprendizaje, innovación tecnológica y recursos humanos universitarios». Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe, Buenos Aires, CRESALC-UNESCO-PNUD, ECLA, 1980.

Arte, trabajo y educación

Verónica Ardenghi

Profesora en Artes Plásticas, FBA, UNLP.

Licenciada en Sociología, UNLP.

Becaria de Iniciación a la Investigación, UNLP.

Docente de la cátedra de Sociología, FBA, UNLP.

¿La cultura¹ como sector productivo?

La modernidad distinguió el trabajo del ocio, el trabajo como la participación en la esfera de la producción, y el ocio como el tiempo para disfrutar de los frutos de ese trabajo. En estas esferas o ámbitos delimitados por la modernidad no fue sencillo para algunas actividades encontrar un lugar. Las actividades del mundo de la cultura y el saber fueron consideradas como ajenas a la producción y la creación de valor económico, y tradicionalmente definidas como aquellas en oposición al trabajo y a la economía.

En el pasado las actividades culturales poco importaban a la teoría económica. Para Adam Smith o para David Ricardo el gasto en artes no contribuía a la riqueza de la nación; para Smith la cultura era el dominio del trabajo no productivo, aunque implícitamente reconocía los efectos externos del gasto en cultura.²

Sin embargo, en las sociedades contemporáneas se produce una resignificación de las actividades culturales, que pasan a ser reconocidas tanto por su valor simbólico como por su valor económico. Tal es así que se ha venido desarrollando en los últimos tiempos un área de especialidad en la economía enfocada al estudio de la cultura. Según la economía cultural³ podemos establecer la siguiente clasificación:

- Actividades económico-culturales no industriales: artesanías; artes (plásticas, escénicas); espectáculos de música y/o danza y servicios culturales (enseñanza artístico-cultural, museos, galerías, bibliotecas y archivos).

- Industrias culturales nucleares o tradicionales: complejo audiovisual (cine, video, TV); complejo editorial (libros, periódicos) y complejo fonográfico (radio, industria del disco).

- Industrias culturales recientes o vinculadas: publicidad (vinculada a lo audiovisual y editorial) y el diseño. No obstante, de la permanente dinámica del sector cultural

(...) puede afirmarse que un espectáculo musical, teatral, o una danza, pasan a formar parte de las industrias culturales cuando son *transformados* en una manufactura a) *tangible* de tipo sonoro (CD, casete), audiovisual (DVD, vi-

¹ A los fines de este trabajo utilizaremos una definición restringida de cultura solo considerando las producciones simbólicas y artísticas (cultura objetivada). No trabajaremos con diferencias entre alta cultura, cultura masiva y cultura popular.

² L. Stolovich, «La producción cultural: agentes y mercados de trabajo», 2000.

³ Tomaremos la clasificación que utiliza la Secretaría de Cultura de la Nación.

deo casete), o escrito (libro, revista); b) *intangible*- por medio de la TV o la radio -para su masiva venta o difusión. Una fotografía o una pintura pasan a formar parte del proceso industrial-cultural cuando son copiadas y reproducidas *en serie* gracias a la intervención y utilización de diversas técnicas, soportes (máquinas, equipos) e insumos, que dan por resultado libros artísticos, pósters o afiches.⁴

Otra característica a señalar es la estructuración interna del sector cultural, cada vez más como un *complejo productivo*, es decir la gradual desaparición de fronteras entre las distintas actividades culturales (cruces e intercambios entre las distintas artes e industrias culturales) y el aumento de relaciones con otros sectores de la economía (las *industrias conexas y vinculadas*). Por ejemplo, la producción teatral requiere de la industria electrónica; la música grabada precisa del diseño gráfico para su comercialización; la discográfica, de la química y la electrónica; la audiovisual, de la electrónica; las artes plásticas utilizan las artes gráficas para su difusión y comercialización, etcétera.⁵

A diferencia de otros sectores que producen únicamente mercancías, la cultura no solo genera valor económico sino que produce sentidos; su contenido es simbólico, concibe ideas, valores, creencias. Lo que torna particularmente especial a la producción cultural es que el valor simbólico le es inherente; permite construir, reflejar y autorreflejar, la propia identidad y un imaginario local compartido.

El siglo XX a través de la industrialización de la producción cultural, mediante la reproducción de obras creativas -por las innovaciones tecnológicas-, permitió la transformación de los *productos culturales* en *producción mercantil simbólica*.⁶ La cultura vista como *mercancía* es objeto de gran interés para los conglomerados globales de entretenimiento, que operan con una lógica de rentabilidad articulada a nivel transnacional.

Este proceso de producción mercantil simbólica se desarrolla y expande en la contemporaneidad con lo que se ha denominado «economía de signos»⁷ o posfordista. En la nueva era capitalista, *capitalismo tardío*, la *imagen o estética* de los productos u objetos materiales es tanto o más im-

portante que su materialidad, avanzamos hacia la producción masiva y segmentada de bienes diferenciados. Cada vez más se producen signos y no objetos materiales, aumenta el consumo de lo simbólico y por ende la estetización de los objetos posmodernos. El interés por el *diseño* y la *creatividad* en la identidad de los bienes va creciendo, a la par que el industrialismo del modelo de producción fordista comienza a cambiar durante los 80. Entonces, la *sociedad postindustrial o posfordista* no significa el fin de la economía industrial sino su resignificación. La economía actual otorga preponderancia al diseño intensivo para dar identidad a bienes y servicios luego del agotamiento de la producción masiva y estandarizada del fordismo.⁸

Pero ¿es un negocio atractivo para quién? Para los grandes sellos discográficos, las Majors del cine de Hollywood o los grandes operadores de cine. La producción y la distribución se concentran en algunas empresas transnacionales que invierten en aquello que consideran tiene probabilidad de éxito, reduciendo así las posibilidades de expresión de la diversidad cultural.

«Es en este contexto donde el campo cultural aparece como autónomo, capaz de generar por sí mismo valor económico, y termina convertido en un área de gran atractivo para el emprendimiento económico».⁹ Por su atractivo la cultura ha entrado en las disputas comerciales internacionales, como la Ronda Uruguay del GATT (hoy Organización Mundial del Comercio). Lo que más preocupa es con relación al valor simbólico de la cultura; estas disputas no se reducen solo al plano económico sino que, y sobretudo, son disputas por la hegemonía cultural.

Pensar en los términos de la globalización implica preguntarse qué valores, visiones y creencias encuentran canales globales para ser difundidos y cuáles son marginados. En este contexto, la situación latinoamericana se presenta en desventaja si no se entiende a la cultura como un factor estratégico para el desarrollo.

En Argentina recién a fines de la década del 90 se empezó a prestar atención a la importancia, no solo económica sino también estratégico-cultural, que tienen las industrias de contenido cultural.¹⁰

⁴ Laboratorio de Industrias Culturales de la Nación, «La medición de la economía cultural en Argentina», 2006, p. 8.

⁵ L. Stolovich, *La cultura da trabajo. Entre la creación y el negocio: economía y cultura en el Uruguay, 1997*.

⁶ L. Stolovich, *op. cit.*, 2000.

⁷ Concepto desarrollado por S. Lash y J. Urry, *Economía de signos y espacios. Sobre el capitalismo de la posorganización, 1994*.

⁸ Laboratorio de Industrias Culturales de la Nación, *op. cit.*, 2006.

⁹ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, *Los trabajadores del sector cultural en Chile. Estudio de caracterización, 2004*.

¹⁰ Achugar señalaba la casi nula existencia de investigaciones en esta área. Ver H. Achugar, «La incomprendible invisibilidad del ser económico, o acerca de cultura, valor y trabajo en América Latina», 1999. Desde el año 1999 en adelante empiezan a aparecer investigaciones y reuniones que abordan esta temática para América Latina, por ejemplo el Convenio Andrés Bello desarrolla el Proyecto Economía y Cultura, proponiendo indicadores estandarizados; ese año también se realiza la Reunión del Parlamento Cultural del Mercosur.

En los países *desarrollados* se estima que el sector genera el 6% del PBI. Estudios recientes¹¹ indican que en Argentina, en el año 2005, las principales actividades e industrias de la economía cultural han representado el 3% del PBI, creciendo con mayor fuerza que el promedio del resto de las actividades económicas; ese año, por ejemplo, se duplicó la facturación generada por *Pesca y Minería*. Luego de la devaluación este sector creció un 58%, mientras que el resto de la economía lo hizo un 27%. El presupuesto público nacional para cultura fue del 0,24%, cifra inferior al 1% que destina Uruguay.

También existen grandes diferencias en el nivel regional. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentra mucha de la actividad del sector; las industrias culturales representan el 6% del PBG y generan 90.000 puestos de trabajo, el 4% de la mano de obra ocupada.

En el nivel nacional en 1994 la cultura generó 342.208 puestos de trabajo, esto representó el 3,20% de la participación en la generación de puestos.¹²

Los trabajadores del arte y la cultura

Las cifras y las estadísticas arriba señaladas poco nos dicen acerca de los actores clave de este proceso: los trabajadores del sector cultural. ¿Cómo podemos caracterizar a los trabajadores de la cultura? ¿Cómo son sus condiciones de vida?

No abundan las investigaciones al respecto. Varios autores indican que un dato muy característico es el multiempleo o el pluriempleo. Muchos artistas ejercen una doble actividad, es decir, tienen otra actividad laboral que les asegure ingresos para sobrellevar la incertidumbre de las carreras artísticas, en muchos casos, incluso, hasta evitan llamarse a sí mismos artistas o escritores por esta razón. La docencia artística funciona frecuentemente como *estrategia* o forma de obtener ingresos seguros y estables.¹³

En cuanto a los tipos de contratación encontramos que en la actividad artística se utiliza con frecuencia el *empleo zafra*,¹⁴ temporario, o la contratación por *proyectos*.¹⁵ Si bien se puede trabajar contratado con un empleo permanente, lo que

más ha aumentado es la intermitencia y discontinuidad del trabajo. Esto, que hoy por hoy parece producto de la flexibilización laboral de la década del 90, en el sector cultural ya se desarrollaba previamente.

La cultura es un sector-faro en el laboratorio de nuevas formas de empleo. Nos referimos al empleo intermitente, auto gestionado, de diversa especialización a lo largo de una carrera (...). Con ello no se quiere indicar que esas formas precarias de empleo sean los geniales resultados del laboratorio, sino que las propias necesidades de los sectores culturales han exigido una experimentación de formas de prestación consideradas durante muchos años como atípicas.¹⁶

Esta situación lleva a hablar de informalidad laboral en el sector cultural, dada la discontinuidad en los ingresos y la desprotección en términos de seguridad social.

Otra característica propia del sector es lo que se ha denominado *star system*¹⁷ (sistema de estrellas); esto es, la concentración del consumo en determinados productos de ciertos artistas *consagrados*; algunos artistas *estrellas* altamente cotizados que obtienen grandes ganancias. Por esto, otra característica de los trabajadores del arte es la incertidumbre acerca de sus posibilidades de éxito; las perspectivas de carrera son inciertas.

Algunos problemas metodológicos para investigar a los trabajadores del sector cultural

Resulta complejo emprender investigaciones en estas áreas debido a los pocos y a su vez fragmentarios datos y estadísticas. Se producen datos desde diversos organismos públicos y privados, pero no toda la información es metodológicamente confiable. Esfuerzos gubernamentales en busca de mejorar esta situación se plasman en la creación del Observatorio de Industrias Culturales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Laboratorio de Industrias Culturales de la Nación.

Con relación a las bases del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), contamos con

¹¹ Laboratorio de Industrias Culturales de la Nación, «Informe sobre la cuenta satélite de cultura», 2007.

¹² *Ibidem*, en base al Censo Económico Nacional 1994. El Censo Económico 2005 aún está siendo procesado, solo hay datos preliminares del mismo.

¹³ Casas señala esta situación para los egresados de la Lic. en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Cuyo. Ver G. Casas, «Informe sobre la carrera de Lic. en Artes Plásticas», 2004.

¹⁴ F. Benhamou, *La economía de la cultura*, 1997.

¹⁵ María N. Bulloni Yaquina, «¿Cómo se filma un comercial? Organización y proceso de trabajo en los proyectos de cine publicitario», 2007.

¹⁶ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, *op. cit.*, 2004.

¹⁷ F. Benhamou, *op. cit.*, 1997.

la información que releva la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y los Censos. El problema que surge de la EPH es que releva el trabajo principal (al que más horas se le dedica) y como dijimos, en el caso del trabajo artístico se suele dar la situación de pluriempleo, en la que muchos artistas dedican más horas a otros trabajos no artísticos. Por esto, consideramos que probablemente a la EPH *escapa* información acerca de la situación laboral de los trabajadores del arte. En síntesis, en Argentina es una tarea pendiente la generación de datos empíricos confiables sobre los trabajadores del sector cultural.¹⁸

Educación y trabajo

En la actualidad, la relación educación y trabajo ocupa un lugar importante para las políticas educativas.¹⁹ En la provincia de Buenos Aires es una de las principales líneas de acción del plan educativo.

Se está reformulando la concepción tradicional que pensaba al trabajo como el reino del hacer y a la educación como el reino del intelecto. En el mundo del trabajo se producen saberes, que no son solo aquellos que genera la experiencia o la adquisición de destrezas; como señala Spinosa: «(...) en el acto de trabajo existe, en la medida que se resuelven problemas, un análisis de la actividad, un diagnóstico que orienta la acción posterior (...) el pensamiento es inseparable de la acción».²⁰ Por esta razón, estaríamos hablando de los *saberes del trabajo*. Pensar en estos términos reconfigura la relación educación-trabajo considerando que desde el mundo del trabajo se pueden generar situaciones didácticas.

Desde esta perspectiva, instituciones de la Dirección de Educación Artística de la DGCE de la provincia de Buenos Aires han sido incorporadas al registro del Instituto Nacional de Educación Técnica, en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058.

Educación formal en artes

En cuanto a la educación formal, los trabajadores del sector cultural suelen haber alcanzado altas instancias de formación académica, ya sea educación universitaria o superior no universitaria. Según estima Elizalde, en Argentina el 25,2% de los trabajadores del arte posee estudios supe-

riores o universitarios de acuerdo a la Encuesta Permanente de Hogares 1999, cifra superior al 15,5% del total general de ocupados que esta autora señala para ese año.

Si bien el título no es un determinante para ejercer estas actividades, sí podemos decir que actúa como un código de acceso al mercado laboral. No obstante, en muchas áreas de desempeño son más valorados los conocimientos adquiridos por la experiencia de la práctica laboral que la credencial educativa. En ciertas actividades artísticas el título empezaría a indicar implícitamente la garantía de buen desempeño y contribuiría al ingreso al circuito intelectual o de vanguardia. Esto no sucede en todas las áreas, pero la educación formal empezaría a actuar como legitimadora en algunos campos del talento, ante sí mismo y los demás. La universidad brindaría el dispositivo simbólico y la credencial que legitima y avala a quien ejerce estas actividades. Algunas investigaciones²¹ señalan diferencias en el nivel generacional, en muchos casos las personas de mayor edad son trabajadores autodidactas que han adquirido experiencia en su larga trayectoria en el campo artístico y que legitiman su lugar con el *renombre y la trayectoria*. En los últimos años ha aumentado la matrícula de alumnos en las carreras artísticas; este proceso es parte de la expansión de la educación superior en la Argentina de los últimos años, pero también podría indicar la mayor profesionalización del campo cultural y la compensación de trayectoria con educación formal por parte de las generaciones más jóvenes. Esta profesionalización es interesante, puesto que relativiza cierta creencia instalada por la cual en artes todo es cuestión de *talento y libre inspiración*. Esta profesionalización indicaría que como en otras áreas, la educación formal aquí también es importante.

La educación superior no proporciona solo conocimientos específicos, actúa como un espacio de contacto y despliegue de redes sociales, como un lugar de conocimiento y reconocimiento del *campo artístico y cultural* y las *reglas de juego* que en él operan; no obstante en algunos ámbitos de trabajo cultural persiste y coexiste la formación como oficio.²² La credencial educativa empezaría a funcionar en algunos ámbitos como legitimadora de una posición en el campo, esto que al autodidacta le lleva largos años de trayectoria lograr.

Con relación a estas cuestiones y al sentido de

¹⁸ Un trabajo valioso en este sentido es el de María L. Elizalde, «Los trabajadores del arte en la Argentina», 2003.

¹⁹ En la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación ha creado en su estructura la Dirección Provincial de Educación y Trabajo, el Consejo Provincial de Educación y Trabajo y la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales.

²⁰ Martín Spinosa, «Los saberes y el trabajo», 2006, pp. 164-173.

²¹ Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, *op. cit.*, 2004.

²² Bulloni Yaquina señala esto para algunos puestos de cine publicitario. Ver María N. Bulloni Yaquina, *op. cit.*, 2007.

las instituciones artísticas, Bourdieu se pregunta:

¿Qué es lo que uno aprende en las Escuelas de Bellas Artes? Uno va allí sabiendo lo que es el arte, y que uno ama el arte, pero allí aprende razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes, de saber-hacer, que hacen que uno pueda sentirse, a la vez, inclinado y apto para transgredir legítimamente las *reglas del arte* o más simplemente, las convenciones del *oficio* tradicional. (...). En una palabra, en el campo artístico, como en el campo científico, es necesario tener mucho capital para ser revolucionario.²³

Conclusiones

Mucho queda por hacer e investigar. Es necesario generar datos que permitan conocer acerca del sector cultural y las características de sus trabajadores. Esto permitiría la planificación de políticas para este sector estratégico.

En el siglo XXI, la cultura pasará a ser el verdadero motor de la economía. La diversidad cultural constituye, pues, un capital global que la comunidad internacional tiene el deber de hacer fructificar no solo por razones económicas sino también en función de imperativos éticos. Es, por ello, fundamental que la dimensión cultural se convierta en el eje del desarrollo global que habrá de ser, por añadidura, sostenible.²⁴

Investigar, producir, legislar, generar conocimientos, bienes y servicios en estas áreas, merecen un lugar destacado en la agenda de discusión de las políticas públicas. El sector cultural es de importancia estratégica; no solo promueve el desarrollo económico, sino que contribuye a la expresión de la diversidad, al desarrollo social y motoriza emprendimientos asociativos.

Bibliografía

-ACHUAGAR, Hugo: «La incomprensible invisibilidad del ser económico, o acerca de cultura, valor y trabajo en América Latina», en García Canclini Néstor y Moneta Carlos (coords.): *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
-BENHAMOU, Françoise: *La economía de la cultura*,

Montevideo, Ediciones Trilce, 1997.

-BOURDIEU, Pierre: *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*, Buenos Aires, Aurora Rivera, 2003.

-BULLONI YAQUINTA, María N.: «¿Cómo se filma un comercial? Organización y proceso de trabajo en los proyectos de cine publicitario», 8º Congreso Nacional de Estudios del trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, 2007. [CD-rom].

-CASAS, Gonzalo: «Informe sobre la carrera de Lic. en Artes Plásticas», Mendoza, Secretaría Académica, Rectorado de la UNCuyo, 2004.

-CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES: «Los trabajadores del sector cultural en Chile. Estudio de caracterización», Bogotá, Convenio Andrés Bello, Unidad editorial, 2004.

-DEL CORRAL, Milagros: «Hacia nuevas políticas de desarrollo de las industrias culturales», en *Boletín Gestión Cultural*, Nº 13, 2005, [En línea] Portal Iberoamericano de Gestión Cultural <http://www.gestioncultural.org/gc/boletin/pdf/bg13-MCorral.pdf>, [23 de mayo de 2008].

-ELIZALDE, María Laura: «Los trabajadores del arte en Argentina», 6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires, 2003. [En línea], <http://www.aset.org.ar/congresos/6/archivosPDF/grupoTematico01/016.pdf>, [23 de mayo de 2008].

-LABORATORIO DE INDUSTRIAS CULTURALES DE LA NACIÓN: «La medición de la economía cultural en Argentina», Secretaría de Cultura de la Nación, Presidencia de la Nación, 2006, [En línea], <http://www.cultura.gov.ar/lic/investigaciones/medicion/mediciondelaeconomia.pdf>, [23 de mayo de 2008].

-LABORATORIO DE INDUSTRIAS CULTURALES DE LA NACIÓN: «Informe sobre la cuenta satélite de cultura», en *Boletín Informativo Click*, Nº 4, Año 2, Buenos Aires, 2007.

-LASH, S. y Urry, J.: *Economía de signos y espacios. Sobre el capitalismo de la posorganización*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994.

-SPINOSA, Martín: «Los saberes y el trabajo», en *Revista Anales de la Educación Común*, Año 2, Nº 5, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

-STOLOVICH, L.: *La cultura da trabajo. Entre la creación y el negocio: economía y cultura en el Uruguay*, Montevideo, Fin de Siglo, 1997.

-STOLOVICH, L.: «La producción cultural: agentes y mercados de trabajo» (Ponencia), Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST), México DF, 2000. [CD-rom].

²³ P. Bourdieu, *Creencia artística y bienes simbólicos...*, 2003.

²⁴ Milagros del Corral, «Nuevas políticas de desarrollo de las industrias culturales», 2005.

El campo artístico visual en La Plata (1958-1968)

María de los Ángeles de Rueda

Profesora y Licenciada en Historia de las Artes Plásticas. Magíster en Estética y Teoría de las Artes. Docente Titular de Historia de los Medios y Sistemas de Comunicación Contemporáneos, FBA, UNLP. Investigadora. Directora interina del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA), FBA, UNLP.

En escasos nueve años y especialmente en estos dos últimos, La Plata ha cambiado su rumbo artístico. Este corto período quedó inaugurado en 1960 por el Grupo Sí, núcleo de plásticos informalistas productores del intento conjunto de actualización del arte. Cinco años más tarde, el Museo Provincial de Bellas Artes rompe con su línea presentando al MOVIMIENTO ARTE NUEVO (MAN). El director del Museo, Ángel Osvaldo Nessi y Saúl Yurklevich reúnen un panorama nacional, mechado con algunas figuras locales, de tendencias más avanzadas del país. En 1967, Luis Pazos monta un espectáculo para la presentación de su libro -objeto LA CORNETA. En 1968, quien escribe, muestra sus cosas bajo una conferencia muda, y convoca a una experiencia colectiva con su MANOJO DE SEMÁFOROS. En las playas de Villa Gesell, Carlos Ginzburg realiza un AGUJERO EN LA PLAYA, realización colectiva con un pozo en la arena con cita en su interior para divagar, y ese mismo año en La Plata se homenajea al GRUPO SÍ.¹

Este artículo trata de brindar una reseña de las artes visuales en la ciudad de La Plata en el período 1958-1968, a manera de síntesis de las observaciones desarrolladas en un proyecto de documentación e investigación de las Artes en la ciudad, que se lleva a cabo en el IHAAA de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Acerca del proyecto de investigación y documentación del IHAAA

El proyecto «Las Artes y la ciudad: archivo, memoria y contemporaneidad (1958-2006)»² comienza a desarrollarse en 2007 dentro del Programa de Incentivos, con la finalidad de construir un conjunto de información sistematizada y su

¹ E. A. Vigo, «No-Arte-Sí», 1969, p. 5.

² Entre los trabajos previos, que son varios, pero cuya información es dispersa, se pueden señalar: A. M. Altamirano, «El nacimiento de la plástica en La Plata», tesis de licenciatura en Historia del arte, Biblioteca FBA, UNLP; A. O. Nessi, *Diccionario Temático de las Artes en La Plata*, La Plata, IHAAA, FBA, UNLP, 1982; E. Sánchez Pórfido (comp.), *Maestros de la pintura platense, 18 pintores de la ciudad*, La Plata, La Comuna, Municipalidad de La Plata, 2005.

posterior interpretación sobre las artes en la ciudad, a través de cuatro subtemas y/o ejes. El propósito es aportar datos, reunir documentos y estudios tendientes a la construcción del campo artístico de la ciudad de La Plata y su vinculación nacional e internacional en el período señalado. Las acciones a seguir se inscriben en la constitución de programa de documentación e investigación con cuatro líneas de investigación relacionadas por su ámbito de desempeño, sus objetivos generales y metodología.

A partir de las búsquedas se realizará el estudio de las actuaciones de grupos e instituciones que se han desempeñado en la constitución del campo artístico-cultural, a partir de las producciones, los imaginarios y los circuitos del mismo. Se piensa en la necesidad de un *archivo* del desarrollo de las artes en la ciudad, en la tarea de sistematizar en una institución de la UNLP el material disponible y en poner en valor el patrimonio artístico del período.

El panorama crítico local, articulado en lo que respecta a las relaciones entre artes, los circuitos e instituciones en un período de importantes cambios sociales y culturales en la ciudad de La Plata, hace necesario una investigación que dé cuenta de los tránsitos y tensiones. Las prácticas artísticas, con su naturaleza pública de obras, y la manifestación de sus realizadores de ir más allá de la expresión individual, dan pie a la formulación de estéticas críticas orientadas a la búsqueda consciente de efectos sociales locales. La relevancia de esta propuesta es organizar en un corpus unificado la información dispersa en diferentes ámbitos: museos, centros de exposición y archivos particulares. Radicar el proyecto en el IHAAA y convertirlo en un proyecto de investigación del mismo, significa poner en valor la historia de los estudios sobre artes que se han generado en la Facultad de Bellas Artes, en la UNLP, en diferentes momentos de la segunda mitad del siglo XX, y que no han tenido el desarrollo institucional suficiente, o la mediación de las industrias culturales, pero que no obstante han seguido –con fluctuaciones– el desarrollo del arte local y nacional.

La historia del campo artístico de la ciudad puede tomar como uno de los centros de producción de sentido aquel que fue generado a partir de la Universidad y los diferentes centros: Museos Provincial, Municipal y el Museo de Arte Contemporáneo Latinoamericano, como aquellas salas, ya inexistentes, creadas con el entusiasmo de parti-

culares que participaron de la renovación de las artes en La Plata.

Comenzar en 1958 es anticipar la década mítica para las artes argentinas y se corresponde no solo con la detección de un área vacante y la fragmentación de los estudios precedentes, sino, con los cambios en las políticas públicas de la provincia de Buenos Aires, en particular en lo atinente al plano cultural y sus industrias. En el ámbito de la UNLP se destaca la posterior creación de la carrera de Historia del arte por A. O. Nessi, la gestión del artista Carlos Aragón en la dirección de la Facultad de Bellas Artes; avanzando los primeros 60 el campo artístico se renueva y dicha renovación se verá desarrollada en la década siguiente.

Frente a los silenciamientos de la Dictadura, las artes en la ciudad asumieron diversas estrategias que se podrán vislumbrar con el advenimiento de la democracia. En algunos ejes las rupturas son temporales, son más fuertes; en otros ejes se establece una variada posibilidad de recorridos que permiten pensar la contemporaneidad. De este modo las tres palabras clave para este proyecto –archivo, memoria y contemporaneidad– cobran una importante interrelación para estudiar los campos en forma sincrónica y diacrónica.

La institución artística, a través de distintos espacios y actores, ha legitimado y legitima, con diferentes racionalidades, diversas significaciones sobre el arte y el patrimonio. Las exposiciones han sido instrumento de modernización cultural y de representación de políticas artísticas dominantes o subordinadas, de acuerdo a la relación entre modalidades, circuitos y públicos.

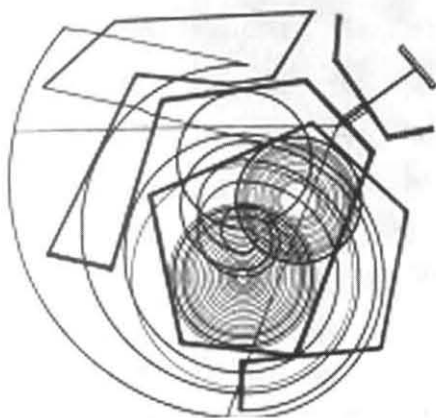
Anna María Guasch³ establece una mirada sobre el arte contemporáneo a partir del dispositivo de exhibición. Este se considera uno de los instrumentos más útiles para profundizar y avanzar en el conocimiento de una historia no escrita, más que en el repertorio de las agendas institucionales y, en el mejor de los casos, en la brevedad del catálogo.

Hacia el Arte Nuevo

Se sostiene que las experiencias plásticas y mediadoras de E. A. Vigo en la ciudad intentaron instalar nuevos comportamientos artísticos, un estado de vanguardia frente a un campo artístico más tradicional, especialmente sustentado en los envíos a los salones provinciales y a la enseñanza de algunos talleres en la entonces Escuela Supe-

³ A. M. Guasch, *El Arte del siglo XX en sus exposiciones 1945-1995*, 1997.

rior de Bellas Artes. A finales de los años 50 el *arte nuevo* se empezaba a producir en los talleres de los jóvenes artistas, que saldrán a la luz como *Movimiento Sí*, y las renovaciones estéticas se transmitían desde las clases de Héctor Cartier y Manuel López Blanco, combinando la nueva visión y el existencialismo. La solidez pictórica de maestros como Martínez Solimán, Carlos Aragón o Francisco Vecchioli condujo a una afirmación de la pintura figurativa con fuertes componentes expresionistas. Esta primera renovación es asimilada a finales de los años 50 como una verdadera escuela, como parte de la tradición a lo que responderá con la fuerza de la actitud rupturista E. A. Vigo más que el grupo Informalista; los reunidos en este grupo sin duda renovarían el lenguaje pictórico al interior del sistema. Vigo se propone revulsionar⁴ dicho sistema proponiendo un «no arte», pero también difundir y comentar lo que acontece para provocar una vanguardia, tanto en la producción como en la recepción. Un *artista difusor* que tensiona la relación entre vanguardia y reacción, en analogía con la intervención de los artistas en el proceso social de constitución de significados estéticos durante los años 60, alrededor del Di Tella, en los que prevaleció en Argentina «un arte de difusores».⁵



Edgardo A. Vigo. Estudio mecánico estético máquina de engranaje pseudos.

En el diario *El Argentino*, Vigo escribe la columna de artes plásticas. En su *Panorama Plástico Local* de 1962 destaca el movimiento con un itinerario variado en una ciudad contradictoria. Los sá-



El libro con diseño de tapa de César Lopez Osornio fue publicado primero en el N° 15 de la Revista de la Universidad (septiembre-diciembre 1961) y editado en 1963.

bados de inauguración en los que todo cobra temperatura. «El plástico no se siente solo. Empieza a darse cuenta también de que la temperatura suya ha sido contagiada al medio ambiente. No somos ilusos pero creemos que estamos en presencia de un verdadero punto de partida».

El mapa del campo artístico platense del período comprende los siguientes actores:

1. **La formación del Grupo Sí (1960-1962)** integrado por César Ambrossini; César Blanco; Nelson Blanco; Horacio Helena; Omar Gancedo; Saúl Sarralde; Carlos Pacheco; Eduardo Panceira; César Paternosto; Alejandro Puente; Horacio Ramírez; Carlos Sánchez Vacca; Dalmiro Sirabo; Antonio Sitro; Hugo Soubielle; Mario Stafforini y Antonio Trotta. El grupo experimentó con materiales, técnicas y soportes, en una dialéctica informal-concreta.

2. **Grupo Diálogo (1962-1971)** formado por los artistas Enrique Arrigoni; Ismael Calvo Perotti; Oscar Levaggi y Ramón Peralta. Incorporaron la renovación sobre una base figurativa y de orientación temática hacia el americanismo y la crítica social.

⁴ La idea de una poética de la revulsión para tratar la obra de Vigo es introducida por Fernando Davis, *Actas IHAAA 2007, muestra Arte Nuevo 1960-1976*, Centro Cultural Recoleta, 2007.

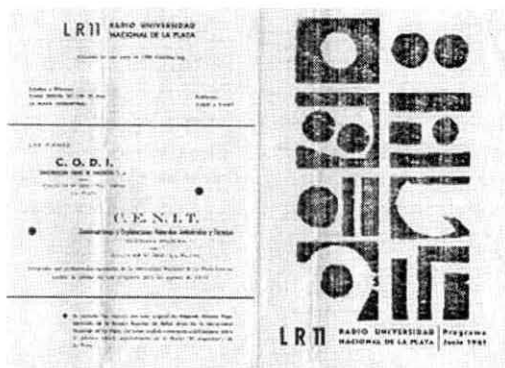
⁵ García Canclini retoma esta idea de Slemenson, M. y Kratochwill, G., «Un arte de difusores. Apuntes para la comprensión de un movimiento plástico de vanguardia en Buenos Aires, de sus creadores, sus difusores y su público», en Juan F. Marsal (ed.), *El intelectual latinoamericano*, Buenos Aires, del Instituto, 1970, pp. 171-201. La cita corresponde al texto de N. García Canclini, «La modernidad después de la modernidad», en A. Belluzzo (ed.), *Modernidad: Vanguardias Artísticas en América Latina*, San Pablo, UNESP-Memorial, 1990, p. 231.

3. **Pintores independientes vinculados a los grupos y a la Escuela Superior de Bellas Artes:** Miguel Ángel Alzugaray (entre la figuración expresionista y el informalismo, gran colorista); Lido Iacopetti (abstracción sensible, pictografemas; no solo renovó la pintura desde el punto de vista sígnico, sino que unos años más tarde propiciará la creación de circuitos alternativos de difusión de las obras); César López Osornio (presenta en 1958 una obra informal al Salón de Mar del Plata, anticipando y en correspondencia con el Grupo Sí, renovando el lenguaje visual en la síntesis entre el gesto informal y la geometría. Además, su rol docente en Bellas Artes lo llevó a aplicar en el nuevo análisis del arte las categorías provenientes tanto de la filosofía existencial como de la fenomenología y la nueva visión. Entre 1960 y 1962 viaja a Japón y entra en contacto con el grupo Gutai). Asimismo se destaca el escultor Rubén Elosegui, también propiciando el cambio hacia una escultura abstracta.

4. **Movimiento de Arte Nuevo (MAN) (1965).** Grupo de artistas reunidos por el entonces director del Museo Provincial de Bellas Artes, Osvaldo Nessi, en una exposición colectiva y explosiva, más mediática por sus consecuencias y mostrando nuevas tendencias (inauguradas tanto por el Grupo Sí como por el no arte de Vigo).⁶ Los artistas, tratando de imponer sus ideas declararon:

«El arte está vinculado a su época siempre y de manera esencial. Hoy, es la respuesta sensible, imaginativa, a los estímulos que nos toca vivir. No se lo puede juzgar con prejuicios ni con esquemas anacrónicos. Exige una perpetua acomodación al presente. Un arte libre de prevenciones que no menosprecie ningún aspecto de la realidad, que se propone extraer alimento de todas las comarcas de nuestra existencia, sin desdeñar lo feo, lo grotesco, lo macabro, lo banal, lo cotidiano».⁷

5. **Un espacio de renovación: la Pequeña Galería de Radio Universidad.**

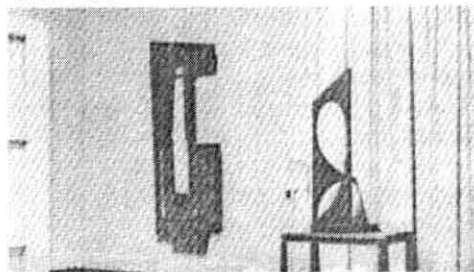


La Pequeña Galería de Radio Universidad es uno de los escenarios privilegiados de la avanzada hacia el arte de cambio. Se crea en 1961 y funciona hasta 1963, bajo la dirección de la radio de Julio Sager.

En este espacio Vigo colabora como entrevistado en diferentes programas sobre el panorama de las artes en la ciudad, reúne grabados de diferentes artistas para ilustrar la programación mensual y organiza las primeras muestras. Allí presentó al *Grupo Integración*, de breve existencia, pero que marca el lazo entre dos vertientes del proyecto moderno, la experimental y la constructiva.

En 1962 se realiza una muestra *Madí*, y a lo largo de los tres años se pudo apreciar una de Constructivismo arquitectural, de pinturas y grabados de Pettoruti, de jóvenes escultores y ceramistas.

Exposición del Grupo Madí en la Pequeña Galería de Radio Universidad de La Plata - Pintura de SCOPELLITI y escultura de SABELLI.



6. **Aparición en la escena plástica de algunas jóvenes artistas mujeres,** escultoras: Graciela Gutierrez Marx e Isabel Carmona (exponen en 1963 en la Pequeña Galería de Radio Universidad).

7. **Grabadores de La Plata** y la creación de Vigo del Museo de la Xilografía, 1967. Exponen y donan al Museo del Grabado: Ismael Calvo Perotti; De Marco; Francisco De Santo; Miguel Ángel Legarte; Omar Gancedo; Gaudino; Ofelia De Jofré; Lucio Loubet; Néstor Morales; Alberto Piergiacomini; Norma Posca; Hebe Redoano y Edgardo A. Vigo.

8. **VIII, Centro de Visión Integral (1961),** formado por Héctor Puppo junto a Jorge Pereira; Nicolás Jiménez; Ricardo Zelarayán; Gonzalo Chávez; Roberto Rollie; Ezequiel del Busto; Raul Massoni y Manolo López Blanco. Su labor consistía en difundir los principales trabajos sobre arte, arquitectura, diseño industrial y comunicación visual. Desarrollaron tareas de traducción de textos inéditos en Argentina, entre ellos: *¿Tiene vigencia la Bauhaus?* y *Signos visuales en la comunicación operativa y persuasiva*, de Tomás Maldonado; De

⁶ Esto fue estudiado en particular por M. Florencia Suarez Guerrini, como premio a proyectos MPBA, 2006. En prensa.

⁷ A. O. Nessi, «El MAN», en *Diccionario Temático de las Artes en La Plata*, 1982, p.237.

la superficie al espacio y *Problema del espacio tiempo* de Max Hill; *Espacio y Forma*, de Walter Gropius.

8. **Movimiento Diagonal Cero (1966-1969).** Conformado a partir de las diferentes ediciones de la revista homónima con jóvenes poetas, alumnos de Vigo del Colegio Nacional. Constituido por Vigo; Omar Gancedo; Carlos Ginsburg; J. de Luján Gutierrez y L. Pazos. Renovaron la poesía integrando imagen, texto, sonoridades, objetos. En un sentido amplio sentaron las bases de un tipo de operatoria conceptual. La ciudad de La Plata participa en esos años, a través de ellos, del debate sobre los nuevos destinos y mecanismos del arte. La ciudad celebra lo nuevo a la vez que lo condena, y genera un ámbito de experiencias locales que, desde el circuito marginal, intenta entablar un diálogo con el Instituto Di Tella y proponer otros enfoques, como el ponderar los aspectos azarosos y lúdicos de lo artístico, y dismantelar el adormecimiento y la sacralidad que la pequeña sociedad platense le adjudica al arte.

E. A. Vigo en tanto artista difusor comenta, introduce, selecciona y ofrece a la formación del observador el arte de su tiempo con todas las variantes posibles, a través de las muestras que circulan en la ciudad; como creador da a conocer, reflexiona y trata de despertar al observador en lo que llama el «no arte».



Luis Pazos tocando su poema-objeto sonoro *La Corneta*.

Los últimos años 60 representan una sumatoria de sensaciones contradictorias en el plano de la cultura, la política, la vida cotidiana. Se trata de ser modernos y utopistas, a la vez que los diferentes sucesos militares y represivos aumentan.

La ciudad de La Plata vive la efervescencia de las investigaciones estéticas y constituye un escenario de rebelión capaz de soportar el avance de la experimentación en las artes visuales, la poesía y la música.

Fuentes consultadas:

Archivo Familia Nessi
 Archivo Grupo Escombros
 Archivo Centro Experimental Vigo
 Hemeroteca, UNLP

Bibliografía

- GUASCH A. M.: *El Arte del siglo XX en sus exposiciones 1945-1995*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1997.
- NESSI A. O.: «El MAN», en *Diccionario Temático de las Artes en La Plata*, IHAAA, FBA, UNLP, 1982.
- VIGO, E. A.: «No-Arte-Sí», en *Revista Ritmo*, Nº 5, octubre 1969.

Relevamiento y análisis del archivo de Carlos Aragón

Morfología y Composición en la Facultad de Bellas Artes

María Cristina Fükelman

Profesora y Licenciada de Historia de las Artes Plásticas, FBA, UNLP.

Profesora Adjunta de Historia de las Artes Visuales II, y en Arte Contemporáneo, FBA, UNLP. Profesora de Historia del Arte, Colegio Nacional «Rafael Hernández», UNLP, y del Instituto Superior de Ciencias, La Plata. Secretaria del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA), FBA, UNLP. Codirectora del Proyecto de Investigación «Las Artes y la ciudad: archivo, memoria y contemporaneidad», Programa de Incentivos 2007-2010, UNLP.

Introducción

Este trabajo se inscribe dentro de las investigaciones que se llevan a cabo en el marco del proyecto «Las Artes y la ciudad: archivo, memoria y contemporaneidad» bajo la dirección de la Mag. María de los Ángeles de Rueda, directora del IHAAA, y se incluye dentro del Programa de Incentivos. En esta primera etapa del relevamiento de la obra y archivo documental del artista Carlos Aragón, se presenta una selección de textos donde se hallan ideas centrales para el artista, su práctica a través de la producción pictórica y los disparadores de la estructura y didáctica de la cátedra Morfología y Composición. Esta cátedra fue creada en 1963 –cuando la Facultad de Bellas Artes era aún Escuela Superior de Bellas Artes– por el Profesor Carlos Aragón, quien fuera también el primer profesor. Dicha investigación se ha realizado con la colaboración de Claudia Aragón, hija menor del artista, quien tiene a su cargo la conservación del archivo y la producción pictórica.

La elección de este artista en el marco del Proyecto citado se respalda en varios propósitos planteados en el plan de trabajo: realizar una tarea de relevamiento y catalogación de la producción en los archivos particulares de los artistas platenses; explorar la actuación de dichos artistas en el ámbito de la Facultad de Bellas Artes y en otros espacios académicos de enseñanza artística, e investigar la participación en el campo artístico platense. Carlos Aragón fue uno de los artistas-docentes, cuya tarea en la Escuela Superior de Bellas Artes –convertida en Facultad de Bellas Artes en el año 1966– fue dinámica e impulsora de la creación y sustentación de cátedras y espacios necesarios para la expresión artística, referidos más específicamente a dos áreas: el mural como técnica y la morfología como metodología de aprendizaje de la imagen.

Trayectoria de Carlos Aragón

Carlos Aragón nació en Ayacucho en 1915 y

falleció en La Plata en 1990; platense por adopción, se graduó como profesor de Dibujo y Pintura en la Escuela Superior de Bellas Artes, donde ejerció la docencia; fundador de la cátedra de Morfología y Composición y de la carrera de Pintura Mural, mientras que entre los años 1959 y 1962 fue director de esta Institución. En el año 1966 participó en la fundación de la Escuela Superior de Artes Visuales de Chivilcoy, en la que se desempeñó como director durante varios años; docente y director de la Escuela Martín Malharro de Mar del Plata; docente y vicedirector de la Escuela de Artes de Magdalena. Su labor como artista se alternó entre la pintura de caballete de pequeño y gran formato, el mural, el mosaico y la escultura. El mural y la restauración fueron las actividades que relacionaron la imagen propia del artista con el medio institucional de la ciudad de La Plata. La labor realizada durante cuatro décadas en la docencia y toda su vida en la plástica exceden este trabajo, ya que como artista reconocido desarrolló su actividad en diversos ámbitos y fue requerido en tareas tales como la restauración de la Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata; el Salón Dorado de la Municipalidad de La Plata; la Legislatura y la Casa de Gobierno de la provincia de Buenos Aires en la ciudad de La Plata. En los murales –realizados en el Colegio de Abogados, en el Ministerio de Obras Públicas y en la Capilla de la Misericordia, de la ciudad de La Plata– las imágenes remiten a diferentes evocaciones de la historia y las ciencias naturales, siempre englobadas en la aventura humana. Entre sus numerosos escritos –que abarcan tanto la actividad docente como sus reflexiones sobre el quehacer y la didáctica en el campo artístico– relacionados con los bocetos de murales se hallan sus ideas sobre la actividad propia y sus ideas a desarrollar en los murales:

Micro y macrocosmos, vertidos intuitivamente, como reminiscencia que instauro lo dado en la memoria o el augurio, pueden explicar los murales en los que existe una dosis de subjetividad expresionista que tiende a absorber en un solo haz la participación del hombre en la existencia y en el arte.

Enseñanza artística y concepción idealista

Es necesario destacar que en toda su producción como en los conceptos planteados a través de la producción plástica, sus conferencias y programas curriculares, está presente el idealismo de Car-

los Aragón, intrínseco y sostenido por las lecturas de Alois Riegl, como el desarrollo del concepto de «libertad creadora» planteado por Alejandro Korn, con el cual tomara contacto en los años de juventud. Esta tendencia también se encuentra en las obras más figurativas, como los retratos que desde los recursos compositivos y matéricos, instalan una lectura reflexiva por la constitución del motivo y la modalidad de representación.

En esta concepción que llevó a la práctica desde la docencia, se fundamenta una serie de obras que abandonan la figuración plena para insertar ritmo, color y síntesis en imágenes abstractas. En la fundamentación realizada en abril de 1966 por Carlos Aragón –que se transcribe en parte a continuación– al realizar una muestra de la producción de los alumnos de la cátedra Morfología y Composición, se encuentra una explicación de ciertas elecciones de las formas constitutivas de la imagen cuando la obra transita entre la abstracción y la figuración sugerida.

La forma en sí misma, su fundamento y contenido, como su trascendencia en el campo de las artes visuales, es la razón que sostiene y el espíritu que remonta, por vía de la imagen plástica, al hombre a mundos de su invención más auténtica que aquel de su vivir cotidiano. La forma así entendida no puede ser entonces definida y menos clasificada por segmentos de función y aplicación convencionales. Sólo imposiciones de orden didáctico y metodológico justifican la disección de un cuerpo único y por tanto verdadero por su sola presencia universal. De acuerdo a los contenidos, los propósitos de la materia Morfología atienden a dos aspectos básicos: aquel universal que lo relaciona con la totalidad del quehacer plástico y ese otro que le confina dentro de los límites de la materia.

Para exponer parte de la tarea que se desarrollaba en esta cátedra taller se anexan dos fotografías: [Figura 1], *Trabajos de Alumnos, 1963*, y [Figura 2], *Alumnos y Carlos Aragón en el taller, 1963*, que ilustran algunos de los trabajos realizados por los alumnos y exhibidos a fines del año 1963. Si bien ambas imágenes presentan figuras abstractas, estas se utilizan como «estructuras espaciales elementales» para un posterior desarrollo figurativo.

El catálogo de esta muestra presenta una síntesis de los programas que se desarrollaban en tres años consecutivos de taller. Es importante destacar una síntesis de los Fundamentos:

Para el arte actual la transfiguración de las formas en su multiplicidad, constituye la esencia de la invención en su posibilidad de alcanzar lo imponderable del mismo hacer creador. Morfología es disciplina conceptual pero de desarrollo concreto en los talleres. La naturaleza como vivencia operante facilita los materiales de estudios estáticos o dinámicos; en los organismos que van de la tierra al hombre, la triada «espacio-tiempo-materia» conduce plásticamente a la idea de la forma como una condensación de movimientos. Su estudio abarca tres cursos en los que se trata sucesivamente los problemas de la forma en sí misma y en sus vastas relaciones con otras dimensiones, su integración y su desintegración en ellas.

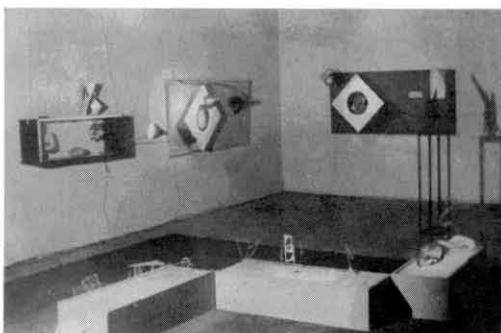


Figura 1. Trabajos de Alumnos, 1963, Fotografía del archivo del artista.



Figura 2. Alumnos y Carlos Aragón en el taller, 1963, Fotografía del archivo del artista.

Esta cita remite a las ideas del profesor Carlos Aragón sobre el arte y la función de la enseñanza artística en particular, ideas que puso en acción en la formación de las cátedras citadas. Su formación se basaba en el estudio de la naturaleza y el cuerpo humano, –en sus años de estudiante colaboraba con la cátedra Anatomía en la Facultad de Medicina de la UNLP– ambos en sus estructuras y posibilidades, que aporta el camino hacia la abstracción. En los archivos particulares del artista se encuentran numerosas citas de los artistas que nutrieron sus investigaciones sobre la práctica de la enseñanza y el estudio de la naturaleza, entre los cuales se hallan Leonardo Da Vinci, Durero, Klee, Kandinsky, Moholy Nagy y Tobey.

Entre los escritos revisados se encuentran algunas consideraciones sobre el estudio del cuerpo humano que dan cuenta del pensamiento integrador entre macro y microcosmos, y sobre la importancia de la actividad de taller como comprobación de los conceptos:

La forma corporal humana está potencialmente contenida en el esquema pentagonal de una vértebra. Estas fuerzas concentradas pueden ser liberadas mediante la agudeza sensorial e imaginativa, revelándose luego por su expansión en la totalidad del cuerpo. Pero el hallazgo y comprobación de este desarrollo de unidad y totalidad vertebral es una conclusión a través de hechos verificados en el taller mediante los contactos háptico-visuales que se inician en el hueso y concluyen en la piel. De otra manera la veracidad cede ante la improvisación, factor negativo que desvirtúa y confunde toda intención plástica y más en el campo educacional de la misma.

En un reportaje realizado en el año 1962, Carlos Aragón explica el camino que ha recorrido su obra en cuanto a las diferentes tendencias adoptadas, que dan cuenta de un aprendizaje de las formas por el dibujo, seguido de un proceso de abstracción de esas formas donde incorpora el tratamiento de la luz. El recorrido de su práctica como artista se expresa del siguiente modo:

Mi trayectoria individual para un observador superficial es aparentemente contradictoria. Comencé en el 38 con un realismo auténtico y en el 52 viré a una disciplina de tipo formativo, muy severa con fundamentos de orden matemático. Es más, mi tarea pictórica ha sido cons-

tantemente el enfrentamiento de dos actitudes: una de orden intelectual formativa, la otra de orden sensible. Estas dos instancias aspiran a equilibrarlas espiritualmente. En cuanto al movimiento plástico en general, considero que el momento por el que está atravesando, a pesar de carecer de representaciones objetivas, tiene un contenido humano mayor frente a la actualidad. Y lo considero así porque estimo que el hombre, en estos momentos, está en una búsqueda esencial por sobre toda otra posibilidad objetiva. Sintetizando y a riesgo de quedar mal digo que no creo en la pintura figurativa ni en la abstracta: creo en el pintor.

Cuando se analizan las obras pictóricas uno se encuentra con ideas que se manifiestan en formas sensibles, ideas relacionadas con la deducción, con la interpretación de la realidad desde el desarrollo de las estructuras subyacentes de las formas.

La recreación entre figuración y abstracción, el juego entre estructura y forma, presentes en la pintura tanto mural como de caballete, responden a la resolución del dilema planteado en uno de sus escritos: «Quizás pueda yo hacer cualquier cosa, la dificultad está en concretar, en expresar en imágenes el conflicto permanente de mi condición humana entre la razón y la intuición, la vigilia y el sueño».

Producción pictórica: entre la figuración y la abstracción

Ciertos aspectos de la obra de Aragón, convenientemente enunciados, son muy reveladores; aunque fue un eximio dibujante, lo que parece convenir a una obra de predominio intelectual, en su pintura no demuestra el recorrido realista pero sí el dominio del dibujo, por esto la línea se convierte en el ritmo; las calidades de la materia, en la textura que denuncia el soporte, y el color, en el componente que relaciona estructura y luz. En las diferentes etapas de su obra es destacable el pasaje del óleo al acrílico y al sintético, mientras que sus carbonillas tienen una cualidad abstracta que remite a la construcción de la forma, a la estructura de las mismas que se ve reflejada en sus tallas en madera.

Si bien en este trabajo no se realiza una catalogación de las esculturas realizadas por el artista, es importante destacar que a partir del año 1962 las esculturas en madera, tallas, empiezan a formar parte de sus exposiciones, desarrollando una iconografía de formas orgánicas que se po-



Figura 3. Carlos Aragón: *El Mar*, Óleo Sobre tela, 109 x 112, Noviembre 1954.



Figura 4. Carlos Aragón, *Luz en el abismo*, Acrílico s /aglomerado. 81 x 122, 1977.

dría inscribir en la escultura biomórfica, en la que se trata de representar lo orgánico como principio formativo de la realidad.

De acuerdo con las posibilidades de este trabajo se presentan solo dos obras: [Figura 3], *El Mar* del año 1954, que da cuenta del proceso de síntesis en el cual trabajaba hasta llegar a la abstracción, mientras que la [Figura 4] perteneciente a la Serie de la Luz, *Luz en el abismo* del año 1977 cuando ya había desarrollado su proceso de abstracción. Es importante destacar que su producción abarca alrededor de 400 obras, la mayoría de gran tamaño, acordes a su impronta muralista, y en el caso de sus obras de menor tamaño se han organizado en series donde se reúnen sobre un bastidor entre cuatro y seis obras, este es el caso de la Figura 4.

Dado el avance de esta investigación, y considerando los diferentes aspectos de la obra de Carlos Aragón, es necesario destacar que tanto la atmósfera como la naturaleza fueron los puntos de confluencia de sus temáticas, ya sea que tuvieran una tendencia realista, cubista, abstracta o semifigurativa. Esta característica en cuanto a los climas creados tanto a través del color, los contrastes y posteriormente con el *dripping*, es una constante en la obra pictórica, mientras que la síntesis en el tratamiento de los cuerpos y figuras se puso de manifiesto en el período que se inicia alrededor de la década del 70. Por otra parte, la necesidad de trabajar los climas, los ritmos y la luz se complementan con un interés por la forma en sus aspectos más esenciales que a su vez el artista relaciona como una manifestación de la energía que se transforma en materia y en luz. Al mismo tiempo, otra de las constantes de su obra son las miradas diferentes sobre la humanidad que siempre tienen un componente esperanzador sobre el destino del hombre, esto se hace más evidente en el momento que el hombre llega a la luna, cuando realiza una serie cuya temática es el espacio exterior, las órbitas, los soles y los cielos nocturnos. De este modo, la mirada del artista se centra en el poder del hombre como observador de la naturaleza pero también como participe de un universo ampliado, vinculado al desarrollo de una personalidad mística e idealista.

La función formativa de la praxis

Su posibilidad en la construcción de pensamiento crítico

Nora Del Valle

Profesora en Historia, Facultad de Humanidades, UNLP. Profesora titular de la Cátedra Teoría de la Historia y Profesora Adjunta Ordinaria de Historia del Pensamiento Argentino, FBA, UNLP. Investigadora del Plan de Incentivos Docentes Investigadores, UNLP.

(...) nosotros no anticipamos dogmáticamente el mundo pero a partir de la crítica del vicio pretendemos deducir el nuevo.

Karl Marx¹

La cuestión del sujeto

Frente a la preocupación sobre la cuestión del sujeto cognoscente es operativo considerar dos dimensiones que se ordenan mutuamente: la incidencia de los aspectos hegemónicos y contrahegemónicos en la constitución del sujeto entendido como sujeto histórico y de manera conexa el papel de los individuos en la formación del sujeto colectivo. La categoría clase social supone un nivel de análisis adecuado para delimitar al sujeto histórico. Desde este lugar, es importante distinguir entre el modo de producción y la formación social local y situada que se corresponde con el sujeto individual. En la localización y situacionalidad se origina el proceso educativo y se sustancia en términos de lo que Hegel llamaba «aufheben», traducible en clave gramsciana como *superar* (hacerse de lo nuevo, conservar y al mismo tiempo poner fin). El sujeto genera socialmente su acceso a la actitud crítica mediado por la condición formativa de la praxis, mediación dialéctica que permea la posibilidad de *re-figurar* la realidad. En este movimiento, el sujeto participa del objeto y, consecuentemente, lo hace accesible al conocimiento y posible de superación dialéctica.

En el contexto de accesibilidad, acción educativa, la relación dialéctica se da en términos de acción recíproca ejemplificable con la relación hombre-naturaleza, aunque desde un punto de vista crítico-filosófico se diferencia de este par pues es aceptable que los sujetos actuantes en la relación educativa afirman un contenido cultural histórico. Es en este movimiento humano y sucesivo de escisiones epocales que la dialéctica expresa la

¹ Karl Marx, «Carta de Marx a Arnold Ruge, setiembre, 1843», en *Miseria de la Filosofía*, 1923.

tendencia a la continuidad del carácter irreconciliable de las fuerzas históricas antagónicas. Si bien esta condición determina al conocimiento, permite su resolución en el proceso histórico donde todo se mueve, se transforma, deviene y perece.

La praxis, instancia formativa

La alienación humana se origina cuando el trabajo potencial deviene trabajo en acto y se realiza en un producto escindido del trabajador. El trabajo, en la instancia formativa en cambio opera como reparación del proceso de alienación, en tanto la función intelectual contribuye a sugerir una forma política en términos de considerar al conocimiento como un elemento indispensable de construcción de nueva hegemonía. Asimismo, la instancia formativa de la praxis se define como una acción recíproca entre humanos que se modifican mutuamente en situación de reproducción social. Esta acción deviene impulso ontologizador dando lugar al proceso de humanización. La fuerza innovadora del hecho educativo como praxis es, en cierto sentido, ella misma, aquello que del pasado está vivo y en desarrollo, innovación y conservación en asistencia al sostenimiento de la hegemonía que deberá someterse a la reflexión crítica en beneficio de la producción de contextos contrahegemónicos.²

La educación se produce en escenarios que no se limitan a los organizados por la educación sistematizada. Existe una disposición educativa que es inherente a la praxis. Está claro que una historia de la cultura o de los intelectuales en esa disposición es posible a condición de que no se olvide la relatividad de la autonomía. Mediante el conocimiento de las formas culturales de la hegemonía, se admite una lectura sobre la dominación y el sometimiento que señala como inevitable la recurrencia de las formas impuestas por la extensión del sometimiento en el capitalismo actual. La libertad como concepto histórico es la dialéctica de la historia planteada por Marx en *Miseria de la filosofía*, en términos de que todo miembro de la oposición dialéctica debe tratar de ser él mismo y utilizar todos sus recursos políticos y morales, ya que sólo así se logra una superación real y le es posible resignificar la experiencia. Sin esta resignificación no es viable el conocimiento, probablemente se pueda obtener información acumulada, siempre fragmentaria e insuficiente. Ac-

tores que se sienten inhibidos de plantear la transformación de la realidad como posibilidad y, consecuentemente, su propia transformación.

Teoría crítica

Muchos enunciados teórico-pedagógicos sostienen a la educación como si fuese un proceso alimentario,³ nutrido desde los círculos de poder hegemónico y mediado por la acción del maestro. La teoría crítica, en sentido contrario, entiende que toda la realidad es el lugar de la praxis que habilita la educación. Esta circunstancia modifica el rol del maestro, pluraliza la red de mediaciones y faculta la mediación del discurso social. Es en el transcurso de su propio desarrollo que la teoría crítica es capaz de adecuar la formulación de nueva teoría a través de la praxis, aun negándose a sí misma, en una compleja red dialéctica que se sus trae del ámbito áulico.

En el universo de la educación sistematizada organizada como praxis, el maestro articula el conocimiento de la vida cotidiana con los contenidos de la cultura y eso incluye la ciencia. Esta acción permea la reflexión, posibilita un plano de entendimiento y estimula responsabilidades colectivas. Es que para compartir la carga de la historia necesitamos ser críticamente autoreflexivos. La reflexión es adecuada a condición de considerar la perspectiva universal de los diversos procesos y es posible que se produzca en la praxis formativa bajo el requisito de utilizar el concepto educación y otros términos de su campo semántico sin perder de vista su relación con la esfera ontológica de la producción intelectual, esto es, el proceso de humanización.

Se podrá arribar a una producción estable y asistente de los fines que persiga la formación social históricamente determinada si se reflexiona oportunamente sobre contenidos de la misma teoría crítica. Crear un universo social solidario, facilitador, veraz, éticamente responsable, es un compromiso compartido en el proceso de la praxis formativa. La existencia de tantas voces intimidadas que no logran fundar un discurso contrahegemónico propenso a generalizarse es un asunto importante a la hora de hablar de teoría del conocimiento.

La teoría crítica acorta la distancia que establece la hegemonía entre el sujeto y su realidad, camino que se le aparece al comienzo como intransi-

² Es pertinente establecer que utilizamos la categoría crítica en el sentido fundante en que lo hace la Escuela de Frankfurt. Peter Mac Laren consideró: «(...) la nueva derecha ha desnaturalizado el término crítico mediante un uso repetido e impreciso de él eliminando sus dimensiones política y cultural y su potencialidad analítica. Además se lo ha limitado en su significado y se le iguala al de habilidades del pensamiento. La enseñanza se ve así reducida a transmitir habilidades e informaciones básicas y a santificar los cánones de la tradición cultural dominante». Cfr. Peter Mac Laren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, 1997, p. 53.

³ Paulo Freire la llamó críticamente educación bancaria. Ver Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1975.

table; este impedimento se asienta en el fundamento mismo de la hegemonía como cultura. A lo largo del siglo XX las industrias culturales admiten la razón del mercado como eje de las sociedades postindustriales de occidente; se incrementa el mercado de producciones culturales hegemónicas, que favorece el esclarecimiento del patrón cultural adaptado a los nuevos modelos de acumulación. Este proceso transforma a la cultura en un orden autónomo que termina por oponerse al sujeto.

Formular nuevas posibilidades en las teorías enmarcadas por la crisis política, social, cultural y de conocimiento de la alta modernidad, es abrirse a nuevos hechos no observados. Es desde una nueva posición existencial que se abren nuevos observables; colocarse en un ámbito propiciatorio de la crítica admite, por consiguiente, el acceso al conocimiento.

Externa y manipuladora, la ciencia del capitalismo necesita, como tal, imponer criterios de demarcación que dejen fuera de su dominio a nuevos saberes críticos, a los que necesita denostar como pseudocientíficos. Es por eso razonable pensar que una nueva conexión entre los hombres, inmanente, constante, integradora y digamos fraterna, se deberá orientar en un sentido tal que permita comprender un nuevo desarrollo. Se trata de la reivindicación del pensamiento procesual, complejo, integral y antirreduccionista que analice las condiciones históricas de posibilidad en relación con disposiciones, ideas regulativas, estímulos y sanciones propias de los dispositivos de poder productores del discurso hegemónico que obturan el conocimiento científico, su práctica y sus productos.

En el contexto gramsciano de valorización de la educación como elemento esencial de transformación de la realidad, la dialéctica es doctrina de conocimiento y sustancia medular de la historiografía y la ciencia de la política. Entonces, pensar dialécticamente contradice el dogmatismo del sentido común que se expresa en la lógica formal y que induce al hombre a actuar en sentido contrario a su derecho a conocer. La posibilidad del impulso de formas sociales no capitalistas permite pensar que el desarrollo de las capacidades creadoras de los hombres y pueblos son instrumentos de una historia en construcción que es posible conocer a través de la consecución de praxis contrahegemónicas.

Como parte de esta orientación, la dialéctica en sus diferentes manifestaciones históricas, es-

pecialmente en su vertiente hegeliana-marxista, merece una recuperación crítica por su enorme fecundidad y porque es la única forma de pensamiento adecuada a un mundo erróneo. Porque estamos en un tipo de sociedad equivocada: «(...) la dialéctica es la ontología de la falsa situación; una situación justa no necesitaría de ella y tendría tan poco de sistema como de contradicción».⁴ El pensamiento como producto de la praxis va conquistando un lugar en los territorios académicos y ha facilitado un tipo específico de cientificidad por medio de la crítica, predisposiciones a lo que podemos llamar, en sentido amplio, la superación dialéctica de las formas desarrolladas por la hegemonía burguesa.

La práctica pedagógica

Es el acto concreto por el cual se dirige el procedimiento educativo y se promueve en los sujetos el proceso formativo. Sin su articulación con la teoría crítica se torna empírica. Para evitarlo se necesita permear la condición formativa de la praxis, instaurando la búsqueda del componente dialéctico. Este momento áulico, de construcción de formas de integración, faculta la reflexión que conduce a la acción.

La transformación que viabilice la organización de praxis en su condición de contexto de accesibilidad del conocimiento, necesaria en la perspectiva de las prácticas pedagógicas que se realizan en los niveles de la enseñanza sistematizada, compromete al ámbito áulico si es que se establecen condiciones propiciatorias de estrategias adecuadas para facilitar la oportunidad de plantear acuerdos explícitos entre los actuantes que admitan procesar las determinaciones y constricciones a que está sometido el conocimiento. Crear un ámbito que abra la puerta a la experiencia solidaria en el contexto áulico sería: gestar una oportunidad de cambio; sostener que la ciencia es plural y se construye colectivamente, y hacer participe al sujeto de que toda transformación viene precedida de un trabajo de reelaboración crítica.⁵ «Se establece así lo que es común a todos los hombres, lo que todos los hombres pueden verificar del mismo modo, independientemente unos de otros, porque han observado las condiciones técnicas de verificación».⁶ Facilitar la oportunidad de la experiencia áulica, entonces, debe ser exigencia de todos los actuantes.

El valor de la transformación de la práctica

⁴ Theodor W. Adorno, *Dialéctica Negativa*, 1975, p. 19.

⁵ «(...) viene precedida de un intenso trabajo de elaboración crítica, de penetración cultural, de la infiltración de ideas en agregados de hombres antes refractarios a la cultura del cambio, ocupados y enajenados en resolver sus problemas de sobre vivencia de cada día, hora por hora solo interesados de manera individual en el propio problema económico y político, encerrados y entrampados en sí mismos, sin desarrollar lazos de solidaridad con los demás que se encuentran en las mismas condiciones». Cfr. Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, 1987, p. 102.

⁶ Antonio Gramsci, «La escuela del partido», en *La construcción del Partido Comunista (1923-1926)*, 1978, p. 62.

pedagógica está sostenido por instrumentos teóricos que lo explican. Ya en 1923 György Lukács planteaba que la racionalidad de la burguesía, con su tendencia a reducir la realidad a lo cuantificable, promueve la anulación del elemento sensible, el valor de la personalidad es reemplazado por leyes objetivas.⁷ En el mismo momento nos hace partícipes de su convicción de que el orden instituido impone al hombre cuestiones como la obligación de producir en condiciones de lograr el máximo rendimiento que lo conducen a vivir en un mundo heterogéneo e incompleto al que percibe como sistemas parciales racionalizados.⁸

Importa señalar aquí que las contradicciones que se producen en el sistema educativo impregnan los contenidos curriculares; los planes de estudios; las estrategias metodológicas y didácticas; el régimen de evaluación, y no escapa la propia arquitectura de los edificios dedicados a tal fin. Implicaciones del orden de la división social del trabajo en la educación sistematizada que intervienen obstruyendo la posibilidad de formación de sujetos con pensamiento crítico. La necesidad que hemos enfatizado nos permite sugerir que es operativo construir un verdadero proyecto educativo que articule el trabajo aislado y parcializado de los maestros, que suele caracterizarse por la inmediatez. Para lograrlo es imprescindible el control del Estado en la implementación de activas políticas educativas públicas que sean suficientemente inclusivas como para permear una relación áulica que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico.

La ética como posibilidad de conocimiento. Algunas observaciones

Hemos sostenido la necesidad de crear un territorio ético frente a la posibilidad de formar sujetos críticos. Se trata del esfuerzo por colocar en un lugar central el problema de la ética. Las sociedades de clases han fundado su existencia en que los explotados y oprimidos han podido vivir como tales y, gracias a ello, sostener a las clases dominantes. Esa cuestión es centro de la organización, se encuentra en la profundidad del paradigma científico dominante e indica el estado acrítico de las ciencias sociales burguesas.

Aceptar la existencia de ciencias sociales críticas implica colocar la explicación en el centro de la reflexión científica: la criticidad abandona su lugar paralelo a la científicidad y se integra

constitutivamente conformando un nuevo modelo científico, en el cual la ciencia se construye afirmándose en intereses transformatorios. El análisis crítico-dialéctico-histórico de la realidad en cuanto *es*, frente a lo que *debería ser*, conlleva una posición ético-reflexiva sin la cual no es posible el conocimiento verdadero.

Un científico crítico en el contexto de las ciencias sociales estaría más dispuesto que un científico que enmarca su proceder en el paradigma dominante, a visualizar ciertos aspectos de la vida social como la explotación humana. Aceptar producción intelectual en el área de las ciencias económicas, que desconozca, por ejemplo, el fenómeno de la explotación en las sociedades contemporáneas, instituye la aceptación de producción seudocientífica, ya que es imposible que los científicos permanezcan al margen de la sociedad alegando imparcialidad. De hecho, buena parte de la producción intelectual en economía moderna no es más que discurso ideológico. Los problemas que eligen los científicos, la manera en que los solucionan, e incluso las soluciones que están inclinados a aceptar están condicionados por el contexto social epocal, intelectual y económico en el que viven y trabajan. La relación entre el desarrollo científico y el sentido común no es una calle de dirección única, se recorre en ambas direcciones, conducida por la ideología.

Frente a la posibilidad de comprender es necesario que la construcción científica incluya condiciones sociales de inestabilidad, como el sometimiento, observables desde la reflexión crítica. Incorporar tal evidencia de la realidad incluye que el planteo se exprese en términos de un proceso cuyas implicaciones exceden el marco general de las variadas formas posibles de organización social, para adquirir la categoría de relaciones sociales de producción posibles de ser transformadas en la praxis.

Criterios seudocientíficos son los que anteponen a la búsqueda de la verdad la defensa de sus intereses de clase, sin importar la veracidad de sus aserciones. Es cierto que, sobre todo en ciencias sociales, resulta sumamente difícil probar la veracidad de una teoría, y nunca se plantea un único paradigma. No obstante, cuando la teoría explica mejor, por ejemplo, el funcionamiento del capitalismo y sus tendencias de desarrollo, esta superioridad, que es estrictamente explicativa, incluye una posición ética que se articula desde su condición crítica y abre posibilidades al conocimiento verdadero.

⁷ «(...) el valor de la personalidad es desplazado por leyes objetivas y no relacionado con nada humano». Cfr. György Lukács, (1966) «Sociología del drama moderno», en *Sociología de la literatura*, 1989, p. 274.

⁸ György Lukács, *op.cit.*, p. 91.

La teoría que no deviene en ideología, que se resiste a la complicidad con los principios de dominación social, debe ser histórica, es decir, constituir una instancia de aclaración sobre la existencia humana. Debe ser dialéctica, esto es entender su crecimiento a partir de contradicciones de la historia en busca de las causas de la dominación y debe ser captable racional y empíricamente, que incluye la necesidad de una racionalidad humana no instrumental y un corolario ético a favor de la vida.

Eticidad y racionalidad son compatibles con la transformación cultural local y situada, y deberán propender a la sustentación de la vida humana. La capacidad de conocer debe sostener, a fin de resguardar principios éticos, uno de los criterios fundamentales de verdad que es el de la práctica, mecanismo que nos sitúa y corrige en la búsqueda de la verdad. La acción del sujeto que conoce es una actividad crítica que criba, separa, elige, selecciona, segrega, y se constituye en mediación entre el sujeto y la realidad. Siempre hay un salto entre la conciencia y la realidad material, que se intenta superar por medio del trabajo.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor: (1966) *Dialéctica Negativa*, Madrid, Taurus, 1975.
- FREIRE, Paulo: (1968) *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
- GRAMSCI, Antonio: *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.
- GRAMSCI, Antonio: *La alternativa pedagógica*, México, Fontamara, 1987.
- GRAMSCI, Antonio: «La escuela del partido», en *La construcción del Partido Comunista (1923-1926)*, Turín, Einaudi, 1978.
- LUKACS, György: (1966) «Sociología del drama moderno», en *Sociología de la literatura*, Barcelona, Península, 1989.
- MAC LAREN, Peter: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós 1997.
- MARX, Karl: «Carta de Marx a Arnold Ruge, setiembre, 1843», en *Miseria de la Filosofía*, Buenos Aires, Lotito y Barberis, 1923.

Algunos aportes sobre la historia del dispositivo técnico fotográfico

Rubén Hitz

Licenciado en Historia de las Artes Plásticas, FBA, UNLP.

Se ha desempeñado como profesor e investigador en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Prof. Adjunto Ordinario de Semiótica general de las Artes Visuales; Prof. Adjunto de Historiografía General de las Artes Visuales (I) y de Historiografía Argentina de las Artes Visuales (II) en la Licenciatura en la carrera de Historia de las Artes Visuales; Prof. Titular de Semiótica General (I) y Semiótica Específica (II) en la carrera de Producción Multimedial, FBA, UNLP.

Miembro de la Asociación Argentina de Semiótica, del Consejo Directivo y del Comité Editorial del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, FBA, UNLP.

Introducción

Desde sus comienzos la fotografía persigue la utopía de convertir su imagen en *representación* de la vida, pero para conseguirlo se ve obligada a congelar el movimiento y detener la vida, y es allí donde radica la ambigüedad de su estatuto.

La posibilidad del aparato fotográfico de descomponer el movimiento, más allá de la percepción humana, consigue un claro desarrollo recién en los primeros decenios del siglo XX, y, concomitantemente, el llamado periodismo ilustrado abandonará poco a poco el grabado en madera¹ como solución técnica, para utilizarlo sólo como recurso estilístico, y se convertirá así en plenamente fotográfico.

Primeras experiencias de la fotografía relacionadas con la captación de movimiento

Las primeras fotografías en las que se captó la acción, con seguridad fueron vistas estereoscópicas de escenas urbanas en las que se observaba la presencia de minúsculas figuras de peatones.

En 1859 George Washington Wilson fotografió a gente que caminaba por Princes Street, en Edimburgo, y ese mismo año Edward Anthony realizó una serie de estereografías instantáneas con el tránsito de Nueva York.

Otras transparencias estereoscópicas sobre vidrio, extremadamente detalladas, fueron hechas en 1860, en París, por los hermanos Ferrier y Charles Saulier. Cuando se exhibieron en París, la *Photographic News* las elogió en los siguientes términos: «(...) [son] las cosas más perfectas que en su tipo se hayan producido (...) Ni una sola entre las mil figuras de toda clase, peatones y vehículos que pasan en toda dirección, muestra el menor signo de (...) definición imperfecta».²

¹ Remitimos al lector interesado en los procedimientos y técnicas de grabado e impresión de imágenes prefotográficas a W. M. Ivins Jr., *Imagen impresa y conocimiento (Análisis de la imagen prefotográfica)*, 1975.

² Beaumont Newhall, *The History of Photography from 1839 to the Present*, 1982. (*Historia de la fotografía desde sus orígenes hasta nuestros días*, 1983, p. 117).

Consecuencias en el ámbito de la ciencia

En este sentido, no fueron pocos los aportes que atentas observaciones de estas fotografías hicieron a la ciencia y al arte. Para el doctor en medicina, Oliver Wendell Holmes, las fotografías de ese tipo resultaron de gran importancia para el estudio que realizaba sobre cómo caminaba el hombre. Como médico estuvo profundamente preocupado por el problema de diseñar miembros ortopédicos para los soldados que habían participado en la Guerra Civil norteamericana y que habían quedado mutilados en el campo de batalla.

En *The Atlantic Monthly* del mes de mayo de 1863 cuenta cómo basó su teoría en:

(...) una nueva fuente, que solo se ha hecho asequible en los últimos años y que nunca, por lo que sabemos, ha sido utilizada para elucidar este problema: es decir, la fotografía instantánea (...). Hemos seleccionado una cantidad de vistas estereoscópicas instantáneas de calles y lugares públicos de París y Nueva York; cada una de ellas muestra numerosas figuras que caminan, entre las que algunas se encuentran en cada una de las etapas para el acto complejo que estamos estudiando.³

Holmes descubrió que las actitudes en esas imágenes eran notablemente diferentes a las convenciones admitidas durante siglos, llamó la atención sobre la longitud del paso y la posición vertical de la suela del zapato en una de las figuras; y con relación a otra que mostraba una pierna suspendida en el aire, comentó: «(...) ningún pintor se habría atrevido a dibujar una figura que camina en actitudes como algunas de estas».⁴

En realidad no era cuestión de atreverse o no, esto había ocurrido así hasta la emergencia de la instantánea, porque el ojo humano no puede detectar posiciones que existen sólo por fracciones de segundo. Esta insuficiencia, característica de la visión humana, fue demostrada con mayor convicción una década más tarde por Eadweard James Muybridge.

Consecuencias en el arte

En 1873 Muybridge, cuyas fotografías del valle del Yosemite eran famosas en el mundo, fue contratado por Leland Stanford, un ex gobernador de California, para fotografiar a su caballo

Occidente. El objetivo de Stanford era captar la gracia y elegancia de su corcel en movimiento. Nada sencilla era la tarea de Muybridge, pero luego de algunos días de pruebas consiguió un negativo que mostraba a Occidente en movimiento pleno. En 1874 los experimentos quedaron interrumpidos por problemas que Muybridge tuvo con la justicia, pero en 1877 pudo reanudar la tarea. Su experimento mostraba claramente que, en cierta etapa del galope, todas las patas del caballo quedaban elevadas, sin tocar el suelo. Pero para sorpresa de todos, eso sólo ocurría cuando las cuatro patas se acercaban entre sí, bajo el vientre. Ninguna de las fotografías mostraba la conocida posición del caballito de madera (las patas delanteras estiradas hacia delante y las traseras, hacia atrás) que ha sido tan tradicional en la pintura.

Estas imágenes fueron ampliamente publicadas en América y Europa. La revista *Scientific American* incluyó 18 dibujos realizados sobre las fotografías de Muybridge, en la portada de su edición del 19 de octubre de 1878.

Etienne-Jules Marey, un fisiólogo francés que se estaba especializando en el problema de la locomoción, inspirado en el trabajo de Muybridge, inventó en 1883 una cámara que podía tomar una serie de exposiciones sobre una sola placa. El resultado era una clara trayectoria del movimiento de brazos y piernas del modelo humano utilizado. Estas experiencias incomodaron a algunos artistas y fascinaron a otros. Las pruebas de las fotografías realizadas por Muybridge y Marey sacudieron al mundo artístico y se dudó de las posiciones de un caballo al galope, y pareció absurdo mostrar las ruedas de un vehículo en movimiento si cada radio de las ruedas se veía separadamente.

Joseph Pennell, un grabador, litógrafo e ilustrador norteamericano, informó a los miembros del *London Camera Club* que:

(...) si se fotografía a un objeto en movimiento, toda sensación de ese movimiento se pierde y el objeto queda quieto. Un ejemplo muy curioso le sucedió a un pintor, poco después de aparecer en Norteamérica las fotografías realizadas por Muybridge sobre caballos en acción. El pintor deseaba mostrar un carruaje que se desplazaba por el camino con un rápido trote. Dibujó y redibujó, fotografió y refotografió a los caballos hasta que consiguió que su acción fuera aproximada y aparente-

³ Beaumont Newhall, «Doings of the Sunbeam», 1980, p. 63.

⁴ Beaumont Newhall, *op.cit.*, 1983, p. 117.

mente correcta. Las patas habían sido estudiadas y pintadas de la manera más maravillosa. Entonces colocó el carruaje. Dibujó cada uno de los radios en las ruedas y el conjunto quedó como si hubiera sido instantáneamente petrificado o detenido. No había allí acción alguna. Entonces hizo borrosos a los radios, dando al carruaje una apariencia de movimiento. El resultado fue que parecía precipitarse sobre los caballos, los cuales quedaban quietos.⁵

No hay duda de que Pennell se refería a *Una mañana de mayo en el parque* (1879), una pintura de Thomas Eakins, un realista norteamericano, un admirador del trabajo de Muybridge, que además poseía un juego de las copias publicadas con las que hizo diapositivas para su empleo didáctico en la Academia de Artes de Pensilvania.

En 1887, los resultados de los trabajos de Muybridge fueron publicados bajo la forma de 781 placas de calotipos que se vendían separadamente o bien reunidas en once tomos con el título *Animal Locomotion*. Además de los caballos, para estas fotografías se utilizaron diversos animales cedidos por el zoológico de Filadelfia. Pero la obra más importante fue la relativa a la figura humana. Modelos de ambos sexos, desnudos o vestidos, se fotografiaron en todo tipo de actividad: corriendo, caminando, colocando ladrillos, subiéndose escaleras, haciendo esgrima, saltando.

Muybridge llegó a fotografiar a una chica que lanzaba un cubo de agua sobre los hombros de otra y a una madre zurrando a su hijo.

Su intención original era crear un atlas para uso de artistas, un diccionario visual con formas humanas y animales en acción. Prueba de la influencia de este atlas de Muybridge puede observarse en el histórico texto de Robert Taft, *Photography and American Scene*,⁶ que compara una escena de caza en un grabado inglés (1877) – anterior a la publicación de las experiencias de Muybridge – que atiende al método tradicional de representación, con un dibujo de Remintong de 1888, un especialista en escenas del oeste americano, donde es evidente la atenta observación de las fotografías de caballos de *Animal Locomotion*.

Nuevos adelantos técnicos

Podríamos mencionar una serie de adelantos que provocaron la posibilidad de inclusión de la imagen fotográfica en libros, revistas y diarios. El procedimiento de las placas secas (que se desarrolló entre 1864-1879),⁷ que permitió eliminar la necesidad de un revelado inmediato a la exposición; la técnica del cliché (1884),⁸ que permitió la impresión de las imágenes fotográficas al mismo tiempo que la de los tipos de letra; la película flexible y las cámaras manuales⁹ (1888-1898-1923); las emulsiones sen-

⁵ Beaumont Newhall, *op.cit.*, 1983, p. 122.

⁶ Robert Taft, (1938) *Photography and American Scene*, 1989.

⁷ Podríamos decir –siguiendo a Newhall– que en 1864 B. J. Sayce y W. B. Bolton mostraron cómo se podía eliminar el baño de plata, recubriendo la placa de vidrio con una emulsión de colodión, mezclada primero con bromuro de amonio y cadmio y luego con nitrato de plata. Tales placas podían ser utilizadas estando secas; una vez fabricadas, el fotógrafo no necesitaba ser ya su propio confeccionador de placas.

Pero la ventaja de desembarazarse de todos los artefactos de placa húmeda fue ganada a costa de una marcada pérdida de sensibilidad y además sus fabricantes, que comenzaron a colocarla en el mercado en 1867, manifestaron que la exposición con esas placas secas era en promedio el triple de la de las placas húmedas.

Pero en 1871 el Dr. Richard Leach Maddox hizo público un nuevo procedimiento para las placas secas que consistía en empapar la gelatina en agua, agregar una solución de bromuro de cadmio y luego nitrato de plata; estos productos químicos se combinaban formando cristales de bromuro de plata suspendidos en la gelatina. La emulsión se colocaba luego sobre el vidrio y se la dejaba secar.

Pasaron siete años antes de que el proceso inodoro del Dr. Maddox se perfeccionara hasta ser una técnica operativa.

En 1878 Charles Harper Bennett permitió que la emulsión se enriqueciera, manteniéndola varios días a 32,2 grados centígrados antes de lavarla. Descubrió que esa emulsión se hacía notablemente sensible a la luz, la exposición se hacía regularmente, bajo la luz del sol, durante una fracción de segundo.

Las fotografías de personas en el aire durante un salto, o de flores recién regadas, con visibles gotas de agua que caen, asombraron al mundo fotográfico cuando se mostraron en la *South London Photographic Society* y provocaron eufóricas manifestaciones: el director del *British Journal of Photography* dijo en 1879 que ese año «sería recordado en el futuro como una de las épocas más notables dentro de la historia de la fotografía».

⁸ Básicamente, el proceso convierte la foto u otro tipo de imagen o diagrama en una serie de puntos, formados por la intersección de las líneas que se cruzan sobre la pantalla. Esos puntos aparecen en variados tamaños, según los tonos de las fotografías originales. Se hace primero una copia en negativo de la foto, mediante una cámara, dentro de la cual está la pantalla del cliché. Este negativo queda impreso sobre una chapa metálica recubierta con gelatina bicromada. Los puntos del negativo permiten la penetración de la luz, convirtiendo en insoluble la sustancia adherida; cuando a continuación la placa es sometida a un ácido, cada uno de los puntos queda en la superficie de la placa, que luego es montada a la misma altura que las líneas de letras, mediante bloques de madera. En la impresión final no se notan las agrupaciones de puntos, sino que aparecen como tonos de gris.

sibles a los diversos colores, las lentes anastigmáticas. Esto hacía posible la producción de fotografías con mayor rapidez, con mayor facilidad y con mayor variedad de motivos que en ningún momento anterior, pues era posible captar acciones. Se hacía factible, entonces, el pasaje de estas fotografías instantáneas, cliché mediante, a diarios y revistas, lo cual posibilitaba la grabación e impresión de la fugacidad que incluía desde la captación del gesto tan fugaz como inesperado del político en su lugar de trabajo (cuyos desarrollos veremos más tarde en la llamada fotografía «cándida»), como la captación de velocidad de un auto en plena carrera.

Consecuencias en el periodismo gráfico

Hemos señalado las experiencias de Muybridge y Marey y las consecuencias de sus estudios en relación con el movimiento en hombres y animales, tanto en la ciencia como en el arte, y también hemos señalado la importancia de una serie de adelantos técnicos que hacen al dispositivo fotográfico. Todos, en mayor o menor medida, influyeron para provocar de manera paulatina el uso intensivo de fotografías en libros, diarios y revistas.⁹

Podríamos decir que el dispositivo fotográfico, tal cual hoy lo conocemos, no se asentó hasta 1878 con el surgimiento y uso extendido del procedimiento de placas secas. Por qué nos arriesga-

⁹ Siguiendo a Tausk, se podría afirmar que el equipo técnico entre 1900 y 1918 lo constituían las cámaras de placas y de película en rollo. Para los trabajos profesionales se solían emplear cámaras de formato grande, porque permitían un exacto enfoque y la contemplación del motivo en el vidrio mate. La necesidad de tener que trabajar a veces con un trípode no era considerada como inconveniente, dado que los temas seleccionados en aquella época poseían en general carácter estático. En la categoría de las cámaras para película en rollo, los modelos Eastman Kodak, de Rochester, mantuvieron una cierta ventaja aun en el periodo de 1900-1918.

Pero en 1923 comenzaba una nueva etapa para la fotografía pues aparecieron las primeras 31 cámaras Leica todavía construidas a mano. Dos años más tarde se iniciaría la producción en serie del modelo Leica A con objetivo fijo. En 1930 la cámara Leica C fue provista de una nueva óptica estándar de mayor luminosidad y con objetivos intercambiables de gran angular y teleobjetivo y en 1932 se le adicionó un telémetro. Es decir, a la ya probada manejabilidad se la complementaba con una mayor capacidad de uso y aumento de la exactitud.

¹⁰ Podríamos decir que casi al mismo tiempo que la invención de la fotografía (1839) fue el nacimiento y el fenomenal crecimiento de la prensa ilustrada.

La primera revista semanal que dio preferencia a las fotos (es decir, dibujos, grabados en madera, basados en fotografías) sobre el texto fue *The Illustrated London News*, fundada en 1842, y seguida rápidamente por *L'Illustration* (París); *La Illustrirte Zeitung* (Leipzig); *L'illustrazione* (Milán); *Gleason's Pictorial Drawing-Room Companion* (Boston); *Harper's Weekly* (Nueva York); *Frank Leslie's Illustrated Newspaper* (Nueva York); *Revista Universal* (México); *A Illustração* (Río de Janeiro), etcétera.

Prácticamente todos los países contaron con revistas profusamente ilustradas, impresas en rotativas de alta velocidad y con tiradas que llegaban a los cien mil ejemplares por edición.

Las ilustraciones eran invariablemente grabados en madera, sobre bocetos hechos a partir de dibujos, pinturas o muy ocasionalmente a partir de fotografías. Los grabadores no eran artistas, sino técnicos competentes, que seguían con sus buriles las líneas que el dibujante había dejado sobre el bloque de madera, quitando el material de cada una de las líneas. Muchas veces para ganar tiempo, el bloque era dividido en segmentos, los cuales eran trabajados por manos diferentes y luego nuevamente reunidos.

En realidad no resultaba ventajoso basarse en fotografías porque en cada caso había que realizar un dibujo.

Los pocos grabados en madera que se hicieron sobre fotografías y que se publicaron en revistas a mediados del siglo XIX carecen habitualmente de calidad fotográfica, como se puede observar si se compara la foto de Ulysses Simpson Grant, en su cuartel central de City Point (Virginia), con la reproducción publicada en la revista *Harper's Weekly* del 16 de julio de 1864. Solamente una línea de crédito, «Fotografía por Brady», revela su origen fotográfico.

El motivo de que la fotografía tuviera un escaso impacto sobre la prensa ilustrada fue mayormente tecnológico, pero también estilístico. El público lector se había acostumbrado a los grabados sobre madera, y los directores no veían motivo para modificar un sistema que había obtenido éxito.

El material del texto era compuesto a la manera tradicional, y los grabados en madera, que poseían su relieve y eran confeccionados en bloques, exactamente a la altura de las letras de imprenta, se colocaban en los moldes de página, junto a los textos.

Hasta 1880 no existió un proceso fotomecánico que permitiera imprimir esos bloques en relieve y el texto en máquinas rotativas rápidas; aunque desde el nacimiento mismo de la fotografía se realizaron muchos experimentos para reproducir con tinta la imagen fotográfica:

El grabado fotográfico; la fotolitografía; el calotipo y su perfeccionamiento por Joseph Albert de Munich, el albertotipo que fue utilizado por su exquisita calidad tonal y grano sumamente fino, para las reproducciones de pinturas, tan solo por nombrar algunos.

Todos estos procesos y decenas de sus variantes, tenían una desventaja común: no podían ser aplicados a la impresión sobre papel, junto a los tipos de letra. Aunque tales procesos pudieran hacer posible la reproducción de fotografías en cantidad, las hojas impresas debían ser encuadradas separadamente en revistas o libros, o en lugar de ello las hojas de papel debían pasar separadamente por dos operaciones de impresión, una para texto y otra para imágenes. Por ese motivo esos procesos no pudieron adoptarse para la edición de diarios o revistas, lo cual requería una impresión rápida en rotativas con miles de ejemplares por hora.

mos a semejante afirmación. Pues bien, esto permitió algo que los historiadores no dicen u olvidan y que es fundamental en la práctica de la fotografía periodística, que es la de poder mantener la distancia temporal entre el momento de grabación y el momento de impresión.¹¹ Recordemos que el procedimiento de placas húmedas obligaba al fotógrafo a grabar la imagen e impresionarla rápidamente antes de que la placa se malograra, es decir, en este procedimiento la grabación tenía una vida efímera, lo cual no permitía trabajar en lugares alejados, campos de batalla, o en general lo que denominamos *el lugar de los hechos*, que es el lugar ideal del fotógrafo periodístico. En tanto que el procedimiento de placas secas permitía todo ello. Es decir, el dispositivo fotográfico no se ha fijado en 1839 sin variantes hasta nuestros días. La fotografía ha sufrido cambios que, de algún modo, han modificado al dispositivo fotográfico y su funcionamiento en la sociedad.

Hoy se ha suscitado otro cambio (nos referimos aquí a estas dos últimas décadas) que también modifica a la fotografía en el nivel de su dispositivo técnico, y todavía no sabemos sus verdaderas consecuencias sociales: la fotografía digital.¹² Y sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que estamos en presencia de otro dispositivo técnico, uno que incluye la posibilidad de modificar las veces que se desee las imágenes grabadas, sin dejar huella alguna.¹³

Bibliografía

- BENJAMIN, Walter: (1936) *El arte en la época de su reproductibilidad mecánica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1968.
- CARLEBACH, Michael L.: *American Photojournalism Comes of Age*, Washington y Londres, Smithsonian Institution Press, 1997.
- CARLEBACH, Michael L.: *The Origins of Photojournalism in America*, Washington y Londres, Smithsonian Institution Press, 1992.
- FREUND, Gisèle: (1974) *La fotografía como documento social*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1993.
- HITZ, Rubén: (1998) «Sobre la vida del fotograma» (y su inclusión en las primeras vanguardias del siglo XX), en las *IV Jornadas de Investigación de la Cultura*, Inst. de Invest. G. Germani, Área de Estudios Culturales, UBA, noviembre 1998.
- IVINS JR, W. M.: (1950), *Imagen impresa y conocimiento (Análisis de la imagen prefotográfica)*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1975.
- NEWHALL, Beaumont: «Doings of the Sunbeam», en *Photography: Essays & Images (Illustrated Readings in the History of Photography)*, Nueva York, The Museum of Modern Art, 1980.
- NEWHALL, Beaumont: *The History of Photography from 1839 to the Present*, Nueva York, The Museum Modern Art, 1982. (*Historia de la Fotografía desde sus orígenes hasta nuestros días*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1983).
- ODAM, John: *Fotografía digital*, Madrid, Ediciones Anaya Multimedia, 2000.
- PEIRCE, Charles Sanders: *El hombre, un signo*, Barcelona, Crítica, 1988.
- PEIRCE, Charles Sanders: *Obra lógico-semiótica*, Madrid, Taurus, 1987.
- RITCHIN, Fred: «Photojournalism in the Age of Computers», en Squiers, Carol (ed.): *The Critical Image (Essays on Contemporary Photography)*, Seattle, Bay Press, 1990.
- SCHAEFFER, Jean-Marie: (1987) *La imagen precaria (del dispositivo fotográfico)*, Madrid, Cátedra, 1990.
- TAFT, Robert: (1938) *Photography and American Scene*, Nueva York, Dover Publications, 1989.
- TAUSK, Petr: (1977) *Historia de la fotografía en el siglo XX (de la fotografía artística al periodismo gráfico)*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1978.

¹¹ Es importante rescatar, sólo a modo de ejemplo, la siguiente anécdota: «Edward L. Wilson, director de *The Philadelphia Photographer*, informó a los miembros de la *National Photographic Association* que las fotografías del Oriente Medio, que él impresionó en 1882, fueron realizadas en su totalidad sobre placas de gelatina preparadas en Filadelfia, luego expuestas durante el viaje, llevadas a lo largo de 22.000 millas en un vapor, a lomo de mula, a lomo de camello, a través del Atlántico y del Mediterráneo, sobre las colinas de Arabia, a través de Egipto y otros países cálidos del Oriente, y reveladas ocho meses más tarde, otra vez en Filadelfia, con los resultados que ahora veis. Porque hubiera sido imposible conseguir ningún resultado con la placa húmeda. ¡Bendita sea entonces la placa seca!». Cfr. *The Philadelphia Photographer*, vol. XX, 1883, pp.305 y 306, citado por Beaumont Newhall, *op.cit.*, 1982.

¹² Remitimos al lector interesado en la polémica desatada por la manipulación computarizada de imágenes fijas a Fred Ritchin, «Photojournalism in the Age of Computers», en Carol Squiers (ed.), *The Critical Image (Essays on Contemporary Photography)*, 1990.

¹³ Remitimos al lector interesado en el funcionamiento y últimos adelantos técnicos en relación a la fotografía digital a John Odam, *Fotografía digital*, 2000.

Entre la síntesis y la reflexión

La enseñanza conceptual de la historia del arte

Daniel Jorge Sánchez

Profesor y Licenciado en Historia de las Artes Plásticas, FBA, UNLP. Magíster en Gestión y Políticas Culturales del Mercosur, Universidad de Palermo, Buenos Aires. Docente e investigador en la FBA, UNLP y en el Departamento de Artes del Movimiento, IUNA. Becario del Instituto Italo-Latinoamericano, Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia. Capacitador de la Fundación Cruz del Sur XXI, Bank Boston y Acindar en el marco del proyecto «Arte y Educación» de la Academia de las Artes de Boston, USA. Curador del Museo Provincial de Bellas Artes de Buenos Aires.

Marcela Andruchow

Profesora en Historia de las Artes Visuales, FBA, UNLP. Titular de la cátedra de Museología y Ayudante Diplomado Ordinario en la cátedra de Historia de las Artes Visuales I, FBA, UNLP. JTP en la cátedra de Historia Sociocultural del Arte, Departamento de Artes del Movimiento «María Ruanová», IUNA. Integrante de los proyectos de investigación «Las producciones culturales efímeras en el espacio público porteño (1776-1910)» y «Proyecto de investigación y documentación del IHAAA. Las Artes y la ciudad: archivo, memoria y contemporaneidad», FBA, UNLP.

Marina Grisolia

Licenciada y Profesora en Historia de las Artes Plásticas. Auxiliar docente en la cátedra Historia de las Artes Visuales I – III, FBA, UNLP. Educadora a cargo del Servicio Educativo del Museo de Arte Contemporáneo Latinoamericano (MACLA).

Lía Inés Lagreca

Licenciada y Profesora en Historia de las Artes Plásticas, FBA, UNLP. Ayudante Diplomado de la Cátedra Historia de las Artes Visuales I, FBA, UNLP.

Laura Molina

Alumna del Profesorado de Historia de las Artes Visuales I, FBA, UNLP y de la carrera de Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Desde el año 2004 se desempeña como Ayudante alumna de la cátedra Historia de las Artes Visuales I.

Historia de las artes visuales en el plan de estudios de las carreras de artes plásticas

La asignatura Historia de las Artes Visuales integra desde el año 2006 el plan de estudios correspondiente a los profesorado y licenciaturas en artes plásticas con distintas orientaciones: pintura, cerámica, escenografía, escultura, grabado y arte impreso, dibujo, muralismo y arte monumental de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

En la fundamentación acerca de la pertinencia de la inclusión de la asignatura Historia de las Artes Visuales en dicho plan de estudios se expresa que:

El conocimiento histórico disciplinar es una herramienta para dimensionar el hacer, ampliar las perspectivas de desarrollo y reflexión del proceso artístico. El análisis e interpretación de este proceso en perspectiva diacrónica y sincrónica permite analizar el sentido del arte en el marco de la sociedad y la cultura, como constructor de mundo,¹ al igual que otras actividades humanas como la economía o las creencias religiosas, con vínculos directos en hábitos tangibles de la vida humana y con características de alta volatilidad y amplio campo de impacto social. Desde esta perspectiva, los saberes vinculados a la dimensión histórica disciplinar (historia del arte), no actúan como saberes «enciclopédicos» de influencia indirecta al hacer creativo sino como componente estratégico básico que interactúa dialógicamente² con las habilidades y saberes disciplinares específicos.³

En el marco de esta fundamentación se propone como estructura de contenidos un ordenamiento cronológico en cuatro niveles cuatrimestrales (correspondiente al segundo y tercer año del plan de estudios de las titulaciones antes citadas), tomando como espacios histórico-culturales a Europa y América:

1-Europa: Prehistoria, Mundo Antiguo y Medieval. Grecia. Roma. Bizancio. Islam medieval. Románico y Gótico. El mundo de la América Antigua.

2-Europa: Renacimiento y Barroco. Renacimiento en Italia y Flandes. Manierismo. Barroco católico y protestante. Clasicismo Francés. La conquista y el arte colonial americano.

3-Europa: Siglo XVIII y XIX. Clasicismo Francés y sus derivaciones en Europa. Rococó.

Neoclasicismo. Inglaterra siglo XVIII. Romanticismo. Impresionismo. Primeras vanguardias artísticas del siglo XX: expresionismo y fauvismo. América siglo XIX.

4- Europa y América del Norte. Siglo XIX a XXI. Las Vanguardias constructivas del siglo XX. Las vanguardias de las posguerras mundiales. La disolución de las vanguardias y el arte actual. La modernidad en América Latina. La crisis de la modernidad y el arte actual.

Priorizar el marco cronológico moderno y contemporáneo (siglo XVIII al presente) responde a lo que se considera pertinente en el conocimiento de la historia del arte dentro del perfil del egresado de la carrera de Artes Plásticas según el plan de estudios vigente.⁴ En vista de ello, el desarrollo de los contenidos del nivel I tiene en cuenta dicho marco cronológico en la estrategia de estructuración de los contenidos y el de la elección de los paradigmas pedagógicos y de la metodología y técnicas didácticas.

Ejes temático-conceptuales

El programa de la cátedra de Historia de las Artes Visuales I abarca, en lo temporal, el período comprendido entre el origen del arte y el siglo XIV y en lo espacial, el continente americano y el europeo. Dado lo extenso del recorte espacio-temporal, difícil de abordar en un cuatrimestre, se ha realizado una selección de etapas y culturas que se consideran imprescindibles para la comprensión de dicho recorte. Dentro de ese recorte se efectúa un análisis integral del proceso artístico en cada etapa, y a partir de allí se establece un esquema conceptual de síntesis que ordena la construcción del conocimiento y la comprensión del proceso artístico en el tiempo y espacio indicado en tres ejes conceptuales que apuntan al sentido-función del mismo:

1-El arte como materialización del mito a partir de la acción ritual. [Estudios de caso: Pintura paleolítica franco-cantábrica europea. Lascaux. Chauvet. // Arte del Mundo Americano Antiguo. Textil andino. // Arte del Mundo Greco Romano-Antiguo. El teatro griego].

2-La construcción del sentido de la obra de arte como alegoría en el arte occidental a partir de la cultura helenística. [Estudios de caso: El arte helenístico. Arte, Elite y Racionalidad. Escultura. // El mundo bizantino. La materialización del dogma cristiano. Arte musivo. // El mundo islámico.

¹ El término «mundo» se toma en el sentido dado por Hans-George Gadamer, «La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo», en Koselleck Reinhart y Gadamer Hans-Georg, *Historia y Hermenéutica*. 1997.

² El término «dialógico» se toma en el sentido dado por Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, 1989.

³ Fundamentos del Plan de Estudios de los Profesorados y Licenciaturas en Artes Plásticas del año 2006, FBA, UNLP.

⁴ *Ibidem*.

La alegoría de Dios como uno y múltiple. La decoración geométrica parietal].

3-El vínculo entre el arte y el poder y su relación en la construcción de sentido de la obra de arte. [Estudios de caso: El mundo de la América Antigua. Cultura maya. Los murales de Bonampak. // El mundo de la Grecia clásica. La Atenas de Pericles y el proyecto de reconstrucción de la Acrópolis. // El mundo medieval. La joyería medieval. Sentido sagrado y distinción social].⁵

Cada eje conceptual se desarrolla del siguiente modo: primero se presenta el marco teórico y temático, explicitando las categorías y herramientas de análisis para la construcción del sentido, y luego se aplican los mismos a los estudios de caso. Asimismo, en la ejercitación del proceso de comprensión del eje temático a partir del estudio de caso, se tratan de utilizar elementos comparativos con el presente para potenciar el análisis sincrónico-conceptual.⁶

Concepción de la historia

La concepción de la historia como ciencia que se esboza desde la materia, considera que el hecho histórico no es un objeto dado, ya que resulta de la construcción de lo histórico. Tampoco asume al documento como un material en bruto, objetivo e inocente, sino que éste «(...) expresa el poder de la sociedad del pasado sobre la memoria y el futuro: el documento es monumento».⁷ Esta crítica de la noción del hecho histórico implica:

(...) el reconocimiento de realidades históricas largamente descuidadas por los historiadores. Junto a la historia política, a la historia económica y social, a la historia cultural, nació una historia de las representaciones. Esta asumió diferentes formas: historia de las concepciones globales de la sociedad, o historia de las ideologías; historia de las estructuras mentales comunes a una categoría social, a una sociedad, a una época, o historia de las mentalidades; historia de las producciones del espíritu vinculadas no con el texto, las palabras, el gesto, sino con la imagen, o historia de lo imagina-

rio, que permite tratar el documento literario y el artístico como documentos históricos a título pleno, con la condición de respetar su especificidad; historia de las conductas, las prácticas, los rituales, que remiten a una realidad escondida, subyacente, o historia psicoanalítica. (...) [Cualquier dilucidación] histórica eficaz tiene que reconocer la existencia de lo simbólico en el seno de toda realidad histórica (incluida la económica), pero también confrontar las representaciones históricas con las realidades que representan y que el historiador aprende a través de otros documentos y métodos: por ejemplo, confrontar la ideología política con la praxis y los acontecimientos políticos. Y toda historia debe ser una historia social.⁸

Sin perder de vista que toda construcción histórica es hecha desde la situacionalidad del investigador en su presente, y a partir de allí alcanza al pasado.

Si bien el material fundamental de la historia es el tiempo, como hilo conductor y auxiliar de la historia, hoy la aplicación de la ciencia a la experiencia individual o colectiva tiende a introducir «(...) la noción de duración, de tiempos vividos, de tiempos múltiples y relativos, de tiempos subjetivos y simbólicos. El tiempo histórico encuentra (...) al tiempo antiguo de la memoria, que atraviesa la historia y la alimenta».⁹

La modalidad pedagógica¹⁰

La modalidad pedagógica elegida para el desarrollo de la materia cuatrimestral de Historia de las Artes Visuales, nivel I, se fundamenta en criterios de orden disciplinar, epistemológico y pedagógico. Por un lado, se parte de concebir a la historia del arte como campo de conocimiento legítimo. Por otro lado, se considera a la historia como construcción socio-cultural y al arte como ámbito y fuerza de institución en dicha construcción; emergente materializado del sustrato social institucional y no institucionalizado,¹¹ factible de ser interpretado.¹² Y por último, partiendo de una concepción constructivista del aprendizaje, se con-

⁵ La explicación detallada de los ejes puede verse en el Programa de estudios de la asignatura de 2007 en el Departamento de Estudios Históricos y Sociales de la Facultad de Bellas Artes, UNLP y en Marcela Andruchow *et al.*, «Entre la síntesis y la reflexión. La primera experiencia de Historia de las Artes Visuales I como materia cuatrimestral», en *Actas JIDIAP*, FBA UNLP, 2007.

⁶ Para un acercamiento más completo al programa de la materia, ver M. Andruchow *et al.*, *Ibidem*.

⁷ J. Le Goff, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, 1997, p. 11.

⁸ J. Le Goff, *op. cit.*, pp. 13-14

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Este apartado se elaboró con la colaboración y el asesoramiento de la Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación Analía Herrera Santángelo.

¹¹ El término «institucional» se toma en el sentido dado por C. Castoriadis, *La Institución imaginaria de la Sociedad*, 1991.

¹² El término «interpretación» se toma en el sentido dado por Hans-George Gadamer, *op. cit.*, 1997.

sidera relevante promover un proceso de recuperación, cuestionamiento y creación de conocimiento significativo, sobre la base de los saberes particulares elaborados por los alumnos a través de su relación con otros y el mundo.

En el trabajo con los alumnos se hace hincapié en el logro de reflexiones fundamentadas desde las lecturas de bibliografía obligatoria, los contenidos presentados teóricamente y las actividades prácticas. Se pretende lograr, de esta manera, una mirada eminentemente reflexiva acerca de la historia de las artes, incitar a la vinculación con el presente y potenciar la elaboración de un discurso propio a partir de las producciones artísticas.

Los objetivos pedagógicos de esta propuesta son:

- Introducir a los alumnos en el estudio de la historia de las artes, entendiendo al arte como elemento que participa en la construcción socio-cultural de la historia, a partir de diversos ejes conceptuales e indicadores de análisis.

- Proporcionar a los cursantes una serie de conocimientos y recursos metodológicos que les permitan abordar el análisis de productos artísticos de diversas etapas o momentos históricos y reflexionar acerca de sus propias producciones.

La propuesta de enseñanza de la Historia de las Artes Visuales I que aquí se presenta, parte de una visión de la historia como construcción, la cual, como tal, puede ser abordada atendiendo a diversos criterios. En este caso, se propone realizar recortes de orden temático-conceptual, que permiten ofrecer imágenes de diferentes etapas o momentos históricos en las producciones artísticas.

Dichos momentos no son estudiados cronológicamente, sino a partir de tres ejes temáticos que son eminentemente conceptuales y se fundamentan en el enfoque epistemológico en el que se basa la asignatura. Cada uno de estos ejes está constituido por categorías de análisis que son explicitadas para que actúen orientando la mirada de los alumnos, primero hacia la comprensión¹³ y luego, hacia la interpretación.¹⁴ De esta manera, se pretende guiar la observación tomando cada eje como parámetro de referencia y conducir la lectura desde los elementos constitutivos al todo y en el camino inverso, comprendiendo el porqué

de la elección de estos elementos constitutivos en la construcción del todo.

El programa de la asignatura actúa de este modo como organizador¹⁵ de los conocimientos previo a la lectura y como organizador posterior a ella para llegar a la interpretación. Como organizador previo permite que los alumnos recuperen aquellos saberes que ya han trabajado acerca de las temáticas propuestas (en materias cursadas con anterioridad y en sus saberes previos no formales) posibilitándoles posicionarse en los contenidos y mejorando la profundidad de su comprensión.¹⁶ Como organizador posterior establece un recorrido hacia la meta de la interpretación.

Lo que el alumno va a descubrir y reconocer es que hay una lógica propia en el proceso de construcción del conocimiento disciplinar (de acuerdo con la epistemología elaborada por la cátedra), independiente de toda arbitrariedad, y a su vez concluyente con su propio estilo de conocimiento en el mundo.

En este marco pedagógico se trabaja todo el tiempo con estrategias cognitivas¹⁷ y metacognitivas, dado que se trata de que el alumno comprenda que el conocimiento que recibe tiene una organización intrínseca propia, de que comprenda que tiene indicios acerca de ella, que no le es desconocida, pero al mismo tiempo se lo orienta en la modificación de su modalidad de relacionarse con el conocimiento en función de la meta a alcanzar.

Un egresado con esta formación tiene autonomía de lectura y de comprensión, porque posee los recursos formales que le permiten recuperar la información, evaluarla, seleccionar la más apropiada y poner en marcha tanto el proceso de interpretación como el de producción de conocimiento y el creativo.

Esta propuesta presupone la finalidad de construirse sujetos sociales críticos, concientes de su participación en la trama histórico-social. Y todo lo que realicen los egresados como docentes y/o futuros artistas estará inserto en el mundo. Su formación en este sentido actúa como catalizador de la traducción en producciones artísticas de aquella conceptualización del mundo que les posibilita construirse como un sujeto tal. En este sentido, se busca transmitir la idea de que la pro-

¹³ Comprender implica distinguir los elementos que componen un todo, la interconexión entre sus partes y el establecimiento de la estructura jerárquica que vincula esos elementos entre sí.

¹⁴ Interpretar implica sumarle a la comprensión la competencia de percepción de los valores y otros elementos simbólicos que completan la construcción del significado.

¹⁵ Un organizador de contenidos actúa como un mapa que permite establecer el punto de partida del trabajo intelectual sobre la información, y guía todo el proceso hacia la meta de destino (Se tiene un posicionamiento inicial, una meta y un recorrido, siendo esto último lo más importante de todo).

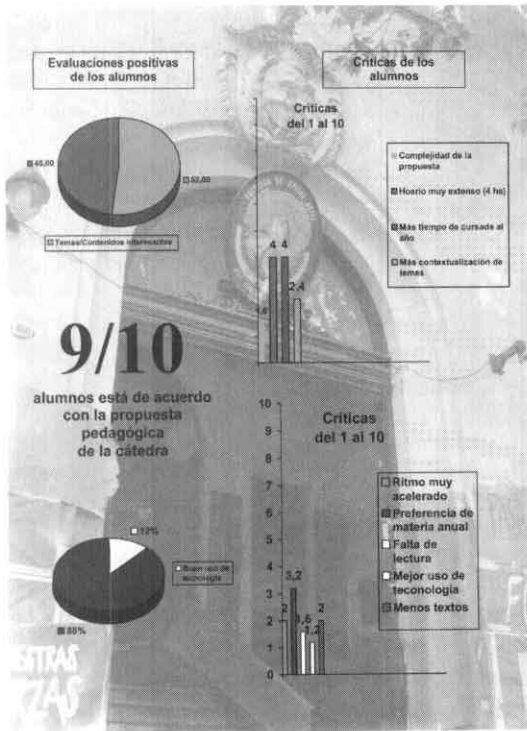
¹⁶ El esquema es: recuperar saberes, resignificar, profundizar la comprensión y volver a la lectura.

¹⁷ Algunas de las estrategias cognitivas son propias de la epistemología de la disciplina y otras son propias del sujeto que aprende. La relación entre ambas se establece en el plano de la metacognición, es decir en el punto en que el alumno empieza a comprender que lo que aprende no son sólo conceptos, sino claves de lectura e interpretación, y de esta manera comienza a pulir y complejizar sus propias competencias cognitivas.

ducción de un egresado tendrá un impacto en toda la comunidad vinculada o no a la apreciación estética, de aquí que su producción será un producto cultural y no sólo subjetivo.

El balance de los alumnos

Al final de la cursada se hizo una encuesta a los alumnos que deparó estos resultados:



El balance de los docentes

Los docentes que intervinieron en esta primera experiencia plantean como prioridad la necesidad de disponer con recursos auxiliares adecuados para la presentación de los temas, ya que la cuatrimestralización de la asignatura requiere de un importante trabajo de síntesis que no puede realizarse si las aulas y los recursos didácticos auxiliares no son los convenientes. Es importante contar con recursos audiovisuales y multimediales que agilicen el proceso de conceptualización.

La propuesta inicial de tomar un bloque horario único de cuatro horas ha de ser reconsiderada, estimándose quizás más conveniente la separación en bloques de dos horas cada uno de desarrollo de clase en el aula, con el dictado de un Teórico introductorio con recursos audiovisuales

y multimediales óptimos, y otro bloque que funcione como Práctico.

Con respecto a la estructuración de los ejes temáticos se reconoce la necesidad de puntualizar más ajustadamente tanto las categorías que los conforman como sus vínculos jerárquicos internos.

En cuanto a las estrategias evaluativas se verifica la necesidad de incorporar la realización de un trabajo de investigación monográfico donde se puedan aplicar las herramientas utilizadas para los estudios de caso, atendiendo al hecho de que los alumnos ya han adquirido los rudimentos básicos para ello en la materia Producción de Textos, de la que Historia de la Artes Visuales, nivel I, es materia correlativa.

Conclusiones

Se entiende que la propuesta académica y pedagógica llevada adelante por la cátedra de Historia de las Artes Visuales I implica una concepción epistemológica y una afirmación ideológica acerca de qué tipo de enseñanza de la historia del arte es pertinente para los alumnos de las carreras de plástica. Esto conlleva la necesidad de un debate acerca de los conceptos de arte, de historia, de historia del arte y de los paradigmas pedagógicos aplicados que recién comienza a realizarse. La discusión no sólo involucra a la asignatura Historia del Arte, sino también a las asignaturas troncales de la carrera de plástica, los denominados Talleres y su correspondencia o no con los fundamentos del perfil de egresado que plantean los nuevos planes y las estrategias didácticas y concepciones pedagógicas que emergen de esas asignaturas.

Bibliografía

- ANDRUCHOW, Marcela *et al.*: «Entre la síntesis y la reflexión. La primera experiencia de Historia de las Artes Visuales I como materia cuatrimestral», en *Actas JIDIAP*, FBA UNLP, 2007.
- CASTORIADIS, Cornelius: *La Institución imaginaria de la Sociedad*, Buenos Aires, Tusquets, 1991.
- GADAMER, Hans-George: «La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo», en: Koselleck, Reinhart y Gadamer, Hans-Georg, *Historia y Hermenéutica*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- HABERMAS, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1989.
- LE GOFF, Jacques: *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós, 1997.

La investigación como proceso compartido

Reflexiones desde una experiencia de formación

Vanesa Giambelluca

Profesora en Artes Plásticas Orientación Pintura, FBA, UNLP. Título homologado al título universitario oficial español de Licenciado en Bellas Artes. Doctorado cursado en Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales, Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, 2003/2005. Titulación obtenida: Diploma de Estudios Avanzados. Acreditación de «Suficiencia Investigadora». Proyecto de Tesis Doctoral inscripto en la Universidad de Barcelona, Director: Fernando Hernández. Ayudante Diplomada Cátedra Pintura I-V, FBA, UNLP.

El presente artículo tiene la finalidad de abordar cuestiones y problemáticas en torno a la práctica de investigar. Para ello reconstruiré instancias del camino transitado en el marco de estudios doctorales,¹ basándome en experiencias vividas principalmente durante el segundo año, donde la formación estuvo vinculada con escenarios y situaciones reales de investigación.

Participar activamente en el desarrollo de un proyecto de investigación² representó la experiencia de mayor riqueza con relación a lo que a continuación expondré. La finalidad del proyecto fue explorar las implicaciones y efectos de los cambios laborales y sociales en docentes de distintas autonomías españolas, a lo largo de su historia profesional. Para ello se realizó la construcción de historias de vida de estos profesionales, prestando atención a la relación del profesorado con los procesos de reestructuración profesional y los cambios sociales.

Otra experiencia de igual importancia fue el Seminario de Investigación Narrativa³ concebido como ámbito de reflexión y trabajo para estudiantes del doctorado, quienes estaban desarrollando su trabajo de tesis desde esta perspectiva y metodología de investigación. Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia plasmada en el relato, y por otro lado, las pautas y formas de construir sentido por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, como enfoque de investigación.⁴

En suma, en este artículo presentaré algunas consideraciones que se desprenden de otras formas de concebir una investigación (en relación con los tradicionales supuestos). Abordajes que defienden la experiencia como fuente de saber y apuestan por relaciones de poder más equilibradas, partiendo de la problematización de la posición como investigadores, así como de todas las

¹ Programa de Doctorado: Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, bienio 2003-2005, Departamento de Dibujo, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

² Proyecto de investigación «Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y vida de los docentes». Coordinadora: Juana M^a Sancho. Participantes: Fernando Hernández; Pere Duran; Sandra Martínez; Patricia Hermosilla; Elda Aranda; Vicente Molina; Rosane Kreuzburg; Vanesa Giambelluca; Alicia Cid; Amalia Creus, y Guadalupe Regidor.

³ A cargo del Dr. Fernando Hernández, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

⁴ A. Bolívar, J. Domingo y M. Fernández, *La investigación Biográfica-Narrativa en Educación. Guía para indagar en el campo*, 1998.

aspectos y relaciones que se generan en la producción y distribución del conocimiento vinculados con una investigación.

Investigar en grupo: espacio de formación y estrategia de validación

Una de las primeras reflexiones que como grupo de investigación hicimos fue detenemos en lo que significa esta forma de investigar, desde una relectura de la convencional idea de que investigar es una tarea individual.

El concepto que se tenía de participar en una investigación era el de colaborar en la realización de una parte específica del trabajo. La visión de un *equipo* investigador estaba determinada por la figura de un integrante principal, en compañía de colaboradores dispersos y diversos. En estos procesos escasos se centraban los cruces entre participantes, entre las distintas tareas y en consecuencia, entre experiencias. Una sola forma de mirar el mundo, una sola forma de sentirlo y abordarlo.

Los siguientes interrogantes condujeron aquellas reflexiones: *¿Qué sentido le estamos dando al trabajo que construimos en equipo? ¿Cuál es el camino que estamos recorriendo juntos? ¿Dónde ponemos el énfasis? ¿Qué significa investigar en grupo?*

Desde la modalidad grupal, la investigación es construida por medio del entrecruzamiento de experiencias y formas de ver el mundo, potenciando de esta manera el valioso proceso reflexivo necesario en una investigación. De aquí se desprenden al menos dos cuestiones a tener en cuenta: el espacio de formación como investigadores y la función de validación que desempeña el grupo.

La formación como investigadores se da en la medida en que el grupo se transforma en grupo de aprendizaje. Mientras que la investigación crece desde el diálogo, se posibilita la formación de sus miembros como investigadores. Cada paso que se da, cada problema o conflicto que surge, cada decisión a tomar, son presentados en la mesa de trabajo con la idea de ser compartidos y debatidos por todos los miembros del grupo. El ser concientes de las dificultades que hay que afrontar, los límites que hay que respetar, entre otros aspectos, proporciona una mirada ética, realista y práctica de lo que implica el desarrollo de una investigación. Considero que este aprendizaje situado y contextualizado tiene un valor incalculable en el proceso de formación como investigadores.

Al mismo tiempo, este entrecruzamiento de miradas ubica al grupo en la significativa función dentro de toda investigación como es la validación: instancia que demanda probablemente especial atención cuando se está trabajando con experiencia vivida y/o desde una perspectiva ligada a la investigación narrativa. Las consideraciones de Richardson⁵ permiten una primera aproximación a este aspecto complejo dentro de una investigación narrativa. La autora sostiene que el método de la *triangulación* supone que existe «un punto de acuerdo» u objeto que puede ser triangulado, o sea contrastado desde tres lados distintos. Sin embargo, cuando se trata de una mezcla de textos y no se cree que exista una única verdad, los textos se validan entre sí, pues son múltiples los lados desde los cuales mirar el mundo. Richardson propone el concepto de *cris-talización* para complejizar el proceso, un proceso por el cual sabremos más pero también dudaremos más.

En la investigación que aquí se hace referencia se planteó construir las historias de vida *con* el sujeto y no *acerca del* sujeto. Por eso se adoptó, como forma de trabajo para la construcción conjunta de las historias, la escritura de una primera narración por parte del investigador y su devolución al docente para compartirla en función de sus propias observaciones, ideas y creencias, con la posibilidad de quitar, modificar, reflexionar... Este intercambio podía repetirse tantas veces como lo requiriese cada caso. La función de validación por parte del grupo comenzaba en este momento del proceso, ya que las reflexiones e impresiones que llevaban a la escritura de la primera versión eran compartidas con el resto del grupo. De esta manera las diversas interpretaciones y significados que individualmente construíamos de aquellas experiencias de vida relatadas, iban siendo contrastadas y devueltas a nosotros mismos desde una nueva perspectiva.

Encuentro aquí la gran ventaja de poder investigar en grupo, ya que nos permite como investigadores enfrentarnos a nuestras propias visiones y prejuicios, recibir cuestionamientos que obliguen a replantear interpretaciones, decisiones y estrategias en el intento de comprender otras miradas.

Cuestiones en torno al conocimiento

¿Qué se entiende por conocimiento? ¿Quién lo genera? ¿Se puede generar otro tipo de cono-

⁵ L. Richardson, «Writing. A method of Inquiry», 1994, p. 522.

*cimiento que no sea proposicional?*⁶ Estos interrogantes nos condujeron a reflexionar sobre el carácter esencialmente controlador y jerárquico del conocimiento proposicional. En consecuencia, nos plantea la necesidad de pensar en el tipo de conocimiento que una investigación pretende generar, su vinculación con los objetivos propuestos y el efecto que se desee producir en la audiencia.

Con relación a estos planteamientos sobre la construcción del conocimiento, Thomas⁷ hace referencia a los procesos de cambio que se han dado en el campo de la investigación y explica que aquello que las personas pudieran decir sobre sí mismas, de sus acciones y motivos, y de otras personas, no era considerado evidencia fidedigna en comparación con la observación directa del comportamiento o la medición rigurosa y precisa. El cambio de interés hacia el *significado* se fortalece en la idea de que las personas existen en contextos culturales y como tales pueden intentar comprender e interpretar su propio comportamiento y el de otros de su comunidad. Esto implica la posibilidad de formar y negociar significados e interpretaciones de comportamientos y pensamientos, reclamando la subjetividad como una zona legítima de investigación.

En la educación, la división entre investigación y práctica ha llevado a perpetuar la concepción del saber como algo únicamente empírico o analítico, impidiendo el reconocimiento de la validez del saber profesional personal del docente.⁸ Quizá debido a esa herencia positivista, investigar a partir de relatos biográficos, como se planteó en la investigación que aquí hago referencia, nos condujo a asumir la permanente actitud reflexiva frente a cuestiones que en este artículo simplemente se esbozan, en la tarea de reconocer las posibilidades concretas que tiene una investigación que plantea generar conocimiento a partir de la experiencia personal de un docente. Si bien los relatos biográficos hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también la colectividad social del sujeto. A través de ellos podemos

leer la sociedad, sus valores, discursos, paradojas, etcétera. Teníamos presente que, en el intento de centrarnos en el conocimiento práctico y personal, existía el peligro de romper el vínculo con el conocimiento teórico y contextual, como así lo advierte Goodson.⁹ El autor explica que, enlazando las experiencias personales de los docentes con narrativas más amplias no solo se establece la relación entre el saber personal –*experiencial*– y el teórico –*universal*–, vinculado a la academia, sino que el mismo será plenamente generador y eficaz social y políticamente. Es así como podríamos afirmar que:

(...) la investigación a partir de relatos biográficos de docentes permite comprender aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado: la experiencia humana en sus acciones e intenciones. Al contrario de los anunciados factuales, las proposiciones abstractas de la especulación empírica, la narrativa se aproxima a la dimensión emotiva, compleja de la experiencia.¹⁰

En este contexto, la investigación narrativa se desprende de la idea tradicional que coloca al investigador como productor del conocimiento y reivindica la experiencia como otra forma de relacionarse con el mundo, otra forma de investigar, que no ha sido valorada y en la cual los sujetos se encuentran plenamente implicados. El saber que se genera por medio de la producción textual es un saber compartido, una construcción dialógica entre sujetos.

Lector, sujeto colaborador e investigador, como productores de significado

¿Se trata de una democratización en las relaciones de poder y autoría? Reflexionar sobre esta posibilidad nos permite pensar en formas más democráticas de plantear una investigación.

En una investigación desde un modelo

⁶ J. Bruner habla de «dos modos de conocer y pensar», dos tipos de conocimiento científico complementarios e irreductibles entre sí: el modo *paradigmático* y el modo *narrativo*. Cada uno con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo. «El modo *paradigmático* de conocer y pensar, de acuerdo con la tradición lógico-científica heredada, se expresa en un conocimiento proposicional, normalmente, normado por reglas, máximas o principios prescriptivos». (Cfr. A. Bolívar, «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», p.47, en *Revista electrónica de investigación educativa*, 2002, pp. 40-65). El modo de *conocimiento paradigmático* se caracteriza por clasificar a los individuos y relatos bajo un concepto o categoría (conjunto de atributos comunes que comparten individuos). Se trata de incluir lo particular en lo formal (categoría o concepto), anulando cualquier diferencia individual, que debe ser clasificable (Ver, D. Polkinghorne, 1995, pp. 5-23, citado en A. Bolívar, *op.cit.*, 2002). A diferencia del modo *paradigmático*, el *narrativo* «no produce conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana»; en su lugar, genera «conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana». (Cfr. D. Polkinghorne, 1988, p.159, citado en A. Bolívar, *op.cit.*, 2002, p. 49).

⁷ D. Thomas, *Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies*, 1995, pp. 2-3

⁸ J. Sancho, et al., *Los docentes en un mundo en cambio. La narrativa biográfica como forma de generar conocimiento educativo y mejorar la escuela*, 2005.

⁹ I. Goodson, *Historias de vida del profesorado*, 2004, pp. 30-31.

¹⁰ J. Sancho, et al., *op. cit.*, 2005, p. 5.

colaborativo,¹¹ donde el investigador comparte el poder con el sujeto investigado, y principalmente en una investigación narrativa, se genera una confluencia de voces (a diferencia del texto propositivo donde el investigador ejerce poder sobre el sujeto investigado y el lector). Frente a posiciones positivistas tradicionales que colocaban al docente en el lugar de objeto-informante, Thomas¹² menciona el advenimiento de la concepción del docente como sujeto, a través de esfuerzos encausados a que la voz y las historias de los docentes se lleguen a oír y a contar.

En lo que respecta al lector, la investigación narrativa llega aún más lejos en esta confluencia de voces, porque sus textos priorizan y buscan dar margen a múltiples interpretaciones y diversos usos que no están controlados por el investigador. El lector es invitado mediante una estrategia retórica a continuar el discurso construido por el investigador, discurso que nunca se termina de cerrar. El investigador no aspira a explicarlo todo. Richardson¹³ ahonda en este posicionamiento explicando que tener un conocimiento parcial, local e histórico, es todavía conocer; los posmodernistas reconocen las limitaciones situacionales de la persona que conoce. Subjetividades comprometidas en el conocer/contar sobre el mundo como ellos lo perciben.

Como anteriormente mencioné, planteamos realizar las historias de vida *con* los docentes y *no sobre* los docentes, es decir, trabajar con *sujetos* y *no con objetos*; con *voces* y *no con informantes*. Como grupo sabíamos que considerar al sujeto en su complejidad implicaba un enorme desafío en cuanto a estrategias metodológicas y en lo referido a la relación entre el investigador y el sujeto colaborador. Se trata de un pacto ético con los docentes que debe estar construido sobre la base de un proyecto honesto, tratando a la otra persona como un fin en sí mismo y nunca como un medio hacia un fin.¹⁴ Escribir una historia de vida con el sujeto implica renunciar a interpretar las palabras del docente, es más bien la construcción conjunta de significados, donde importa cómo el propio docente dota de significado su propia experiencia.

Explica Thomas¹⁵ que la «colaboración» es to-

mada como una metáfora para una relación ética ideal, pero de difícil realización en el mundo real. Desde la perspectiva del investigador existe la preocupación o angustia de imponer patrones y significados sobre las narrativas. Es por ello que en este proceso de colaboración, como investigadores debemos continuamente reflexionar y explicitar decisiones y posiciones tomadas, también pensar en la posibilidad de construirnos como sujetos dentro del propio relato de la investigación.

El proceso de escritura, una creación compartida

Si investigamos con el otro, ¿cómo se construye el relato? ¿Cómo hacer crecer el texto en la interacción entre investigadores y sujeto?

En el relato colaborativo, la narrativa es continuamente transformada en la interacción entre el docente y el investigador, en la que ambas partes tienen igual estatus. En este proceso colaborativo el investigador no posee la correcta interpretación de la narrativa pero como lector puede compartir las reacciones que ésta le genera, sin emitir juicios críticos; ambos renuncian a reclamar privilegios en la interpretación de los eventos, lo cual no significa rechazar la experiencia y el conocimiento de cada uno.¹⁶

El relato de la investigación podrá entretener el relato del sujeto con el relato de los investigadores, así como con otros relatos que permitan contextualizar e indagar en los problemas que irán surgiendo a lo largo del proceso de investigación. A su vez este texto quedará abierto a las diversas apropiaciones que los lectores puedan hacer del mismo. Otro aspecto relevante a tener en cuenta es la necesidad de pensar si las vidas y experiencias de los investigadores permanecerán invisibles o por el contrario se harán manifiestas; encontrarán una tercera posibilidad en la clara separación de las diferentes voces.¹⁷

En la investigación en la cual participé buscamos construir de manera conjunta el relato en el que el docente no solo aportara su voz sino que también ofreciera pautas de ordenación de su propia historia de vida; reorganizara su siguiente entrevista; contribuyera con nue-

¹¹ L. Measor y P. Sikes hacen referencia a la naturaleza elitista y antidemocrática de la investigación en general, que se ejemplifica en la negación de la «capacidad del sujeto para analizar y cambiar el modo de investigación y su papel dentro de la misma» (Cfr. I. Goodson, *op. cit.*, 2004, p. 280). La investigación funciona siguiendo un «modelo de violación» según el cual «toma más de lo que da, describe más que cambia, y transmite más que transforma» (Cfr. I. Goodson, *op. cit.*, p. 281). Por el contrario, el trabajo colaborativo intenta cuestionar la división académica del trabajo, compartiendo el poder con el sujeto estudiado (I. Goodson, *op. cit.*).

¹² D. Thomas, *op. cit.*, 1995, p. 4.

¹³ L. Richardson, *op. cit.*, 1994, p. 518.

¹⁴ Warburton, 1992, en D. Thomas, *op. cit.*, 1995, p.16.

¹⁵ D. Thomas, *op. cit.*, p. 17.

¹⁶ *Ibidem*, p. 8.

¹⁷ *Ibidem*, p. 17.

vos interrogantes como ejes conductores de la conversación y propiciara renovados marcos de referencia. En suma, así entendimos lo que significa *dar agencia al sujeto* dentro de una investigación.

Consideraciones finales: cambios en el aula universitaria

Considero que los aspectos aquí debatidos y problemáticas planteadas exceden el campo de la investigación y cuestionan en su conjunto las estructuras que hoy subyacen en los modelos formativos de la mayoría de los centros educativos.

Desde las perspectivas de investigación esbozadas anteriormente, hay cuestiones que transferidas al ámbito universitario en particular, conllevan importantes debates hacia posibles cambios. Procesos centrados, entre otros aspectos, en:

- la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción dialógica del saber;
- el cuestionamiento del concepto de conocimiento; el debate sobre diversas formas de conocer; los límites del conocer como sujeto situado, el conocimiento contextual: parcial, local e histórico;
- las diversas miradas frente a visiones hegemónicas, disciplinarias y la noción de verdad;
- la construcción de relatos abiertos a múltiples voces, la entrada del estudiante en la construcción del conocimiento;
- la necesidad de repensar las relaciones de poder docente/estudiante;
- comprender a los alumnos como sujetos y no objetos de la enseñanza, la educación como espacio de construcción de subjetividades.

Bibliografía

- BOLIVAR, A.: «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», en *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 4, Nº 1, Ensenada, Baja California, Universidad Autónoma de Baja California, 2002. [En línea] redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html - 120k [16 de abril de 2008].
- BOLIVAR, A., Domingo, J. y Fernández, M.: *La investigación Biográfica-Narrativa en Educación. Guía para indagar en el campo*, Granada, Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, 1998.
- GOODSON, I. (ed.): *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, 2004.

rado, Barcelona, Octaedro, 2004.

- MEASOR, L. y Sikes, P.: «Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida», en GOODSON, I. (ed.): *op. cit.*, 2004.
- POLKINGHORNE, D.: *Narrative knowing and the human sciences*, Albany, Nueva York, State University of New York Press, 1988.
- POLKINGHORNE, D.: «Narrative configuration in qualitative analysis», en *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 1995.
- RICHARDSON, L.: «Writing. A method of Inquiry», en DENZIN, N. y Lincoln, Y.: *Handbook of Qualitative research*, Londres, Sage, 1994.
- SANCHO, J. M. et al.: «Los docentes en un mundo en cambio. La narrativa biográfica como forma de generar conocimiento educativo y mejorar la escuela». Simposio: Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación, presentado en el XVIII International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2005) [Congreso Internacional para la Eficacia y Mejora de la Escuela], Barcelona, 2-5 de enero de 2005.
- THOMAS, D.: «Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies», en THOMAS, D. (ed.): *Teachers' stories*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 1995.

¿De dónde venimos? ¿Qué somos? ¿Adónde vamos?

Sobre la historiografía del arte y la Historia:
recuperación del concepto de recapitulación

Enrique F. González De Nava

Licenciado y Profesor de Escultura, FBA, UNLP. Dibujante, pintor, escultor. Docente en los Talleres de Escultura Complementaria I y II, FBA, 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. Integrante del Proyecto B156 Arte y vida en Buenos Aires colonial: San Ignacio.

Darwin y Lamarck representan una querrela no del todo resuelta. La intuición de Lamarck – que las características adquiridas durante la vida de los adultos de una especie pueden ser transmitidas a su progenie, o que «los caracteres adquiridos se heredan»– no es aceptada en biología ni parece haber prueba alguna que la fundamente. Pero, considerada a la distancia de lo sucedido y a la luz de los conocimientos acumulados, parecería tratarse de un caso de percepción certera y atribución equivocada. Tal como habría de ocurrir, más adelante, con la teoría de la «recapitulación» de Ernst Haeckel.

La evolución biológica –la creatividad biológica– procedería según los mecanismos revelados por Darwin, completados por Mendel y por una brillante serie de biólogos que siguieron sus pasos, los «neodarwinistas»: una combinación (notoriamente feliz) entre mutaciones genéticas endógenas y selección natural exógena que da por resultado una espiral expansiva pero gradual de complejidad creciente.

Stefen Jay Gould y otros se han encargado de dilucidar las deficiencias explicativas del neodarwinismo, proponiendo una teoría más compleja –el «saltacionismo»– que atiende a los cambios de ritmo evolutivo, más allá del gradualismo darwiniano, y a las discontinuidades debidas a accidentes catastróficos exógenos. También el neodarwinismo ha recibido críticas notables por parte de Ludwig Von Bertalanffy, Lancelot Law Whyte y Fred Hoyle.

Por su parte, la cultura –la creatividad humana– que es una novedad en el campo de la vida y la característica distintiva del hombre en el reino animal, parece apoyarse en procedimientos biológicos previos y también evoluciona. La notable obra de Erich Kahler, *Historia Universal del Hombre*,¹ apun-tala, como ninguna otra que conozcamos, la teoría evolutiva de la cultura. La evolución cultural exhibe una potencialidad endógena de innovación que re-

¹ Erich Von Kahler, *Historia Universal del Hombre*, 1946.

cuerda al papel de las mutaciones en la teoría darwinista, esta vez combinada con una «selección cultural». Las sociedades humanas ejercen una permanente selección cultural sobre las producciones emergentes de grupos e individuos. Pero también procede según la ley de Lamarck porque en su esfera, los caracteres adquiridos se heredan, se transmiten por la enseñanza dirigida, por las obras culturales que registran y comunican la múltiple, cambiante y creciente experiencia humana, y también por el hábitat antropizado y su carga difusa de información. Y es por esta combinación, probablemente, que la evolución cultural y la Historia del hombre es tan rápida y explosiva si se la compara con la evolución de cualquier forma de vida precedente.

La epistemología de una ciencia –o de la ciencia en general– está condicionada e impulsada por el estado de la sensibilidad y de la experiencia registrada en una sociedad humana que solventa grupos de investigación científica. En la época de Lamarck la ciencia se inclinaba hacia la búsqueda de continuidades donde anteriormente había hiatos o discontinuidades absolutas. Lamarck (suponemos) quiso percibir la transferencia de los caracteres adquiridos también en el plano biológico. Ernst Haeckel creyó comprobar (hizo una bandera de ello a fines del siglo XIX) una «ley biogenética»: que el proceso embrionario en la ontogénesis recapitulaba (repetía de forma abreviada) la filogénesis de la especie misma. Hegel, en la *Fenomenología del Espíritu*, afirma que la conciencia individual repite sintéticamente las etapas del desenvolvimiento de la humanidad. Pensadores posteriores creyeron percibir el mismo proceso en el desarrollo psicológico del niño que repetiría, abreviadas, algo así como las «etapas culturales» de la humanidad.

Es improbable que tantos pensadores estén absolutamente equivocados. La recapitulación es una percepción emergente, sintomáticamente, durante el siglo XIX –el siglo del «evolucionismo»– y es probable que sea, por lo menos parcialmente, acertada pero que, tal como suele ocurrir en una primera instancia, haya sufrido una atribución que posteriormente se revela como equivocada. Stephen Jay Gould dedicó páginas notables en *Ontogeny and Phylogeny*² a rebatir totalmente la teoría de Haeckel en el plano de la biología. Pero en la esfera de la psique humana ha quedado olvidada y sin resolver en algún rincón de la cultura.

Haeckel proyectó, posiblemente, su capacidad humana para recapitular sobre el plano del desarrollo biológico, dominado por el fantasma del

positivismo científico y por una epistemología muy condicionada por los logros restallantes de las ciencias de su época: filología, anatomía comparada, biología. Estaba condicionado, también, por motivaciones ideológicas que Jay Gould se encarga de esclarecer.

Por el momento nos atrevemos a consignar nuestro parecer: la naturaleza procede a crear sus novedades apoyándose en estructuras y sistemas preexistentes y que este procedimiento pasa luego (es copiado, imitado o repetido, como se prefiera) al funcionamiento de la cultura. Estos procedimientos constituyen lo más parecido que podemos percibir a lo que luego será, en el plano de la cultura (que es lo mismo que decir en el plano del psiquismo humano) la función recapitulatoria.

El hombre es un animal creativo pero también es un animal que recapitula; es decir, que mira hacia atrás una y otra vez y condensa mentalmente y en registros concretos y sinópticos (arte, ritual, mito, historiografía y todas las ciencias) los capítulos de su derrotero a modo de *feedback* (retroalimentación) impulsado por uno de estos dos motivos: para mantener una orientación –tal es el caso de las sociedades arcaicas–, o para reorientarse una y otra vez, tal es el caso de las sociedades actuales.

En el presente trabajo trataremos de rescatar el concepto de recapitulación a partir de un breve análisis del rol de la historiografía del arte dentro de la historiografía general y de una especulación sobre el rol de la historiografía en la Historia. Para hacerlo, recurriremos a una serie de interrogantes (1-2-3-4...) tratando de responderlos de manera positiva, pero atentos a nuestro tema central: la función recapitulatoria.

1- ¿Cuál es el objeto de la historiografía del arte?

Ensayemos una respuesta amplia y precisa al mismo tiempo: el objeto de la historiografía del arte es uno y múltiple:

a) En primera instancia su objeto es la Historia y la Geografía de las producciones artísticas, es decir, de las obras. Sus datos se pueden obtener y posteriormente ordenar, recurriendo a distintos marcos conceptuales: el «arte de los pueblos»; las «épocas» de la Historia Universal, según la periodicidad francesa en boga; los «géneros plásticos» y sus entrelazamientos; las «escuelas» y su área de influencia; los «artistas», en las tradiciones que alientan el individualismo; una concepción «evolutiva» de las tradiciones artísticas (Faure,

² Stephen Jay Gould, *Ontogeny and Phylogeny*, 1977.

Focillon, Bazin); por fin, una concepción evolutiva de la Historia misma: hegeliana, marxista o de índole más compleja (Kahler, Mumford, Russell, Jaspers, Whyte). Todas las concepciones marco podrían ser, si fuese deseable, complementarias entre sí.

b) En segunda instancia su objeto es ella misma; es decir, la historia de la historiografía del arte. La historiografía del arte tiene unos doscientos años de Historia y, quizás, unos doscientos años de Prehistoria que exige una actualización permanente de sus postulados. Nosotros postulamos que la historiografía del arte no surge sino en sincronía con un importante (en el sentido cuantitativo y cualitativo del concepto) proceso de acumulación de transformaciones históricas. No puede haber historiografía antes de una acumulación de cambios registrados; cambios suficientes como para alcanzar cierta distancia de los orígenes y una ruptura con el tiempo mítico que es un tiempo cíclico y cerrado. Para decirlo en un lenguaje geométrico: la historiografía surge en consonancia con cierto avance de la espiral del devenir humano; la historiografía del arte, en consecuencia, también.

c) En tercera y última instancia el objeto de la historiografía del arte es la Historia del hombre. Porque desde cualquier punto de vista que se lo mire la historiografía del arte no es sino un sector de la historiografía general; sector que enfoca, describe y, eventualmente, explica un haz, una hebra, un factor de ese tejido que es la Historia humana.

El arte mismo, cualesquiera hayan sido sus cambiantes «objetos» (véase, por ejemplo, el notable libro de Read, *Imagen e Idea*)³ tiene por objeto, en última instancia, al hombre, sus estados y sus transformaciones. Y este objeto, difícil de enfocar por cierto, no puede menos que emerger con toda claridad recién ahora, que se han desarrollado suficientemente muchas historias particulares (la historia de los pueblos) para apuntalar una nueva Historia, la Historia de la Humanidad o Historia Universal del Hombre.

Esta consideración puede parecer brotada de un humanismo apologético pero no tiene nada que ver con una actitud de esa naturaleza. Nos referimos, ante todo, a una situación de hecho: el desenlace y el nuevo enlace de todas las historias colectivas particulares en un espacio esférico común, el del planeta Tierra, formado por una red exponencial de intercambios y comunicación. Lo llamamos «globalización» pero es, ante todo, un

hecho histórico que se viene formando como emergente de incontables intenciones y actos particulares con consecuencias imprevisibles. Y un hecho irreversible que afecta a todos los particularismos.

Cuando pensamos en la Historia, incluimos en ella a la Prehistoria humana, el largo preludio de la Historia propiamente dicha. La Historia propiamente dicha estaría basada, según Gurvitch,⁴ en la «experiencia prometeica», fundada en la toma de conciencia, por parte del hombre, de su libertad: libertad para cambiar el rumbo de su destino en franca oposición revolucionaria, si es necesario, a lo establecido.

Si, como suponemos, estamos en el estadio evolutivo de la primera recapitulación general, entonces la historiografía es, en la topografía de la conciencia humana, un lugar donde se produce intensamente, en este caso con herramientas intelectuales, el proceso de la recapitulación. Para ser más precisos, de la primera recapitulación universal. No debe ser el único lugar de la mente donde se produce la recapitulación. De cualquier manera, es un lugar privilegiado. Es en este sentido, como un extraordinario ensayo sinóptico de recapitulación universal (insuficiente y genial a la vez), que puede ser entendido el *Manifiesto Comunista* de 1848⁵ y no solamente como un programa político apoyado por una doctrina.

Ahora, tuvo que haber habido innumerables procesos de recapitulación, que nosotros identificamos como *feedback* colectivos, previos y preparatorios de toda renovación histórica; pero fueron todos locales y particulares, condicionados por la dispersión humana sobre el planeta. Y aunque la investigación científica revela pautas arquetípicas subyacentes en todos los casos, que remitirían a un origen común, cada pueblo, cada comunidad, vivió su mito particular como único, incluso superior. La acumulación histórico-cultural en la época de la convergencia de todos los pueblos humanos (de todos los pasados y todos los futuros en un presente sobrecargado de hechos) ha llegado a un nivel cuantitativo-cualitativo que nos obliga, por inversión dialéctica, a movernos mentalmente en forma simultánea hacia *adelante* (proyección del futuro) y hacia *atrás* (exhumación del pasado), en busca de nuestro origen común a través de los múltiples registros que dejaron los numerosos derroteros o historias humanas particulares.

Moverse mentalmente hacia atrás no es contradictorio con moverse hacia adelante, sino que es una de sus manifestaciones. Moviéndonos ha-

³ Herbert Read, *Imagen e Idea*, 1955.

⁴ Georges Gurvitch, *Dialéctica y Sociología*, 1965.

⁵ Carlos Marx, *El manifiesto Comunista*, 2002.

cia nuestros orígenes, mediante la indagación científica, artística y filosófica, y construyendo una imagen de las etapas transitadas (los capítulos), ampliamos nuestro horizonte actual, la esfera de la autoconciencia individual, grupal y planetaria. Con lo cual nos movemos siempre hacia adelante, tal como nos impulsa a hacerlo la irreversibilidad del tiempo.

2- *¿Basta con que haya cambio para que haya Historia y, por consiguiente, Historia del arte?*

No, tienen que producirse transformaciones: la aparición (brote, gestación y parto) de la *novedad* en el devenir. Emergentes que se abren paso desde lo espontáneo, a través de las fallas de un sistema establecido, con un nivel mayor de complejidad que implica una irreversibilidad, una *superación* relativa del pasado y una disolución progresiva de los horizontes cerrados.

3- *¿Los emergentes provienen del pasado o del futuro?*

Podríamos decir que son el futuro que se abre paso en el presente y que está contenido en el pasado. La Historia, entendida como el pasado, lejos de pasar y perderse es «el pasado de un presente».⁶ Pero el presente contiene elementos y factores que fueron un potencial en el pasado. Un potencial que no es lo mismo que un proyecto conciente aunque se manifiesta, limitadamente, en nuestros proyectos concientes. Así, la Historia es un movimiento que sorprende al ser histórico, al hombre. Los hombres, los pueblos, las civilizaciones intentan –y hasta cierto punto logran– dirigir su Historia. Pero la Historia –para recurrir a una metáfora conocida, la del hombre montado a caballo– no es dócil: no es un caballo sino, más bien, un potro.

4- *¿La Historia del arte se repite?*

Sí y no. Sí, porque las creaciones de gran significación persisten (con la persistencia de las motivaciones que las sustentan) a lo largo de prolongadas líneas de tiempo (la larga duración de Braudel,⁷ a la que nosotros agregaríamos la larguísima duración) atravesando contextos y resignificándose, muriendo y *renaciendo* en contextos nuevos y más complejos, con una significación renovada, con nuevos atributos que pro-

lo... porque aunque un descubrimiento con un potencial no desarrollado se retome luego de un período de eclipse (crisis, decadencia y aletarga-

miento; o, si se prefiere, desplazamiento y represión), al haber cambiado el contexto, y por más que le resulte favorable, su aparecer, que es un reaparecer, cobra un aspecto y una complejidad diferentes: desarrolla potencialidades inexploradas y se combina con formas y contenidos culturales no existentes en la fase de origen o en sus primeras manifestaciones.

El progresivo *renacer* de las tradiciones griega y romana desde Carlomagno, por ejemplo, que tuvo su eclosión a principio del siglo XV en Florencia, es un renacimiento dentro de un contexto cristianizado, y el cristianismo es, en principio, incompatible con la estética griega no menos que con la romana. Pero esta primera manifestación ostensible de Occidente que culmina con los viajes hacia un nuevo *más allá* (más allá del horizonte visible sobre el plano de tierra, en este caso), es el resultado de una mezcla extraordinariamente compleja y por ello permanentemente inestable: en ese complejo único llamado Occidente convergen, se rechazan, se sincretizan y se sintetizan, en grados cambiantes y de maneras particulares según la geografía humana, el legado greco-romano, el legado judeo-cristiano y el legado de los pueblos germánicos, todos ellos, en principio, incompatibles entre sí. Occidente es la progresiva (y nunca alcanzada del todo) compatibilización de su herencia a medida que avanza. Amalgama que se complica desde el siglo XVI con el impacto progresivo de nada menos que *todo el mundo* que, alcanzado por las colonizaciones, converge en la geografía europea transformando a Europa en la gran mezcladora planetaria de las culturas humanas, alentando nuevos capítulos más allá de las historias particulares separadas. Historias separadas que dan cuenta de la plural capacidad humana de respuesta ante el reto del destino y que constituyen la herencia cultural de la humanidad actual. No es difícil entender, entonces, el porqué de la riqueza y la complejidad de, por ejemplo, la tradición pictórica de Occidente, desde el siglo XV al siglo XIX, momento en que se quebró para dar paso a un nuevo ciclo.

El concepto orientador debería ser, en este caso, el de la continuidad a través de la discontinuidad.

La Historia del arte sería, así concebida, un tejido (una estela) con emergentes diversos (hebras) pero finitos en número, que van avanzando como ramas continuas hasta donde pueden, luego se discontinúan (se interrumpen y aletargan) para reaparecer, en un ambiente histórico-cultural favorable, pero resignificadas. Podríamos hablar, en-

⁶ Vicente Fatone, *Lógica y teoría del Conocimiento*, 1951.

⁷ Fernand Braudel, *La Historia y las Ciencias Sociales*, 1970.

tonces, de continuidades y discontinuidades relativas por cuanto ninguna historia particular estaría agotada en sus capítulos iniciales, así como ningún emergente contemporáneo carecería, por lo mismo, de antecedentes en el pasado, a veces en el pasado más remoto.

5- *¿Hay una evolución cultural en la Historia y, por lo tanto, en la Historia del arte? ¿Es la Historia misma una unidad evolutiva?*

Sí, según algunos autores: Kahler, Mumford, Russell, Read, Ribeyro, Marx, en el ámbito científico y secular; Theilhard De Chardin, Jaspers, Hegel, Vico, Joaquín de Fiore y La Biblia (piedra fundamental de toda esta corriente) en el ámbito filosófico y teológico.

Si así no fuese, no habría Historia, sino historias, como hebras separadas e inconexas, no entrelazadas. El presente –globalización tecnológica y económica e impregnación multicultural a escala planetaria, donde desembocan todas las historias separadas– es una prueba de la unidad de la Historia. Todas las *prehistorias*, a su vez, exhumadas por la arqueología, la antropología y la paleontología, parecen remitir a un origen común y a una diáspora geográfica que determina historias separadas. El actual es el tiempo de la convergencia; plagado de conflictos, sí, como todo lo humano, pero convergencia al fin. El ritmo exponencial y la presencia ubicua de semejante convergencia es, alternativamente, sutil y abrumadora, y su significación se nos escapa. Estamos implicados en un nuevo ciclo histórico que abarca a toda la humanidad actual y pasada con un futuro y un pasado abiertos.

6- *¿Qué es –en este marco y desde un punto de vista psico-histórico– la historiografía general y, por consiguiente, la historiografía del arte?*

La búsqueda de datos múltiples para la reconstrucción imaginaria y conceptual del *pasado del presente* de un grupo humano –o de la humanidad misma– con la intención de dotar al presente de un pasado que le permita contemplar y exhibir una identidad continua, a través de los cambios y las transformaciones. Pero una unidad o identidad ya no mítica y sagrada, sino histórica y secular, antropológica.

También es una progresiva y elaborada respuesta al vacío que dejaron la sucesiva muerte de los dioses y la decadencia de los mitos. Porque la historiografía forma parte de un complejo (ciencia, literatura y arte) que es la continuación del

mito por otras vías y su finalidad es *narrar*, de una manera veraz y *verificable*, la biografía del hombre... Lo veraz (ciencia o arte) reemplaza a lo creíble (fe). La energía condensada en el mito (expulsado éste por la puerta principal sobre la cual hay un cartel que reza «En este ámbito solo se practica la Ciencia») se filtra por las rendijas de los cerramientos y reaparece en escena pero con otra cara, otro atuendo, otro rol; disminuido, ya no central, pero tan activo como siempre.

Pero se trata, como siempre, de elaborar conceptos e imágenes creíbles. De base científica o estética (mitopoética), sí, pero imágenes al fin que remiten al origen y destinatario de todos los mitos particulares, el hombre. Bien podría hablarse del *Mito del Hombre*, como especie y como forma y así, de una resacralización pero en un nuevo contexto –más complejo que el que vio nacer al mito– y sobre nuevas bases.

7- *¿Cuál sería, entonces, el sentido último de la investigación historiográfica, que se registra en una narración, un relato, una descripción, un cuadro?*

Iluminar, rescatar, reconstruir y registrar con conceptos e imágenes nuestro pasado con la intención de comprender nuestro presente y ejercer, en la medida limitada y variable que nos caracteriza, dominio sobre nuestro destino. Es un diálogo de los vivos con sus muertos o un llamado de los muertos a los vivos para que éstos no olviden su sementera y la prolonguen. Un rasgo cultural que no es idéntico a las formas que asumiera hasta ahora el llamado «culto de los muertos», pero que de ahí viene también. Un escribir y rescribir los capítulos que conducen al presente y así posibilitar una nueva recapitulación, un gran *feedback* o ida y vuelta, para elaborar una respuesta creíble (¿un saber?) a las preguntas que consignara Gauguin en su friso homónimo de 1897, en los años de la irrupción del actual ciclo histórico-artístico: *¿De dónde venimos? ¿Qué somos? ¿Adónde vamos?*

Con Colón, Enrique el Navegante, Vasco da Gama, Solís, Magallanes, Elcano, comienza a producirse la convergencia espacial irreversible que habilita la recapitulación actual. La recapitulación actual tiene brotes importantes que apuntan a la presente imagen histórica del hombre, un *work in progress* riquísimo en capítulos. Quizás, un brote importante sea Vico, en el siglo XVIII, con su concepción genética de la historia. Luego Hegel y Marx (juntos y separados), Spengler y Toynbe y, por fin, Kahler, Jung, Mumford.

Es posible que estemos asistiendo a un cierto acuerdo universal en la exposición de los capítulos (aunque no en su interpretación, habida cuenta del cúmulo de conflictos heredados) en un proceso de recapitulación iniciado por las élites intelectuales y artísticas de Occidente que habrá de generalizarse.

Percepciones como las que conducen a conceptos tales como Evolución (Darwin, Wallace); Evolución Creadora (Bergson); Recapitulación (Haeckel); Retroalimentación o *Feedback* (Wiener, Wieser); Proceso Formativo (Whyte); Dialéctica intrínseca de la Psicología del Arte (Worringer, Read); Fases Estilísticas de desarrollo de una Tradición Artística (Faure, Focillon, Bazin); Museo Imaginario (Malraux); Ampliación de la Conciencia Estética (Read); Historia como Desarrollo de las Potencialidades del Hombre (Kahler, Mumford); Continuidad Psíquica de las Generaciones Humanas (Freud, Jung); Universo en Expansión (Wheeler, Hawking); Universo Inteligente (Hoyle) y otras, son consecuencia de la marea alta de la Historia, del crecimiento de lo que Aby Warburg denominó *Denkraum*, la distancia (y la altura) que el hombre le va ganando al entorno que lo vio nacer. Distancia progresivamente creciente aunque no carente de fallas, caídas y retrocesos, como al mismo Warburg le tocó experimentar con la guerra del 14. Distancia que, vista desde la otra cara, es un aproximarse a los orígenes, un profundizar.

8- ¿Historiografía y mito, entonces, se oponen pero no se excluyen?

La historiografía científica expulsa al mito por la puerta principal (crítica, crisis, desplazamiento y represión) pero no lo extingue, no lo destruye, sino que lo eclipsa; eclipsa la expresión mítica (o mitopoética) pero no arranca la raíz del mito. El mito es un dato inexcusable de la psique humana. Los mitos encarnan una necesidad raigal y, expulsados por la puerta, entran por la ventana y se vengán, coloreando, impregnando el trabajo del historiador, soplandole datos o pistas (el mito es un dato en sí mismo) y también suministrándole un espejo donde mirarse para compararse con los que vivieron dentro del mito y de esta manera diferenciarse de ellos.

La magia y el mito son invocativos y provocativos; invocan o provocan a nùmenes, antepasados, espíritus que no están presentes para que se hagan presentes; o, por el contrario, para que se mantengan a prudente distancia y no interfieran en la vida de los vivos. La historiografía es

evocativa, evoca a los ausentes y provoca (cuando esa es la intención del historiador) a los presentes, a los vivos, con la novedad y la *veracidad* (el nuevo aspecto de la revelación) de sus relatos. El mito es narrativo, parcialmente descriptivo (selectivo y sinóptico: condensador) y, sobre todo, normativo; la historiografía es descriptiva y narrativa y, en la medida en que implica una hipótesis explicativa, el historiador puede ceder, por motivos ideológico-políticos, a la tentación normativa. Por ese camino, residuos del pensamiento mítico suelen colarse dentro del pensamiento historiográfico. Por otro lado, a los efectos de la recapitulación, el discurso historiográfico (lo mismo que el biológico y el cosmológico) debe condensarse en una sinopsis restallante para ser socialmente efectivo, comunicativo e influyente. Con lo cual retoma, en cierto modo, el aspecto del mito.

Bibliografía

- BAZÍN, André: *Historia del arte*, Barcelona, Guadarrama, 1980.
- BERTALANFFY, Ludwig Von: *Robots, hombres y máquinas, La psicología en el mundo moderno*, Madrid, Guadarrama, 1971.
- BRAUDEL, Fernand: *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1970.
- BURUCÚA, José Emilio: *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- FATONE, Vicente: *Lógica y teoría del Conocimiento*, Buenos Aires, Kapelusz, 1951.
- FOCILLON, Henri: *La vida de las formas*, Madrid, Xarait, 1983.
- GURVITCH, Georges: *Dialéctica y Sociología*, Venezuela, Universidad Central de Venezuela, 1965.
- HOYLE, Fred: *El Universo Inteligente*, Barcelona, Grijalbo, 1983.
- JASPERS, Karl: *Origen y Meta de la Historia*, Madrid, Selecta de Revista de Occidente, 1968.
- JAY GOULD, Stephen: *Ontogeny and Phylogeny*, Londres, The Belknap Press of Harvard University Press, 1977.
- KAHLER, Erich: *Historia Universal del Hombre*, México, Fondo de Cultura Económica, 1946.
- KAHLER, Erich: *Qué es la historia*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- KAHLER, Erich: *Nuestro Laberinto*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1972.
- LUPASCO, Stéphane: *Nuevos aspectos del arte y de la ciencia*, Madrid, Guadarrama, 1968.
- MARX, Carlos: *El manifiesto Comunista*, Buenos

Aires, ACeditores, 2002.

- MAYR, Ernst: *Así es la Biología*, Madrid, Debate/Pensamiento, 1998.
- MUMFORD, Lewis: *Las transformaciones del hombre*, Buenos Aires, Sur, 1960.
- READ, Herbert: *Imagen e idea, La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- READ, Herbert: *Art and the Evolution of Man*, Londres, Freedom Press, 1951.
- RUSSELL, Bertrand: *Nuevas Esperanzas en un Mundo en Transformación*, México-Buenos Aires, Hermes, 1964.
- WHYTE, Lancelot Law: *Aspects of Form, A Symposium on Form in Nature and Art*, Londres, Lund & Humphries, Publishers, 1968.
- WHYTE, Lancelot Law: *La Forma de lo Desconocido*, Buenos Aires, Sur, 1957.
- WORRINGER, Wilhelm: *Abstracción y Naturaleza*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1966.

El lugar de lo escénico en los entornos mixtos¹

Alejandra Ceriani

Licenciada en Artes Plásticas orientación Cerámica, y en Artes Plásticas orientación Pintura, FBA, UNLP. Actualmente cursa el Magíster en Estética y Teoría de las Artes, FBA. Jefa de Trabajos Prácticos (JTP), Cátedra de Realización y Lenguaje I, Dpto de Comunicación Audiovisual, FBA, UNLP. Jefa de Trabajos Prácticos (JTP), Cátedra de Dibujo I y II, Dpto de Comunicación Visual, FBA, UNLP. Asesora Especialista en la escritura de los diseños curriculares para la Enseñanza Artística, disciplina Plástica y Visual para la ESB, DGCyE. Realiza seminarios de posgrado en aproximación a las tecnologías interactivas para las artes performáticas y cursos destinados al trabajo de investigación artística: puesta interactiva, movimiento-captación imagen y sonido en tiempo real. Seleccionada por el Jurado en la convocatoria de Apoyo para la realización de proyectos Net Art/ Medios Digitales del Centro Cultural de España en Buenos Aires (2006); Programa de Arte Interactivo III del Espacio Fundación Telefónica, a cargo de Mariano Sardón y Rodrigo Alonso (2007). Expone trabajos de investigación artística en diversas Jornadas, Congresos y Encuentros.

1. Introducción

La investigación como perspectiva prioritaria

Los artistas (plásticos, diseñadores, performers, músicos, etc.) y los lenguajes artísticos (danza, multimedia, teatro, música, etc.), que trabajan con tecnologías, operan, por lo general, entre el arte y la investigación, en pos de su mutua colaboración para la creación de nuevas formas cooperativas y, fundamentalmente, para la creación de sistemas tecnológicos abiertos que permitan: la creación en tiempo real; la modificación y el intercambio de objetos y/o cuerpos tridimensionales; la manipulación intuitiva de un acceso a hacer complejas las escenas reales y virtuales; el compartir la interactividad realizada y distribuida en la Internet, y la posibilidad de utilizar variables para influir el comportamiento de un diseño mixto.

Consideramos importante indagar en este territorio de los nuevos entornos y la interactividad aplicados a las prácticas corporales, compositivas y escénicas que promueven una nueva capacidad de inferir y experimentar con lo conocido.

Los sistemas tecnológicos aplicados a las artes escénicas, definen las conexiones entre los dispositivos, el entorno, los cuerpos, la creación, instalando la tensión entre el límite material y el deseo, impulsando a las transformaciones no como respuesta a las contradicciones del presente, sino como un principio móvil cuya condición básica sería la disponibilidad a interactuar.

2. La interrelación de los espacios

La Realidad Mixta, territorio donde la interrelación e interacción de los espacios físicos, sociales e íntimos se potencia y amplía gracias a los sistemas de información, es el eje sobre el que se articula este proyecto de investigación: indagar sobre el nuevo campo de los entornos mixtos, Realidad Aumentada y Virtualidad Aumentada.

La Realidad Mixta entonces, mezcla entornos virtuales con el mundo real, formando un conti-

¹ Proyecto: «Realidad Aumentada y los nuevos entornos del Continuo Realidad-Virtualidad en el Arte Interactivo». Director: Silva, Christian Oscar. Departamento de Producción Multimedial, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

nuo entre entornos reales, realidad aumentada, virtualidad aumentada y entornos virtuales, proponiendo al espectador-participante en una inmersión en diferentes niveles de interacción, que van desde el simple recorrido hasta la modificación y la construcción de los mismos.

Según Phillipe Quéau,² la virtualización de lo real consiste básicamente en el quebranto del poder que la *categoría de lugar* ha tenido tradicionalmente para dar cuenta de la realidad, en favor de una potenciación de las posibilidades que el lenguaje posee para ello.

Esta situación concibe varias consecuencias, en primer lugar para la representación del mundo (para el arte, que se hace más fluido, metafórico y plástico), pero también para las mismas formas de la vida (en cuanto nuestra aprehensión sensomotriz cambia), incidiendo en la percepción y la interpretación de los lenguajes artísticos.

Un relevamiento de información, por medio de diversas fuentes (bibliográficas y/o en Internet), referente al desarrollo de experiencias en arte interactivo de intervenciones, instalaciones, performance, danza o teatro experimental que puedan ser considerados entornos mixtos, nos permitieron circunscribir en particular tipos de manifestaciones experimentales escénicas para tratar de describir y analizar estos modelos estéticos en su devenir y en sus relaciones con nuestra investigación.

La primera cuestión derivada de estas relaciones establecidas entre las nombradas manifestaciones artísticas, los dispositivos y la virtualización del espacio, conlleva, por una parte, una necesaria redefinición de las representaciones implicadas en la experiencia creativa: quien diseña presenta unas reglas de participación y quien participa actualiza las reglas y convierte a la obra en un «acontecimiento», en algo que se hace presente gracias a la acción del participante, y, por otra,

las redefiniciones y actualizaciones de los términos y expresiones propias que cada disciplina entra a comulgar con las nuevas interacciones.

Esto es comprensible también ya que el arte virtual, en general, está exigiendo a la estética la revisión crítica de sus categorías sobre la producción, la recepción y la reproducción de la obra. Parece que nada podrá en el futuro contener la *desterritorialización*:³ es preciso saltar a un nuevo espacio, cambiando, de este modo, el lugar del cuerpo en la experiencia y en la noción de presencia con la que había operado. «Se puede estar presente (en distintos grados y modalidades), a miles de kilómetros en un espacio remoto, sin siquiera desplazar nuestro cuerpo un solo milímetro».⁴

Es desde el propio cuerpo en relación con el propio medio social y tecnológico, de la proliferación y de la difusión de las *obras*, que se hace presente la transformación.

En este orden de ideas, la pregunta por el lugar de la obra pasa por las siguientes cuestiones: ¿dónde está la «obra»? ¿En el modelo interactivo que ofrece el artista al espectador? ¿En las interacciones propiamente dichas que podrían llegar a alterar radicalmente la obra «original»? ¿En la idea inicial del autor, quien busca por sobre todo promover la interactividad? ¿Quién es finalmente el autor?⁵

3. Las Artes Escénicas. Redefiniciones

Circunscribiremos inicialmente a las disciplinas escénicas que operan trasgrediendo lo habitual. Las manifestaciones de lenguaje escénico y, en particular la danza y el teatro «experimental»,⁶ así como performances e intervenciones, que se expanden hacia otros escenarios, tienen en co-

² Philippe Quéau, director de la División de la información y de la informática de la UNESCO; especialista en nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, con un interés particular en gráficos de computadora, realidad virtual, *televirtuality* y *cyber-communities*. [En línea], <http://www.unesco.org.uy/puntodevista/pqueau210700.html>. [12 de marzo de 2008].

³ Pierre Lévy, «Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio», 1956 (traducción del francés por Felino Martínez Álvarez) [En línea], inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf. [11 de marzo de 2008].

⁴ Andrea Sosa y Laura Maiori, «Aumentando lo Real. Interacciones de lo virtual y lo real en el ámbito de los entornos mixtos», en Proyecto «Realidad Aumentada y los nuevos entornos del Continuo Realidad-Virtualidad en el Arte Interactivo», Director: Silva, Christian Oscar, Departamento de Producción Multimedial, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

⁵ Jaime A. Rodríguez, «El lugar de la obra». [En línea], http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Facultad/sociales_virtual/publicaciones/relatodigital/r_digital/teoria/lugar.html. [11 de marzo de 2008].

⁶ ¿Qué quiere decir experimental? La esencia del método experimental reside en preguntarse qué es el fenómeno, no creer en lo sabido y empezar desde el principio. Experimentar nuevos «modos» plantea enormes problemas comunicativos que es necesario resolver. Hoy se valoriza el papel de los elementos de cálculo, de inteligencia, de conocimiento técnico presentes en las operaciones del artista. La obra circula por un campo de posibilidades de intervención cada vez más activo para el espectador. Es por ello que se propone presentar tipos de manifestaciones «experimentales» para establecer tipos de estudios que traten de describir y analizar estos modelos estéticos en su devenir y en sus relaciones con nuestra investigación.

mún que involucran cuatro elementos básicos, proponiéndoles re combinaciones heterogéneas entre sí; estos son:

- Tiempo (pueden tener cualquier duración);
- Espacio (pueden ocurrir en cualquier lugar);
- Cuerpo (un individuo o un grupo), y
- Público (una relación entre el/los cuerpo/s).

Podría decirse que espacio, tiempo y cuerpo, del actor y del público, presentan una fuerte imbricación en el aquí y ahora: un acontecimiento en un lugar dado. El espacio, el lugar, definido en las artes escénicas como Lugar Escénico, designa la escena o zona de representación. Debido a la multiplicidad de formas escenográficas y a la experimentación de nuevas relaciones escena-sala, formulará Patrice Pavis que, el lugar escénico se transforma en un término cómodo por su neutralidad para describir los dispositivos poliformes de la zona de representación. Traemos a colación esta denominación dado que involucra la transformación de la arquitectura teatral y la aparición de los nuevos espacios, que buscan ante todo el contacto más íntimo con el público y salirse de lo habitual, tanto para el teatro como para la danza experimental.

Es el lugar escénico lo que está en renovación. Este continúa señalando su naturaleza física, pero sus dispositivos y relaciones con los propios materiales constitutivos se expanden. La incorporación de nuevos dispositivos tecnológicos ha planteado nuevos paradigmas y nuevos conceptos en lo que hace al fenómeno escénico. Por lo tanto, surgen preguntas como: ¿con la inclusión de las herramientas tecnológicas, el arte escénico, como fenómeno vivo e irreplicable, sigue siéndolo? ¿Hay una nueva teatralidad? ¿Es posible el teatro, la danza virtual? ¿Qué papel juega el dramaturgo, el coreógrafo en este espacio? ¿Qué transformaciones sufre el texto, la coreografía? ¿La tecnología reemplaza a la creación o es una herramienta?

Buscaremos bordear estas preguntas con nuestras potenciales respuestas, porque suponemos que no es aún el momento de ir directo al corazón de sus respuestas. El fenómeno está aconteciendo.

Phillipe Quéau circunscribe una línea de avance y desarrollo de los entornos virtuales, entendidos como maneras de ocupar el espacio y que habrían evolucionado según se trate de: un pacto entre la ilusión virtual y el cuerpo real y móvil que hace funcionar músculos y articulaciones, añadiendo al mundo concreto una especie de capa virtual de informaciones, así por ejemplo al territorio virtual

se le superpone un mapa virtual; con la telepresencia que permite estar presente a distancia en un lugar real; con la televirtualidad que por el contrario se trata de la presencia a distancia en un mundo también simulado; con el metamundo de la Web, donde su lugar de encuentro es el ciberespacio. En todos estos casos, el concepto de lugar se aparta claramente de su acepción clásica; ya no basta con que las realidades estén ahí, dispuestas a conectarse, es necesario que el lugar físico de la realidad se disuelva en favor de la información y de la metáfora, para que se pueda realizar la conectividad, cambiando nuestra percepción sensorio-motriz y nuestra interacción espacial. Los vínculos entre lugar y lenguaje se enrriquecen y todo ello se traduce en formas artísticas. Una de las funciones más sugestivas del arte así promovido por lo virtual es, precisamente, incitar cualquier forma de interacción. «El artista interactivo propone siempre a los espectadores una colaboración creativa, una 'co-creación'. Esta actitud supone ya un cuestionamiento del 'procesamiento' de la obra misma que, de este modo queda 'marcado' y registrado en la obra misma».⁷

4. La interconexión entre lo real y lo virtual

A diferencia de lo tratado desde la realidad virtual, en las obras de realidad aumentada, el público participante puede interactuar con el mundo real *aumentado* por la información sintetizada desde las computadoras. Ve el mundo real a su alrededor y aumenta la visión que éste tiene de su entorno mediante la superposición o composición de los objetos 3D virtuales. Esto daría la ilusión de coexistencia entre los mundos real y virtual. Esta cuestión pone en vilo la capacidad perceptiva del espacio, los objetos y los cuerpos: gesto y habla. Concretamente, una de las posibilidades más destacadas de la realidad aumentada es la de integrar objetos virtuales en dos y tres dimensiones del escenario y, además, permitir la interacción con estos elementos. Las aplicaciones de realidad aumentada requerirán de métodos de abstracción apropiados para estar al tanto de lo que sucede en el contexto. Actualmente, se encuentra bastante desarrollado el uso de interfaces de comunicación con el sistema informático denominadas «transparentes o gestuales».⁸ «Gracias a este tipo de interfaces, en lo que respecta a la interacción, podemos ver cómo espectadores reales pueden agarrar, desplazar, lanzar, etc., los ob-

⁷ Jaime A. Rodríguez, «El Relato Digital - Narrativa digital: Tres sentidos». [En línea], http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/r_digital/teoria/narrativa_digital.html. [11 de marzo de 2008].

⁸ James Davis y Mubarak Shah, «Toward 3-D Gesture Recognition», en *Pattern Recognition and Artificial Intelligence Journal*, Vol. 13, Nº. 3. [En línea], www.cs.ucf.edu/~vision/publications.html [11 de marzo de 2008].

jetos directamente con sus manos y sin la necesidad de utilizar ningún otro tipo de sistema de comunicación con el ordenador». ⁹ Estos sistemas sofisticados de visión por computadoras y sensores que traquean al cuerpo, detectando su posición y también los movimientos de sus manos, cabezas o piernas. Esta experiencia da lugar a un acto de conocimiento del efecto performativo que puede llegar a tener la determinación efectiva de la acción de los artefactos tecnológicos sobre el sujeto que se presta a tal experiencia y un público participante, es decir activo y atento. Los ensayos del arte con la tecnología nos permiten aproximarnos a una tecno-experiencia en que el cuerpo está directamente involucrado.

Pero, las demandas materiales que estas experiencias exigen, dan como resultado que las aplicaciones reales de la Realidad Aumentada en las artes escénicas todavía no hayan alcanzado una producción escénica significativa; y, las experiencias en danza, teatro o performances no sobreabundan.

«Salvo casos aislados (...) todavía no ha llegado a ser eficiente, encontrándonos en muchos casos con pequeños titubeos y aproximaciones que no sacan partido a las excitantes capacidades expresivas que este medio puede aportar». ¹⁰ Si sólo ubicamos la cuestión en derredor de los dispositivos tecnológicos, reduciríamos la genealogía de lo escénico a sus escaparates.

Desde esta perspectiva, el sentido de lo escénico debería ingresar a una dimensión diferente, logrando crear una nueva escena, como anteriormente sucedió con el cine, el video y la televisión. Para las artes escénicas y las derivaciones propias que, inclusive, irrumpieron ya hacia otros espacios: «(...)no se trata de sustituir lo Real (realidad física), sino de intervenir en lo Real, añadiendo nuevas dimensiones (a través de lo virtual). El aumento es de carácter cuantitativo, pero fundamentalmente, cualitativo. Lo Real, en este nuevo género, se constituye en el eje central, configurando una nueva versión de esa Realidad, ahora ampliada y enriquecida». ¹¹ Estas cuestiones tienen que ver directamente con la obra y su límite, la exposición, la recepción, la reproducción, la interpretación y las diversas formas de asociaciones que implica.

«En primer lugar, la Realidad Aumentada, pone de manifiesto una dinámica particular en relación a [estos] límites. No se trata simplemente de combinar lo virtual y lo físico en una realidad compuesta, es preciso que esta combinatoria se produzca bajo determinadas condiciones, haciendo de los límites un territorio difuso». ¹² La resultante para esta fusión, que disuelve aparentemente las dos instancias, se percibe como una unidad indisoluble, con identidad propia.

Hasta aquí el planteo inicial referido a la correspondencia entre lo Real y lo Virtual, al fenómeno mixto de la Realidad Aumentada en el encuentro con las artes escénicas, con el cuerpo propio de sus habitantes, sus prácticas y condiciones, nos proyecta a pensar que es el estatuto mismo de imagen lo que está cambiando, y con ello, impulsa y entra en fluido diálogo con todos sus precedentes: cuerpo, objetos, dispositivos.

Estos nuevos paradigmas del arte hacen experimentar otras modalidades de comprensión y de creación, promoviendo la fusión de tiempos y espacios, instancias físicas y virtuales. Esto agita las triadas sujeto-obra-espectador y cuerpo-dispositivo-lenguaje, instalando la revisión crítica de estas categorías, y sobre la producción, la recepción y la reproducción de la obra por una parte, y por otra, como artistas no podemos ser ajenos a la influencia del pensamiento precedente y presente y así como tampoco a nada de lo que es humano. En estas etapas de post donde parece que poco se puede hacer o poco se puede pensar –y de esta manera renunciar a la propia esencia humana–,

(...) creemos en la necesidad de construir parcialmente e imperfectamente, nuestras visiones de las sociedades emergentes de la Revolución Tecnológica - Digital y de la Globalización tal proceso aparejado, al que contribuye la Red de Internet especialmente – y todo lo que ello conlleva sobre el flujo de información y el intercambio de ideas como nuevas materializaciones. ¹³

Bibliografía

-AAVV: *Arte, Cuerpo y Tecnología*, Salamanca,

⁹ Luciana Lanfiuti, «Repercusiones tecnocientíficas en las modalidades artísticas», Proyecto de investigación «Realidad Aumentada y los nuevos entornos del Continuo Realidad-Virtualidad en el Arte Interactivo», Director: Silva, Christian Oscar, Departamento de Producción Multimedial, Facultad de Bellas Artes, UNLP.

¹⁰ Clara Boj y Diego Díaz, «La hibridación a escena: Realidad Aumentada y teatro», en revista *UNAM.mix*. Revista Digital Universitaria, Vol. 8, N° 6, 10 de junio de 2007. [En línea], <http://www.revista.unam.mx/vol.8/num6/art44/int44.htm>. [12 de marzo de 2008].

¹¹ Andrea Sosa y Laura Maiori, *op. cit.*

¹² Clara Boj y Diego Díaz, *op. cit.*

¹³ Alejandra Cosin (dir.), «Fundamentación Teórica del proyecto Encuentro Danza y Performance -Espacio alternativo para la Exploración e Investigación en Arte Escénico y Performático de Movimiento». La Plata-Bs As. [En línea], <http://encuentrodanzayperfoo7.blogspot.com>. [12 de marzo de 2008].

- Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.
- ALONSO, Rodrigo: «Algunas propiedades de las instalaciones interactivas», en Interactivos. Espacio, Información, Conectividad, Programa de Arte Interactivo I 2005, Buenos Aires, Espacio Fundación Telefónica, pp. 18-23, 2006.
 - BENJAMIN, Walter: (1975) «El autor como productor», en *Tentativas sobre Brecht. Iluminaciones III*, Madrid, Taurus, 1998.
 - COSIN, Alejandra: «Cuerpo y Tecnología, Cuestión de Piel», en *Revista Funámbulos-Cultura desde el Teatro*, Año 8, junio/ agosto Nº 23, pp.43-44, 2005.
 - GARCÍA HERNÁNDEZ, Ileana: «Habitabilidad, Interacción y Dispositivo», en Interactivos. Espacio, Información, Conectividad, Programa de Arte Interactivo I, Buenos Aires, Espacio Fundación Telefónica, 2005, pp. 10-15, 2006.
 - LE BRETON, David: (1995) *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
 - LEVY, Pierre: *Qué es lo virtual*, Barcelona, Paidós, 1999.
 - LÓPEZ, María Pía: «Conexiones», en *Revista Funámbulos-Cultura desde el Teatro*, Año 8, junio/ agosto Nº 23, 2005, pp. 35-36.
 - MACHADO, Arlindo: *El Paisaje Mediático*, Buenos Aires, Los libros del Rojas, Eudeba, 2000.
 - OUBIÑA, David: «La Alquimia Tecnológica», en Catálogo de la muestra Arte y Nuevas tecnologías, Premio Mamba, Espacio Fundación Telefónica, Gob. de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005, pp. 10-16.
 - HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Domingo (coord.): *Arte, cuerpo, tecnología*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.
 - KNAPP, Mark L.: (1982), *La comunicación no verbal, El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós, 1992.
 - PAVIS, Patrice: *El análisis de los espectáculos*, Barcelona, Paidós, 2000.
 - QUEAU, Philippe: *Lo virtual. Virtudes y Vértigos*, Barcelona, Paidós, 1995.
 - SANTAELLA, Lucía: *Corpo e Comunicação, Síntoma da Cultura*, São Paulo, Paulus, 2004.

Trayectos de arte musivo en la cultura_RAM

■ Maria Celia Grassi

Licenciada y Profesora de Cerámica, FBA, UNLP. Investigador Categoría II. Profesora Titular de la Cátedra de Cerámica, FBA, UNLP. Master en Gestión Cultural de la Universidad de Palermo. Obtuvo premios y distinciones en Salones Municipales y Provinciales (1984, 1986, 1999) y Nacionales (2001). Expositora de 80 muestras individuales y colectivas nacionales e internacionales. Ha transitado diversas modalidades del arte cerámico, expresadas en objetos, relieves y desarrollos espaciales que realiza actualmente en su taller. Ex asesora cultural de la Nación y ex Directora del Museo Provincial de Bellas Artes de la provincia de Buenos Aires.

■ Ángela Tedeschi

Licenciada y Profesora de Cerámica, FBA, UNLP. Investigador Categoría IV. Profesora Adjunta de la Cátedra de Cerámica, FBA, UNLP. Participó de numerosas muestras grupales, colectivas municipales, provinciales, nacionales e internacionales. Recibió premios y menciones internacionales. Actuó como jurado en artes plásticas, becas y concursos docentes. Coautora de dos libros; realizó publicaciones en el marco de la investigación.

■ Norma Emma Del Prete

Licenciada en Artes Plásticas orientación cerámica y Profesora en Artes plásticas orientación pintura y cerámica, FBA, UNLP. Investigador Categoría IV. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Cerámica, FBA, UNLP. Realiza la tesis del Magíster en Estética y teoría de las Artes. Ex Jefa de Inspección de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ha dictado numerosos cursos y seminarios de grado y posgrado. Participó en exposiciones municipales, provinciales, nacionales e internacionales. Coautora de dos libros; realizó publicaciones en el marco de la investigación.

La cultura actual es Cultura_RAM: (...) significa que la energía simbólica que moviliza la cultura está empezando a dejar de tener un carácter primordialmente rememorante, recuperador, para derivarse a una dirección productiva, relacional.

José Luis Brea

«Trayectos de Arte Musivo» se concreta en el Programa de Incentivos para docentes investigadores de la UNLP; organiza, en forma no lineal, información nucleada en tres campos seleccionados. En el histórico recurre a recuperaciones parciales de producciones musivas en diferentes culturas y épocas. La narración ha sido descartada en favor de señalizaciones parciales. No se busca una recuperación cronológica. En «Trayectos...» no adherimos al sueño del origen.

«(...) procede como un momento de despertar, porque hace fulgurar la vigilia en la memoria del sueño y disuelve el sueño en un proyecto de la razón plástica».¹ En el campo del relevamiento se han registrado imágenes en la ciudad de Buenos Aires y de La Plata, en espacios religiosos, educativos, públicos, privados, empresariales. Imposible anticipar un criterio único de selección. La disponibilidad de las fuentes ha sido, posiblemente, el criterio que primó.

En el campo pedagógico se planeó un proyecto abierto con aprendizaje sincrónico docente dicente desde la diversidad de materiales, opus y métodos de taraceado, colocación y sus posibles transgresiones.

En marcha la investigación-acción, sin límites a la experimentación, antes bien se estimularon y capitalizaron los saberes previos en aplicaciones en proceso.

«Ante el objeto de arte, la mirada descifra o presiente relaciones (...), sitúa, compara con otros objetos, analiza (podríamos decir que interpreta), pero también en relación con la radicalidad de un acontecimiento».²

Compactado así el contenido de «Trayectos de arte musivo» y obviando enfoques derivados, podemos ver cómo *co-responde* a la cultura_RAM.

¹ Georges Didi-Huberman, 1997, p.131.

² Marc Augé, 2001, p.124.

Complejidad; caos; comunicación; instantaneidad; ramzonización; visualidad fantasmagórica; proliferación; deconstrucción y reconstrucción; yuxtaposiciones; disyunciones y conjunciones renovadas, paradojas que se diluyen o se potencian coexistiendo.

En la esencia de estos conceptos se halla la cuna de la innovación –de todas las innovaciones– en cualquier campo que consideremos.

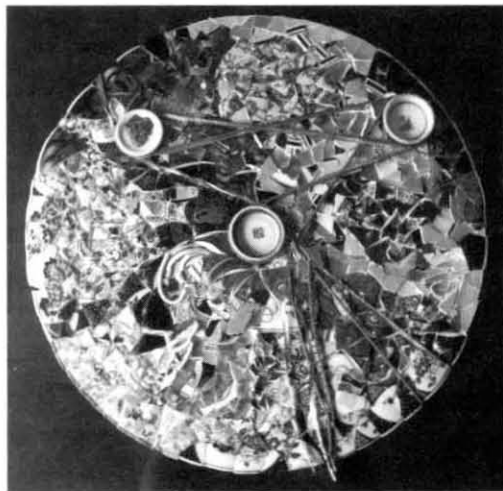
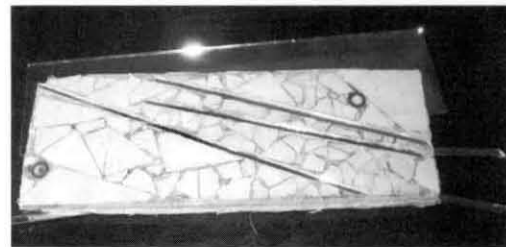
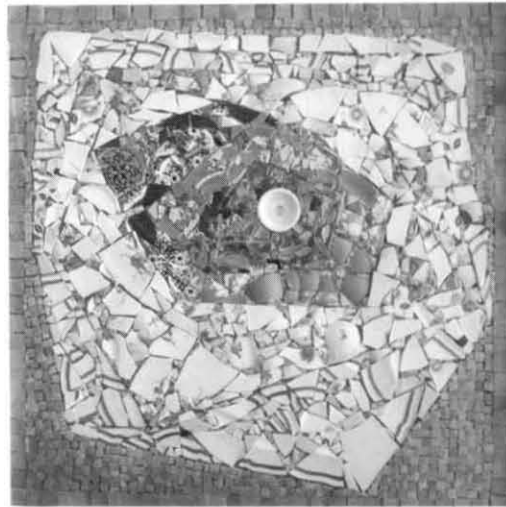
«Todo es juego y tensión de borde, de indefinición de extremos, mera ciencia del límite y de sus desbordamientos: no hay sino el derroche, el exceso continuo y la sobrebundancia de la noche».³

Nacida en una estructura de interconexión, la innovación hoy se ve invadida por sucesivas innovaciones.

En el ordenador, la desconexión implica pérdida, «borrón y cuenta nueva», pero, en la esfera de las artes, las recuperaciones no sólo son posibles: resignificadas, aparecen y proliferan.

«(...) el problema no es ya el de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite; no es ya el del fundamento que se perpetúa, sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones».⁴

Así lo evidencian los mosaicos venecianos, los *smalti*, los cerámicos y los azulejos taraceados en *opus reticulatum*, *vermiculatum* o *incertum* y *trencadis* aplicados con métodos directos o indirectos de los desarrollos musivos aquí presentados.



³ José Luis Brea, 2007, p.117.

⁴ Michel Foucault, 1986, p. 7.

El *revival* ha adquirido otra faz. Hablamos de una presencia ida, estática, del pasado, que se ha *re-entramado* para ponerla en un escenario dinámico –no para remozarla aplaudida o discutida–, sino para *re-conocerla* aun bajo las máscaras que se le han solapado.



(...) ha puesto en duda las posibilidades de la totalización. Ha traído la individualización de series diferentes, que se yuxtaponen, se suceden, se encabalgan y se entrecruzan, sin que se las pueda reducir a un esquema lineal (...) irreductibles a un modelo general de una conciencia que adquiere, progresa y recuerda.⁵

Pensemos en un sistema que centrifuga de sus subsistemas aportando a diferentes niveles para que se integren en redes nuevas.

Es la inclusión de elementos de ayer en el caos de un presente permanente o –si se quiere– de un presente que deja de serlo cuando otra red adquiere relevancia.

Es la vigencia de la comunicación entre los subsistemas vagabundos que se conectan en un flujo, origen de constelaciones complejas.

Diferentes ventanas se perspectivan; las transferencias incursionan desprendiendo líneas para fluir en otra red.

El valor aurático que detenta la historia musiva, la dialéctica dinámica de los seminarios intrainstitucionales, la innovación en las obras concretadas es lo que justifica el considerar a «Trayectos...» como exponente paradigmático de un enfoque Ram.

Bibliografía

- AUGÉ, Marc: *Ficciones de fin de siglo*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- BREA, José Luis: *Cultura_RAM*, Barcelona, Gedisa, 2007.
- DIDI-HUBERMAN, Georges: *Lo que vemos, lo que nos mira*, Buenos Aires, Bordes, Manantial, 1997.
- FOUCAULT, Michel: *La Arqueología del Saber*, México, Siglo XXI, 1986.
- GRASSI María Celia, Del Prete Norma Emma y Tedeschi Ángela: *Trayectos de Arte Musivo*, La Plata, Edulp, 2007.

⁵ *Ibidem*, p.12.

Arte e inclusión social

Construcción de identidades en ámbitos no formales

Verónica Dillon

Licenciada y Profesora Superior de Cerámica, FBA, UNLP. Titular de la Cátedra Complementaria Cerámica, FBA, UNLP. Investigadora Categoría II. Evaluadora de la Comisión Asesora Técnica por el Área de Ciencias dependiente de la UNLP. Directora del Proyecto de Investigación 11- B.203, «Arte/ Comunicación/Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales» correspondiente al Programa de Incentivos de la FBA, UNLP, y Coordinadora del Servicio Educativo de la Dirección de Artes Visuales y Museo Provincial de Bellas Artes perteneciente al Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

1. Marco teórico

La infancia es, según el diccionario, el lugar del hombre privado de palabra. Radical diferencia con el loco, también definido por la palabra, pero no por el defecto, sino por el exceso, la locuacidad. Y la adolescencia es un incómodo territorio de fronteras, que se ha expandido últimamente en perjuicio de la niñez y la adultez. Ámbito curioso en el que suele instalarse o reclutarse el a-dicto, aquel que pierde o extravía la palabra.

Ernesto E. Domenech,¹

El presente trabajo reúne investigaciones y prácticas de campo que provienen de las actividades de relevamiento histórico, pedagógicas y experienciales, tanto del Proyecto «Arte/Comunicación/ Integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales» perteneciente al programa de incentivos de la UNLP, como del Programa Arte para Jóvenes, destinado a jóvenes en conflicto con la ley penal y en hogares asistenciales, correspondiente a la Dirección de Artes Visuales y Museo de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.

Los mismos reconocen dos fuentes de procedencia a partir de las que se posicionan y que son las que dan forma a los viejos y nuevos paradigmas desde lo legal y desde lo artístico. Una emerge de los estudios realizados en torno a la Convención de los Derechos del Niño y su puesta en funcionamiento (Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061), y la otra está vinculada a conceptos sobre el arte y la educación artística con los que adherimos los distintos docentes que pertenecemos a dichos programas de investigación y acción experimental.

Marco legal

A partir de la Ley Patronato de Menores² se cristalizaron conceptos acerca de los niños que pasaban por los institutos de menores, vinculados a

¹ Ernesto E. Domenech «Adolescencia: el malestar y las reglas», 2003. El autor es director del IDN, Instituto de los Derechos del Niño, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

² Proyecto con autoría del diputado Agote. La Ley fue promulgada el 27/09/1919.

tres parámetros que dan idea de lo que se considera el viejo paradigma. El mismo enuncia al niño como «menor», objeto de protección por medio de una respuesta judicial. En esta instancia, el niño era considerado un *salvaje*, una *sustancia plástica maleable, reformable*, una arcilla que los adultos modelarían a su gusto. Toda una tendencia que ha considerado al niño y al joven como algo relativamente reformable. Desprovisto de palabra relevante con relación a su destino, el niño no tenía derecho a la opinión pues su palabra era considerada un *verdadero sarcasmo*, sin derecho a la palabra y su escucha. Exploramos desde el campo pedagógico las imágenes de los niños vulnerables que aún hoy subyacen en las teorías y en las prácticas como viejos paradigmas. Posicionados en estos conceptos analizamos los tres parámetros del diputado Agote vinculados a la idea de Patronato.

El primero se refiere al niño como al *salvaje*, que no tiene grandes escrúpulos ni fuerzas morales cuando le llama la atención un objeto, una golosina. Opinaba Agote que ese salvaje tomaba y guardaba sin medir las consecuencias de sus faltas, pues para él la conciencia, la moralidad, estaba más o menos representada por la observación de sus padres o simplemente por el vigilante de la esquina, o por el temor al comisario. Este pequeño salvaje, una reiteración de filiación *lombrosiana*,³ sólo era posible que evolucionara, según Agote, en un medio apropiado que pudiera darle esas nociones de moral que la sociedad establece y exige a todo el mundo y que no sólo se encuentra en los códigos, sino también en la sociedad.

El segundo parámetro enuncia una consecuencia fácilmente asociable al primero. El menor era entendido como una sustancia plástica, algo parecido a una arcilla en donde la presión deja su huella. Es decir una entidad reformable, asociada también al concepto bíblico que enuncia: Dios hizo al hombre de barro. Agote afirmaba que: «Los menores son reformables por medios que todo padre de familia conoce, o por obra de los médicos». Olvidando este axioma, la delincuencia infantil se convierte en el germen, el vivero de la delincuencia profesional e incorregible.⁴ En esa instancia, la reforma era entonces al parecer una cuestión accesible y evidente a educadores, médicos y padres.

Aclaraba además en la Ley N° 10.903, que:

«La palabra en un menor de esa edad es un verdadero sarcasmo», haciendo referencia a los jóvenes de 14 años. Diferencias que marcaban inevitablemente a los niños. Es curioso cómo aún se escucha decir en ámbitos educativos y otros «(...) los niños no hablan, se callan (...) solo escuchan».⁵ Este paradigma que se cristaliza y se inserta en los usos y costumbres como una verdad encrusteda, absoluta, sellada, sin posibilidad de reformularse, cambia en relación con la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, incluida en nuestras Constituciones Nacional y Provincial, y con la Ley N° 13.298/05 «De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños», que implican la construcción de una nueva institucionalidad en las políticas públicas. Es así como nace otra imagen, la del niño sujeto de derechos, portador de una palabra, una expresión, una idea, y se comienza a dar forma al nuevo paradigma. La voz del niño/joven, sus relaciones y el derecho a su escucha. Designado niño y no menor, definido desde lo que sabe, hace y puede, respetado por su identidad, filiación, pertenencia cultural y geográfica. Sujeto de derechos y garantías. Con palabra relevante en su destino y énfasis en su identidad. El nuevo paradigma acepta las diferencias y postula el igualitarismo en la diversidad a partir del cual el niño, niña y adolescente debe ser considerado como sujeto de derechos que requiere la satisfacción integral y simultánea de los mismos desde diferentes lugares.

La implementación de este nuevo paradigma en las gestiones se va desarrollando con serias dificultades, originadas por hábitos y conductas jurídicas institucionales arraigadas desde el Patronato de menores y el viejo paradigma en los diferentes organismos del Estado; además del consenso instalado socialmente que suele definir a muchos jóvenes como peligrosos por ser *portadores de cara*, motivo por el cual se hallan imposibilitados a la hora de querer acceder a trabajos, participar de actividades culturales, fiestas y todo aquello que se organiza en el nivel público y social.

Desde lo artístico

Podemos establecer un paralelismo entre el arte y la educación artística. El viejo paradigma, que aún hoy subyace, dice que el artista posee un don,

³ Cesare Lombroso, médico y criminalista italiano (1835-1909), autor de la teoría que considera al criminal como un enfermo.

⁴ E. Domenech y M. L. Guido, *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, 2003, p. 64.

⁵ Escribe Ernesto Domenech: «La infancia así pensada, o entrelineada, reconocía un singular universo de observación. En la mira se encontraban niños menores, no niños bien. Habitantes de villas, tugurios, conventillos, o encierros carcelarios, trabajadores de la calle, vendedores de diarios, hijos de inmigrantes, harapientos y enfermos. Una niñez sórdida y numéricamente imprecisa, consecuencia de la urbanización incipiente». Cfr. E. Domenech y M. L. Guido, *op. cit.*, p. 64.

un talento innato, una herencia artística que lo hace poseedor y privilegiado. La idea dominante es que hay pocos elegidos o iluminados y que los mismos son ineducables.

Ideas arraigadas en el colectivo y que además son reforzadas por prácticas didácticas en las distintas modalidades de enseñanza, en las cuales se omite que el arte se enseña y se aprende.

Por ello adherimos a los siguientes principios para superar este concepto por medio de prácticas artísticas interdisciplinarias y con dinámica experimental, particularmente entre diferentes procedimientos plástico/visuales integrados a trabajos de sensibilización corporal y otros fotográficos vinculados al teatro. Apelamos a:

- *El arte como conocimiento.* A partir de la cognición, tanto los procesos artísticos como los científicos, son parte esencial de un aprendizaje que nos relaciona con el mundo a través de los sistemas simbólicos. Si «conocer» es siempre un «conocer a través de», arte y ciencia son complementarios e igualmente necesarios.⁶

- *El arte como integración,* es decir no limitado a su sentido expresivo, sino ampliado como pensamiento crítico, divergente, que permite aprender a resolver problemas más allá de la información dada. Por ejemplo la producción simbólica de poéticas plástico/visuales ficcionales y singulares, representativas de diferentes modos de mirar y entender la realidad, que operan en cuanto recursos factibles de transformación e inclusión social.⁷

- *El arte como espacio de creación de identidad y producción de subjetividades.* Porque colabora con la necesidad de historizar y relatar situaciones vivenciales que den cuenta de la vida anterior al tránsito por las instituciones, y de la vida actual. En otras palabras, salir del anonimato, de la desubjetivación y el borramiento de singularidades, en el que se encuentran durante la internación,⁸ a partir de la producción en los talleres.

- *El arte como lenguaje que enseña a ver y comprender la realidad de otro modo.* Esto se debe a que se comprometen nuevos modos de desarrollar la inteligencia para sentir, pensar y decir.⁹ Se colabora en esta instancia con la formación de nuevos vínculos entre pares, con los docentes de arte, con los equipos técnicos de los Organismos, con sus familias y grupos de pertenencia, es decir, con su futura reinserción social.¹⁰

Durante el proceso y producción en los talleres, analizamos con los equipos técnicos de los Organismos que dependen del Ministerio de Desarrollo Social la construcción de esos universos

simbólicos. Aparecen objetos modelados que habitan diferentes escenarios en los que se representan sus propias vivencias y situaciones de vida preliminares y paralelas al encierro. La cerámica, el dibujo, la pintura, técnicas de grabado y arte impreso, la mirada a un cuadro y la interpretación del mismo; qué les evoca y cómo esta situación modifica su percepción, su comprensión de la realidad y cómo se abren nuevos horizontes en sus relaciones vinculares.

2. Hipótesis

Ambos trabajos –el Programa «Arte para jóvenes» destinado a los sectores más vulnerables de la sociedad, niños y jóvenes en conflicto con la ley penal y hogares asistenciales, hoy llamadas *casas de abrigo transitorio*, y los talleres que devienen del proyecto de Investigación «Arte, comunicación e integración. Nuevos paradigmas de la práctica docente en ámbitos no convencionales. Aportes para la formación de recursos humanos», del Programa de Incentivos, de la UNLP, se constituyen a partir de distintas conjeturas, producto de conclusiones parciales y de problemáticas originadas en el curso de las actividades. Bajo este marco referencial, elaboramos un diagnóstico preliminar de los jóvenes en situación de riesgo social y otros con causas penales, que dieron origen a diferentes hipótesis:

- Los sujetos que se constituyen en medios sociales desfavorecidos quedan excluidos de ciertos circuitos culturales, artísticos e intelectuales.

Es así que en diferentes momentos históricos, los sectores dominantes de las sociedades justifican el fracaso social y escolar, depositando en ellos y en su naturaleza la responsabilidad de su cultura y la falta de éxitos alcanzados. De esta forma, se niega un orden social esencialmente desigual e injusto, dotando de legitimidad y naturalidad a esos argumentos.

- Sin embargo, si se brindan otros escenarios que posibiliten el acceso a bienes culturales y simbólicos, se pueden imaginar diferentes posibilidades para superar lo que parece un destino inevitable. Entre otras cosas, porque los contextos de pobreza implican la expulsión del tiempo de la infancia y se agregan generaciones de niños que, con poca edad, se convierten en padres, abuelos, bisabuelos aun muy jóvenes; nuevas configuraciones familiares que se encuentran en la calle todos juntos.

- Si dentro del universo que conforman esos niños recortamos al grupo de aquellos que por alguna razón se encuentran en ámbitos institucionalizados –con causa penal o sin ella– el panorama parece

⁶ N. Goodman y C. Thiebaut, *Maneras de hacer mundos*, 1990.

⁷ V. Dillon, «Programa Arte para Jóvenes», dependiente del Museo de Bellas Artes del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

⁸ S. Duschatzky y C. Corea, *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, 2005.

⁹ Howard Gardner, *Mentes Creativas*, 1995.

¹⁰ V. Dillon, «Un camino hacia la construcción democrática de la formación artística», 2006.

aún más desigual y, tal como están dadas las cosas, fortalece los mecanismos de exclusión.

Para dar un marco a la presentación de este análisis resulta necesario sumar al encuadre precedente algunas precisiones conceptuales.

Las diferencias de aptitud no reflejan diferencias de naturaleza sino de origen social.

Entendemos que el arte es *enseñable* y que da respuestas. Es decir que todos los sujetos pueden acceder a la producción creativa, a la comunicación y a la expresión, independientemente de su aptitud u origen. Sólo hay que establecer un escenario propicio para este desarrollo.

Si bien los espacios no formales pensados para este desarrollo no pueden por sí solos transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida por las que atraviesan estos niños y jóvenes, sí están en condiciones de brindar herramientas para su desarrollo personal y se encuentran direccionados con sentido inclusivo y de integración social.

El rol del docente se plantea entonces como un desafío, puesto que intenta avanzar en la construcción de espacios alternativos –no convencionales– como oportunidad para promover cambios y como respuesta a los comentarios que de sí mismos realizan los chicos: «no existo...», «no existís...».

¿Cuál es entonces la vía adecuada para ampliar los límites expresivos de los participantes? ¿Cuáles son los recursos que favorecen la puesta en superficie de sus contenidos y modos de representación? ¿Cómo se puede experimentar otras formas de espacialidad, temporalidad y esquemas corporales?

En esta ruta docente que entiende que nada sale de la nada y que toda nueva construcción recoge elaboraciones anteriores ya sea para reafirmarlas, discutir las, defenderlas, repensarlas o ampliarlas, rescatamos la producción colectiva de saberes como un espacio en el que «el saber no se imparte, se comparte».¹¹ Entonces podemos decir que la construcción de mundos parte siempre de mundos preexistentes, y que hacer es siempre un rehacer; y en las obras de los chicos la imagen parte de una imagen previa, pues en algún punto siempre hay algo que sucedió en un antes del taller.

3. Metodología

El trabajo de campo se lleva a cabo los días miércoles y jueves de 14 a 16 horas en la Sala Pettoruti del Centro de las Artes Teatro Argentino, espacio cedido al Museo de Bellas Artes, insti-

tución de la que depende el Programa Arte para Jóvenes.

La documentación se realiza mediante el seguimiento, registro en video, diapositivas y fotos del proceso, el producto y los registros escritos a partir de los relatos individuales y colectivos. Dichos testimonios son necesarios para una posterior evaluación y reformulación de nuevas hipótesis de trabajo.

El grupo de docentes especialistas en los diferentes lenguajes artísticos ajusta los objetivos con relación a los contenidos específicos para cada procedimiento, sobre la base de las muestras y exposiciones que se desarrollan en el marco de la agenda cultural del Instituto Cultural y otros.

Desde el año 2005, la experiencia sugiere un diálogo circular (participantes-docentes-artistas-público) que propicia la reflexión sobre la praxis docente y la formación de recursos humanos.

En el año 2007 se incorporó el trabajo de sensibilización corporal. Ejercicios de sensopercepción,¹² improvisación pautada y dramatizaciones acompañadas con música, aportaron beneficios para la construcción de saberes y la resolución de conflictos, permitiendo vivenciar otros modos de vincularse.

La inclusión del trabajo corporal amplió el horizonte interdisciplinario; un nuevo lenguaje artístico instaló una bisagra en el trabajo plástico-visual. Cambió la mirada que los participantes tenían de sí mismos; cambió la mirada al otro; cambió la mirada a la obra de arte. Creemos que el mayor aporte es el relacionado con los modos de vincularse y cómo esta estrategia cambia la percepción de sí mismos. Se establece así otro tipo de relaciones y se encuentran otros modos poéticos de representación plástica, visual y verbal.

4. Conclusiones

Hoy no se puede entender la enseñanza-aprendizaje de los lenguajes artísticos, ya sea en ámbitos formales o no formales, como simple ejercitación de técnicas miméticas cautivas de viejas teorías ni tampoco como un medio creativo para la comunicación o expresión de sentimientos o emociones de manera espontánea. En contrapartida, el arte debe ser entendido como un conjunto de redes que necesitan de sinergia para constituirse en factor de transformación social. De este modo, se desarrollan competencias que colaboran con la formación ciudadana, ya que operan de forma conjunta e integrada, y entonces amplían la experiencia visual y cognitiva del sujeto.¹³

¹¹ Judith Wiskitski, Ruth Harf y Déborah Kalmar, «La expresión corporal va a la escuela», 2002.

¹² Wiskitski ; R. Harf y D. Kalmar, *op.cit.*, p.225.

¹³ Según Gardner la percepción visual, la producción plástica y la reflexión crítica (acerca de las realizaciones propias y ajenas) actúan interrelacionadamente y aportan diversos elementos a la experiencia estética y cognitiva del educando. Ver H. Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*, 1994.

Con los cambios de paradigma del arte, la educación artística y el campo de la jurisprudencia, la formación artística debe estar dirigida para que las personas sean capaces de afrontar con mayores posibilidades los cambios culturales que se presentan vertiginosamente, dado que el niño y el joven han dejado de ser ineptos a educar, para devenir en consumidores a conquistar.

Bibliografía

- DILLON, V.: «Un camino hacia la construcción democrática de la formación artística», en *Actas de las Jornadas de Imaginarios. Item: Imágenes e ideas sobre el «otro» y la construcción del «enemigo»*, Facultad de Humanidades, 2006.
- DILLON, V.: «Programa de Arte para Jóvenes», en *Actas de las Quintas Jornadas Nacionales de Investigación Social de Infancia y Adolescencia. Pluralidades. Convención sobre los derechos del niño y las prácticas sociales*, organizadas por el Instituto de Derechos del Niño de la Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales de la UNLP, La Plata, 2006.
- DOMENECH, E. y Guido, M. L.: *El paradigma del patronato. De la salvación a la victimización del niño*, La Plata, Edulp, 2003.
- DOMENECH, E.: «Adolescencia: el malestar y las reglas», [En línea], http://www.sap.org.ar/staticfiles/archivos/2003/archo3_6/A6.470-473 [21 de mayo de 2008].
- DUSCHATZKY, Silvia y Corea, Cristina: *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- GARDNER, Howard: *Mentes Creativas*, Madrid, Paidós, 1995.
- GARDNER, Howard: *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- GOODMAN, N. y Thiebaut, C.: *Maneras de hacer mundos*, Madrid, Visor, 1990.
- WISKITSKI, Judith; Harf, Ruth y Kalmar, Déborah: «La expresión corporal va a la escuela», en Akoshky, J. et al., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Madrid, Paidós, 2002.

Enfoques metodológicos en el análisis del Teatro: marco sociológico

Gustavo Rádice

Licenciado en Artes Plásticas orientación Escenografía. Doctorando en Arte Latinoamericano Contemporáneo por la FBA, UNLP. Prof. Adjunto Cátedra de Escenografía I-V, FBA, UNLP. Miembro integrante de diversos proyectos de investigación sobre teoría teatral e historia del teatro en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias, Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación. Miembro del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA), FBA, UNLP. Participante en congresos, encuentros, jornadas nacionales e internacionales sobre historia del arte y teatro. Coordinador del Grupo de Estudios de Artes Escénicas del IHAAA.

Natalia Di Sarli

Profesora en Artes Plásticas orientación Escenografía. Maestranda del Magíster en Estética y Teoría de las Artes, FBA, UNLP. Ayudante Diplomada Cátedra de Escenografía I-V, y Ayudante Diplomada Cátedra de Lenguaje Visual III, FBA, UNLP. Becaria de Iniciación en Investigación y Becaria de Perfeccionamiento en Investigación por la UNLP en el área de Ciencias Sociales. Miembro integrante de diversos proyectos de investigación sobre teoría teatral e historia del teatro en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias, Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación. Miembro de Grupo de Estudios de Artes Escénicas del IHAAA. Participante en congresos, encuentros, jornadas nacionales e internacionales sobre historia del arte y teatro. Premio COAP de la prov. de Buenos Aires, Salón Arte Joven 2003.

Al tratarse de una estructura compleja de construcción de sentido, el objeto Teatro se presenta al abordaje científico cargado de problemáticas y debates sobre la esencia de su *episteme*. La multiplicidad y complejidad de sus componentes han propiciado una diversidad de enfoques sobre la dimensión escénica en sí misma y sobre la interrelación que establece con la esfera histórica o dimensión socio-cultural que la contiene. Dichos enfoques, surgidos de la interacción con otras disciplinas –tales como la sociología, la lingüística o la antropología histórica–, se sitúan en un marco de conflicto e interrelación mutua a la hora de definir parámetros de referencia sobre el Teatro como objeto de investigación. Estos parámetros de referencia conforman una suerte de líneas-fuerza o margen de tensión entre los enfoques denominados *dramaturgistas* y *espectaculistas*. Otras variables la constituyen la relación entre dimensión textual y dimensión social del Teatro; el conflicto entre la atemporalidad estética del Teatro interpretado como objeto de arte y la temporalidad histórica de su lectura como objeto cultural, o la relación entre polisemia y referencialidad de los componentes teatrales. Establecer paradigmas epistemológicos en función de abordajes analíticos del discurso teatral presenta una diversidad de variables metodológicas, en tanto que el Teatro es una multiplicidad de estructuras textuales relacionadas entre sí y que se concretizan mediante soportes materiales diferentes.

Esta diversidad de perspectivas metodológicas sobre discurso y práctica teatral ha producido una red compleja de hipótesis sobre los modos en que se articulan y definen los componentes del hecho teatral.

La interdisciplina en los estudios teatrales

Si las perspectivas metodológicas sobre el estudio del Teatro se construyen a partir de variables analíticas enmarcadas dentro de las ciencias sociales, esta apropiación de paradigmas de otras disciplinas constituye un marco epistemológico

interdisciplinar. Dicho marco interdisciplinar se ofrece de referencia para la construcción de marcos analíticos propios sobre el objeto Teatro. Una vez establecidos dichos marcos de análisis es que se puede acotar el objeto de estudio y establecer los potenciales enfoques analíticos sobre la práctica escénica superando una visión metodológica única. De esta manera, cabe señalar que el debate no debiera estar centrado en la definición del objeto de estudio como eje central, sino en las diferentes variables que posibilitan abordar dicho objeto desde la multiplicidad y complejidad de sus dimensiones constitutivas. El Teatro, más que la suma de sus componentes particulares, se constituye como objeto estructural complejo que condensa en sí mismo la dimensión de imaginarios particulares y colectivos de una sociedad, la multiplicidad de material expresivo de una cultura y la experiencia histórica en la que ambas se interrelacionan. Es entonces posible y factible de ser analizado desde una visión interdisciplinar que permita vislumbrar, por parte del investigador, el complejo entramado de sus relaciones internas y la vinculación con las esferas simbólico-sociales que lo sustentan.

En este punto se hace evidente que la especificidad del objeto de estudio y las características del enfoque propuesto hacen necesaria la formulación de una metodología que reúna aportes de distintas disciplinas. En consecuencia, cabe insistir en la necesidad de mantener líneas de análisis interdisciplinarias para abordar el funcionamiento discursivo de la práctica teatral. Es en este sentido que, además de los conceptos definidos anteriormente desde la sociología, se hace necesario sumar los fundamentos teóricos de la sociología del arte de Pierre Francastel, la teoría del análisis de los discursos sociales de Eliseo Verón y la teoría de los géneros de Oscar Steimberg, constituyendo un aparato metodológico interdisciplinario necesario para poder conceptualizar al hecho teatral desde las relaciones intertextuales de significación.

La teoría de los discursos sociales se sitúa en un plano diferente al de la lingüística, pero sin negar las relaciones entre ambos y el hecho de que el saber lingüístico es imprescindible para una teoría de los discursos sociales. El concepto de discurso rompe con el modelo binario de signo de raíz saussuriana y abre la posibilidad de un modelo ternario sobre la significación más cercano al modelo de Pierce. Al alejarse del modelo binario, el signo se aproxima a la noción de productividad

de sentido y se vincula con la teoría generativo-transformacional que se desarrolla, no en un marco descriptivo taxonómico, sino en la articulación entre el sentido y los procesos socio-culturales. Una teoría de los discursos permite recuperar problemas olvidados por la lingüística, «(...) la materialidad del sentido y la construcción de lo real en la red de la semiósis».¹ Eliseo Verón formula una hipótesis que es inseparable del concepto de discurso:

Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso signifiante, sin explicar sus condiciones productivas. Todo fenómeno social, es en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido cualquiera sea su nivel de análisis.²

Los *objetos* que interesan al análisis de los discursos son sistemas de relaciones que todo producto signifiante mantiene con sus condiciones de generación por una parte, y con sus efectos, por otra.

Por otro lado la sociología del arte, en la orientación de Pierre Francastel, más que una metodología de análisis, es una disciplina que centra el estudio en el objeto y sus relaciones con el entramado social:

Se observa que una Sociología del Arte digna de este nombre- y capaz de reivindicar un carácter científico- no implica la consideración de la dispersión en la sociedad de objetos creados como por milagro. La Sociología del Arte implica sí, un nuevo enfoque de cierta categoría de objetos: los objetos figurativos y los monumentos, teniendo en cuenta que el artista representa una de las formas fundamentales de actividad del espíritu. Es, en consecuencia, a nivel de un análisis profundizado de las obras como únicamente se puede construir una Sociología del Arte como el producto de una actividad problemática, cuyas posibilidades técnicas, así como las capacidades de integración de sus valores abstractos, varía de acuerdo con cada uno de los ámbitos considerados.³

Francastel especifica la condición de la obra de arte como un objeto de civilización portador de significación sobre el que se proyectan ideas, mitos, etc., que se articulan con las capacidades técnicas y las necesidades simbólicas de una de-

¹ Eliseo Verón, *La Semiósis social*, 1988, p. 123.

² Eliseo Verón, *op.cit.*, p. 125

³ Pierre Francastel, *Sociología del Arte*, 1983, p. 13

terminada sociedad, constituyendo así una serie de nociones y operaciones analíticas, que demuestran la naturaleza de la obra como un verdadero pensamiento visual poseedor de un lenguaje visual, capaz de dar cuenta de la coexistencia de estructuras de percepción y representación que tiene una extensión temporal; pasado y presente confluyen sobre una misma obra.

Finalmente, la teoría de los géneros alude en una primera instancia a un asunto complejo que es el de las relaciones entre cambio y permanencia en la producción discursiva, y en una segunda instancia, a las modalidades organizadoras del discurso, no desde una óptica taxonómica, sino desde un área conflictiva en donde prevalecen las relaciones entre el discurso y el discurso ordenador. Al respecto, Steimberg sostiene:

Los géneros existen e insisten en los medios, también insisten esas clasificaciones que constituyen, de por sí, un objeto de investigación con interés propio, en tanto interpretante estabilizado en una región cultural. En este contexto cobran un nuevo sentido los estudios narrativos, el conjunto de los retóricos y, en una dimensión más amplia, todo el campo de los análisis enunciativos y discursivos en sus distintas vertientes.⁴

A partir de este enfoque cabe señalar entonces la importancia que tiene la sociología como eje metodológico articulador, ya que no resta importancia a las relaciones que se producen con el campo social, permitiendo abordar el hecho teatral desde diferentes enfoques analíticos, e incluir o discriminar conjuntos de hechos teatrales según las particularidades del mismo. La sociología como sustento teórico establece un primer acercamiento y le otorga al análisis una base conceptual que luego se puede cruzar con otras disciplinas para así descifrar los mecanismos espectaculares que componen el hecho teatral y superar la asociación arte/macro y procesos socio-económicos. Es importante aclarar este punto, ya que al describir o localizar los procesos de producción de sentido del discurso teatral, debe señalarse que dicho proceso tiene en cuenta al campo social como lugar de enunciación dentro del discurso teatral.

El marco sociológico

A principios de la década del 60 surge una serie de estudios referidos a la noción del Teatro entendido en su dimensión de *práctica social*. Jean Duvignaud plantea desde la sociología del teatro

que los múltiples factores que componen la trama 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 sociedad como un todo viviente que manifiesta, no sólo la sociedad y sus instituciones,⁵ sino que también subyace en la representación el imaginario social que sustenta el universo simbólico de los individuos.

Desde la sociología del teatro se ha indagado cómo descifrar los procedimientos por los cuales el Teatro toma contacto con la sociedad, o dicho de otra forma, cómo las diferentes prácticas teatrales a lo largo de su historia y desde su esfera material, cómo se entiende la representación, toma contacto directo con la dimensión significativa de los fenómenos sociales. Del mismo modo, un punto relevante es también verificar cómo esta manera de representar visualmente lo que previamente no estaba representado, al unirse con la dimensión significativa de los fenómenos sociales produce sentido dentro de un sistema cultural específico.

Existe un reconocimiento inicial de las diferentes líneas analíticas que hasta el momento han conceptualizado la práctica teatral definiendo la preeminencia de un cierto componente por sobre otro. Por un lado encontramos las originadas sobre el énfasis *dramatúrgico* o propias del análisis textual-literario; y por otro, las que toman la noción de *espectáculo* nacido del privilegio del movimiento, como por ejemplo la danza y la mímica. Estas variables permiten establecer diferentes modalidades de anclaje analítico sobre el objeto Teatro, el cual pareciera convertirse en una suerte de macrosistema totalizante de la experiencia estética, pero factible de descomponerse en microsistemas que podrían analizarse aisladamente. A lo largo de la historia del Teatro, el elemento más relevante siempre ha sido el texto dramático, poniendo así énfasis en la palabra. Esta perspectiva del hecho teatral surge como consecuencia de la importancia que ha tenido la palabra en los diferentes momentos históricos.

Si nos remontamos a las historizaciones socio-culturales del Teatro, podemos comprobar que uno de los puntos más sobresalientes del discurso teatral lo constituye la enunciación de relaciones dialécticas entre *lo colectivo* (entendido este concepto como sociedad, público o sistema cultural) y *lo individual* (entendido este concepto como sujeto, espectador o *habitus* social). Las estructu-

⁴ Oscar Steimberg, *Semiótica de los medios masivos*, 1983, pp. 17-18.

⁵ Ver Jean Duvignaud, *Sociología del teatro*, 1970, pp. 10 -11.

ras colectivas se hallan insertas en el conjunto combinado de acciones teatrales. Dichas acciones pueden definirse como una serie de acontecimientos escénicos y un conjunto de procesos y transformaciones visibles en escena que se organizan desde las representaciones colectivas sobre la temporalidad, la espacialidad y la dimensión simbólica de los artefactos teatrales. Este conjunto de representaciones solo guarda sentido cuando está en relación con los *habitus* sociales que caracterizan a una sociedad. El espectador, como sujeto histórico interpretante de dichas acciones, decodifica las estructuras teatrales manifiestas no solo por pertenecer al sistema cultural, sino también por lo profundo de la cohesión social del cual es partícipe. Estas relaciones entre acciones teatrales, sujeto y *habitus* social se encuentran legitimadas por diversas instituciones que le dan significado y que sostienen estructuras más complejas sobre las que descansa el sistema cultural.

Si se parte del concepto de práctica escénica como un segmento de la experiencia social, en donde los participantes (personajes) se han adosado el ropaje de esa experiencia para crear un rol teatral, las relaciones estructurales que se conforman en el interior de la práctica escénica están vinculadas a estructuras sociales mucho más complejas que no se pueden analizar bajo la simple fórmula polisemia / referente.

Para el teórico teatral Marco De Marinis⁶ el Teatro no es un reflejo directo del modo social, sino una conceptualización o lectura particular sobre ciertos aspectos existentes en un determinado conjunto social, el cual es significado de manera específica en objetos y sujetos simbólicos cuyas características no siempre son estables. La materialización de dicha lectura particular traerá aparejada en su recepción una multiplicidad de lecturas, tanto desde el espectador *raso* como de otros autores y directores que, partiendo primero del estrato receptor, devienen luego en estrato productor de textos dramático-espectaculares. Por esta razón, la subjetividad del texto dramático impediría tomarlo como un documento histórico de primera magnitud, ya que si bien observa una estrecha relación con el contexto histórico, no es una descripción objetiva del mismo sino una óptica personal del autor sobre ciertos componentes de su interés. Asimismo, el autor considera la preeminencia de la función comunicativa del texto, el cual establece una vinculación semántica múltiple con el espectador, por encima de las particularidades del momento en que se produce. De esta

forma, las cualidades del texto ponen el énfasis en la expresión de contenidos que, si bien se hallan vinculados a las problemáticas contextuales, no son sino versiones particulares de aquellas. Versiones cuya recepción a su vez nunca es mecánica, directa o desprovista de matices individuales por parte del espectador.

En lo concerniente al abordaje del espectáculo como objeto de estudio, De Marinis reflexiona sobre lo vital del análisis de las condiciones de *producción* y de *recepción* del mismo. La indagación sobre la producción teatral implica el estudio del texto espectacular a partir de tres aspectos principales:

- a) Las formas dramático-escénicas utilizadas;
- b) La relación entre contenido dramático y cuadro social emergente;
- c) La función institucional del Teatro en cuanto organismo de cohesión social y entidad legitimaria de formas y contenidos artísticos.

Es de esta manera que el espectáculo trasciende lo meramente descriptivo para transformarse en un vehículo de opiniones elaboradas de forma individual sobre un cierto estado de cosas. La organización formal del hecho teatral radicada en el texto de puesta en escena, involucra un sistema estratégico de producción, significación y comunicación integral que se materializa en el texto espectacular. Dicho texto espectacular se caracteriza por ser un *colectivo de enunciación teatral* ya que se halla compuesto por escenógrafos, vestuaristas, musicalizadores, etc., quienes aportan los elementos simbólicos extraverbales que refuerzan y circunscriben los parámetros del discurso dramático.

En esta instancia aparece como posibilidad para el tratamiento de aspectos no totalmente contenidos en las líneas ya reconocidas, una entrada de análisis que permita replantear los problemas del discurso teatral desde la complejidad de las relaciones entre los diferentes elementos que componen la práctica escénica y el sistema cultural.

En el marco de la *recepción*, De Marinis objeta ciertas líneas de análisis que tienden a encasillar de manera predecible y mecánica las preferencias del público sobre ciertos espectáculos a partir de su extracción socio-cultural: sostiene que debe abordarse primero las expectativas de dichos grupos sobre la asistencia a espectáculos, para luego generar una conclusión sobre el porqué de su afluencia a tal o cual género o categoría de eventos teatrales. Dichas expectativas interesan al análisis en cuanto al progresivo avance de la noción de *público* a la de *espectador* (de la naturaleza

⁶ Ver Marco De Marinis, *Comprender el teatro*, 1997, p. 65 y ss.

homogénea del primero, ligado a la sociología, se avanza a la especificidad antropológica del segundo). La vinculación comunicacional entre espectáculo y espectador es tanto más compleja e insondable pues incluye una variable de matices, disquisiciones y relaciones lógico-sensibles netamente particulares, las cuales difieren de los comunes denominadores (aspectos de la obra más o menos generales y manifiestos) que el espectador mantiene como parte del *público* homogéneo. En este caso, entonces, el acto comunicativo se da en forma dialéctica, recíproca y necesariamente dinámica, en tanto es el espectador quien a partir de la mirada *construye* la obra, la que a su vez es presentada ante él mismo (entendida, en términos estrictos, como un conjunto de personas que recita y corporiza un parlamento ficcional en un espacio y tiempo ficticios) para ser *construida* en el instante de su recepción, no de su ejecución: el hecho teatral existe como tal dentro del margen receptor, el cual implica una serie de procesos perceptivos, hermenéuticos, selectivos y afectivos, donde también cuenta el nivel de complejidad y abstracción, el previo conocimiento de distintas variantes de montaje teatral y otros sistemas extrateatrales, además de sus propias expectativas sobre el Teatro como arte y la obra en particular. Si bien las condiciones materiales de la representación influyen de manera importante en su potencial de recepción, podría decirse que el rol del espectador es decisivo en la realización del hecho teatral, en tanto es quien concreta en la praxis perceptiva el acto de comunicación y establece de ese modo las condiciones semánticas de la obra por medio de sus niveles cognitivos, aptitudes de discernimiento y motivaciones sociales e individuales, las cuales generan infinitas variables de interpretación sobre un mismo hecho teatral. Por esta razón no puede encerrarse al fenómeno teatral bajo una perspectiva causalista, pues se minimiza tanto su carácter recíproco como la dinámica y versatilidad constantes que constituyen la esencia de este proceso comunicacional.

Una de las nociones fundamentales del análisis sociológico es su conocimiento de las modalidades de acción-recepción en los vínculos de una sociedad –costumbres, creencias, prácticas– establecidos entre los actores sociales según las peculiaridades de los grupos que conforman. Estos vincu-

los actúan desde fuera del sujeto, imponiéndose por adaptación,⁷ mientras que los hábitos individuales proceden de una elección interior sobre ciertas estructuras de sentido, es decir, conforman una proyección propia del sujeto sobre ciertos vínculos. Dichos hábitos son entonces variables y maleables, pero no pueden sustraerse al sujeto de la fuerza coercitiva de las instituciones sociales.⁸ Los hechos sociales son, entonces, el conjunto de pautas para la organización de una estructura de acción colectiva, las cuales, si bien tienen ciertas variables restringidas y superficiales de ejercicio particular, se hallan insertas de manera radical en el trasfondo de los vínculos sociales, y por ende observan un papel fundamental en la producción – individual o colectiva – de conceptos, imágenes y símbolos, significantes dentro de un margen determinado de representaciones comunes.

Otro marco de análisis proveniente de la sociología objetiva se constituye desde la perspectiva de *campo* y *habitus* formulada por Pierre Bourdieu como sistema para explicar la dinámica de circulación y reproducción social. Su incorporación dentro del sistema de circulación y reproducción teatral, entendiéndolo por circulación y reproducción aquellos movimientos en la legitimidad social de las formas teatrales, permite comprender no solo los procesos e instituciones que vehiculizan la dominancia de determinadas formas teatrales por sobre otras, sino también qué lugar ocupa el Teatro dentro del entramado cultural y la historicidad de dichos procesos y posiciones legitimarias.⁹ Desde esta configuración, el campo teatral puede entenderse como el recorte histórico de un conjunto de líneas-fuerza entre agentes culturales poseedores de cierto capital simbólico (teatral), los cuales se hallan en permanente conflicto por la preeminencia de su legitimación simbólica en los circuitos de consumo cultural.

El imaginario social en función de la práctica teatral

El complejo entramado de significaciones del teatro se construye en el mundo de las sociedades policontextuales, y esto se logra a partir de las relaciones entre distintas instancias: el mundo simbólico, los esquemas perceptivos y el mundo fenomenológico percibido por los sujetos. A ellas habría que añadir las instituciones sociales que

⁷ Sin embargo, no debe tomarse esta adaptación como un mecanismo reflejo, pues las prácticas sociales no son recibidas pasivamente, sino que se transforman en representaciones comunes en cada uno de los estamentos de una sociedad

⁸ Puede definirse como institución social a aquellas creencias y modos de conducta establecidos por la colectividad, los cuales fijan parámetros y normas para la cohesión social. Dentro de las instituciones más comunes pueden inscribirse las normas jurídicas y morales, los dogmas religiosos y los sistemas regulatorios (financieros, seguridad, educación, etc.).

⁹ No sería lo mismo establecer una modelización de campo y habitus en el rol ocupado por el Teatro en ciertas culturas primitivas (donde adquiere rasgos de ritual mítico-religioso) que en las sociedades modernas, donde reviste un rol de industria cultural legitimado por criterios cuantitativos y cualitativos de gusto, consumo y masividad.

cohesionan a los sujetos a participar de un hecho colectivo y que a su vez sustentan y legitiman las doctrinas y prácticas grupales, las cuales establecen un bagaje simbólico-cultural específico. Los diferentes saberes culturales que conforman dicho bagaje poseerían validez y autoridad como tales sólo en tanto y en cuanto lograran concretar, en un plano *real* o práctico, aquellos aspectos y sistemas que definen su modalidad constructora de sentido y generar, por su propia fuerza persuasiva, un *consenso colectivo* a través de la conformación de los correspondientes públicos que participen de estas representaciones colectivas. Los mecanismos o dispositivos de construcción de sentido establecen relaciones de confianza y por tanto de aceptación de lo que se percibe como algo real; estos dispositivos están dentro del campo de los imaginarios sociales y es a partir de este punto que se logra la cohesión grupal. Una primera definición de imaginarios sociales abarcaría a todos los esquemas que son construidos socialmente y que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad.

Es así que puede definirse al imaginario como el repertorio acumulativo y constante de símbolos móviles y hegemónicos, circulantes y disponibles en la sociedad, los cuales –sistematizados y legitimados por ella misma– establecen una relación dialéctica entre la *imagen mental* del individuo y la *imagen real* percibida por éste, dando como resultado la construcción personal del entorno.¹⁰ Esther Díaz establece que:

(...) un imaginario colectivo se constituye a partir de los discursos, las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad. El imaginario actúa como regulador de conductas (por adhesión o rechazo). Se trata de un dispositivo móvil, cambiante, impreciso y contundente a la vez. Produce materialidad. Es decir, produce efectos concretos sobre los sujetos y su vida en relación, así como sobre las realizaciones humanas en general.¹¹

El significado de la percepción inmediata del sujeto hacia el objeto se construye a partir de la creación de un mundo sin división entre imaginario y *realidad concreta*, puesto que *se cree lo que se ve*, y es así como a partir del imaginario se cree posible lo imposible. Pero en este juego el sujeto desnaturaliza lo observado, puesto que no aprehende *la realidad*, sino que percibe imágenes que

interceptan básicamente la división entre mundo imaginario y mundo *real*. La realidad se escapa de la percepción ingenua del sujeto, ya que existe una separación entre objetos de conocimiento y objetos reales. En estas condiciones podemos comprender mejor que esta concepción ingenua de lo visible inmediato es una construcción y, como toda construcción, no deja ver sino lo que quiere que se vea.

Entonces podemos percibir los objetos como objetos significantes en tanto que estos remiten a objetos vivenciales que nos hablan del *nosotros* como categoría imaginaria resultante de la praxis colectiva. Es por medio de una identificación especular entre los objetos imaginarios y la imagen mental de los objetos que remiten, que se activan ciertas reminiscencias en el espectador, y así se podría construir una imagen significativa de los objetos espectaculares. Este mecanismo se logra en el individuo a partir de una primera percepción global del entorno, primera percepción motivada por la identificación afectiva con los objetos. Este sentimiento de afección es lo que despierta en el sujeto expectante el dispositivo imaginario y activa la red de sentidos. Los diferentes elementos teatrales están constituidos desde su origen como instancia imaginaria y refieren directamente al conjunto de modelos imaginarios del sujeto. Por ejemplo, la percepción del espacio escénico es anticipada imaginariamente a partir de los datos que nos aporta el espacio dramático, pero no tiene significación concreta sino a partir de la aprehensión de la imagen especular, que oficia como canal para el anclaje y reconocimiento de los símbolos manifiestos. La percepción de la práctica teatral como totalidad no sería posible si el individuo no estuviera integrado a una noción de *nosotros* como unidad. Además, la práctica teatral deviene en práctica significativa a partir de todas las investiduras de las otras prácticas sociales y de los diferentes elementos que constituyen la práctica teatral.

El rol de los espectáculos en el campo social

Las representaciones colectivas expresan la forma en que el grupo se considera en sus relaciones con los objetos que le afectan. Dichos objetos adquieren la categoría de *símbolos* en tanto materializan la proyección que cada sociedad hace de sí misma y de sus valores como ente colectivo, manteniéndose estos símbolos estrechamente vinculados a las significaciones y prácticas hegemó-

¹⁰ Huber y Guerin consideran que: «Cada imaginario se incorpora al universo de los ya construidos, y si bien en esta interacción está destinado a perder su identidad, no desaparece totalmente, conforma, por acción o por reacción, la materia constituyente de futuros imaginarios que también sucumbirán a manos de otros». Cfr. H. Huber, y M. A. Guerin, *El imaginario urbano de Norah Borges, Sobre Imaginarios Urbanos*, 2000. p. 12.

¹¹ Esther Díaz, *La ciencia y el imaginario social*, 1996. p.11.

nicas del grupo (dogmas y normativas jurídico-social-religiosas) y a la movilidad de sus procesos de transformación, por encima de las opiniones o parcialidades del individuo.

La institución de espacios culturales materializa las particularidades del imaginario colectivo y los discursos que a partir de él se construyen en la praxis social. Los grupos consolidan su visión sobre las formas estéticas y conceptuales dentro de un campo de conflicto que se encuentra en permanente dinamismo, pues sus objetos son los productos de la cultura. Para entender los mecanismos de producción y recepción teatrales debe tenerse en cuenta diversos factores que propician las condiciones de su desarrollo: las particularidades del marco político social donde se inserta la producción, la difusión de la prensa como medio de institucionalización de repertorios y la relación que en el campo intelectual se establece sobre los criterios de gusto y el deber ser de la cultura y el arte.

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.
- DIAZ, Esther, *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires, Biblos, 1996
- DURKHEIM, E.: *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Libertador, 2003.
- DUVIGNAUD, Jean: *Sociología del teatro. Ensayo sobre sombras colectivas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- FRANCASTEL, Pierre: *Sociología del Arte*, Barcelona, Alianza, 1983.
- HUBER, H. y Guerin, M. A.: *El imaginario urbano de Norah Borges, Sobre Imaginarios Urbanos*, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, CEHCAU, Universidad de Buenos Aires. 2000.
- OLIVA, César y Torres Monrreal, Francisco: *Historia Básica del Arte Escénico*, Madrid, Cátedra, 1992.
- PAVIS, Patrice: *Diccionario del Teatro, Dramaturgia, Estética, Semiología*, Barcelona, 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.
- VERON, Eliseo: *La Semiosis social*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- VEINSTEIN, André: *La puesta en escena. Su condición estética*, Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora, 1962.

