

Arte e investigación

Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes

Mariano Etkin
Sergio Balderrabano
Alejandro Gallo
Paula Mesa
Oreste Chlopecki
Marcelo Arturi
Daniel Belinche
Marcela Mardones
María Elena Larregle
Carmelo Saitta
Silvia Cristina Furnó
Isabel Cecilia Martínez
Mónica Leonor Valles
Alejandro Martínez
Fernando F. Gandolfi
María del Rosario Bernatene
Pablo M. Ungaro
Roxana Garbarini
Mario Amisano
Raúl Osvaldo Moneta
Marina Cecilia Burré
María Bibiana Anguio
Ana María Carré
Silvina Cordero
Marina Grisolia
Lía Lagreca
Alicia Sagüés
Daniel J. Sanchez
Andrea Ruzzi
Soledad García
Sergio Moyinedo
Adriana Rogliano



Precio: \$10

Año III - N° 3

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Bellas Artes

Arte e investigación

Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Bellas Artes

Universidad Nacional de La Plata

Autoridades

Presidente

Ing. Luis Lima

Vicepresidente

Med. Vet. Alberto R. Dibbern

Secretario de Ciencia y Técnica

Ing. Jean Riubrugent

Presidente de la Comisión de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Dr. Héctor B. Lahitte

Facultad de Bellas Artes

Decano

Prof. Raúl O. Moneta

Vicedecano

Prof. Carlos A. Zanatta

Secretario de Asuntos Académicos

Lic. María Mónica Caballero

Secretario de Ciencia y Técnica y Postgrado

Lic. Daniel H. Belinche

Secretario de Extensión

D.I. Roberto Abait

Secretario de Asuntos Estudiantiles

Horacio Bouchoux

Representantes en la Comisión de Investigaciones del Consejo Superior

Lic. Leticia Fernández Berdaguer

Arq. Fernando Gandolfi

Representantes en la Comisión de Asesorías Técnicas

Prof. Silvia Malbrán

Lic. Ernesto Castillo

Prof. Silvia Furnó

DI. M. del Rosario Bernatene

Arte e Investigación

Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes

Director:

Lic. Daniel H. Belinche

Comité Editorial:

Prof. Raúl O. Moneta

Prof. Rosa María Ravera

Lic. María Mónica Caballero

Prof. Carlos A. Zanatta

Lic. Inés Costa

Comité Asesor:

Prof. José Jiménez

Per. Luciano Sanguinetti

Dr. Juan Samaja Toro

Prof. Cecilia Aiziczon

Prof. Alicia Guzmán

Per. Walter Miceli

Ing. Ricardo Césari

Lic. Alejandro Montoro

Prof. Eugenia María Márquez

Lic. Osvaldo Devries

Prof. Elio Ortiz

Prof. Carlos Wall

Prof. Vilma Villaverde

Prof. María Magdalena Quinteros

Lic. María Celia Grassi

Coordinadora:

Lic. Natalia Mangariello

Indice

“Acerca de la composición y su enseñanza” , Mariano Etkin. _____	11
“El movimiento como componente musical” , Sergio Balderrabano, Alejandro Gallo, Paula Mesa, Oreste Chlopecki. _____	16
“Texturabilidad y lecturabilidad. Reseña de dos investigaciones sobre lectura de partituras pianísticas” , Marcelo Arturi. _____	20
“Apreciación musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción” , Daniel Belinche, Marcela Mardones, María Elena Larregle. _____	26
“El lenguaje musical en la música contemporánea” , Carmelo Saitta. _____	35
“El Tempo espontáneo de las ejecuciones cantadas de niños y niñas en edad escolar” , Silvia Cristina Furnó, Isabel Cecilia Martínez, Mónica Leonor Valles. _____	40
“Las intuiciones del oyente en perspectiva” , Alejandro Martínez. _____	46
“Aportes de la Historia de los Objetos a la pedagogía del Diseño Industrial” , Fernando F. Gandolfi, María del Rosario Bernatene, Pablo M. Ungaro, Roxana Garbarini. _____	53
“Lo que el arte enseña” , Mario Amisano. _____	60
“Aportes para la enseñanza del lenguaje visual” , Raúl Osvaldo Moneta, Marina Cecilia Burré, María Bibiana Anguio. _____	64
“Los Modos Integrados de Enseñanza y de Evaluación de la Historia del Arte” , Ana María Carré, Silvina Cordero, Marina Grisolia, Lía Lagreca, Alicia Sagüés, Daniel J. Sánchez, Andrea Ruzzi, Soledad García. _____	69
“La figuración del cuerpo como espacio de articulación de la naturaleza y la cultura” , Sergio Moyinedo. _____	75
“En torno de las máscaras barrocas” , Adriana Rogliano. _____	79
Actividades de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Postgrado	
Ciencia y Técnica. _____	87
Postgrado. _____	88
Magister en Estética y Teoría de las Artes. _____	91

Editorial

El problema de la validación del conocimiento científico es uno de los núcleos estructurales al cual constantemente se retorna en cada definición de políticas educativas. El riesgo de favorecer desde el estado proyectos metodológicamente correctos pero estériles en cuanto a sus posibilidades de transferencia, permanece latente dentro y fuera del sistema educativo. En este sentido, la construcción de estrategias pedagógicas basadas en la investigación aparece como uno de los logros en el campo del arte, especialmente durante la última década. En ese lapso, problemas de orden académico en el nivel de grado universitario, operaron como móviles para la formulación de proyectos e hipótesis renovadoras. Las temáticas preferenciales se situaron en las cuestiones estéticas, disciplinares y pedagógicas. El crecimiento cualitativo de las investigaciones aplicadas y de desarrollo, fundamentalmente aquellas que se orientan a la tarea docente, han permitido conquistar un mayor equilibrio entre el rigor académico y la significatividad cultural que ellas promueven, produciendo impacto hacia adentro de las instituciones en las actividades de grado y post grado, y en la comunidad, a través de propuestas de extensión.

La línea editorial, en este caso, sugiere como recorte temático la rela-

ción entre las investigaciones científicas y su transferencia educativa.

Como es posible inferir a través de los escritos, estos expresan diferentes modelos. En el criterio de selección de los artículos no se ha pretendido una identidad homogénea, privilegiándose la coherencia interna y la calidad de los trabajos.

Esta etapa de autovalidación social y académica de las disciplinas artísticas, requiere de la consolidación de políticas gestionales capaces de promover transformaciones a partir de las cuales se construyan conocimientos cada vez más pertinentes en la tarea áulica. El objetivo supera el marco de la universidad, si se atiende al rol de capacitadora que le cabe, frente a los otros sectores del sistema. Tal vez de ese modo, en las grillas correspondientes al programa de incentivos, los campos de aplicación y tablas de disciplinas de nuestras profesiones, abandonen la oscura denominación de "otros", y las evaluaciones recaigan finalmente en especialistas.

Los trabajos incluidos en este ejemplar son producto de investigaciones a cargo de equipos y becarios cuya unidad ejecutora es la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

A ellos nuestro agradecimiento.

Acerca de la composición y su enseñanza

Mariano Etkin

Docente - Investigador en el marco del Programa de Incentivos.
Director del Proyecto de Investigación "Aportes en la música del siglo XX: un enfoque analítico de cuestiones articuladoras en el pensamiento musical".
Prof. Titular de las cátedras Composición I a V y Taller de sonido en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata.

En ninguna actividad se usa tanto la palabra Maestro como en la música. Hay que buscar fuera de las artes para encontrar una prodigalidad parecida en el empleo del honroso título. Quizás sea en el mundo de la cocina -tan ligado al de la música, en muchos aspectos- donde quien se refiere a alguien como Maestro es alcanzado por un igual sentimiento de respeto. Éste tiene algo de la veneración ancestral hacia quien produce placeres profundos, dotado de un saber misterioso. Los monarcas y príncipes del siglo XVIII entendieron claramente esa función de entretenedor supremo que ocupó el músico, a cambio de comida, dinero y fama. Es conocida la anécdota de Haydn compartiendo en la cocina, o muy cerca de ella, la mesa de la servidumbre, anécdota que habla no sólo de aquella vecindad en el uso de la palabra Maestro sino también de cierta afinidad inquietante entre lo que se escucha y lo que se come.

Así como la existencia de recetas culinarias y su seguimiento estricto no garantizan necesariamente la obtención de un plato ex-

**Podemos mirar ver;
no podemos oír oír.**

Marcel Duchamp (1914)

quisito y, en consecuencia, la inutilidad de los maestros de cocina, de la misma manera la existencia de recetas compositivas para la selección de materiales y sus posibles combinaciones sólo confirman lo obvio: las recetas se confeccionan con posterioridad a las obras. Y aquí los caminos paralelos de la cocina y la música comienzan a bifurcarse: la existencia de las recetas compositivas conduce, en el mejor de los casos, a la búsqueda de otros caminos -menos relacionados con el binomio placer/displacer- que luego, inevitablemente, pasarán a ser recetas.

El dominio del oficio del compositor aparece muy vinculado en nuestra cultura al dominio de la escritura, es decir, de la notación musical como cuerpo de símbolos y signos que, al ser decodificados por el intérprete, restituyen la obra imaginada. El pasaje a la notación se convierte en el primer obstáculo, la primera demora que afronta el compositor. Con ella aparecen grietas por las que se evaden ciertas ideas y materiales; a veces, también se produce un movimiento en

ambas direcciones e ingresan elementos y planteos imprevistos de fructíferas consecuencias. Es así como la notación, con su autonomía -en tanto cuerpo de símbolos y signos *infiel* a lo imaginado y, a la vez, estímulo visual y sonoro que realimenta la imaginación- se convierte no solamente en un parámetro más, sino en uno de los ejes de la enseñanza de la composición.

En aquel pasaje muchas variables temporales se vuelven espaciales. La duración adquiere una tangibilidad extraña. Todo puede medirse más fácilmente. Recordemos a Brahms esparciendo en el suelo del lugar de trabajo las hojas de sus partituras y caminando encima de ellas a fin de materializar el tiempo y la forma. Y a Wagner adhiriendo las suyas a las paredes, a la altura de la vista, pudiendo así caminar y recorrerlas a velocidad variable y -como en el caso de Brahms- visualizar una duración y una forma de otro modo elusivas.

En el recorrido que va de la imaginación sonora al papel es donde el oficio se manifiesta con más claridad. En ese momento lo imaginado y la escritura se convierten -casi sin que el compositor se de cuenta- en una sola cosa. Cuando la escritura toma su forma definitiva, materializándose en el papel, ya se ha alejado lo suficiente como para poder percibir su autonomía. La música adquiere así una ilusoria concreción, especie de objeto independiente donde el trabajo y el esfuerzo han dejado sus huellas inconfundibles.

En los estadios iniciales del aprendizaje, imaginación sono-

ra y notación se presentan separados y en orden sucesivo, situación que luego se confunde, cabría decir felizmente, dando lugar, más tarde, a una marcada interdependencia.

En nuestro mundo de mensuradores visuales la partitura se ha convertido en un objeto cargado de otros significados, mas allá de una aséptica apariencia de soporte codificado. La partitura es el único documento previo a la ejecución de la obra donde consta la cantidad y tipo de trabajo realizado por el compositor.

La cuestión del trabajo no es desdeñable. Los platos de los restaurantes baratos pero pretenciosos a menudo se presentan decorados en exceso, ocultando con mal gusto visual el mal gusto propiamente dicho y la poca cantidad del ingrediente principal. En la música, el trabajo y el esfuerzo traducido en una partitura vistosa que lo pone en evidencia, suele rendir sus frutos. La gran mayoría de los concursos de composición -donde lo único que se juzga son partituras- premia demostraciones de oficio entendido como exhibición de destreza notacional. Pasada, por el momento, la época de la notación no convencional, a lo que se agrega la aparente irrepitibilidad de los hallazgos de John Cage, la partitura es para algunos el mejor lugar donde encontrar este orden de ideas, supuestamente racional: a mayor elaboración, mayor información, mayor valor estético y mayor complejidad notacional.

El peso otorgado a la partitura proviene de circunstancias diversas, de las cuales estamos

explorando sólo algunas. De todos modos, que el fruto del trabajo se haga visible en un sentido literal -más allá de la posible discusión sobre la relación directa que existiría entre trabajo y valor estético- permite pensar en una extensión al campo del arte de la ética de la redención por el esfuerzo y el sacrificio personal.

El carácter volátil y ubicuo de la música se ofrece como notable contrapartida del objeto- mercancía que la mediatiza. La partitura ocupa un espacio real y no virtual y se constituye en algo así como en el lado real de lo irreal; en lo visible de lo invisible.

Desde luego, la autonomía de la partitura no constituye novedad alguna. Satie y Cage la reforzaron dándole a veces total independencia. En ambos casos -y en sus derivados- aquel razonamiento sobre la riqueza de elaboración e información con su reflejo notacional les es ajeno. En rigor, puede decirse que Satie y Cage instauran nuevas categorías que trascienden de hecho los criterios de lo simple y lo complejo. Porque así como no existe un modelo de sonata o de belleza, tampoco existe un modelo de complejidad.

Con referencia a la mencionada apariencia engañosa de oficio compositivo que puede exhibir la partitura, nos parecen oportunas las palabras de Zigmunt Krause, dichas en noviembre de 1992, a propósito de su intervención como jurado del concurso de composición organizado por la Fundación Gaudeamus de Holanda: *En la primera reunión del jurado convenimos en buscar talento original. Pero tengo que admitir que fue difícil encontrarlo. Los jóvenes compositores presentan*

un tipo especial de partitura: el que luce bien desde el punto de vista del oficio. Creen que ese tipo de obra es el favorito del jurado. Pero lo que realmente buscamos detrás de las notas es individualidad. En las partituras nos gustaría más ver individualidad que virtuosismo técnico.

Un aspecto interesante de la creciente presencia de la partitura es la aparición de categorías pseudo-estéticas que la favorecen. La corriente compositiva llamada Nueva Complejidad ha estimulado una concepción bastante simplista de lo complejo, continuando la tradición de la década del 50 de un sector de la música europea. En esa tradición serial y polifónica, en lo que tiene de mecánico se concreta de manera ejemplar la separación de un oficio cosificado que habla más de sí mismo que de la obra. El acto de componer no llega a constituirse más que en una apariencia notacional. A la hora de la ejecución, lo que en el plano visual de la partitura se muestra como altamente diferenciado carece de un correlato sonoro.

Por otro lado, varios compositores y músicas extra-europeas han demostrado que la complejidad no se vincula solamente con la existencia de múltiples dimensiones. Lo unidimensional también puede ser complejo.

La suposición más generalizada con respecto a la enseñanza de la composición es que hay un oficio a transmitir, neutro, normado y estandarizado. Una vez en posesión del mismo, el compositor se encontraría en condiciones de elegir géneros, estilos, instrumentaciones y otras características, del mismo modo que quien

tiene dinero suficiente puede dedicarse a hacer compras en un supermercado. Esa concepción dio lugar al método de enseñanza basado en la imitación de esquemas formales, procedimientos y estilos del pasado, que aún no ha sido totalmente abandonado en muchos países latinoamericanos.

El oficio no es algo que se posee más allá de la obra misma. El oficio no permite hacer la obra. Más bien es a la inversa. La obra crea su propio oficio en la medida que las intenciones que deja descubrir al ser escuchada se convierten a su vez en parte de la obra.

Los problemas de la enseñanza de la composición, una vez eliminada la cuestión de la imposibilidad de enseñar a tener imaginación, podríamos, a nuestro juicio, concentrarse en dos zonas: la de la representación y la del tiempo.

En la zona de la representación lo primero que aparece como tema de estudio es la identidad de lo imaginado. La búsqueda de esa identidad, en los términos más precisos que sea posible, permite una confrontación, ya sea entre sus diferentes elementos constitutivos o con otros materiales o procedimientos igualmente deseados.

Se trataría, entonces, de particularizar y especificar el deseo. En ese momento de reconocimiento y exploración, el diálogo entre quien intenta enseñar y quien intenta aprender debería asemejarse al diálogo del compositor con sus materiales.

Como vimos, la notación, una vez materializada, le devuelve al

compositor una imagen oblicua de lo que quiere representar. Ayudar a conocer lo que se perdió y lo que se ganó es tarea del enseñante. También lo es ayudar a encontrar un punto de convergencia entre la imaginación sonora y la notación, cual baqueano que conduce -con el distanciamiento y los cuidados imprescindibles a la zona de riesgo que se atraviesa- al explorador que busca la ruina imaginada.

Podría pensarse el acto de componer como una lucha por recordar un sentido por medio de otro. Lo sonoro recordado por lo visual y -parcialmente- por lo táctil. Ejercicio de la memoria y a veces imposible pasaje de unas sensaciones a otras. Un conflicto que en el momento de la llegada de los españoles a América queda maravillosamente dramatizado, aunque en otro plano, en el encuentro de Francisco Pizarro con el Inca Atahualpa. Cuando Pizarro le entrega a Atahualpa un ejemplar de la Biblia con la intención de asegurar la catequesis, Atahualpa, luego de oler el libro, lo arroja despreciativamente al suelo y exclama: *Tu libro no me dice nada.*

La zona del tiempo o, mejor, la zona de la conciencia de los diferentes tiempos involucrados en el acto de la composición, es la más difícil de abordar. La dificultad para corporizar esos tiempos tiene que ver con las dificultades y las paradojas de la memoria. Estas dificultades y paradojas son las que a veces convierten al análisis de la música en una actividad conjetural, con escasa sustentación en el hecho perceptivo. Las discontinuidades, interrupciones y vacíos que el acto

de la escucha hace intervenir - ya se trate de la escucha interior del compositor o la del oyente- se cruzan con otros fenómenos similares en el momento de la escritura. Ésta tiene a la vez su propio tiempo. En ese intento por volver a componer la obra escuchada que es la escritura, la mano que escribe puede haber incorporado, en su fluir, estereotipos y procedimientos mecánicos que neutralicen o contradigan los impulsos fragmentarios, a veces dispersos, mezcla de certeza y ambigüedad, de la imaginación sonora. Evitar la mecanicidad, aquí y en cualquier otro momento del trayecto, nos parece esencial. En realidad, cuando más arriba utilizamos la palabra *riesgo* pensábamos en los riesgos de lo mecánico, seguramente el lastre más pesado que arrastra la música.

La enseñanza de la composición debería ser la enseñanza de lo todavía inexistente, situación altamente improbable. Sin em-

bargo, ayudar a reconocer los atributos de lo imaginado, sugerir caminos posibles a partir de vagos deseos, buscar nombres, es decir, notaciones¹ para lo imaginado, pero más arduo aún, tratar de acercar al otro a la noción y a la percepción de la duración de los materiales y de las distintas escalas temporales que intervienen en la obra: he ahí algunas de las tareas difíciles pero posibles. Puestos a realizarlas, es preciso componer o, cuando menos, ser potencialmente capaz de componer con las ideas, los materiales y los deseos del otro, a partir de una escucha virtual desencadenada por sus palabras. La enseñanza de la composición requiere casi tanta imaginación como la composición. De otro modo, constituye solamente una rutinaria transmisión de estereotipos y modelos. Dice Schönberg: *En realidad el verdadero artista no puede ser adiestrado. Si se enseña cómo debe hacerlo, con la referencia de que otros también lo hicieron así, será una lección so-*

Notas

¹ No nos hemos referido en este texto a las músicas que carecen de la mediatización de la partitura ni a la llamada electroacústica por presentar una problemática específica que abordaremos en otra oportunidad

bre arte pero no la enseñanza para un artista.

En los términos restringidos que pueden inferirse de las palabras de Schönberg, el oficio a cuya adquisición apuntaría la enseñanza de la composición, sería la capacidad para hallar una eficaz correspondencia entre las intenciones y los resultados, entendiendo a las primeras como el caudal de la imaginación sonora y conceptual del compositor que luego se transfigurará en obra, en resultado audible, a través de la notación y del intérprete. La mejor prueba de su existencia es su desaparición. Por ejemplo, siempre hay que desconfiar cuando se dice que tal o cual obra es *pianística* o que *está bien escrita para el violín*, dando a entender que el compositor conoce el instrumento para el que ha escrito. En esos casos, a lo que suele aludirse es a la repetición de los gestos más convencionales del instrumento. Lo propio de los ins-

trumentos no son los gestos que la historia de la cultura musical les ha hecho producir sino sus diferenciadas características sonoras y visuales conocidas y por conocer, sin descartar el uso paródico de aquellas convenciones.

Los sabios nahuas del México precolombino, cuenta Miguel León-Portilla, concebían al tiempo *-cáhuatl-* como *lo que nos va dejando*. En este sentido, si pensamos a la muerte como el orden definitivo, la música aparece no sólo como un orden distinto -a la manera que lo planteaba Stravinsky- sino también como un tiempo interpuesto entre el hombre y el orden. O más bien, como un conjunto de tiempos superpuestos y sucesivos modelado por el compositor. Éste, siempre y cuando logre agregar otras dimensiones a la conciencia de aquel tiempo *cáhuatl* que, inexorable, nos va dejando, merecería con justicia ser llamado Maestro.

El movimiento como componente musical

Sergio Balderrabano

Pianista, profesor nacional de Música y director de coros. Actualmente es Profesor Titular de las cátedras de Armonía y Lenguaje Musical en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Docente investigador. Director del proyecto de investigación "La Gestualidad Armónica: hacia un nuevo enfoque de análisis del componente armónico tonal". Integrante del quinteto del bandoneonista Daniel Binelli con quien ha grabado tres CD y ha realizado giras de conciertos en Italia, Japón, Grecia, Francia, Australia y Nueva Zelanda.

Alejandro Gallo

Profesor en Música y Compositor. Profesor Adjunto de las cátedras de Armonía y Lenguaje Musical en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Docente investigador. Integrante del proyecto de investigación. Profesor en la Escuela de Arte de Berisso y en la Escuela de Arte de Florencio Varela. Su actividad artística se ha desarrollado en el campo de la música "académica" y "popular", integrando, en la actualidad, el grupo "Bestiario".

Paula Mesa

Licenciada en Guitarra (Facultad de Bellas Artes U.N.L.P.). Ayudante de primera en las cátedras "Introducción a la Armonía" y "Fundamentos Armónico-Contrapuntísticos", en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Docente investigadora. Integrante del proyecto de Investigación. Integra el Sexteto "A la Guarda/Tangos", con el cual grabó un CD Totum, cantares Platenses", editado por la Municipalidad de La Plata.

Oreste Chlopecki

Licenciado en Composición (Facultad de Bellas Artes de la UNLP). Ayudante de primera en la cátedra "Contrapunto" y "Lenguaje Musical 1" y Adjunto de la cátedra "Arreglos Vocales" en la citada Facultad. Docente investigador. Integrante del proyecto de Investigación. Asimismo, como cantante, ha participado en conciertos en salas importantes de Capital Federal y La Plata.

En las teorías contemporáneas de la música tonal, observamos que el concepto del movimiento surge como consecuencia de la interacción entre el ritmo, el metro y las alturas. Desde este lugar, el movimiento musical es vinculado a cuestiones del orden de la notación, de lo mensurable, de lo cuantificable. En este sentido, podemos mencionar los trabajos de Grosvenor Cooper y Leonard Meyer (1960), Edward Cone (1968), Wallace Berry (1976), Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983), Joel Lester (1986), Jonathan Kramer (1988), entre los más significativos.

Estas obras han servido de marco teórico para el trabajo de investigación "La Gestualidad Armónica: hacia un nuevo enfoque de análisis del componente armónico tonal". Si bien en este trabajo la problemática del movimiento es enfocada, también, en sus relaciones con el ritmo, el metro y las alturas (y, en este caso, acotada a la gestualidad propia del componente armónico tonal), nos proponemos una nueva lectura del **movimiento** considerado como componente musical, abordándolo como un medio en que la

estructura musical misma se da para desplegarse.

En este artículo, presentamos un primer acercamiento hacia esta problemática, centrándonos en el análisis de algunos Preludios de Bach y Debussy. En este caso no nos abocaremos al análisis armónico, ni rítmico, ni formal, sino que haremos una lectura de estas obras a partir del movimiento concebido como componente musical.

Se encuentra a veces, en Bach, un tipo de escritura instrumental en la que es difícil encuadrarla, a los fines analíticos, en una categoría típicamente contrapuntística. Pensamos, particularmente, en obras para teclado del género preludio y toccata. En un gran número de estas obras el aspecto de destreza instrumental toma un lugar preponderante. En este sentido, podemos mencionar, por ejemplo, los Preludios del primer libro del Clave Bien Temperado en do menor, en re menor, en sol mayor, en si bemol mayor y, en menor medida, el preludio en do mayor y en fa mayor.

Lo que se puede extraer en común de todos estos preludios es la ausencia, en cierto sentido, de una textura esencialmente contrapuntística y asimismo, en algunos casos, de una línea melódica. En los números 6, 15 y 21, por ejemplo, son estructuras armónicas que se desplazan o que se mueven en el lugar, sobre un acorde. Podríamos decir, también, que se encuentran conjuntos dotados de movimiento interno y que se desplazan al mismo tiempo. En el preludio en do menor, no hay desplazamiento sino sólo un movimiento perpetuo sobre el lugar, provocando el surgimiento de sonidos que dibujan una super-

ficie. Es el movimiento que proyecta esos sonidos como la parte audible del conjunto. El movimiento perpetuo es anterior, en ese caso, a las relaciones de altura, pues es él, el que determina la aparición de los sonidos. En efecto, podríamos decir que las alturas aparecen como contención del latido rítmico. Si bien están organizadas a partir de las leyes armónicas de la época, no es la línea melódica lo central en este discurso: es un elemento secundario que emerge de un campo armónico investido de impulso rítmico.

En Debussy, por otra parte, se encuentran, a menudo, movimientos que podríamos clasificarlos como de tipo "torbellino". En tres de sus preludios los títulos agregados por Debussy no dejan duda sobre el equivalente entre estos tipos de movimientos musicales y los fenómenos naturales a los cuales estos títulos hace referencia: "El viento en el llano", "Lo que ha visto el viento del oeste", "Fuegos de artificio". No se trata de una transcripción de imágenes visuales al mundo sonoro, sino de una suerte de sugerencia visual dada por el tipo de movimiento sonoro. Es decir que los verdaderos sujetos de estos preludios no son el viento o el fuego sino los desplazamientos arremolinantes y la fuerza centrífuga del movimiento que genera.

En el segundo preludio del primer libro el procedimiento de puesta en música de un movimiento es muy sutil. Debussy ha denominado a este preludio "Voiles" (Velas), haciendo alusión a un paisaje marítimo. En realidad, el verdadero sujeto de este preludio son las corrientes de aire (o de agua) las cuales afectan

diversamente los diferentes objetos. El título dado por Debussy y, con mayor razón, las imágenes de las cuales nos vamos a servir, son un medio más o menos aproximado para visualizar efectos producidos por corrientes de aire.

Pero la organización de las alturas, en este Preludio, también podemos relacionarla con el comportamiento del movimiento.

La utilización de la escala por tonos es una de las características del estilo de Debussy, pero raramente la ha empleado de una manera tan pura y prolongada como en este preludio. La característica de la escala por tonos es la homogeneidad y cada grado se encuentra equidistante de los grados superior e inferior inmediatos. Las tensiones que en casi todas las escalas introducen normalmente los diferentes intervalos (en particular los semitonos) faltan aquí. Un material así está privado de dinámica propia, es estático, en equilibrio permanente, sin principio ni fin, lo cual lo vuelve propicio a soportar una dinamización proveniente del exterior.

El preludio comienza con un motivo en notas dobles en el cual se encuentran cuatro puntos de apoyo sobre cada uno de los cuatro primeros compases: sol-mi, sib-fa, sol sostenido-mi, y do-lab, respectivamente. A cada uno de estos puntos sigue un descanso (relajamiento del empuje de energía) que se acompaña con una desaceleración (las triples corcheas se hacen dobles corcheas en el cuarto compás) al acercarse al punto de reposo alcanzado al quinto compás (do-mi). Debussy escribe "tres doux" y para el movimiento general "dans un rythme sans rigueur et caessant", (aquí, es-

taríamos tentados de agregar “como una brisa”). El si bemol que aparece en el bajo del compás cinco, va a constituir el segundo motivo; nos hace pensar en un objeto más sólido aunque movido por el viento. Se articula siempre en el mismo lugar, pesado, grave y monótono, de ritmo impreciso, como si se encontrara a merced del viento. Es esta estructura fija la que contrasta con la flexibilidad del primer motivo. El tercer motivo comienza en el séptimo compás. Parece ser un elemento de una cierta flexibilidad pero pesado, difícil de poner en movimiento: no debemos en absoluto dejar de señalar que en este tercer motivo algo del orden de lo subjetivo se manifiesta: la palabra “expresivo” escrita sobre este tema parece confirmarlo.

Un último elemento aparece en el compás 23: re-do-fa sostenido-do-re articulado con una estructura rítmica de corchea con puntillo semicorchea. Sugiere una figura de balanceo que se extiende durante seis compases, hasta que una corriente más potente

(las dos escalas de re a re) lo cambian de lugar (octava superior: re-mi-re-mi-re con una estructura rítmica de semicorchea-corchea).

Ahora bien, si consideramos la armadura de clave, tendemos a creer en una tonalidad de do mayor. En realidad no puede haber una tonalidad de do mayor sobre una escala por tonos. Es cierto que el motivo principal tiene su punto de reposo (y por lo tanto una suerte de “tónica”), sobre las notas do-mi, pero la “tónica” ya no jugaría aquí su rol habitual, como lo haría en un contexto armónico-funcional, sino que se erige como una altura referencial. Por lo tanto, no es hablar aquí de una “tónica” sino de “tónicas” que se identifican a un objeto, al elemento que manifiesta la corriente de energía que lo pone en movimiento. Desde este lugar, la “tónica” del primer motivo es do-(mi), sib para el segundo, lab para el tercero y re-(fa) para el último. Puesto que cada una de estas “tónicas” se identifican, entonces, con un objeto diferente, ellas serían al

Bibliografía

COOPER, Grosvenor, and MEYER, Leonard. *The Rhythmic Structure of Music*. Chicago, University of Chicago Press, 1960

CONE, Edward. *Musical Form and Musical Performance*. New York, Norton, 1968

BERRY, Wallace. *Structural Functions in Music*. New York, Dover Publications, 1976.

LERDHAL, Fred, and JACKENDOFF, Ray. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MIT Press, 1983

LESTER, Joel. *The Rhythms of Tonal Music*. Southern Illinois, University Press, Carbondale and Edwardsville, 1986

KRAMER, Jonathan. *The Time of Music*. New York, Schirmer Books, 1988.

mismo tiempo, el signo, “la insignia” de tales objetos. Pero es interesante notar que estas cuatro “tónicas” más otras dos auxiliares (mi-fa sostenido) comparten los seis sonidos de la escala por tonos.

El dibujo lab-sib-lab-fa sostenido-lab-do-sib que aparece en el compás 22 es una variante del primer motivo y servirá más tarde a una especie de resolución en un pasaje pentatónico: lab-sib-lab-solb-mib-reb-sib. Se aprecia entonces la vivificación de una escala no homogénea (escala pentatónica) introducida con relación a la homogeneidad de la escala por tonos.

Podemos decir, entonces, que en este Preludio se articulan cuatro elementos temáticos que pueden leerse como tipos de movimientos:

a) el primero, liviano y ágil: “tónica” do-(mi).

b) el segundo, movimiento insistente sobre un sonido único, de ritmo aleatorio: “tónica” sib.

c) el tercero, desplazamiento lento por grados conjuntos: “tónica” lab.

d) el cuarto, movimiento de balanceo ; figuras re-do-fa sostenido-re-mi-re y finalmente fa sostenido glissando re: “tónica” re-(fa sostenido).

La primera aproximación a esta temática propone, entonces, una forma distinta de acercarnos al análisis de las obras musicales y, desde este lugar, sugerir pautas interpretativas. Dada la brevedad de la exposición, hemos tomado estos Preludios a manera de ejemplificación, pero, en realidad, el enfoque expuesto puede aplicarse tanto a obras tonales como no tonales y de cualquier época y estilo.

Para finalizar, podríamos decir que si bien es cierto que todos los componentes musicales forman parte y, a la vez, son generadores del movimiento, proponemos, en esta oportunidad, una lectura donde la relación del movimiento con dichos componentes se encuentre invertida, es decir, que el movimiento pueda apropiarse, investir un sistema musical y crear así un hecho musical de características particulares.

Textualidad y lecturabilidad.

Reseña de dos investigaciones sobre lectura de partituras pianísticas

Marcelo Arturi

Codirector del equipo de Investigación dirigido por la prof. María Luisa Freyre.

Título de la Investigación actual: "Procesamiento de textos musicales en la lectura de partituras pianísticas".

Actualmente se está desarrollando la segunda de las investigaciones sobre el proceso de lectura de partituras al piano, las dos insertas en el Programa de Incentivos y encaradas como aporte fundamental para el mejor desarrollo de la enseñanza de grado en la cátedra Lectura Pianística.

A continuación una reseña de lo realizado.

Resulta importante, antes de describir brevemente la primera y de adentrarnos en la segunda de las dos investigaciones, considerar las motivaciones específicas que les dieron origen.

La necesidad puntual surge de la Cátedra "Lectura Pianística", que forma parte del Plan de Estudios del área música de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Las habilidades que se desarrollan en esta cátedra pretenden alcanzar eficacia en los procesos de lectura de partituras pianísticas a primera vista.

Las aproximaciones metodológico-conceptuales que se pusieron en juego desde la cátedra para facilitar el desarrollo de estas ha-

bilidades en los alumnos pasaron por varias etapas de búsqueda de mejoramiento; por ejemplo se puso énfasis en el desarrollo de las habilidades de decodificación; se buscó un mayor énfasis de las habilidades motrices y de coordinación; se desarrolló un meta-lenguaje sobre el discursar armónico de la obra; se resaltaron aspectos topográficos del teclado; se marcaron procesos de audición interna, aspectos temáticos, contrapuntísticos, etc. Estas estrategias de abordaje de la lectura de partituras -y otras muchas más- dieron buenos resultados en lo que respecta a la ejecución final, sin embargo, no se alcanzaban resultados satisfactorios en el ámbito de la **comprensión** del Texto Musical.

Los primeros movimientos desde la cátedra para abordar este problema se dirigieron hacia el campo de los estudios sobre comprensión lectora y desde allí se profundizó la búsqueda en el campo de la textualidad o construcción discursiva. Estas disciplinas aportaron soluciones pero también interrogantes: ¿cómo influ-

ye el contexto en el proceso de lectura de partituras al piano a primera vista?, ¿cómo influyen la frase musical anterior y la posterior en este proceso?, ¿en qué consiste y qué influencia tiene la percepción de la unidad lingüística superior a la frase musical?, ¿cómo se textualiza en música?, y al fin ¿qué es un Texto Musical?

Estos interrogantes pudieron comenzar a ser resueltos a partir de un trabajo interdisciplinario con expertos en el campo de la Lingüística Textual -en este caso el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Humanidades de la UNLP.

Por lo tanto, uno de los objetivos del primer proyecto "La Gramática del Texto Musical. Formulación de categorías de análisis" fue, precisamente, iniciar una línea de investigación encuadrada dentro de la llamada Lingüística Textual que permitiera un enfoque interdisciplinario y posibilitara la ampliación del dominio de los **Estudios sobre la Textualidad** hacia el Lenguaje Musical acotado al sistema tonal. En efecto, el supuesto básico de estas investigaciones es que estas teorías lingüísticas pueden, también, compartir su aparato conceptual y terminológico con el universo de otros lenguajes posibles: entre ellos, lenguajes no verbales como el de la música.

La Lingüística Textual define Texto (entre una gran cantidad de definiciones posibles) de la siguiente manera:

"El Texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada o escrita) es en forma de textos. Como la comunicación humana es siempre una

acción social, el Texto es al mismo tiempo la unidad por medio de la cual se realiza la actividad lingüística a la vez que actividad social-comunicativa". (Isenberg, 1976: 54)

El enfoque comunicativo subyacente en esta definición nos permitió abrir camino hacia el campo estético-cultural, tal como lo plantea Gennari,

"La poesía o el cuento oral, la imagen pictórica o la cinematográfica, el sonido obtenido por el teclado de un piano o con el microsuro de un disco, el gesto mímico o la representación teatral, son todos ellos ejemplos de 'textualidad'.

Estableciendo luego este mismo autor *"la posibilidad de producir cultura en forma de Texto"*. (Gennari, 1997: 101)

Desde estos comentarios, sumadas las motivaciones tratadas más arriba, comenzamos a vislumbrar la factibilidad y necesidad de establecer una definición del concepto de Texto Musical.

Definición de texto musical

Al finalizar la primera investigación -y teniendo en cuenta las consideraciones expuestas anteriormente- fue posible plantear una definición del concepto de Texto aplicado a la música:

El Texto Musical es una unidad funcional comunicativa de significado complejo que involucra la elaboración de conjuntos de segmentos musicales. Esta elaboración de conjuntos de segmentos se realiza a través de un proceso de composición y concatenación de los mismos, por medio del cual se asigna coherencia al conjunto. El proceso de composición requiere: a) la generación de un esquema unificador -dada por la intención

comunicativa subyacente que se dirige hacia una meta o propósito fijado por el emisor del discurso-, b) de la organización del esquema en unidades de información apropiadas y, c) de la concatenación de las unidades a través de procesos de integración sintáctico/semántico y pragmáticos de medios lingüístico-musicales.

La investigación actual

La investigación actual lleva como título; **"Estrategias de procesamiento de Textos Musicales en la lectura de partituras pianísticas"** y pretende:

-desarrollar una descripción del proceso de lectura de partituras teniendo en cuenta el marco teórico que se alcanzó en la investigación anterior.

-vincular el modelo de procesamiento de Texto Musical con los procesos generales de lectura y comprensión de textos.

-vincular los modelos textuales con el proceso de lectura e interpretación y estos, a su vez, con capacidades cognitivas generales relacionadas con la «resolución de problemas».

Hasta el momento, y considerando que éste es un artículo que da cuenta de una investigación en curso, se han alcanzado definiciones en lo que respecta a algunas de las **variables** que participan en el proceso de lectura de partituras pianísticas.

A continuación se abordan muy brevemente -apenas a modo de reseña- los temas principales que están demandando la mayor concentración de investigación. Estos temas, a su vez, representan las problemáticas más importantes para mejorar la enseñan-

za en la cátedra "Lectura Pianística".

La cooperación del lector

¿La partitura contiene implícitos todos los elementos que le dan coherencia?

¿El texto determina su coherencia o la coherencia es asignada por el lector?

Actualmente, la investigación sobre procesos de lectura se plantea la valoración y consideración de la actividad del lector, relacionada con los aportes personales no sólo de carácter intuitivo o afectivo, sino también de los conocimientos específicos y culturales que todo individuo utiliza para elaborar sus reflexiones lectoras y sus síntesis conclusivas de lectura. Gracias a ello es posible poner de manifiesto la relación entre coherencia interna del texto y la que el mismo lector le impone o asigna.

Las investigaciones consideran que la comprensión lectora que deviene de la lectura es un producto de la interacción entre lector y texto (P.H. Johnston 1989). A su vez el conocimiento del lector se modifica por su interacción con el texto.

Kiparsky (1989) sostiene que; "los estudios de pragmática han demostrado que en la comunicación participa la deducción tanto como la codificación y la decodificación".

En los últimos años, estamos asistiendo al desarrollo de nuevos estudios que se centran ya no tanto (o no tan sólo) en el texto, como nos había enseñado el formalismo, sino que atienden a la función y actividad del receptor/ lector.

Iser considera al texto como un "sistema combinatorio" en el que

se prevé un lugar para la persona encargada de establecer relaciones. (W. Iser, 1976)

Las aportaciones de la Teoría de la Recepción, centrada principalmente en la **participación del lector** (quien en cada acto de lectura activa conocimientos previos y a la vez enriquece su experiencia lectora) y en la **interacción texto-lector**, son dos pilares fundamentales de esta investigación.

¿Qué es leer un texto musical?

La lectura pianística no será considerada una habilidad pasiva sino, en todo caso, una actividad diferente pero no opuesta a lo que se suele entender por habilidad productiva. Extraer información del lenguaje musical escrito y plantearse hipótesis predictivas es un acto de producción.

La lectura es una actualización del texto musical que depende, innegablemente, de la actividad y habilidad lectora de un individuo concreto. Los textos sugieren diversas interpretaciones y, consecuentemente, distintos grados e incluso formas de comprensión.

Partimos del supuesto que la lectura es un **acto complejo de textualización** que involucra un proceso de síntesis interpretativa, que va más allá de la decodificación literal.

La primera aproximación a una descripción de la lectura al piano sería la siguiente:

La lectura de partituras pianísticas implica una interacción continua de: 1) habilidades interpretativas identificatorias, esto es: reconocimiento de signos musicales para la simple decodificación del texto; 2) conocimiento de procedimientos y

recursos para el dominio del instrumento; 3) habilidades cognitivas del nivel más alto que den lugar a una reconstrucción significativa de un texto musical como una estructura de significado coherente y unificada.

En el punto 3) se pone en juego el "modelo interactivo" que describe al acto lector de una forma no lineal donde los procesos ascendentes (bottom-up) y descendentes (top-down) se dan de forma coordinada, interrelacionada y simultánea. La aparición de hipótesis y expectativas en la lectura de partituras se generan a partir de las combinaciones de alturas, ritmos, incisos, semi frases, frases, períodos, etc. que generan, a su vez, nuevas sugerencias en las dos direcciones. Goodman afirma, en coincidencia, que el lector realiza un uso simultáneo e interdependiente de los niveles gráfico, sintáctico y semántico.

Estrategias de lectura

En cuanto a las estrategias, habría que diferenciar entre aquellas que de manera orientativa aparecen apuntadas por el texto musical, es decir, estrategias previstas o sugeridas por el autor (estrategias condicionantes para la percepción) y las estrategias personales que emplea el lector.

Las estrategias condicionantes para la percepción son orientaciones operativas que presentan al lector una serie de posibilidades combinatorias sobre las que supuestamente debería apoyar su acto de lectura. Su función es la de orientar y dirigir al lector en su paso por el texto.

Por lo general el texto ofrecerá

puntos de certeza y evidencia al lector, que le servirán de apoyo para formular sus previsiones y confirmar sus expectativas (Otten). Aunque también puede suceder que en el texto aparezcan **indeterminaciones** que se configuran como rupturas en la interacción entre texto y lector que quiebran la aparente coherencia textual. Estas incertidumbres abren la posibilidad de que el lector, por medio de sus propias competencias, restablezca la coherencia perdida.

Para considerar el tema de las estrategias lectoras y su capacidad de predecir e hipotetizar resulta necesario tener en cuenta el tema de las anomalías temporales que discutieron Dennett y Kinsbourne (1992). Aparentemente percibimos propiedades de la estructura musical unos segundos antes de que la evidencia de esas propiedades esté realmente presente. Jackendoff denomina a este fenómeno "backward projection" (Jackendoff, 1993).

Modelos de procesamiento

El tema de las incertidumbres o indeterminaciones en algún punto durante la lectura a primera vista de una partitura plantea el problema de las características del proceso de análisis que se pone en marcha en esa circunstancia. Jackendoff (1993) propone tres modelos de complejidad creciente para dar cuenta de la cuestión del procesador frente a las indeterminaciones del texto musical, que, en esta investigación, serán adaptados a los procesos lectores:

1) "**modelo serial de opción simple**": frente a la obra, el lector computa solamente una variable de análisis por vez. Ante el punto

de indeterminación el lector elige la variable que considera más idónea para permitirle continuar con la lectura. Si la elección no le permite comprender los fragmentos siguientes entonces el lector deberá retornar al punto de elección y optar por otra variable que le permita llegar al final de la obra.

2) "**modelo serial indeterminístico**": en éste también se computa una variable por vez, sin embargo, cuando se confronta con una indeterminación no retrocede, sino que se toma su tiempo para recolectar evidencias - sin tomar una decisión - hasta que se pueda afirmar un único análisis que le permita llegar al final. Tales lectores toman partes locales de una frase pero no las conectan dentro de un análisis global hasta que una estructura correcta pueda determinarse para la totalidad de la obra.

3) "**modelo de análisis múltiple en paralelo**": el lector realiza un análisis de diferentes variables en paralelo y simultáneamente. Cuando una variable particular desciende por debajo del umbral de lo admisible, entonces, es abandonada. Jackendoff supone que en este modelo se activa una "función de selección" que permite evaluar continua y simultáneamente el análisis de las variables activas.

En las etapas siguientes de esta investigación se pretende constatar estos modelos de procesamiento y su traslación de la lectura al piano.

El papel de la partitura

Se sobreentiende la existencia de la entidad "partitura" como **soporte** de la grafía, código y notación musical que realiza el com-

positor y aborda el lector. En la mayoría de los escritos sobre Teoría y Análisis Musical la partitura es denominada "texto". Ante esta posibilidad de confusión terminológica debemos aclarar que nuestra indagación del concepto "Texto Musical" abarca, incluye, a la partitura como soporte físico de la textualidad, pero, sin embargo, pretende alcanzar una definición amplia que considere "texto" como cualquier secuencia coherente de signos lingüístico-musicales, dotada de una intencionalidad comunicativa específica.

Lo que resulta evidente, a pesar de lo explicitado, es que la partitura ocupa un lugar de preeminencia en la cultura musical occidental, tanto que, en algunos contextos, se la asocia directa y esencialmente con la "obra musical" -para la filología musical resulta esencial-. En el campo del análisis musical y la teoría de la música el papel que desempeña la partitura musical es importante, siendo considerada como una estructura de manifestación en la que se materializa el lenguaje musical, y, en tanto fenómeno empírico, actúa como mediador absoluto entre el compositor, el intérprete y el auditor. Como refiere J.J. Nattiez:

"...La diferencia esencial entre la partitura y la huella acústica de la ejecución es que la partitura es una realidad física invariable, aunque existan tantas realizaciones acústicas como interpretaciones." (Nattiez, 1987).

En el caso de nuestra investigación afirmamos la idea de partitura como soporte de la superficie gráfica, que dará lugar al proceso de lectura y textualización.

Este concepto se refiere a la forma en que la partitura se presenta a la vista. Es lo que rodea o acompaña al código gráfico-musical. Son las primeras informaciones - antes de emprender la lectura propiamente dicha - que conforman un sistema de señalización de la partitura cuya finalidad principal es organizar la información que ésta aporta.

Dispositivo pragmático que, por una parte, predispone o condiciona para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción o reconstrucción del sentido.

Antes de configurarse como un texto musical, la partitura es, para el lector, una tapa, un título, una distribución de pentagramas en la página, una subdivisión en movimientos que se aprecia visualmente, subtítulos para cada parte, una tipografía particular, espacios en blanco entre cada signo musical, etc., sin dejar de lado la escritura en lenguaje natural que se superpone al código musical expresado en los pentagramas.

*“En síntesis, un libro es ante todo un proceso multiforme de **especialización del mensaje** que se propone a la actividad de sus lectores” (Hébrard, 1983:70)*

Por lo expuesto podríamos decir que en la lectura de partituras musicales los conocimientos **lingüístico-musicales, enciclopédicos y paratextuales ante la partitura**, colaboran en la formulación de diversas clases de expectativas sobre el tipo de texto musical, el género, el estilo, la estructura, la intención de la obra a ser leída.

Por el contrario, en una lectura superficial apenas se llega más allá del significante. La lectura superficial apenas genera expectativas, o si lo hace, éstas son muy poco relevantes.

Cuando un lector en el proceso de lectura de cualquier tipo de texto va acertando en sus suposiciones y predicciones y comprueba que sus expectativas se van realizando más o menos en su totalidad, alcanza una satisfacción altamente motivadora por el dominio de los convencionalismos que constata. Esto supone un punto de referencia importante para un autocontrol del grado de conocimiento del lenguaje musical y una evaluación de la propia facilidad y el grado de dominio de la difícil tarea de leer partituras al piano.

Bibliografía

- BRUNER, J., (1969) "Orígenes de las estrategias para la resolución de problemas" en Bruner (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1989; pp 129-147.
- CONTE, M.E., (Ed.), (1990), *La lingüística testuale*, Milán, Feltrinelli.
- DAVIES, S. (1994), *Musical meaning and expression*, Cornell University Press de BEAUGRANDE, R.A. & DRESSLER, W.U., (1981), *Introduction to text linguistic*, London/NewYork, Longman.
- FORTE, A. (1959), «Shenker's conception of musical structure», *Journal of Music Theory*, vol III, Nº1.
- IMBERTY, M. (1979), *Entendre la musique, sémantique psychologique de la musique*, Dunod, Paris
- JACOBS, P.S. & RAU, L.F., (1992), "Innovations in text interpretation", en: F Pereira & B. Grosz (eds), *Natural Language Processing*, Cambridge - London, The MIT Press, 1994
- JACKENDOFF, R. (1993), *Languajes of the mind. Essays on mental representation*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, London, England

- JACKENDOFF, R. (1991), *Consciousness and the Computational Mind*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, London, England.
- JOHNSON-LAIRD, Ph., (1983), *Mental models. Towards a cognitive science of language. Inferences and consciousness*, Cambridge, Harvard University Press, 1991.
- KUHN, C. (1992), *Tratado de la forma musical*, Labor.
- KELLER, H. (1964), *Fraseo y articulación. Contribución a una lingüística musical*, Eudeba.
- LERDAHL, F & JACKENDOFF, R. (1987), *A generative theory of tonal music*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- LIDOV, D. (1975), *On musical phrase*. Montreal University of Montreal
- LOZANO, J., (1989), "El Texto", en: J. Lozano; C. Peña-Marín, G. Abril, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra
- MACHE, F.B. (1991), *Musique, mythe, nature*, Meridiens Klincksieck, Paris
- MEYER, L.B. (1973), *Explaining Music*, Berkeley University of California Press
(1956), *Emotion and meaning in music*, Chicago, University of Chicago Press
- MONELLE, R. (1992), *Linguistics and semiotics in music*, Harwood Academic Publishers
- NATTIEZ, J. (1987), *Music and Discourse*, Princeton University Press.
(1975), *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Paris Union Général d'Éditions
(1973), *Trois modes linguistiques pour l'analyse musicale*, *Musique en jeu* N° 10, pp 3-11.
- PETOFI, J. & SOZER, E., (eds.), (1983), *Micro and macroconnectivity of texts*, Hambourg, Helmut Buske Verlag
- RAFFMAN, D. (1993), *Language, music, and mind*, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- RUWET, N. (1972), *Langage, musique, poésie*, Seuil, Paris
(1967a), "Musicology and Linguistics", *International Social Science Journal*,
- SALZER, F. (1990), *Audición estructural. Coherencia tonal en la música*, Labor.
- SCHMIDT, S., (1973), *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra, 1978
- SLOBODA, J.A. (1985), *The musical mind: the cognitive psychology of music*, Oxford: Clarendon
- SUNDBERG, J. y otros, editores. (1991), *Music, language, speech and brain*, Wenner-Gren International Symposium Series, vol 59, Macmillan Press.
- van DIJK, T.A., (1980), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra
(1904), "Estructura discursiva y cognición social.", en: *Discurso, poder y cognición social. Cuadernos de la Maestría en Lingüística*, Nro 2; Año 2; Colombia, Universidad del Valle.

Apreciación musical: hacia una interpretación del lenguaje a partir de la producción

Daniel Belinche

Profesor Titular ordinario de la Cátedra de
Apreciación Musical. Docente Investigador.
Secretario de Ciencia y Técnica y Posgrado
de la Facultad de Bellas Artes.

Marcela Mardones

Profesora Adjunta de la Cátedra de Aprecia-
ción Musical. Docente Investigadora.

María Elena Larregle

Profesora Adjunta de la Cátedra de Aprecia-
ción Musical. Docente Investigadora.

Las investigaciones sobre los fundamentos de la educación musical se consolidaron en las dos últimas décadas como un campo de estudio especializado. La importancia asignada a la comprensión de la semántica musical es creciente a escala mundial, y constituye uno de los caminos más recorridos en la formación de músicos profesionales. En este panorama, a la asignatura denominada *Apreciación Musical*, corresponde el tratamiento de los contenidos introductorios a la sintaxis, los paradigmas estéticos, y las operaciones perceptuales y cognitivas. En lo que representa un caso particular con respecto a los avances citados, tanto la renovación de estrategias didácticas y enfoques estéticos como el material bibliográfico relativo al tema, resultan insuficientes.

Apreciación Musical parece un título poco afortunado para caracterizar los alcances de la disciplina. La equivocidad del término (*apreciar* significa *asignar un precio*) cobija las más diversas y arbitrarias interpretaciones acerca de *qué se debe aprender en Apreciación Musical*. Es posible adver-

tir un acuerdo implícito en torno a la necesidad de que los alumnos escuchen e interpreten la música a partir de una cierta sistematización, aceptando que se trata de una tarea que admite un campo específico y autónomo, reconocible bajo esa denominación. No obstante, este acuerdo se traduce solo parcialmente a los contenidos y objetivos relevados en los programas oficiales, cuya variación de una institución a otra impide, en algunos casos, reconocer que se trata de la misma materia.

Conforme a su acepción usual, *apreciar* remite a un tipo particular de recepción. Consecuentemente, los alumnos se abstienen de tocar y componer, y ni siquiera concurren a clase con sus instrumentos. En un alcance más amplio implicaría comprender, abarcando así el estudio de la sintaxis y la interpretación. Pero sobre la base de lo observado en la práctica concreta, el término referiría más a “valorar”, sin entender el valor como un plus de significación respecto de una obra o estilo determinado, es decir, aquello que permite convertir materiales en bruto en discursos.

En general se trata de una aproximación a los rasgos superficiales de la música, frecuentemente ornamentada con anécdotas que dan un marco biográfico a la audición. El rechazo de los alumnos frente a esta modalidad es proporcional a las dificultades que experimentan los docentes al momento de planificar y llevar a cabo sus actividades.

El presente estudio no tiene como objeto principal la sustentación teórica de tesis epistemológicas u ontológicas.

Se intenta analizar críticamente los enfoques pedagógicos que predominan en este campo, y dar a conocer algunas aproximaciones que provienen de la experiencia acumulada a través de la práctica docente en la materia, durante los últimos catorce años en la Universidad de La Plata, sobre una población promedio de trescientos alumnos por ciclo. Este escrito forma parte de un trabajo que aborda cuestiones sintácticas, estéticas y metodológicas y que, en un grado de mayor desarrollo, se encuentra en etapa de elaboración.

El modelo tradicional

Incluida como asignatura desde hace varias décadas en los planes de estudio de grado terciario y universitario, el enfoque pedagógico de *Apreciación Musical* ha variado escasamente hasta la actualidad. En el aula, las estrategias didácticas reproducen con matices el modelo clásico que, estructurado sobre la base de los opuestos expositor/ reproductor, define así los roles respectivos de docentes y alumnos.

=> Con respecto a los contenidos, los programas sobrevuelan los principios de la gramática de manera superficial y transitan fugazmente desde la prehistoria hasta la actualidad en uno o dos ciclos lectivos. El planteo predominante propone el estudio de los aspectos gramaticales del lenguaje musical (textura, forma, melodía, ritmo) como introducción a una suerte de historia de la música condensada.

=> La sintaxis musical y sus componentes son abordados como entidades abstractas, prescindiendo de su razón semántica e interpretativa, es decir, del sentido del texto musical y sus condiciones de realización. Por su parte, las huellas culturales que determinan obra y sujeto permanecen encubiertas en una supuesta neutralidad, escindida de cualquier significación. En casos extremos, los procesos creativos se explican más como producto de la inspiración individual que del trabajo, sin lazo aparente con sus marcos históricos.

=> El objetivo es que el alumno identifique medios instrumentales, géneros y estilos de cada época, privilegiando la estética de la Modernidad europea. Quedan al margen, por lo general, las producciones musicales del siglo XX, tanto académicas como populares.

=> La propuesta curricular se integra en una suerte de *collage* de contenidos correspondientes a otras especializaciones que han ido definiendo paulatinamente un perfil propio, como ocurre con Audio-perceptiva, Armonía, Orquestación, Morfología, Acústica, y en especial Historia de la Músi-

ca. En ocasiones, los programas de *Apreciación Musical* enuncian contenidos del tipo *La música en la Edad Media*, junto a otros como *Reconocimiento del Modo Mayor*, *Obras fundamentales de Haydn* o *Componentes ecológicos de la música*; y objetivos tan generales como *Desarrollar el gusto musical*, *Vivenciar placenteramente la audición*, o *Interesarse por la música*. El vocabulario técnico no escapa a estas deformaciones. A modo de ejemplo, las palabras *elemento*, *estructura*, *forma*, *componente*, *factor*, *agrupamiento*, se emplean de manera imprecisa, por lo general como sinónimos, sin distinguirse del lenguaje coloquial.

Es posible imaginar a un profesor disertando con mayor o menor pericia acerca de estilos, obras y anécdotas de los compositores, frente a un auditorio adolescente sumido en la somnolencia. Este arquetipo ofrece al docente un lugar de seguridad que se sustenta en la ilusión de que basta encender el grabador para que los alumnos escuchen la música. La audición de esas obras "ilustra" el relato que las precede. Al modo de los enfoques asociacionistas, el alumno opera como *tabula rasa*, sobre la que se graban progresivamente las impresiones suministradas por los sentidos. El aprendizaje es valorizado y calificado a partir de la cantidad de información captada en forma de imágenes, habilidad que comúnmente se denomina "capacidad de abstracción".

Confluyen así el referido modelo informativista, la dispersión de contenidos, y el aspecto más hermético de la tradición clásico-romántica, que descarta la pro-

ducción musical como herramienta didáctica, y privilegia en su elección estética la música del medioevo y la modernidad, desechando las obras contemporáneas.

El conductismo y la enseñanza de la música

Desde el punto de vista del positivismo, el conocimiento proviene de la experiencia sensible. Su carácter científico se funda en la observación, la experimentación y la comprobación, cuyas premisas, basadas en el empirismo, fueron retomadas por el positivismo lógico, el pragmatismo en filosofía, el conductismo en psicología y por el modelo tecnicista en pedagogía. En ellos se ha sustentado buena parte de la producción pedagógica vinculada a la educación musical, particularmente aquella que centra su objeto de estudio en las funciones perceptuales y auditivas.

Para el modelo conductista, lo que el sujeto puede conocer está previamente organizado en la realidad exterior. El problema se ubica así en la enseñanza más que en el aprendizaje; en la búsqueda del método adecuado para garantizar las asociaciones entre el mundo exterior y las "impresiones" mentales. Más allá de la distancia entre las primeras experiencias de Pavlov y las conclusiones de los últimos neoconductistas, el cuerpo estructural de estas teorías prescinde de la conciencia del sujeto en favor de limitar su estudio a las relaciones directas entre estímulo y reacción, partiendo del postulado de que, a iguales condiciones externas, todos los experimentos debieran arrojar igual resultado, dado que el sujeto no

construye a *priori* de la realidad exterior.

=> En un planteo de tal naturaleza, el estudio sobre el aprendizaje -y en particular sobre el aprendizaje musical -se funda sobre experiencias de laboratorio en las que las conductas son sometidas a observación al modo de las ciencias básicas tradicionales, reduciendo la capacidad de percepción a la identificación, discriminación, clasificación y reproducción correcta de una secuencia de ejercicios. Este esquema apunta a verificar las respuestas esperables para que el auditor corrija sus diferencias con el modelo y progrese en la construcción de representaciones mentales.

=> Las tendencias pedagógico-musicales vinculadas a estas teorías resignan la importancia de la construcción de sentido. Sus adherentes optan por una enseñanza basada en la audición dirigida, estructurada en planes modulares que van de la unidad mínima a las construcciones superiores de mayor dificultad, secuenciando los contenidos en razón de una lógica disciplinar más que por la consideración de los procesos cognitivos del sujeto.

=> El conductivismo musical parte de la existencia de un auditor inicialmente neutro, cuyo aprendizaje tendrá lugar como resultado de un encadenamiento sucesivo de estímulos y respuestas observables, unívocas y previstas, controladas minuciosamente por el docente. Así se garantiza la velocidad de respuestas a las fluctuaciones del ambiente y la creación, mediante el método experimental, de nuevos reflejos condicionados.

Las escuelas referidas favorecen una sistematización que suele resultar ordenadora en los procesos de aprendizaje. Sus restricciones se manifiestan al momento de conferirle unidad a esta discriminación de eventos sonoros puntuales. De ahí se explica que en general se hable de discriminar, identificar, entrenar la audición.

Si se acepta que el músico es un productor de valores, y que no existe información sin transformación, la consecuencia más objetable de las propuestas pedagógicas que "progresan" desde la unidad más pequeña a la siguiente a través de sucesivos ajustes en los hábitos perceptuales, es la posible disociación entre sonido y sentido. Estas limitaciones empobrecen los aportes potenciales de la organización progresiva del conocimiento que habitualmente promueven.

La didáctica operatoria y de la "expresión creativa"

Aunque uno privilegia la información y el otro el método, existe un punto de encuentro en los modelos descriptos anteriormente: la ausencia de propuestas operatorias que adopten como estrategia la práctica musical concreta.

La influencia de las ideas del psicoanálisis de Freud y de la psicología genética de Piaget propició un cambio con respecto a las concepciones del aprendizaje, comenzando a reconocerse la actividad cognitiva del sujeto que aprende en su relación con los objetos de conocimiento. La concepción pedagógica "progresista" centrada en el alumno, entiende que la educación escolar debe

asegurar condiciones óptimas para que se desplieguen las potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Promueve propuestas curriculares que subrayen la importancia de la creatividad y del descubrimiento, minimizando el valor de los contenidos y concibiendo al profesor como guía, facilitador y orientador de los aprendizajes. Sus características distintivas consisten en poner el centro en el sujeto que aprende, adaptarse a su estado de desarrollo, considerar principio operativo de la enseñanza a *la actividad*, propiciar el descubrimiento del mundo a través de la actuación directa sobre él, respetar el ritmo madurativo de cada sujeto y centrarse en el desarrollo de capacidades formales operativas más que en la transmisión de contenidos específicos.

La educación artística, bajo esta óptica, puso el acento en el desarrollo de las capacidades de creatividad y de autoexpresión. Sin embargo, la interpretación de algunos pedagogos del arte acerca de estas teorías fundamentales en la ciencia contemporánea, resultó, cuanto menos, forzada. En sus discursos más representativos aparecieron ideas tales como: «*el arte no admite juicios de valor alguno*», «*el niño es un artista nato*», «*toda intervención pedagógica atenta contra la capacidad creadora*» y «*el arte no se enseña*».

En esa línea se advierten los siguientes rasgos:

=> La experimentación de nuevos métodos didácticos evita la normatividad y la planificación de la enseñanza. Si se considera que el aprendizaje es personal y la música es «expresión de los senti-

mientos», entonces la enseñanza no puede ser programada. La clase debe ser un espacio de sorpresas y el profesor debe esperar lo que resulte de ese momento, orientado según los deseos e inquietudes de los alumnos.

=> Si la enseñanza no puede ser programada, entonces tampoco puede preverse progresión ni secuenciación alguna de los aprendizajes. En este sentido, se relativizan también los posibles logros y la evaluación del conocimiento.

=> Al colocarse el acento en la creatividad y en la autoexpresión, toda situación educativa es válida, aún cuando el profesor de música no centrara su clase en la actividad musical.

=> El arte es concebido como una experiencia de integración de diferentes modalidades, y por tanto es necesario no fragmentarlo, sino proponer actividades artísticas integradas.

Desde estas corrientes el saber musical se explica por las siguientes ideas:

=> Los aspectos emocionales y afectivos de la experiencia musical son considerados como la clave del conocimiento.

=> La improvisación vocal e instrumental se constituye en el Hacer musical privilegiado. La misma, desde estas perspectivas, requiere ser abordada sin mediaciones ni pautas orientadoras, sino a través de «disparadores», extraídos de ideas musicales y extra-musicales.

=> La música se entiende como Hacer y al mismo tiempo, como expresión de sentimientos y emociones personales. El interés por los productos es secundario, ocupando un lugar casi exclusivo

el acto de expresión misma.

=> Se jerarquiza la producción musical de conjunto, centrándola en la experimentación con nuevas propuestas sonoras, bajo las ideas estético-musicales de vanguardia. Se da prioridad así al alejamiento y la transgresión del lenguaje tonomodal y a las experiencias musicales populares.

Aún cuando los enfoques de la autoexpresión produjeron cambios en el campo de la educación musical, presentaron al mismo tiempo contradicciones evidentes.

Por un lado, es posible aceptar el valor psicológico de las respuestas a la música, y una mirada psicoanalítica podría considerarlas interesantes para reconocer y exteriorizar conflictos y sentimientos. Pero cuando el interés recae sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, se produce una fuerte ruptura con los procesos cognitivos, al legitimar la función y objetivos de la educación musical en las respuestas emocionales y afectivas. Tal legitimación, por tanto, no ha podido ser sostenida al encontrar inconvenientes para explicar qué se necesita aprender para saber música y cómo acceder a ese conocimiento.

Por otra parte, el énfasis colocado en el aprendizaje por descubrimiento y el rol desdibujado y descualificado del profesor, no sólo dificultaron la fluidez de los aprendizajes, sino que impidieron en cierta forma los intercambios de saberes y su enriquecimiento. Swanwick ejemplifica imaginando lo que resultaría si se indujera a los niños a tener conversaciones sólo con sus pares, en pos de no ahogar la creatividad y las posibilidades de descubrimiento personal.

A menudo, enunciados del

tipo “expresen libremente” suelen generar respuestas tan paralizantes como las más rígidas consignas del conductismo. Las limitaciones de esta metodología alienan la sospecha de que la asociación entre la hora “libre” y la clase de música en las escuelas secundarias no es antojadiza. La modalidad artificialmente edulcorada, con la que los docentes asumen estas estrategias, revela y enmascara al mismo tiempo las carencias descriptas.

Constructivismo y aprendizaje musical

La Gestalt, Piaget, Vygotski, Ausubel —a partir de distintas líneas de investigación— coincidieron en cuestionar el modelo conductista. Por encima de sus diferencias, se ocuparon de los cambios producidos en la organización de las estructuras cognitivas del sujeto como consecuencia de la interacción entre esas estructuras y los objetos de conocimiento.

A comienzos de este siglo la Gestalt planteó desde una postura antiatomista la prioridad de la totalidad a partir de una estructura global de los hechos. Para Werthwimer, la comprensión de un problema se vincula a la toma de conciencia de sus rasgos estructurales. Esta comprensión se produce en forma de *insight*, cuando una nueva estructura logra desplazar la estructura anterior. El sujeto aprende como resultado de la reinterpretación de sus fracasos y no sólo a través de sus logros. Aunque con las limitaciones que fueran objeto de críticas, las investigaciones de la Gestaltheorie permitieron arrojar luz en cuanto a los problemas vin-

culados al aprendizaje, al desplazar la atención hacia la actividad interna del sujeto, distinguiendo entre aprendizaje memorístico y comprensivo, cuestión retomada posteriormente por la psicología organicista.

A mediados de siglo, las ideas de la psicología genética de Piaget ejercieron fuertes influencias en las concepciones acerca del aprendizaje, al reconocer la actividad constructiva del sujeto que aprende, en su relación con los objetos de conocimiento. El aprendizaje, según esta postura, se produce gracias a mecanismos cognitivos de asimilación y acomodación: a partir de las estructuras cognitivas, el sujeto construye significaciones, representaciones, conceptos acerca del mundo. En esa *construcción del conocimiento*, lo nuevo se incorpora a lo anterior, posibilitando la adaptación del sujeto a diferentes situaciones, hasta alcanzar el nivel de las abstracciones, la inteligencia formal.

Los planteos introducidos por Vygotski, permitieron posteriormente reconocer y valorar las particularidades de los contextos socioculturales y los instrumentos de mediación, incluidos los signos, como aspectos fundamentales que intervienen y modulan los aprendizajes. Según su enfoque, el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que la actividad interna constructiva del sujeto tiene lugar, siempre y necesariamente, en un contexto social y cultural determinado, cuestiones que permiten la consideración de lo que se da en llamar *Zona de desarrollo próximo*. Tal concepto alude a lo que el sujeto es capaz de lograr gracias a su actividad inter-

na cognitiva y a la participación de los instrumentos de mediación cultural. Estas ideas actualizan las primeras concepciones constructivistas y forman parte de las temáticas de creciente interés pedagógico.

Una de sus contribuciones al pensamiento pedagógico reside en el valor otorgado a las “ideas o saberes previos” de los alumnos, y la necesaria relación entre la “cultura académica” y la “cultura experiencial” para el logro de los aprendizajes significativos. Como ya se ha señalado, el aprendizaje se produce cuando la nueva información se relaciona con experiencias, hechos u objetos no totalmente desconocidos, es decir, cuando hay una participación activa del sujeto en el proceso de conocimiento. El aprendizaje resultará significativo si se parte de las realidades percibidas, si se explicitan y analizan las hipótesis, si se comprenden y consideran los intereses. En la actualidad dichos saberes son también estudiados desde una perspectiva social, en tanto construcción de representaciones sociales utilizadas por los sujetos como herramientas de conocimiento. En los últimos años se ha comprobado que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las carreras de música universitarias provienen del rock u otros géneros de la música popular, en su mayoría no leen partituras ni libros, están familiarizados en el empleo de instrumentos electroacústicos, tocan de “oído”, manejan la armonía de manera intuitiva, escriben sus propias letras, y por lo general no estudian sistemáticamente un instrumento. Para la formulación de programas y proyectos institucionales, entre ellos los de la asig-

natura en cuestión, el análisis de estas conclusiones resultará decisivo a efectos de atenuar la deserción temprana.

El tratamiento de los contenidos. Percepción, sintaxis y cosmovisiones de época.

Hemos planteado que el trabajo en torno a la percepción y cognición auditivas, es una de las marcas identificatorias tanto de los programas de apreciación musical, como de las clases de música en la escuela media.

Se pretende que los alumnos comprendan la música de una manera cada vez más rica y compleja. La audición resulta un vehículo propicio para ese fin.

Tanto el enfoque tradicional como el conductivismo, de la mano de un perceptualismo puro, asumen la tradición empirista, en cuanto a la autonomía operatoria de la percepción. Durante las clases, alumnos y docentes suelen abocarse a la tarea de identificar instrumentos, cualidades del sonido o funciones armónicas, a partir de la certeza de que a mayor y más rápida identificación, se garantizará una mayor comprensión del estímulo captado. Aunque no de modo explícito, se promueve así una variante encubierta del supuesto virtuosismo instrumental: el virtuosismo auditivo. En estos casos, en los que el grabador se enciende con la confianza de producir un estado de fascinación, o en su defecto como medio para diferenciar el fagot del corno, o los sonidos naturales de los artificiales -según proponen algunos de los programas analizados- el oído del alumno es considerado como

un neutro sin registros anteriores, cuyo comportamiento se mide sobre la base de la cantidad de información retenida.

Desde otro ángulo, el organicismo cuestiona este esquema, especialmente difundido entre los docentes a cargo de la educación musical en la escuela media, atacando estas prácticas, que plantean más un refuerzo dirigido de los hábitos perceptuales que el desarrollo de criterios interpretativos capaces de asignarle sentido a esa percepción.

En oposición al perceptualismo, se sostiene aquí que la distinción de las partes que constituyen el discurso musical se realiza a partir de la existencia de un campo perceptivo general. La diferencia entre un campo indiferenciado y una parte de su trama es sutil. Chateau afirma que *«la parte es una complicación del campo. Nace cuando la atención se dirige de manera variable sobre regiones diversas del campo»*.

=> El campo perceptual sonoro entonces, no puede caracterizarse como amorfo «vacío». Se produce una selección por parte del sujeto, quien *organiza un texto*: agrupa, separa, jerarquiza. El auditor es público y «compositor» al mismo tiempo.

=> En el acto de percibir, y por ende de escuchar, intervienen historia, deseo, cultura, inconsciente, experiencia, normas. Estos registros modulan, condicionan e imponen sus límites. Habitualmente se percibe menos de lo que ocurre.

=> Es necesario realizar una distinción entre percibir una obra, confiriéndole una organización inmediata, arbitraria, sincrética, y pensar esa misma obra a partir de

la internalización de conceptos previos como forma, textura, etc. En el acto de comprender el sentido musical, las relaciones se priorizan sobre las partes aisladas. Este carácter relacional de la audición y la realización musical parte del supuesto de que la totalidad posee propiedades que faltan a sus elementos. Y es en el momento de tocar o escuchar ininterrumpidamente una obra, y no en su desgarramiento, cuando esa totalidad se hace presente. Como contrapartida, se pueden captar con absoluta precisión estímulos aislados sin comprender ni relacionar. Un abordaje más profundo acerca de las diferencias entre percepción y cognición está pendiente aun en el campo de la teoría musical.

Estas consideraciones no desestiman por completo el punto de vista analítico, sino su exclusividad. El estudio de los procesos formales, texturales, rítmicos, melódicos o de cualquier otra fragmentación responde a una exigencia metodológica. Pero desprendido de un análisis global se corre el riesgo de racionalizar el aprendizaje, escindiéndose de la realización y esterilizando aspectos intuitivos fundamentales. La música es una construcción en la que sonidos y silencios se articulan de manera intencional. Este atributo la distingue de las otras cadenas sonoras naturales o mecánicas.

La caracterización de sonido, textura, ritmo, forma y melodía, como los contenidos más frecuentes en los programas de apreciación musical, admiten, como hemos dicho, una instancia de estudio parcializado. Pero el

concepto mismo de sintaxis trae aparejada la producción de sentido. Y no exclusivamente en la interconexión de los elementos, sino en su correspondencia con el contexto cultural y con el sujeto que escucha e interpreta. La universalidad de los conceptos formales está permanentemente contrapeada con su situacionalidad histórica. Basta pensar la función del sonido en la vida primitiva, y el papel que el mismo ocupa en la actualidad.

A su vez, los paradigmas estéticos en la enseñanza de la Apreciación Musical, son presentados como una sucesión lineal de estilos que devienen progresivamente del Medioevo al Renacimiento, luego al Barroco, y así hasta la actualidad. La alternativa de trabajar en torno a las grandes cosmovisiones de época, y retornar a ellas desde cada estructura sintáctica, permite un acercamiento paulatino por parte de los alumnos a los contextos históricos, y favorece la posibilidad de que aquellos efectúen un proceso similar con sus propias producciones.

En síntesis, el enfoque de una asignatura, no queda definido sólo por su planificación pedagógica, sino por la delimitación y tratamiento de los contenidos que se determinan como prioritarios. Si la tarea áulica se orienta a indagar sobre los procedimientos por los cuales los materiales se disponen, se agrupan o separan, permanecen o cambian estableciendo jerarquías, considerando simultáneamente el tipo de recepción de estos comportamientos y las condiciones de realización de los lenguajes, la ruptura con el modelo tradicional es inevitable.

El discurso musical: el sentido

Aún cuando existen en la actualidad diversas posiciones teóricas respecto a la naturaleza y construcción del conocimiento musical, uno de los puntos en el que pareciera existir un acuerdo de base es en la aceptación de que este saber y su apropiación implican la necesaria confluencia de tres vías de acceso o formas de conocimiento: *la ejecución, la composición y la percepción auditiva*. Esta última incluye tanto el tratamiento de la información a un nivel sensorial como todos los procesos cognitivos ligados a la interpretación. Tales formas de acceso, que plantean particularidades en su desarrollo, ocurren además en una necesaria interconexión. Así, el conocimiento musical no refiere a una actuación particular, sino a múltiples operaciones en los que las experiencias de ejecución, composición y percepción interrelacionadas, permiten configurarlo. El bailarín “piensa” el movimiento con su cuerpo; la mano del plástico “piensa” la obra. El instrumentista, cuando escucha, pone en juego todo su cuerpo, *de una manera más abarcativa*, al vincular cada giro musical con las sensaciones corporales (visuales, musculares, táctiles, etc.) y con los estados de concentración o emoción que se experimentan al *tocar*. Las relaciones de agrupamiento, de altura, duración, sentido, posibilitan entonces, desde la práctica musical, nuevos registros. Una audición “aséptica”, desprovista de los otros sentidos, cuya recurrencia propicia la adquisición de hábitos que permitan prescindir del instrumento, soslaya la trascendencia de la práctica

musical. El desarrollo de la audición es un recurso imprescindible siempre que se articule equilibradamente con otras herramientas. Se puede coincidir con Dorfles, en que “el arte es muy difícil de comprender para quien no lo practica”. En realidad, pocas estrategias para enseñar la profesión de músico en cualquiera de sus variables han resultado históricamente tan eficaces como aquéllas que se plantean una práctica concreta de la música como condición para el acceso a los conocimientos complementarios.

Desde un punto de vista educativo, estas consideraciones renuevan la formulación de los grandes interrogantes pedagógico-didácticos *-pare qué, qué y cómo* enseñar el saber musical acerca de los cuales se intentará reflexionar desde la mirada de la Apreciación Musical. Es claro que la palabra no es propiedad de la clase “magistral”, así como la planificación de los procesos de enseñanza/aprendizaje no ocurre únicamente dentro del modelo conductista, ni la atención al sujeto exclusivamente en el enfoque expresivista. Por otra parte la renovación de estrategias didácticas presupone además una permanente revisión de los conceptos y el vocabulario técnico de las asignaturas. Todavía es posible advertir que en algunos programas oficiales, se habla de métrica como sinónimo de ritmo, o que en las clases se intenta inútilmente descubrir el “pulso”, aún en obras concebidas a partir de paradigmas ajenos a la métrica proporcional.

La realidad actual compromete al sistema educativo en la búsqueda de sujetos críticos frente al arte, atentos a las realidades sociales, y capaces de no quedar

recluidos en su propia subjetividad. Ello conduce a considerar a la interpretación del discurso musical como un propósito privilegiado de la enseñanza. *Se trata de promover la construcción del conocimiento musical a través de trabajos centrados en la producción y ejecución, generalmente grupal, abiertos a diferentes estéticas, que se puedan analizar en su proceso y resultados, por medio de una audición global y comprensiva, cotejados con otras producciones retornando siempre a sus aspectos estructurales: el sujeto, la obra y el contexto.* Dicho de otro modo, para comprender a través de la escucha, es mejor tocar y escucharse, y esa escucha debe admitir contextos cercanos.

La asignatura se ubica en los niveles iniciales e introductorios de las currículas de las instituciones educativas, lo que resulta un aspecto esencial que permite dimensionar la gran cantidad de variables señaladas. Este recorte es fundamental para establecer

los criterios de evaluación. En esta instancia, operaciones como la ejecución vocal e instrumental, la elaboración y concertación de obras colectivas, o la lectoescritura, requieren de la práctica musical más como un medio que como un fin.

Los contenidos que se proponen centran el interés en el estudio de las cuestiones propias del sujeto y su modo de percibir y construir sentido; la música, sus atributos y organización sintáctica; el contexto del que resultan emergentes tanto las obras como sus productores, y la exploración de las fuentes (materiales y condiciones de producción). Con respecto a este último punto, se entiende por fuente a la realidad en su conjunto, y en un sentido amplio, el ámbito histórico social dentro del cual el arte se produce. El Profesor Luis Rubio planteaba que "... *asumir este enfoque es relevante en la educación musical. De ese modo se intenta corregir una inversión caracterís-*

Bibliografía

- AUSUBEL, D.P. (1973) *La educación y la estructura del conocimiento* Bs. As. El Ateneo
- CARRETERO, M. (1997) *Introducción a la Psicología Cognitiva* Aique
- CHATEAU, J. (1976) *Las fuentes de lo imaginario* México. Fondo de Cultura Económica.
- DORFLES, G. (1968) *El devenir de las Artes* México. Fondo de Cultura Económica.
- HARGREAVES, D (1991) *Infancia y Educación Artística* Madrid. Morata.
- PIAGET, J. (1996) *Seis estudios de Psicología* Barcelona. Planeta – De Agostini
- PIAGET, J.; INHLEDER, B. (1972) *Memoria e inteligencia* Bs. As. El Ateneo.
- RUBIO, L. (1987) *El artista es un comunicador social*. Bs. As. Revista Manú. Nº 1
- SWANWICK, K. (1992) *Música, pensamiento y educación* Madrid. Morata.
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona. Crítica.
- VYGOTSKI, L.S. (1977) *Pensamiento y lenguaje* Bs. As. La Pléyade

tica en la educación del arte que no empieza con las fuentes sino con los lenguajes ya elaborados. El contacto con las fuentes materiales y el descubrimiento experimental de su dialéctica interna, permite iniciar al estudiante en el mundo inagotable de los materiales de su arte, y comprender que los lenguajes y las formas ya creadas, realizan solo algunas de las posibilidades de ese ámbito, quedando muchas otras disponibles para su propia inventiva”.

La secuenciación de estos contenidos, a diferencia del modelo “objetivo”, se orienta desde lo general a lo particular, desde las realidades musi-

cales próximas a las menos conocidas, y desde los saberes experienciales, para gradualmente acceder al saber académico, en dirección a la formación profesional.

En el primer programa elaborado para la asignatura, Rubio finalizaba la fundamentación con el siguiente párrafo: *“En definitiva, este enfoque de la Apreciación Musical intenta desmitificar a la obra de arte consumada e insuperable, desentrañando de su estructura y su histórico los materiales, las herramientas y las condiciones que la hicieron posible y necesaria”.*

Las reflexiones incluidas en este escrito provienen del análisis y la experiencia acumulada a través de la práctica docente durante catorce años en la cátedra de Apreciación Musical de la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P., con alumnos iniciales de las carreras del área de Música.

El enfoque propuesto en 1985 por el Prof. Luis Rubio constituyó el punto de partida para formular las preguntas que originaron el núcleo de esta investigación, en la que se revisan enfoques habituales en las clases de música de nivel escolar y universitario. Las ideas preliminares aquí expuestas se desarrollan en el marco de la investigación homónima.

El lenguaje musical en la música contemporánea

Carmelo Saitta

Compositor argentino nacido en Stromboli (Sicilia) en 1944; vive en la Argentina desde 1951.

Estudió composición con Enrique Belloc, José Maranzano, Francisco Kröpfl y Gerardo Gandini. Ha compuesto obras de cámara y de música electroacústica; por «La Maga o el Ángel de la Noche» recibió un premio en Bourges en 1990. Y el Primer Premio instituido por la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires en 1991.

También ha compuesto música para cine. Ha estrenado numerosas obras de otros compositores, tanto como percusionista como en calidad de director. Desarrolla una intensa actividad docente en las Universidades de Buenos Aires y La Plata, como también en otras instituciones. Son de destacar sus aportes al conocimiento y uso de los instrumentos de percusión en la composición musical, y al tratamiento del sonido y la música en los medios audiovisuales.

Cuando pensamos en las transformaciones que ha experimentado el arte del Siglo XX, cuando pensamos que el arte de este siglo ha puesto en crisis sus propios principios, no es fácil referirse a alguno de sus aspectos sin correr el riesgo de parcializar o instalar una visión muy limitada de la realidad, en particular cuando se trata de abordar aspectos tan complejos como lo son aquellos referidos al concepto del lenguaje.

Frente a este problema, cuando de música se trata, se podría decir que hasta el mismo concepto de lenguaje es discutible, puesto que no es pertinente hablar de lenguaje en el sentido en que lo hacemos respecto de los lenguajes verbales, en los que existe, además de un significante, un significado.

Podríamos salvar la situación diciendo que en la música (tal como en otras artes), significado y significante se homologan: el significado es el significante, lo cual suprime toda semántica (esto, por supuesto, no es tan así). También podríamos decir que el concepto de lenguaje,

cuando es aplicado a la música, no se refiere al sistema de organización de una determinada música sino al conjunto de las obras que constituyen la historia de esta particular actividad humana. Podríamos decir, en fin, que el concepto de lenguaje es pertinente en la medida en que esté referido a la idea de los lenguajes expresivos, en oposición a los lenguajes narrativos.

Sea como fuere, deberíamos hacer dos salvedades. La primera es que, en lo que a música se refiere, el concepto de lenguaje cambia de una cultura a otra. La segunda es que en un determinado período histórico pueden coexistir simultáneamente diferentes formas.

Por eso, más allá de la relatividad del concepto mismo, me referiré a ciertos aspectos de la música occidental, y en particular a aquellos que hacen a las innovaciones y aportes en esta disciplina.

A riesgo de ser simplista, podría decir que tradicionalmente la estructura musical se basaba en un doble sistema. Uno referido a las asignaciones de alturas y otro

al campo de la organización rítmica. En este doble sistema el sonido era un mero soporte, y toda consideración sobre el mismo lejos estaba de ser organizada. La misma noción de estructura dejaba afuera a la idea del material (entendido aquí como el sonido).

Debemos considerar que en una determinada obra se superponen tres sistemas selectivos: la división de la octava en doce partes; la selección de siete de ellas dentro del total cromático; y por último, de estas siete, las que el compositor decide usar. Aquí ya se presentan dos campos de especulación:

- Es posible vislumbrar un enriquecimiento del lenguaje a partir de obtener sistemas de 7 alturas dentro del total cromático; es decir, la posibilidad de contar con 49 escalas diferentes (7×7), a las cuales se pueden agregar escalas hexatónicas, pentatónicas, etc. En el sistema tonal sólo se usaban 4 (una mayor y tres menores).

- Es posible pensar en la posibilidad de ampliar el repertorio de alturas dentro de la octava, dividiéndola en 18 o 24 partes, con lo cual se obtendrán tercios y cuartos de tono, siempre considerando a la altura como eje. Por supuesto, otro aspecto sería tener en cuenta las posibilidades politonales o pantonales. Pero como dos alturas dan un intervalo, también es posible pensar en sistemas constituidos a partir de un determinado tipo y número de intervalos, tal como sucede con la música atonal y con otros sistemas como el serial, el serialismo integral y otras derivaciones posteriores, cuyas elaboraciones llegan hasta nuestros días.

De todas formas podemos de-

cir que en estos casos la altura es considerada como parte del sistema y no como una de las cualidades materiales del sonido. Hoy sabemos que la altura tonal difiere de la altura espectral, y por lo tanto que estos sistemas sólo pueden constituirse a partir de sonidos armónicos. Pero en el Siglo XX los compositores se lanzaron a la conquista del sonido y ello trajo como consecuencia otros problemas, otros puntos de vista, otras posibilidades.

En cuanto a la organización rítmica, la música occidental se ha basado en los principios de la rítmica prosódica ya establecidos por los griegos. El derrotero que ha seguido la evolución de este sistema nos ha permitido el gran desarrollo alcanzado en este aspecto en las postrimerías del Siglo XIX y el principio del Siglo XX.

Una mirada general nos permite ver diferentes momentos que van desde la libertad rítmica del canto gregoriano hasta el “encorsemtamiento” del barroco; desde el sujetamiento y linealidad de la camerata fiorentina hasta la libertad chopiniana y la multiplicidad de Ives y Stravinsky; no obstante, debemos señalar que todo este desarrollo se ha basado en la conquista de una escala cuyas proporciones responden a la serie 1, 2, 4, 8, 16, 32, 64.

Aquí también el Siglo XX nos presenta grandes innovaciones. En principio considerando la posibilidad del uso de otras escalas (recordemos que existen diez escalas naturales diferentes), luego reinterpretando viejos principios y dando a las nuevas conclusiones preeminencia en la composición; por último, incorporando nuevas ideas

que llevarán a la instauración de la indeterminación, la estadística y el cálculo stocástico.

Se podría decir que las innovaciones enumeradas hasta aquí marcan cierta continuidad con la tradición europea, pero en el marco de lo social, la importancia de las artes radica en su aspecto innovador y creativo. Las artes deben cuestionar más que garantizar la tradición. Es la mirada crítica del artista lo que favorece las transformaciones sociales, mirada crítica que el arte tiene para sí y que es en esencia el factor que determina su dinámica. Pero si bien en el arte en general, y por ende en la música, las innovaciones son una constante, nunca como en este siglo el hombre se ha visto frente a un número tal de transformaciones, transformaciones que por su naturaleza han puesto en tela de juicio sus más firmes postulados.

Desde ya que estos cambios no se operan sólo en el arte, es fácil constatarlo en todos los órdenes del quehacer humano. Tal vez sea oportuno decir que en muchos casos éstos han sido de orden cualitativo, y que sus principios no se explican como el desarrollo de una instancia anterior (el reloj electrónico -semiconductor- no es una evolución del reloj mecánico). En este sentido, la misma idea de música ha sido cuestionada.

Volviendo a nuestro tema, es difícil determinar si la música concreta y la electrónica son estilos evolucionados del lenguaje musical o si constituyen nuevos lenguajes. Sus mismos hacedores se refieren a ellas como esculturas sonoras, plástica sonora, nuevas poéticas sonoras, etc. No hay duda de que estas nuevas expre-

siones plantean incluso grandes problemas de comunicación (¿qué podemos decodificar cuando se desconoce el código?), pero sabemos que comunicación e información son inversamente proporcionales: a mayor información, menor comunicación.

Será cuestión de rechazar estas expresiones o pensar que tal vez el código es otro; que los elementos de formalización que responden a determinados códigos han sido sustituidos por otros (que dicho sea de paso siempre han estado presentes) que también tienen la virtud de ser nociones de cambio pues son datos perceptibles capaces de cumplir un rol formal tanto o más importante que aquéllos, y más ahora cuando los medios tecnológicos han puesto al alcance de nuestros oídos la música de otras culturas y de otros periodos históricos.

Si frente a la música electroacústica tenemos dudas, del mismo modo deberíamos tenerlas frente a una música africana carente de melodía y armonía por estar basada sólo en sonidos de tambores. ¿A ésta la podremos llamar música? Tal vez nos quede como único referente el ritmo métrico, ritmo considerado "natural", en oposición a los ritmos irregulares y discontinuos, los cuales más que responder a modelos fisiológicos, como la respiración o la pulsación cardíaca, responden perfectamente a los ritmos psíquicos, los que por supuesto son tan "naturales" como los otros.

Pero cómo hablar de natural en el arte, donde todo es artificio. El tiempo musical es independiente del tiempo psicológico o del cronométrico. Es otra dimensión, es un tiempo virtual, y la música del

Siglo XX se ha replanteado no sólo el tradicional concepto del tiempo sino también el del espacio y el de la materia. Ahora el sonido es portador de información (por otro lado siempre lo fue) y es esa información la que los compositores quieren poner de manifiesto. Es más, en muchos casos la música toda es una proyección macro de esa microestructura. El sonido ya no es un mero soporte, sino el punto de partida de la composición. El compositor compone el sonido, y éste ya no es solamente armónico pues los compositores han avanzado sobre el resto de sus cualidades. Ya no se trata de la relación entre dos alturas, que es una magnitud abstracta, se trata de vincular las cualidades del sonido. Es así como se incorpora a los códigos el uso del timbre, el movimiento, la inarmonicidad, etc.

Si a estas pocas consideraciones del material agregamos las referentes a las nuevas elaboraciones rítmicas, estructurales, texturales, formales, expresivas... en fin, estéticas, vemos la riqueza, la diversidad, la multiplicidad de ideas que caracterizan a la música del Siglo XX y que dan cuenta, en última instancia, de la conquista de la libertad por parte de los compositores, libertad expresada en todos los órdenes de la composición.

Mencionaremos a título informativo algunas de estas nuevas caracterizaciones:

- Considerando el aspecto estructural, se hace evidente la libertad de que dispone el compositor en este siglo, referida a la organización interna sobre el doble eje ya citado. Abandona la concepción derivada de la tradición para

dar lugar a estructuras cuyos modelos, en muchos casos, son inferidos de estructuras matemáticas o de procesos de mutación celular o de expansión orgánica propios de la biología. En otros casos la estructuración es derivada de la escala de los armónicos o se construyen otros sistemas para independizarse de las escalas habituales, dando lugar a escalas microtonales. Hay procesos basados en la materia sonora, sea ésta orientada a la inarmonicidad, con la inclusión de la percusión; a los multifónicos de los instrumentos de viento; o que parten de otras cualidades de sonido como la música concreta o electrónica. En ciertos casos se llega hasta la negación del sistema mismo, ya sea por el permanente uso del total cromático (Ligeti) o por sustentar la obra sobre una sola nota (Scelsi).

- También la sintaxis derivada del modelo verbal ha sido abandonada para adquirir cierta autonomía; en algunos casos conservando las funciones tensionales y en otros decididamente negándolas, ya sea por el hecho de proponer un cierto modelo estático o por proponer una constante evolución o transformación.

- En cuanto al campo rítmico, ya mencionamos la posibilidad del uso de otras escalas, como por ejemplo la usada por Messiaen en *Modos de valores e intensidades*, cuyas proporciones responden a la serie 1 -2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12; podríamos agregar la inclusión de valores irregulares como los usados por Stockhausen en algunas de sus obras 1-2-3-4-5-etc.; la consideración de valores irracionales (fracciones de valores irregulares), como en el

serialismo integral; la liberación de toda medida, como sucede en la música aleatoria. También, como hemos dicho, la revisión de ciertas ideas clásicas ha dado nuevas herramientas al compositor: por ejemplo la idea de valores iguales y valores desiguales, la idea de reversibilidad e irreversibilidad rítmica, y operaciones más complejas como son, por caso, los ritmos homeotéticos en Boulez, etc. Otro tanto podemos decir de los pies métricos, de la conquista de la asimetría, del uso de las polimetrías y parametrías, de la conquista de la irregularidad y otras tantas operaciones de organización temporal.

• Con respecto al sonido, éste ha sido tal vez uno de los campos que más ha revolucionado las estructuras musicales. En este siglo hemos pasado del sonido como un mero soporte, hasta estructuras donde éste impone sus propias condiciones. En este sentido es tal vez este parámetro el que ha terminado por producir el mayor alejamiento del lenguaje tradicional, con la inclusión de los sonidos no temperados de la percusión (Varese), luego con la de los sonidos “concretos” de fuerte connotación semántica, con la de los sonidos obtenidos mediante las técnicas extendidas de los instrumentos de viento (multifónicos, etc.) y, en última instancia, por el énfasis puesto en otros parámetros del sonido que anulan o enmascaran la tradicional noción de altura. Podemos decir que en las estructuras se han reemplazado, en cierto modo, las nociones de melodía, armonía y contrapunto por una idea del diseño basado en los recursos instrumentales y sus asignaciones. Es decir, se ha jerarquizado la instrumentación y la orquestación

hasta el punto de convertirlas en nuevos factores de formalización, en nuevos códigos.

• En cuanto a la idea de textura, no sólo se ha logrado revitalizar tipos tradicionales, también se han agregado criterios que hasta aquí formaban parte de otras culturas, por ejemplo la polifonía oblicua (Webern) o las heterofonías (Ives), que son formas texturales constatables en mucha música oriental. Y esta incidencia de la música de otras culturas ha sido también un factor de transformación de los lenguajes musicales. Es notorio el contacto que se puede establecer entre ciertas corrientes de la música contemporánea y el folklore extra-europeo.

• En cuanto al aspecto formal, también son relevantes las transformaciones que se han operado en este terreno. Desde las ideas debussyanas, y otras más radicales como las de Varèse (donde la forma es resultante del juego libre de las estructuras), hasta la liberación total de la forma (formas abiertas) que se da en la música aleatoria, en las experiencias de improvisación que caracterizaron las décadas del 50 al 70, y en las nuevas ideas formales de la música electroacústica (live electronic, algoritmos, etc.). Si la forma es la resultante de la concepción de la obra; si, como dice Schoenberg, “la forma hace inteligible la idea”, entonces podemos decir que la idea es formal y que ésta depende, entre otras cosas, de la posición estética del autor.

• Desde el punto de vista estético, es impresionante la sucesión, cuando no la simultaneidad, de concepciones e ideologías que ha experimentado el arte del Siglo XX. Estos movimientos, que en mu-

chos casos han tenido su paralelismo en las otras expresiones artísticas, se suceden con tanta velocidad que, a veces, a pesar de la fluída comunicación que existe en esta era planetaria, no nos enteramos de su existencia hasta que su auge ha pasado. También es cierto que, como contrapartida a estas ideas globales, en los últimos años han surgido muchos movimientos (en particular en países periféricos como los nuestros), con estéticas y rasgos muy particulares, producto de una mirada crítica sobre el pensamiento universal y de una valorización, un resurgimiento de las tradiciones locales. El resultado es una suerte de “mestizaje”, de “sincretismo”, que ha dado lugar a un regionalismo crítico y que, por supuesto, aporta nuevos puntos de vista sobre la producción musical. Todo ello no hace más que aportar nuevos materiales, nuevos procedimientos, nuevas formas expresivas, nuevas formas de comunicación. Recordemos que ya en la década del 60, Eco, refiriéndose al lenguaje musical, daba cuenta de la falta de un idioma común. Es más, ni siquiera se refería a la posibilidad de un dialecto, sino a la idea de un ideolecto, concepto que usaba para aludir al sistema particular que cada obra tiene; lenguaje propio que le es inherente y que sirve, en muchos casos, para esa sola obra.

Todas estas cuestiones (amén de otras) nos llevan a replantearnos el lugar del espectador (del oyente) y, ni qué decir, el de la enseñanza de la música. Está claro que los mecanismos que ponemos en juego en primera instancia para comprender la música

ca de los siglos XVIII y XIX no nos sirven de igual manera para comprender otras expresiones musicales más actuales. Tampoco, paradójicamente, nos sirven para comprender músicas más antiguas o pertenecientes a otras culturas. ¿Será necesario dividir en áreas la enseñanza de la música a fin de que en cada una de ellas enseñemos lenguajes diferentes, o será tal vez más pertinente encontrar normas o criterios generales que permitan incluir diversas expresiones bajo enunciados más abarcativos? Estas dos diferentes instancias establecen, hoy más que nunca, una diferencia notoria entre una educación conservadora, enciclopedista, acumulativa y una educación dinámica, transformadora, creativa.

Si hacer música es crear una forma virtual de acción en el tiempo (cuando no también en el espacio), entonces podemos decir que cualquiera de los factores que intervienen puede tener la posibilidad de formalizar. Desde ya, no todos los parámetros

tienen la misma jerarquía, pero: ¿tal vez el arte no consiste en alterar ese orden, en crear una ilusión, en estimular la imaginación, en ampliar el marco de la experiencia sensible?

En última instancia, si la plástica al perder la figuración no hizo más que poner en evidencia los valores plásticos, aquellos aspectos fundamentales que se "ocultaban" detrás del "tema"; en música, de manera análoga, podemos decir que la ampliación de los lenguajes, o si se quiere, la creación de nuevos, ha permitido la profundización y ampliación de los criterios constructivos, mediante la inclusión, en su formalización, de otros parámetros. Este desarrollo ha llevado a la música occidental a tomar contacto con otras culturas y a conformar un corpus conceptual lo suficientemente abarcativo como para dar cuenta de cuanto planteo temporal o espacial ha sido posible imaginar.

El futuro, como siempre ha sucedido, seguirá sorprendiéndonos.

El Tempo espontáneo de las ejecuciones cantadas de niños y niñas en edad escolar

Silvia Cristina Furnó

Directora de este trabajo.
Prof. Nacional de Música;
Especialidad: Piano
Prof. Titular de las Cátedras Educación Musical y Producción de Recursos Didácticos en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.
Docente e Investigadora en el campo de la cognición y desarrollo musical aplicado a la Educación.
Autora de obras de la Pedagogía musical, artículos publicados en revistas nacionales y extranjeras, canciones, cuentos y espectáculos musicales para niños.

Isabel Cecilia Martínez

Co-directora.
Prof. en Iniciación en Educación Musical, egresada de la UNLP.
Prof. Adjunta de las Cátedras Educación Auditiva – Audioperceptiva I – II y Prof. Adjunta a cargo de la Cátedra Metodología de las Asignaturas Profesionales en la Facultad de Bellas Artes, en dicha Universidad.
Docente e Investigadora en el campo de la cognición musical aplicada a la Educación.
Autora de diseño curriculares y obras de Pedagogía musical, artículos y trabajos de Investigación publicados en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

Mónica Leonor Valles

Investigador responsable.
Prof. en Iniciación Musical y Prof. Universitaria de Educación Musical, egresada de la UNLP.
Ayudante de las Cátedras Educación Auditiva – Audioperceptiva I – II.
Docente e Investigadora en el campo de la cognición y desarrollo musical aplicado a la Educación.

Introducción

La ejecución musical es una conducta humana observable. Se manifiesta en diferentes ejecuciones tales como cantar canciones y acompañar la música palmeando, entre otras.

El repertorio vocal de los niños pertenece, en general, a la música tonal, en la que el discurso se organiza en torno a una determinada estructura métrica basada en una unidad regular de medida. Si dicha unidad es contrastada con un metrónomo se puede identificar la velocidad o *Tempo* con el que un individuo organiza sus ejecuciones.

En el ámbito escolar, la interpretación de canciones de diferentes *Tempi* y los juegos corporales con cambios de velocidad, son algunas de las actividades musicales frecuentes.

Si al fijar pautas temporales, éstas “coinciden con las naturales del sujeto, facilitan el rendimiento de trabajo y crean una situación psíquicamente favorable.” (Rimoldi, H.J.A., 1996)

Planteo del problema

El tiempo espontáneo (**t.e.**) de las actividades voluntarias del individuo ha sido objeto de investigación desde comienzos de siglo. Muchos investigadores se han ocupado del tema a lo largo de la centuria (Allport and Vernon, 1933; Harrison, 1941; Rimoldi, 195; Mishima, 1965, entre otros).

A partir de las investigaciones realizadas, puede afirmarse que el **t.e.** es un atributo de algunas conductas humanas, que se caracteriza por ser individual y por mostrar un alto índice de constancia. "Cada individuo ejecuta una actividad particular siguiendo un cierto patrón temporal específico que mantiene constante" (Rimoldi, H. J. A., 1951).

Una ejecución musical, como conducta humana observable, podría poner en evidencia el **t.e.** de un sujeto, pero a diferencia de las conductas estudiadas en trabajos anteriores, *la interpretación de un modelo musical, como por ejemplo, una canción, implicaría también una adecuación al Tempo de dicho modelo.*

En un trabajo acerca de la incidencia de la forma de presentación de secuencias rítmicas sobre su reproducción se observó que "La imitación del Tempo de los modelos... , parece tener una evolución irregular con un salto brusco entre los 7 1/2 y 8 1/2 años: sólo los "mayores" parecen prestarle una atención especial..." (Gérard, C., 1991).

El *Tempo* es un factor determinante para el logro de ciertos desempeños musicales vinculados con la percepción y con la ejecución. "La posibilidad de la percepción rítmica depende del

Tempo ya que la organización de la sucesión en patrones perceptibles está determinada, en gran parte, por la ley de la proximidad. Cuando el *Tempo* es demasiado lento, el ritmo y también la melodía desaparecen" (Fraisse, P., 1982). Si por el contrario el *Tempo* es demasiado rápido, puede dificultar la respuesta motora y verbal. Asimismo, en un estudio sobre sincronía rítmica con patrones métricos, se comprobó que "el grado de ajuste rítmico sincrónico es una función del *Tempo*" (Malbrán, S. 1995).

Un primer acercamiento a la problemática del *Tempo espontáneo* de niños entre 6 y 11 años de edad, permitió comprobar que dichos niños interpretan tres canciones de *Tempi* determinado confiriendo tres *Tempi* diferentes: el *Tempo* rápido es similar al del modelo; los *Tempi* lento y moderado, aunque no se aproximan a los de los modelos, guardan entre sí la misma relación.

En el presente trabajo se cotejarán las respuestas de niños entre 6 y 11 años de edad con las de niñas de esas edades para determinar si ambos sexos adjudican tres *Tempi* a la interpretación espontánea de tres canciones de *Tempi* determinado y si ambos grupos comparten o no los mismos rangos de velocidad.

Metodología

Muestra

El diseño respondió al modelo de grupos contrastados.

La muestra estuvo conformada por 60 niños entre 6 y 11 años de edad pertenecientes a

cinco establecimientos educativos de la ciudad de La Plata.

El criterio de selección de los sujetos respondió a las características de muestra observada: **los participantes debían cumplir con el prerrequisito de ser regulares en sus ejecuciones.** En el marco de este estudio, una ejecución se considera regular cuando la misma resulta sincrónica con pulsaciones regulares durante al menos 8 tiempos.

Para testear la regularidad de los sujetos, se realizaron dos procedimientos:

a) análisis de una muestra de 242 sujetos de un estudio anterior vinculado con la sincronía rítmica (Selección de 10 sujetos)

b) consulta con los maestros de música de cada establecimiento acerca del nivel de regularidad en las ejecuciones de los alumnos (Selección de 50 sujetos)

Se conformaron dos grupos de 30 sujetos cada uno, según las edades:

- **G1**, entre 6 y 8 años (15 femeninos y 15 masculinos)
- **G2**, entre 9 y 11 años (22 femeninos y 8 masculinos).

Medios requeridos

Cada entrevista fue grabada con un grabador de periodista marca Sony, en cintas magnetofónicas de cromo, marca T.D.K. de 60 minutos de duración. La medición de las respuestas se realizó con un metrónomo electrónico marca Boss D 33, que ofrece marcas metronómicas que oscilan entre 40 y 208, dispuestas de dos en dos.

Las entrevistas fueron individuales, encontrándose el testista y el sujeto en salones dispuestos a

especialmente por el establecimiento.

Método

La prueba consistió en la ejecución cantada a "capella" de tres ejemplares del repertorio tradicional infantil: "Arrorró mi niño", "Arroz con leche" y "El auto feo". Las mismas son consideradas paradigmáticas de tres *Tempi* diferentes (lento, moderado y rápido, respectivamente) y forman parte del repertorio compartido por los sujetos.

El orden de ejecución de las canciones se organizó según un cuadrado latino, resultando 6 posibilidades. Se adjudicó un orden cada 5 sujetos.

Para estimar la constancia de las respuestas, los sujetos fueron entrevistados dos veces consecutivas, mediando un lapso de una semana entre ambos encuentros.

La consigna dada fue cantar cada canción en el orden correspondiente, comenzando la ejecución cuando el sujeto lo creyera conveniente. El grabador permanecía encendido desde el comienzo de la sesión.

Se trató de que el clima de la entrevista fuese distendido y se puso énfasis en evitar cualquier tipo de inducción por parte del testista en los *Tempi* a utilizar por el sujeto al cantar.

Se consignaron los datos personales de cada sujeto. Para ello se utilizó el tiempo que media entre las ejecuciones, con el objeto de desviar la atención respecto del *Tempo* utilizado en la ejecución anterior y así evitar una influencia en el *Tempo* de la ejecución siguiente.

Medición

La medición de las respuestas se realizó por vía aural.

Identificada la unidad de tiempo de cada respuesta y establecida la respectiva marca metronómica, se sincronizaba el metrónomo con el *Tempo* de la canción.

Se tomó como unidad mínima de medición la unidad formal de 8 tiempos de extensión.

En algunos casos, el *Tempo* inicial de una unidad, presentaba ligeras variaciones hacia el final de la misma. Se estableció como

rango aceptable para dichas variaciones 10 unidades entre 2 marcas metronómicas (por ej. 120 a 130). En tales casos, los valores fueron promediados para obtener un valor único.

Para validar las mediciones se realizaron controles inter-raters obteniendo un 98 % de acuerdos (se estableció un *handicap* de 10 unidades entre las marcas metronómicas determinadas por dos testistas para considerar el acuerdo entre las mismas).

Resultados

Los datos se ordenaron por *Tempo* y por sexo en cada entrevista y en cada grupo de edad. Se obtuvieron las medias de cada *Tempo* en ambos sexos, en cada entrevista.

(Ver Tabla 1).

Análisis 1

Para analizar si niños y niñas adjudican tres *Tempi* a la interpretación espontánea de tres canciones de *Tempi* determinado, se compararon las diferencias entre

Tabla 1
Medias de cada Tempo en cada sexo, en cada entrevista y en cada grupo de edad

	Grupo 1			Grupo 2		
	1er. entrevista			1er. entrevista		
	Tp. Lento	Tp. moderado	Tp. rápido	Tp. Lento	Tp. moderado	Tp. rápido
Mujeres	101,57	137,50	146,63	94,57	132,95	143,10
Varones	114,40	146,60	154,60	135,13	160,38	169,13
	2da. entrevista			2da. entrevista		
	Tp. Lento	Tp. moderado	Tp. rápido	Tp. Lento	Tp. moderado	Tp. rápido
Mujeres	105,73	134,82	157,17	98,07	133,39	144,98
Varones	126,13	153,70	173,07	133,75	162,81	167,75

las medias de los tres *Tempi* en cada sexo, en cada entrevista y en cada grupo de edad. Para estudiar la significación de las diferencias se utilizó el “test *t*” para medias de dos muestras emparejadas. (Anexo1)

Resultados

Niñas:

En ambos grupos de edad (**G1** y **G2**) y en ambas entrevistas, muestran el mismo desempeño: adjudican tres *Tempi* a sus ejecuciones cantadas espontáneas, marcando una clara diferencia entre el *Tempo* “moderado” y el “lento”, mientras que entre el *Tempo* “moderado” y el “rápido” la diferencia es menor. Todas las diferencias resultan significativas.

Niños:

1era. entrevista: tanto en el **G1** como en el **G2** se observa el mismo desempeño: adoptan tres medias diferentes, pero la velocidad “rápida” es muy cercana a la “moderada”; la diferencia entre ambas no resulta significativa, mientras que la diferencia entre “lento” y “moderado” sí lo es.

2da. entrevista: en tanto que los niños del **G2** repiten el desempeño de la primera entrevista, los del **G1** varían el comportamiento adjudicando tres *Tempi*, resultando significativas las diferencias entre los mismos.

Análisis 2

Para analizar si niños y niñas comparten o no los mismos rangos de velocidad, se compararon las medias de cada *Tempo* entre niños y niñas en cada entrevista y en cada grupo de edad. Para estudiar la significación de las diferencias se utilizó el «test *t*» para dos muestras suponiendo varianzas

desiguales. (Anexo 2)

Resultados

Tanto en el **G1** como en el **G2**, las medias obtenidas por las niñas en cada *Tempo* y en cada entrevista, son persistentemente menores que las de los varones (ver Tabla 1). Mientras que en el **G2** las diferencias son significativas, en el **G1** no lo son. (Anexo 2)

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio con niños entre 6 y 11 años de edad, muestran que mientras las niñas interpretan espontáneamente tres canciones de *Tempi* determinado confiriendo **tres** *Tempi* diferentes, los niños utilizan sólo **dos** *Tempi* claramente diferenciados para sus ejecuciones.

Este comportamiento que se halla claramente configurado en el **G2**, presenta una variante en el **G1**, en el que los varones muestran un desempeño diferente en cada entrevista confiriendo **tres** *Tempi* en la segunda. Esta variabilidad podría deberse al hecho de que el *Tempo*, entre los 6 y 8 años, es más inestable que entre los 9 y los 11 años.

Se observa también que en el **G1** comenzaría a operarse una diferenciación entre las velocidades de niños y niñas la que se configura claramente en el **G2**: los *Tempi* de las niñas corresponden a valores metronómicos menores que los de los niños. ¿Es posible pensar que las niñas logran un control del uso del *Tempo* como rasgo interpretativo antes que los varones? Esto se correspondería con las características generales de desarrollo psíquico el cual, según Tucker, es más

rápido en las niñas que en los niños, al menos en las etapas iniciales. Este comportamiento se aprecia claramente en el Gráfico 1. De la observación del mismo, se desprende que:

- mientras que en el **G1**, la amplitud de los rangos es similar en niños y niñas, en el **G2**, las niñas utilizan rangos más amplios que los niños.

- en el **G1**, las niñas utilizan un rango similar en ambas entrevistas y los varones muestran, en la segunda entrevista, un marcado corrimiento hacia los valores rápidos. En el **G2**, los rangos tanto de niños como de niñas no varían entre las entrevistas.

- en tanto que el rango total ocupado por las canciones utilizadas en la prueba ocupa 90 marcas metronómicas, los rangos utilizados por niños y niñas son, en todos los casos, menores que el mismo; las velocidades utilizadas por ambos sexos se corresponden con las franjas de *Tempi* moderado y rápido del metrónomo.

De acuerdo con los datos obtenidos, parecería que la habilidad de control sobre el *Tempo* se relaciona con el dominio de velocidades lentas. Tal como puede observarse en esta muestra, los sujetos, en general, no utilizan *Tempi* comprendidos en el rango de marcas metronómicas entre 60-90.

Estas afirmaciones coinciden con lo observado por Mira Stamback (1969): “En los niños entre 6 y 10 años el tiempo aún no está individualizado: los resultados se agrupan alrededor de los valores rápidos”.

El análisis descriptivo individual mostró que no todos los sujetos utilizan el mismo rango para sus ejecuciones. La velocidad “lenta” de uno puede ser la “rápida”

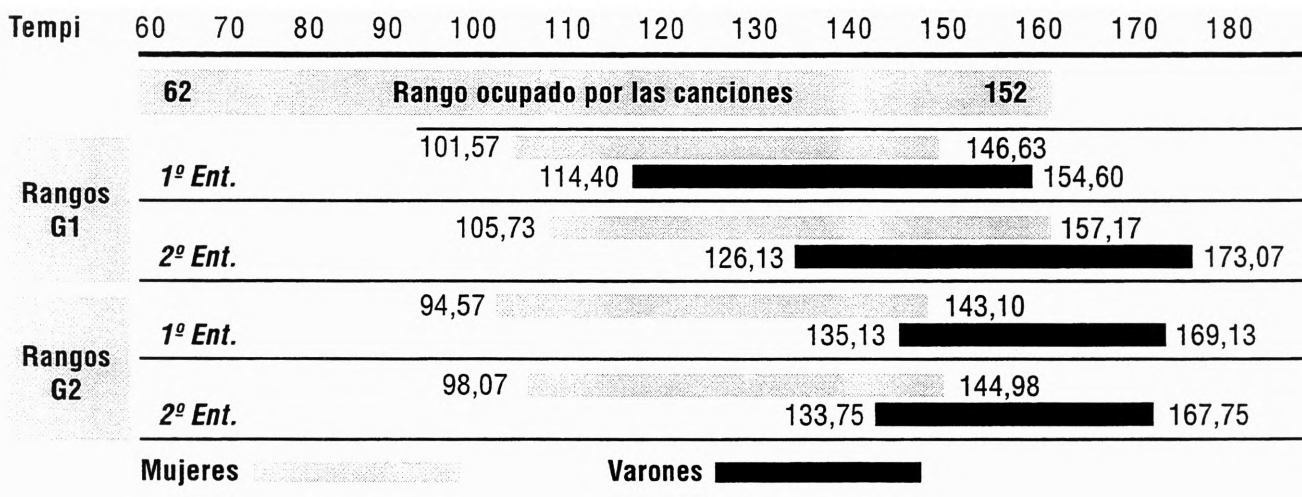
da" de otro. Podría pensarse que esta diferencia en los rangos de *Tempi* estuviera relacionada con el t.e. de cada sujeto. En tal sentido, sería conveniente verificar el grado de correspondencia entre el t.e. y el *Tempo* elegido para interpretar cada canción, lo cual presupone una nueva observación de los sujetos en una situación de prueba diferente.

El tiempo musical es una cons-

tante de importancia en la Música y "... su sostén en el tiempo -ya sea en forma manifiesta o encubierta- constituye una condición necesaria para la práctica 'musical'" (Malbrán, S., op.cit).

Para Rimoldi, el estudio de la velocidad espontánea de los individuos resulta valioso en tanto puede brindar información acerca de los límites temporales en que un individuo funciona óptimamente.

Cuadro 1: Gráfico comparativo de los rangos de *Tempi* utilizados por niños y niñas



Bibliografía

- Clarke, E. F. *Musical Structure and Cognition..* "Structure and Expression in Rhythmic Performance" En Peter Howell, Ian Cross and Robert West (Ed.), Londres: Academic Press.1985
- Fraisse, P. *The Psychology of Music.* "Rhythm and Tempo". En Diana Deutsch (Ed.),. New York: Academic Press.1982
- Gérard, C. *CLE* "El aprendizaje del ritmo musical", 10 pp 85-99.1991
- Malbrán, S. *Boletín de Investigación Educativo - Musical del CIEM.* Año 2 Nº 6 "Sincronía rítmica con patrones métricos" pp 22-25.1995
- Rimoldi, H. J. A. *The journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol 46, Nº 3. "Personal Tempo" pp 283-303.1951
- Rimoldi, H. J. A. and Cabansky, S. *The journal of Psychology.* "Temporal organization of behavior". 51 pp 383-391. 1961
- Rimoldi, H. J. A. "La noción del Tiempo". *VII Simposio de Epistemología de las Ciencias*, Santa María de la Armonía.1996
- Stamback, M. *Manual para el examen psicológico de los niños* "Tres pruebas de ritmo". En René Zazzo (Ed) Bs As: Editorial Kapeluz , 1ra parte pp 75-88 1969
- Tucker, J. *¿Qué es un niño?* Barcelona: Morata. 1980

Los rasgos de una ejecución, según Clarke, están codeterminados por las propiedades estructurales de la música y los procesos que organizan la ejecución.

Cuanto mayor sea el conocimiento al respecto de unas y otros, mayor será la probabilidad de éxito del proceso de enseñanza.

Anexo 1 Datos estadísticos del Análisis 1

Grupo 1		
Niñas - 1er. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	5,12	2,76
P=	0,0001	0,02
t crítica =	2,14	2,14

Niños - 1er. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	7,03	1,34
P=	5,98 -E-06	0,20
t crítica =	2,14	2,14

Niñas - 2da. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	5,64	2,81
P=	6,03 -E-05	0,01
t crítica =	2,14	2,14

Niños - 2da. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	4,95	2,46
P=	0,0002	0,03
t crítica =	2,14	2,14

Grupo 2		
Niñas - 1er. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	8,65	2,89
P=	2,28 E-08	0,008
t crítica =	2,08	2,08

Niños - 1er. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	4,62	1,24
P=	0,002	0,25
t crítica =	2,36	2,36

Niñas - 2da. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	9,06	4,27
P=	1,07 -E-08	0,0003
t crítica =	2,08	2,08

Niños - 2da. entrevista		
	Lento-moderado	Moderado-rápido
t=	4,00	0,80
P=	0,005	0,44
t crítica =	2,36	2,36

Anexo 2 Datos estadísticos del Análisis 2

Grupo 1			
Niñas/Niños - 1er. entrevista			
	Tp. Lento	Tp.moderado	Tp. rápido
t=	1,22	1,04	0,79
P=	0,23	0,31	0,43
t crítica =	2,05	2,05	2,05

Niñas/Niños - 2da. entrevista			
	Tp. Lento	Tp.moderado	Tp. rápido
t=	1,80	2,00	1,07
P=	0,08	0,06	0,29
t crítica =	2,06	2,06	2,05

Grupo 2			
Niñas/Niños - 1er. entrevista			
	Tp. Lento	Tp.moderado	Tp. rápido
t=	3,12	2,39	2,57
P=	0,01	0,04	0,03
t crítica =	2,23	2,26	2,26

Niñas/Niños - 2da. entrevista			
	Tp. Lento	Tp.moderado	Tp. rápido
t=	2,58	3,09	2,38
P=	0,02	0,01	0,04
t crítica =	2,26	2,23	2,23

Las “intuiciones del oyente” en perspectiva

Algunas notas sobre el rol de
las teorías en la percepción y cognición
de música tonal.

Schenker no descubrió, sino que inventó una forma de escuchar música.¹

Alejandro Martínez

Este artículo forma parte del trabajo de investigación *La fundamentación y estructura de Las teorías armónicas: bases para un enfoque cognitivo de los fenómenos armónicos*, desarrollado en el marco del Programa de Incentivos en la Fac. de Bellas Artes. Una versión de este trabajo ha sido expuesta en las XI Jornadas Argentinas de Musicología, en agosto de 1997.

Introducción

La teoría de Lerdahl y Jackendoff.

En su obra *A Generative Theory of Tonal Music* (1983), Fred Lerdahl y Ray Jackendoff sostienen que el objeto de una teoría musical es el logro de una descripción formal de las intuiciones musicales de un oyente experimentado en un idioma musical. En la obra mencionada, los autores abordan una teoría de la tonalidad occidental. Las intuiciones musicales de un oyente experimentado, según Lerdahl y Jackendoff, resultan principalmente de la exposición a la música de un idioma musical. Aún cuando existirían ciertas constantes cognitivas que trascienden a numerosos idiomas musicales y que son consideradas innatas, las intuiciones de un oyente experimentado parecen surgir del proceso de aculturación natural de todo individuo a la música que lo rodea en su media socio-cultural. De esta manera, su concepto de «intuición musical», alude principalmente a un co-

nocimiento de naturaleza inconsciente cuya posesión permite a los oyentes occidentales interpretar la señal acústica que constituye la manifestación física de una pieza perteneciente al idioma y atribuirle una cierta estructura. Lerdahl y Jackendoff conciben a la obra musical como una *construcción mental*, resultado de la aplicación de reglas proporcionadas por una gramática musical internalizada.

En sus obras *Consciousness and the computational mind* (1987) y *Languages of the mind* (1992), Ray Jackendoff introduce algunas nociones que permiten apreciar desde una perspectiva nueva la teoría original. Una innovación importante es la reconceptualización de los denominados “componentes” de la formulación original como *niveles de representación*. De este modo, la facultad musical aparece, según Jackendoff, como “un módulo o una serie de módulos en la mente humana”² que consta de los siguientes niveles de representación: *la superficie musical*, *la estructura de agrupamiento*, *la estructura métrica*, *la reducción*-

de-la-extensión-temporal y la *reducción-prolongacional*. Estos niveles son concebidos en forma análoga a los niveles de representación que presentan otras facultades mentales, tales como el lenguaje y la visión. En una de las dimensiones en que los niveles de representación pueden clasificarse, Jackendoff establece una gradación entre aquellos niveles que interactúan más con la señal física y, por ello, son considerados más *periféricos o bajos* y aquellos que involucran procesos psicológicos más profundos y son considerados más *centrales y abstractos*. De esta manera, para la facultad musical, la reducción prolongacional (el nivel más parecido a la concepción armónica que propone la teoría schenkeriana) expresa el nivel de representación mental de las estructuras musicales más en relación a la señal acústica desde donde se constituye la superficie musical. La percepción musical tonal puede ser considerada entonces como la inferencia de una serie de representaciones mentales de un creciente nivel de abstracción a partir de la señal acústica.

1. La crítica a la noción de "intuición musical"

Lerdahl y Jackendoff sostienen que un oyente experimentado no necesariamente es aquel que ha recibido instrucción musical ni posee conocimientos teóricos. De un modo paralelo a la adquisición del lenguaje verbal, la gramática musical es adquirida sin un esfuerzo aparente. Aun cuando conceden que los oyentes occidentales difieren evidentemente en su grado de experien-

cia musical, en ninguno de los escritos publicados parecen apartarse de la idea de que la abstracción de las reglas de la gramática musical se logra principalmente por la simple exposición a piezas musicales del idioma tonal.

Una tesis importante en la teoría afirma que las relaciones armónicas ocupan un lugar prominente en la manera en que los oyentes organizan su percepción de obras tonales. En este sentido, sostienen que el oyente representa mentalmente la estructura de una pieza musical *reduccionalmente*. En el nivel de representación más -la reducción prolongacional- el supuesto es que el oyente construye un vasta estructura jerárquica de *regiones prolongacionales*, las cuales se extienden desde las relaciones más locales de tensión o distensión entre eventos contiguos, hasta aquellas más globales que culminan con la obra como una gran "Gestalt", abarcando una única región prolongacional. Esto ubica claramente a su teoría en la tradición intelectual de la *Schichtenlehre* de Heinrich Schenker, hecho que Lerdahl y Jackendoff resaltan explícitamente. Sus regiones prolongacionales (a partir de ciertos niveles jerárquicos) pueden asimilarse a los *Stufen* dentro de la teoría schenkeriana; y la idea de inclusión jerárquica de regiones prolongacionales expresaría una noción análoga a la de coherencia orgánica y holismo que caracteriza la concepción estructural de Schenker.

A la luz de esta filiación, una pregunta que parece entonces pertinente es ¿cómo logran los oyentes occidentales la "competencia

reduccional" que les permite relacionar la estructura superficial de una pieza musical con la rica y estratificada estructura prolongacional que subyace a ella? Según su *Hipótesis Reduccional*, Lerdahl y Jackendoff sostienen que "el oyente intenta organizar todos los eventos de altura de una pieza en una única estructura coherente, de modo tal que ellos sean oídos según una jerarquía de relativa importancia"³ ¿Es posible que un oyente -sólo como resultado de su experiencia en la audición de música tonal- logre aplicar exhaustivamente la Hipótesis Reduccional?

A pesar de la evidente deuda con la concepción schenkeriana de la estructura musical, éste es un aspecto que Lerdahl y Jackendoff pasan -a nuestro juicio- demasiado por alto, seguramente en su afán por resaltar el paralelo con la adquisición del lenguaje verbal. Sin embargo, ésta es una cuestión central en la teoría schenkeriana. Schenker abordó explícitamente el problema de la percepción de las relaciones armónicas, consciente de la diferente relación con la audición musical que sus teorías postulan en comparación al pensamiento teórico anterior.

2. La adquisición de la "competencia reduccional" de un oyente según Schenker.

Tal vez el aporte más importante para la teoría musical que Schenker en su *Harmonielehre* de 1906 es la introducción del concepto de *Stufe*. Aunque presentado en una forma un tanto vaga y abstracta, su aparición marca una ruptura explícita

con la tradición de la *basse fondamentale* de Rameau. Schenker comenzará a esbozar una solución al problema de la naturaleza y la manifestación de los *Stufen* en una obra musical en *Kontrapunkt I* (1910) al reconceptualizar la función de la teoría contrapuntística dentro de las disciplinas teóricas. En esta obra Schenker sostiene que “toda técnica musical se deriva de dos componentes básicos: la conducción de las voces y la progresión de los *Stufen*”.⁴ El contrapunto estricto *à la Fux* - como modelo de una teoría exitosa de la conducción de voces será concebido por Schenker como una suerte de *gramática abstracta* que presenta las posibles relaciones entre consonancia y disonancia en su forma más pura: “la teoría contrapuntística, que no es más que una teoría de la conducción de voces, demuestra las leyes y los efectos tonales en su sentido absoluto.”⁵ La verdadera y más importante función del contrapunto consistirá, de este modo, en constituir el instrumento de una *pedagogía de la audición musical*, bajo la forma de observaciones sobre los *efectos* que resultan de la combinación de los sonidos:

*El propósito del contrapunto no es enseñar un estilo específico de composición sino el de conducir el oído del estudiante aplicado de música por primera vez al infinito mundo de los problemas musicales fundamentales. (...) La siguiente, por lo tanto, debe considerarse la meta principal del estudio del contrapunto: investigación de las posibles configuraciones de las voces y el tratamiento de cada una al mismo tiempo que se dedica el mayor esfuerzo en hacer manifiesto al oído (tanto en relación a la configuración como al tratamiento) la gradación desde lo más natural y simple a lo más avanzado y menos simple.*⁶

{Las cursivas son nuestras}

El estudio del contrapunto constituye de este modo una suerte de “laboratorio” ideal en el que el alumno aprende a incrementar el alcance de su poder de percepción musical a través de situaciones musicales abstractas que luego se manifestarán como el fundamento subyacente a los infinitos recursos que ofrece la composición libre, i. e., la música real. En términos de la famosa expresión de Furtwängler, el contrapunto es el medio de entrenamiento en la Fernhören, la “audición a distancia”, la percepción de relaciones estructurales a través de grandes extensiones temporales.

En sus escritos, Schenker insiste en que la audición musical exige un uso activo de la imaginación y la memoria. Como ejemplo de ello, se refiere en *Kontrapunkt II* (1922) (al abordar la segunda especie), al resultado perceptual que resulta de la introducción de la nota de paso disonante, e.g. en los ejemplos de la figura 1.

Si el movimiento hacia la segunda blanca introduce una disonancia, se presenta en el tiempo débil -hablando estrictamente-, sólo un disonante contra la voz inferior; sin embargo, el segundo permanece aún bajo la influencia de la armonía del tiempo fuerte precedente. *Es como si la armonía del tiempo fuerte estuviera aún presente en el tiempo débil como si continuara sonando.* (véase la figura 2)⁷.

{Las cursivas son nuestras}

Schenker afirma que, con la aparición de la nota de paso disonante en la segunda especie se “produce una curiosa intrusión de lo imaginario”. Este fenómeno expresaría en su forma más pura el principio de *Auskomponierung*: la disonancia parece “cargar consigo la impresión de su origen consonante”⁸, esta última prolonga y resalta la consonancia que se produce en el tiempo fuerte. El resultado es un incremento en el contenido musical de la consonancia: un evento musical que no está acústicamente presente permanece sin embargo *activo*; para ello es decisivo el poder de la imaginación y la memoria musical.

Figura 1: Schenker, Kontrapunkt II (1922)

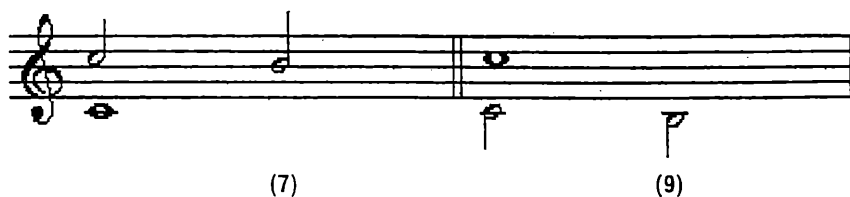
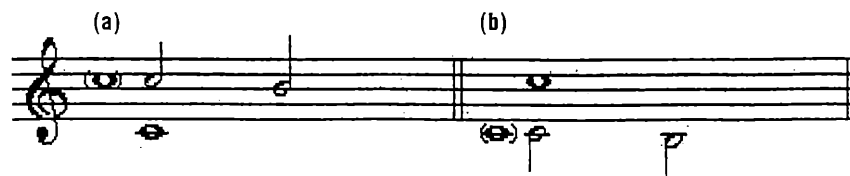


Figura 2: Schenker, Kontrapunkt II (1922)



Según Schenker,

(...) particularmente con la nota de paso disonante en el bajo [el ejemplo b de la figura 2], nuestro poder de imaginación debe por sí mismo mantener la armonía del tiempo fuerte y, al hacerlo, se prepara de la manera más apropiada para aprehender la más grande maravilla de la imaginación que gobierna la composición libre: el grado [i.e., el Stufe] que representa la más alta ramificación de esta persistencia de una armonía a través de la presencia de eventos de paso.¹⁰

Los *Stufen*, como entidades abstractas, pilares armónicos que conducen el movimiento armónico y que exigen un uso activo de la imaginación musical cumplen, de este modo en la composición libre, una función de organización estructural semejante a la de los sonidos del *cantus firmus* en el contrapunto estricto.

En los ensayos de *Das Meisterwerk in der Musik* (1925, 1926 y 1930) y especialmente en *Der freie Satz* (1935) Schenker enuncia la versión madura de su pensamiento teórico, representada por la teoría del *Ursatz*. En estas obras, las referencias a las consecuencias que su teoría acarrea para la percepción musical son numerosas. Un concepto fundamental es el de *Zug* (traducido generalmente como “progresión lineal”). Las *Züge* (de las cuales la *Urslinie* constituye un ejemplo, en el nivel más abstracto de la estructura musical) implican una aprehensión unitaria y proporcionan el principal medio de crear coherencia en las obras tonales. Schenker afirmará enfáticamente: “quien no ha escuchado música a través de las progresiones lineales, nunca ha escuchado realmente música”¹¹. Un principio

importante, vinculado a las progresiones lineales en la actividad de estructurar activamente la audición musical, es el que involucra la retención mental del sonido que las inicia (véase la figura 3, representado por las líneas punteadas que conectan los sonidos sol). En un ensayo de *Das Meisterwerk in der Musik* Schenker afirma que “la retención mental del sonido inicial expresa, de este modo, una tensión en sí misma, ella refuerza e intensifica la conexión. De una manera tan simple como ésta, es posible crear una totalidad a partir de un antecedente y un consecuente.”¹²

Una posible traducción de la abstracción musical que presenta Schenker en términos de la teoría de Lerdahl y Jackendoff, muestra que, a ciertos niveles de la reducción prolongacional, la posibilidad de establecer una *prolongación fuerte* entre eventos separados entre sí en la superficie musical exigiría también

esta “retención mental” de un evento musical (véase la figura 4).

3. Lerdahl y Jackendoff reconsiderados.

La idea en el párrafo anterior, al exponer sucintamente algunos aspectos de la teoría de Schenker es confrontar su concepción de la audición musical con la que sugieren Lerdahl y Jackendoff. Mientras que estos últimos sostienen que el oyente hace uso de un conocimiento inconsciente, adquirido informalmente por la frecuentación de música tonal, Schenker resalta el rol imaginativo que debe desempeñar el oyente en la percepción de las estructuras musicales, una tarea que exige una conceptualización voluntaria, un acto sumamente activo de *interpretación* de los eventos musicales.

Desde la aparición de la teoría de Lerdahl y Jackendoff, cier-

Figura 3: Schenker, *Das Meisterwerk in der Musik* (1925)

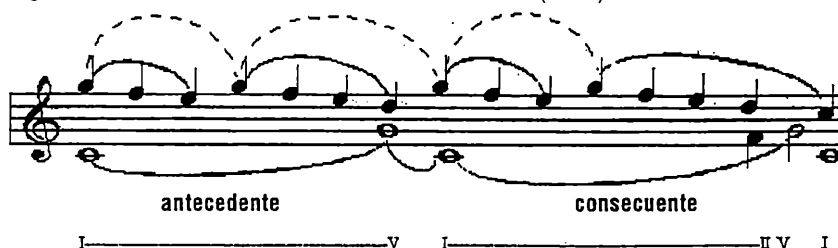
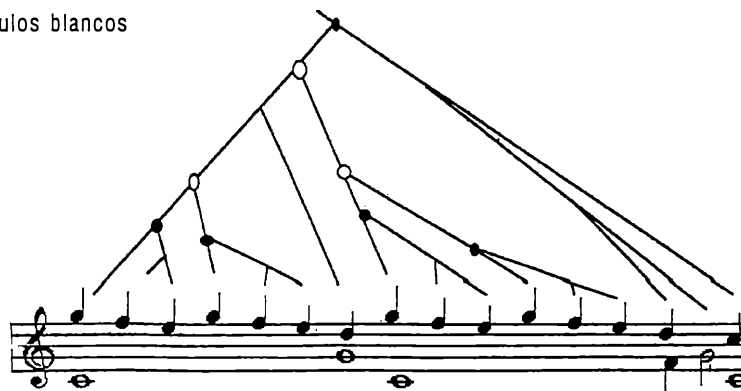


Figura 4: Las prolongaciones fuertes se representan por las ramas unidas con círculos blancos



tos estudios experimentales han abordado algunas de las predicciones que ésta realiza. Con relación a los aspectos armónicos (e.g., Serafine, Glassman y Overbeeke, 1989; Oura y Hatano, 1991; Dibben, 1994; Deliège, Mèlen, Stammers y Cross, 1996), los resultados que estos estudios arrojan, no sugieren -en primer lugar y a nuestro juicio- una confirmación fuerte de la rica estructura subyacente que la teoría atribuye a la cognición de obras musicales tonales.¹³ En segundo lugar, se evidencia una diferencia apreciable en los resultados obtenidos entre músicos y no-músicos. El estudio de Deliège *et altri* concluye, por ejemplo, que las características que presenta la superficie musical parecen ser más decisivas que la estructura armónica en la construcción de la representación mental de las piezas y que esto se manifiesta de manera más evi-

dente en los no músicos. Otro estudio (Smith, Kemler Nelson, Groshkopf y Appleton, 1994) se refiere específicamente a la divergencia entre los resultados obtenidos por los músicos y los no-músicos. Este último estudio critica el “expertocentrismo” que subyace a teorías como la de Lerdahl y Jackendoff y afirma que éstas describen -en el mejor de los casos-, “los sistemas cognitivos de la élite musical”¹⁴.

Una interpretación de los resultados de estos estudios sugiere que la capacidad de abstraer la estructura reduccional subyacente representaría un modo “sofisticado” de audición musical, postulable sólo en ciertos oyentes que han recibido un entrenamiento teórico extenso en la manera schenkeriana de pensar, analizar y oír música tonal. Desde esta posición, puede afirmarse que una teoría musical no se li-

Notas

1 Nicholas Cook. (1987), pp. 22-30.

2 Jackendoff (1992), p.71.

3 Lerdahl y Jackendoff (1983), p. 106.

4 Schenker (1987) *vol 1*, p. xxv.

5 *Ibid.*, p 14.

6 *Ibid.*, p. 10.

7 Schenker (1987) *vol. 11*, pp. 56-57.

8 *Ibid.*, p. 57.

9 *Ibid.*, p.58.

10 *Ibid.*, p. 59.

11 En Kalib, (1973) Vol 2, parte 1, p. 140.

12 Kalib (1973) Vol 2. parte 2, p. 173.

13 Existen, además, otros elementos para considerar como algo frágiles los argumentos en favor de la “realidad cognitiva” de los niveles reduccionales: e.g. la extensión de los estímulos utilizados, puesto que Serafine *et altri* y Dibben sólo se limitan a breves fragmentos musicales, no mayores de 16 compases.

14 Smith *et altri*, (1994), pp. 27 y 45.

15 Según la conocida expresión de Hanson (1958).

mita meramente a “capturar” aquellos rasgos y relaciones musicales que la audición intuitivamente ha identificado, sino que interviene decisivamente en la estructuración de la experiencia musical. En otras palabras, la audición musical por parte de un oyente instruido es siempre organizada conceptualmente por recurso a alguna teoría; los juicios e intuiciones musicales de estos oyentes son siempre realizados contra un “background” de teoría. Si bien es cierto que el análisis (en el caso de Lerdahl y Jackendoff, expresado a través de la *descripción estructural* que proporcionan las reglas de la teoría) busca esclarecer e iluminar la audición de una pieza musical, también es cierto que una teoría determina el vocabulario con el que la experiencia musical es articulada. Si las descripciones proporcionadas

por la teoría parecen “ajustarse a los hechos”, ello es posible porque hay cierta información -ciertas propiedades y relaciones que se abstraen y establecen a partir de los materiales musicales- que ha sido transformada en hechos relevantes para los cuales la teoría dispone de categorías. Conviene recordar, en este sentido, que una noción básica para Schenker y Lerdahl y Jackendoff como la de *prolongación* es completamente inexistente en otras tradiciones armónicas (en la *Funktionslehre* de Riemann o las teorías que mantienen una adhesión estricta al bajo fundamental: e.g., Sechter, Schoenberg.) Un oyente que recurra a estas teorías para expresar sus “intuiciones musicales” difícilmente pueda describir los niveles más altos de la estructura armónica de una pieza musical, simplemente porque su vocabulario teórico adolece de las categorías adecuadas. La desmesura de Lerdahl y Jackendoff

Bibliografía

- COOK, N. (1987), “Musical Form and the Listener”, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 46: 22-30
- DELIÈGE, Y.; MÉLEN, M.; STAMMERS, D. & CROSS. I. (1996): “Musical schemata in real-time listening.” *Music Perception* 14 (2)117-160.
- DIBBEN, N (1994): “The cognitive reality of hierarchical structure in music cognition”. *Music Perception* 12(1), 1 -26.
- JACKENDOFF R. (1987): *Consciousness and the computational mind*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. (1992): *Languages of the mind*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- HANSON, N.R. (1958): *Patterns of discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LERDAHL, F y JACKENDOFF R. (1983a): *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- OURA, Y. & HATANO, G. (1988): “Memory for melodies among subjects differing in age and experience in music.” *Psychology of Music*, 16, 91-109.
- SERAFINE, M. L.; GLASSMAN, N. y OVERBEEKE C. (1989) “The cognitive reality of hierarchic structure in music.” *Music Perception* 6(4), 397-430.
- SMITH, J D.; KEMLER NELSON, D; GROHSKOPF, L. y APPLETON, T. (1994): “What child is this? What interval was that? Familiar tunes and music perception in novice listeners.” *Cognition*, 52, 23-54.

parece consistir entonces en la asunción de una forma de interpretar y oír música “cargada teóricamente”¹⁵ para erigir una teoría psicológica que se reclama como general de la cognición de música tonal.

4. Conclusión

En este trabajo hemos intentado someter, a la luz de algunos escritos de la teoría schenkeriana, la idea de Lerdahl y Jackendoff de que la competencia musical que modela su teoría se logra a través de la exposición a piezas musicales tonales. Hemos visto que estos asumen muchos supuestos sobre la estructura musical que provienen de la teoría schenkeriana (e.g., la noción de niveles estructurales, la concepción jerárquica de la estructura

de alturas, la noción de prolongación). Una comparación con los escritos de Schenker evidencia que para éste resulta claro que la audición musical “estructural” *exige* un proceso de aprendizaje. La teoría schenkeriana expresa un modo refinado y muy especializado de audición y la teoría de Lerdahl y Jackendoff puede comprenderse entonces como una reinterpretación y formalización en términos psicológicos de algunos aspectos de este modo de audición. Si se acepta este punto de vista, “las intuiciones de un oyente experimentado” no representarían entonces el conocimiento internalizado que poseen, en general, los integrantes de la cultura musical occidental, sino la de una pequeña fracción de estos: los oyentes expertos, aquellos que han recibido una instrucción importante en teoría musical.

SCHENKER, H (1925-30): *Das Meisterwerk in der Musik*. Munich, Viena y Berlin. Traducción parcial de Sylvan Kalib (1973): como: *Thirteen essays from the three Yearbooks 'Das Meisterwerk in der Musik' by Heinrich Schenker an annotated translation*. Tesis doctoral, The Northwestern University.

(1960): “Organic structure in sonata form.” *Journal of Music Theory* 12 (2),164-183

(1979): *Free Composition*. New York, Longman.[re- editado en 1993, New York, Schirmer Books]

(1987): *Counterpoint* [trad. por J. Rothgeb & J.Thym] New York, Schirmer books. (edición. original *Kontrapunkt*, (1910-1922)

(1990): *Tratado de Armonía* [trad. de Ramon Barce], Madrid, Real Musical (edición original *Harmonielehre*, Berlin, 1906).

Aportes de la Historia de los Objetos a la pedagogía del Diseño Industrial

Fernando F. Gandolfi

Arquitecto UNLP: Profesor Titular de la cátedra Historia del Diseño Industrial. F.B.A. Director de Programa de Investigaciones en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo U.N.L.P.

María del Rosario Bernatene

Diseñadora Industrial U.N.L.P.
Profesora Adjunta Cátedra Historia del Diseño Industrial F.B.A.
Investigadora F.B.A.

Pablo M. Ungaro

Diseñador Industrial U.N.L.P.
Jefe de Trabajos Prácticos Cátedra Historia del Diseño Industrial F.B.A.
Becario de Perfeccionamiento U.N.L.P.

Roxana Garbarini

Diseñadora Industrial U.N.L.P.
Ayudante Diplomado Cátedras Panorama Histórico Social del Diseño Industrial e Historia del Diseño Industrial F.B.A.
Auxiliar de investigación F.B.A.

Resumen

El problema básico de la pedagogía del Diseño Industrial está referido a la escisión del hacer con el pensar.

Esta escisión tiene una historia dentro del pensamiento occidental, que es necesario superar.

La investigación sobre Objetos de Uso Cotidiano en el Ambiente Doméstico de la Argentina se propone como espacio de reflexión y análisis sobre la propia experiencia y la del entorno familiar, barrial y regional, en la interrelación con las tecnologías.

En el presente trabajo se explicitan las razones por las que se seleccionaron las categorías de análisis teórico para la aplicación en el campo de los objetos.

Con este planteo se espera contribuir a la construcción de nuevos puentes entre el pensar y el hacer del Diseño Industrial.

Breve historia de una división

«La división es absoluta: por un lado tenemos el mundo del hacer, diseñar y dar forma a objetos e imágenes, mientras por el otro tenemos el reino del conoci-

miento, del estudio de los significados, la expresión, el valor y el análisis de las estructuras categóricas del mundo. Y estos dos mundos no se hablan entre sí. Necesitamos ajustar nuestros diseños cada vez más a los fines humanos y ecológicos.

El requerimiento de que comprendamos el mundo de los objetos, y que incluso comprendamos lo que significa ser capaces de fabricar objetos, cada día se vuelve más importante. Desde esta perspectiva, la separación del mundo de las ideas y el diseño, del pensar y el hacer, aparece como un capricho histórico del que no podemos más permitirnos el lujo.» (Clive Dilton en su artículo «Ideas» de la revista Industrial Design. Febrero 1992)

Clive Dilton sintetiza una preocupación básica y recurrente de todos los pedagogos en Diseño Industrial: la de articular el hacer con el pensar, conjunción mucho más abarcadora que lo que se entiende por la unión de la teoría con la práctica. Algo que pareciera obvio, y que en otras disciplinas no aparece como asunto en cuestión, en diseño no lo es. Pero Dilton se equivoca al considerar-

lo un “capricho histórico”, ya que esta escisión viene de lejos, es heredera de una antigua tradición de pensamiento. Ya para Platón y Aristóteles el ideal humano se asociaba al conocimiento de la verdad, de la estructura del cosmos y la geometría de sus leyes. Los griegos despreciaban la actividad mecánica. El arte de la política, la guerra o el discurso eran más importantes que otras actividades. El hombre que trabaja, que se ensucia las manos y transpira sobre objetos concretos no era hombre libre sino esclavo. Y sólo comenzó a cambiar su prestigio a partir del surgimiento de las cofradías de constructores de catedrales en el gótico, los gremios y las sociedades secretas del Medioevo (Dios= el supremo constructor).

No obstante, el saber de los oficios, con sus reglas de habilidad y el conocimiento de algunos fundamentos geométricos y naturales continuó divorciado de la construcción de las bases científicas para entender el mundo físico. Este otro saber circulaba a través de los teólogos de los monasterios que recibían los aportes de los sabios Averroes, Avicenas y las traducciones de Aristóteles y luego por las Universidades.

En disidencia con la opinión de Maldonado¹, el intento de los sabios del Renacimiento por unificar el saber no fue suficiente, a pesar de que Leonardo da Vinci fue quizás el modelo de diseñador más completo y cercano al de nuestros días.

La epistemología moderna se construiría con Descartes, Newton, Galileo, los Enciclopedistas, Kant....

A partir de la Revolución Industrial, más allá de que algunos

inventos parecieran ser ejemplos de la unidad de los saberes, tal escisión no se superó: las leyes del mundo físico por un lado, las reglas de habilidad por el otro. La mayoría de los primeros inventos (autómatas, máquinas de hilar) surgieron a partir de horas y horas puestas en el intento por mejorar instrumentos y máquinas anteriores, en la observación y experimentación de taller, con escasa noción de los fundamentos físicos.

El abismo comienza a cerrarse en la ingeniería de los siglos XVIII y XIX, y en el diseño recién a partir de la Bauhaus, pero más específicamente en ULM : *“el funcionalismo se ha convertido en el portavoz de la epistemología moderna aplicada a los objetos, casi como si la ideología de la función fuese el lenguaje básico del objeto técnico, la prosa de las formas del mundo de la técnica”*.² Hay que aclarar que nos referimos al funcionalismo ideologizado del s. XX, conceptualmente distinto de las tradiciones funcional-mecanicistas de siglos anteriores.

Pero los diseñadores no lo sabían. Inscribieron el proyecto tecnológico *“dentro de los fundamentos de la epistemología moderna, del modo en que la filosofía de la época de la revolución científica mira el mundo físico”*. Una tradición que *“proviene de la Crítica de la Razón Pura de Kant, donde adjudica a la razón tecnológica una especie de género cognitivo, una región local del continente llamado ‘conocimiento científico del mundo’”* en el correcto decir de Carmagnola.

No lo sabían no por falta de capacidades, sino que aún no estaban dadas las condiciones epistemológicas de visibilidad

para advertir claramente las filiaciones. Maldonado fue quizás el que más conscientemente realizó este viraje.

Pero la mayoría de los diseñadores desconocían las filiaciones ideológicas y filosóficas de las cuales provenían.

En la apertura de visibilidad surgida a partir de la irrupción de la Historia Conceptual ya no es más posible presumir de autonomía ni justificar la ignorancia de las raíces conceptuales. Toda producción sería da cuenta de las categorías desde las cuales mira el mundo y orienta la creación y la producción.

Hoy mismo, los alumnos se asombran al conocer los antecedentes filosóficos, ideológicos y políticos de la proyectación de cualquier objeto, desconocen las tradiciones de pensamiento ligadas a determinadas corrientes y también son más proclives a considerar -como Dilton- de “caprichos” a las alternativas de decisión sobre cada producto.

A lo sumo, están dispuestos -por la educación anterior- a asumir la influencia de los contextos sociales y económicos en la proyección de los objetos, pero no los contextos intelectuales, el marco de ideas previas que también posibilita su surgimiento.

¿Cómo se efectiviza el pensar en nuestros talleres ?

A pesar de las variantes personales y de ejercicios de experimentación, básicamente se asienta sobre cuatro recursos pedagógicos de uso recurrente. La siguiente enunciación no tiene un orden jerárquico ni temporal, (a veces se trabajan todos los recursos a la vez):

- Análisis de los antecedentes: investigación histórica del objeto o asunto en cuestión a diseñar (cambios tipológicos, invariantes).
- Análisis cartesiano y/o estructuralista del objeto a diseñar (partes constitutivas, vínculos, dimensiones, etc.)
- Análisis de otras respuestas dadas al mismo problema en otros medios productivos. Investigación que se lleva a cabo generalmente a través de bibliografía específica del rubro, folletos de producción actual y revistas extranjeras.
- Programa de requisitos a cumplir. Estrategias para el desarrollo del producto. Evaluación previa de los posibles impactos. Estudio de las significaciones comprendidas en el producto.

Todos estos recursos se han mostrado útiles y necesarios. Quizás, en los '90 hemos comenzado a sentir más acentuadamente la demanda por introducir mecanismos de acción poética, lúdicos y desestructurados, pero aún no se han reunido nuevas formulaciones con fundamento teórico.

La investigación sobre "Objetos de Uso Cotidiano en el Ambito Doméstico de la Argentina" surge a partir de la intención de abrir un nuevo espacio de indagación histórica que aporte el puente entre el pensar y el hacer, a través del enriquecimiento del primer punto (el análisis de los antecedentes), que es por donde generalmente se entra al problema y comienzan las averiguaciones. Este nuevo espacio se basa fundamentalmente en el aprovechamiento de la propia experiencia, la experiencia familiar y local en el uso y apropiación de los objetos tecnológicos, a través de registros gráficos hechos por los propios diseñadores y el uso

de fuentes orales vivientes.

De esta manera se detecta un saber que habitualmente no se registra como tal y que el alumno y la sociedad traen consigo: un saber que deviene de interactuar la relación con la tecnología, el particular aprovechamiento que hacemos de ella y el marco de sentido que contribuimos a generar a su alrededor.

Es en lo cotidiano donde se produce el encuentro -siempre original y renovado- entre políticas productivas y comerciales, apropiación de las nuevas tecnologías, formación de nuevos valores y cambios en las conductas sociales.

El objetivo final de estos estudios es la producción teórica aplicable a futuros proyectos de lugares habitables, objetos y comunicaciones. *"Si vamos a preguntarnos por la relación entre conocimiento y 'saber' histórico y la acción de 'proyectar', afrontemos el problema de la 'utilidad' del saber histórico con respecto a la praxis de la proyectación."*¹³

Análisis de las categorías

El título de la investigación (Objetos de Uso Cotidiano en el Ambito Doméstico de la Argentina) no es una mera síntesis, resume algunos de los paradigmas teóricos de la proyectación moderna alrededor de los cuales se centra nuestro quehacer.

El alcance del presente trabajo se reducirá a fundamentar la importancia de estas categorías en relación al análisis de diseño industrial, y las razones por las que fueron elegidas.

En una etapa posterior, estas categorías han sido aplicadas al

análisis de objetos específicos del entorno hogareño: calefones, radios, máquinas de coser, heladeras, muebles, estufas y aparatos de ventilación y aire acondicionado, confirmando su validez.⁴

Nos saltaremos por un momento la noción de Objeto para comenzar con Vida Cotidiana.

En primer lugar hay que decir que el auge de las investigaciones históricas referidas a la vida cotidiana (la escuela francesa de G.Duby y P. Ariès) surge como una necesidad frente a los vacíos dejados por las historias generales y las historias político-económicas. Importantes acontecimientos de la vida humana, como la alimentación, la vida de las mujeres, la forma de criar a los niños, la vestimenta, el equipamiento doméstico, usos y costumbres quedaban sin narración bajo estas perspectivas.

Vida cotidiana

En Sociología de la Vida Cotidiana, la húngara Agnes Heller, discípula de G. Lukács, busca encontrar algo más que la interrelación entre el mundo económico y social y la vida humana.

En esta esfera "heterogénea" -las funciones histórico-sociales carecerían de interés si la vida cotidiana fuera una esfera homogénea- Heller encuentra las condiciones de reproducción del hombre "particular". Este particular nace en un mundo con condiciones sociales concretas y ante todo *"debe aprender a 'usar' las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los 'sistemas de expectativas'(...) dentro de instituciones*

concretas". No todos acceden a las mismas cosas pero todos deben tener un mínimo de capacidad práctica para poder sobrevivir.⁵ En nuestras sociedades complejas no se puede estar en relación con la totalidad y cada vez es más restringida nuestra área de comprensión, de adaptación y de apropiación. El resto es un mundo extraño. Por consiguiente hay un choque o conflicto entre el saber cotidiano y el especializado. La instrucción de la escuela debiera proporcionar habilidades cognitivas necesarias para desempeñarse en lo cotidiano pero la especialización de las tecnologías dejó estos saberes atrás.

Es en la vida cotidiana donde se transmite el "saber como": que hace al modo en que deben ser hechas las cosas, como un conjunto de normas "a la mano". Por lo pronto cada artefacto impone el saber de cómo debe ser tratado, limpiado, renovado, arreglado.

Puede ser que el saber cotidiano acoja ciertas adquisiciones científicas pero no constituye saber científico, no desarrolla teoría (episteme = "saber porqué"), por lo que este estadio debe ser hecho por el diseñador. Si con el Diseño Industrial queremos trascender el saber de lo cotidiano y el de los oficios, de las meras habilidades y las opiniones, debemos trascender el saber de la "doxa" y avanzar en la constitución epistemológica.

La psicóloga social argentina Ana Quiroga también identifica con Heller que es en la vida cotidiana donde se da la articulación del hombre *con el tiempo y el espacio*.

"La vida cotidiana tiene un

centro espacial que es la casa y un ritmo temporal dado por la sucesión de momentos", dice Heller, donde cada uno busca la regulación del ritmo propio.

Quiroga también trata de descubrir lo que aparece como "natural" y está culturalmente constituido. Esto se lleva a cabo interpellando los hechos, lo banal, lo incuestionable. Y determina tres áreas de la cotidianidad: el trabajo, vida familiar y el tiempo libre.

Como derivaciones de estos estudios sociológicos aparecen más tarde nuevas áreas de especialización: **Calidad de Vida**, viene ligada a una reflexión superior sobre la Vida Cotidiana, como categoría medible y constatable, necesaria para diagnosticar la adaptación del equipamiento social a nuestras expectativas de confort y seguridad, donde lo feo, incierto, inaccesible, riesgoso e imprevisible deben ser reducidos.

En **Tecnología de lo Cotidiano** estudiamos el peso de las Tecnologías en la conformación de nuestra vida cotidiana. Pero tal relación es biunívoca, pues cada pueblo o región hace un particular aprovechamiento de las mismas. Justamente, las tecnologías proponen un "lenguaje" sin fronteras, pero cada grupo "habla" o hace "hablar" a esas tecnologías de diferente manera.

El arquitecto argentino Cesar Pelli permanentemente aclara que sus torres son diferentes según sea el entorno geográfico y cultural donde se levanten. Esto se anticipa al temor -no ya sobre las torres mismas- sino a su proliferación. Expresa el temor de que el paisaje de Praga se torne idéntico al de Manhattan o Hong Kong. Justamente, nuestros diseños se

instalan en esa tensión: entre prácticas y tecnologías homogeneizantes y la necesidad cultural de que no todo se vuelva homogéneo.

Por otra parte, esta disciplina estudia el impacto ambiental y humano de las nuevas tecnologías, grados de incidencia en la contaminación doméstica, urbana y atmosférica.

**Objeto. Distinción entre "cosa", "objeto", "artefacto", "mercancía" y "fetiche".
Relaciones entre "Objetos de uso" y "obras de arte".**

Cosa es, sin más, todo lo dado. Para Aristóteles era un "lugar" dentro del universo natural del cosmos. El conocimiento era informado por la cosa, y por lo tanto no es separable de lo sensible. *"Modesta es la cosa"*, dice Heidegger.

¿Por qué habría de ser necesario diferenciar "cosa" de "objeto"? Porque para que el "objeto" se constituya como tal, requiere de una operación de pensamiento que, en una primera instancia separa al sujeto del objeto y en una segunda, el objeto necesita ser "emplazado" y puesto delante del sistema de representaciones moderno para ser captado y comprendido por el sujeto.

Luego de Heidegger⁶, **Objeto** es todo aquello que para existir necesitó de ser producido (por un sistema de conocimiento) y necesita de la percepción para "ser visto". Puede ser independiente del sujeto, pero no es autónomo pues no se sostiene solo, sino que depende de la representación.

Si el prefijo "ob" designa: estar enfrente y sostenido como condición indispensable de todo

representar, el "sub" designa al hombre como lo que sostiene, como conciencia y fundamento de los objetos. De esta relación emana la noción de que el hombre - como soporte- no necesita nada para ser, no necesita de nadie que lo sostenga: ni Dios, comunidad, cultura, mito o arte. El "yo" fundamenta la comprensión del mundo físico.

Esta operación de pensamiento no fue intrascendente en la historia del pensamiento occidental. No sólo marca las diferencias claves con el pensar medieval sino que fue la condición de pensamiento necesaria para inaugurar la Modernidad y es la llave para la posterior constitución de la estructura psicológica del burgués moderno, que permitió el desarrollo del individualismo y la competencia individual, indispensables para la Revolución Industrial.

Pero, por esta misma vía también se llega a la inversa: a la constitución de la identidad personal a partir de los objetos que el individuo porta y lo rodean, devolviéndole su propia imagen. Aquella subjetividad que se centra en la posesión de objetos que funcionan como espejos o sistemas de identificación.

En síntesis, entendemos Objeto como lo traído a presencia mediante producción y representación, por un Sujeto que se considera su fundamento. Los sistemas de representación constituyen un modo de producción y de apropiación de los entes, y por consiguiente, su rol no puede ser entendido como neutro dentro de los sistemas de proyectación.⁷

La Técnica Moderna -siempre según Heidegger- concibe al ente desde la utilidad, desde el ordena-

miento o comando de lo que es necesario apoderarse.

Características del Objeto Moderno serían: estar disponible para el consumo y ser reemplazado de antemano / estar a disposición de ser acumulado (stock) / ser reemplazable, ser sustituible.

A partir de la separación Sujeto-Objeto y el surgimiento de la epistemología, la temporalidad y la técnica moderna, se rompe la unidad Hombre - Mundo que había caracterizado las relaciones del hombre con la Naturaleza hasta el Medioevo y en las culturas precolumbinas. El hombre se separa de lo natural (ya no es más su hermano, su hijo o su igual), se coloca en el lugar de fundamento, y se atribuye un rol de superioridad, que fue indispensable para el dominio y explotación de los recursos naturales, para la apropiación de la naturaleza en el propio beneficio.

En tanto y en cuanto esta relación no sea cambiada es muy difícil que los emprendimientos ecológicos den algún resultado que sea algo más que comercial.

Aún es necesario distinguir **Objeto de Artefacto**. Luego de superada "*la distinción Kantiana entre objeto de uso y objeto de arte como pertenecientes a clases ontológicamente distintas*" (Carmagnola) y abandonar la concepción de la belleza como secundaria e inútil del rol de la ciencia y la tecnología - movimiento que sucede luego del Pop, entre los '60 y los '80 - irrumpe en el campo del diseño la noción de arte-facto: "hecho con arte", para poner fin -desde el lugar privilegiado del lenguaje cotidiano- a los interminables debates sobre la relación

Diseño-Arte y por fin asociar el conocimiento con la sensibilidad.

Manzini⁸, no hace más que institucionalizar este cambio en el campo teórico, a partir de la constatación de cuatro evidencias: *estamos ante un entorno feo / lo bello parece haberse esfumado de la cultura material / la categoría de lo útil no es tan evidente / dentro de la categoría de lo útil hemos agregado lo bello*.

Maldonado no contrapone de manera rígida los objetos de uso a las obras de arte, pero insiste en que proponen experiencias distintas.

Carmagnola contestará que a partir de Duchamp y del Pop Art y más concretamente luego de los '80, se produce un corrimiento: el objeto de arte es un objeto cualquiera, el arte invade lo cotidiano promoviendo una estetización de la realidad y el fin de la dictadura que significó concebir a los objetos de conocimiento como distintos de los objetos de placer.

Para el diseñador también será útil distinguir entre **Objeto y Mercancía** ya que en esta última se impone al Objeto su rol como productor de ganancia, riqueza económica por sobre el de riqueza y calidad humana y cultural.

Por último, también distinguiremos en los Objetos su rol como **Fetiches**: aquellos objetos de alto contenido simbólico, que valen más por lo que remiten, por lo que parecen ser, que por lo que son y que, a veces, otorgan una prestación compensatoria que tiene que ver con el goce y el deseo sexuales. A veces tienen la fuerza de un amuleto o talismán o evocan a un dios.

Ambito Doméstico

El ámbito doméstico empezó a identificarse como tal y como objeto de estudio, a partir de su diferenciación con el ámbito laboral.

Maldonado cita⁹ que a W. Benjamin le molesta la naturaleza intencionadamente alternativa del ambiente privado respecto del de trabajo. Extremadamente contrastante. *“El hombre privado exige al interior ser acunado en sus propias ilusiones.”*

El Movimiento Moderno intentó regular el uso de los espacios habitables, quitándoles todo vestigio de interior burgués, de morada y de refugio, con diseños de carácter pedagó-

gico y una serie de elementos mínimos de democratización del confort. *“Incluso quiso instituir un modelo de cultura material doméstica”* admite Maldonado.

En las últimas décadas se ha producido un giro en el diseño de los espacios domésticos para evitar su vivencia como lugares de trabajo (recordar las cocinas semejantes a laboratorios, ordenadas según la racionalidad de la eficiencia taylorista) trocando en paisajes que nos conectan con el placer, la evocación y lo memorable.

“El uso y disposición de los objetos tanto como de los espacios habitables está íntimamen-

Notas

1 Maldonado, Tomás. *El diseño industrial reconsiderado*. G. Gili Barcelona 1993 Pág. 20 Allí Maldonado considera *“que pensadores, científicos, arquitectos y artistas como G. Galilei, F. Bacon y antes de ellos, hombres como L. B. Alberti, P. Della Francesca, L. de Vinci, J.L. Vives, G. Agricola y W. GilLert abren la vía hacia la superación de la tradicional oposición entre el saber práctico y el saber teórico, entre el saber técnico y el saber científico.”*

2 Carmagnola, Fulvio. *El alma de los objetos*. Revista Experimenta Nº 7 pág. 55

3 Iglesia, Rafael: *El diseño como Problem solving* Edición para la Carrera Docente de la FADU-UBA 1995.

4 Conclusiones de las investigaciones fueron expuestas en Seminario de Posgrado FBA_UNLP 1997 y publicaciones de la Cátedra Historia del Diseño Industrial.

5 Heller, Agnes. *Sociología de la Vida Cotidiana* Ediciones Península. Barcelona 4ª edición 1994 *“Las mujeres de determinadas épocas y capas debían aprender costura, ya que de otro modo no podían desarrollar su función de mujeres”*. Pág. 23

6 Heidegger, Martín. Conferencia *“La cosa”, “La pregunta por la técnica”, “Hacia la pregunta del Ser.”*

7 Para ampliar este tema ver Doberti, Roberto, *El dibujo sistemático*. Summarios Nº 107

8 Manzini, Ezio. *“Artelactos”* Experimenta Ediciones Madrid 1992

9 Maldonado, Tomas *El futuro de la Modernidad* Op. cit Pág. 121 *“en el universo escéptico del interior burgués. Un universo encerrado en un “estuche” (...) la percepción de la “diversidad de las cosas” impide la comprensión de las cosas. No hay ya objetos, dado que hay tantos, Quedan únicamente las huellas que dejamos en ellos. El interior no es únicamente el universo, sino también la custodia del hombre privado(...) En los forros y cubiertas, estuches y custodias se imprimen las huellas de los objetos de uso cotidiano. Del mismo modo, el inquilino imprime sus huellas en el interior de la casa y nace así a investigación policiaca, que sigue en concreto esas huellas.”*

10 Brik O., (1888-1945)-citado par Maldonado - sería el ideólogo de esta concepción. Ver *El diseño industrial reconsiderado*. Op. cit.Pág. 92

te relacionado con la Institución familiar y las instrucciones para el uso que tal institución establece () En el espacio doméstico se entrecruzan una lógica de la estructura familiar, una lógica de la estructura habitable, el ordenamiento que impone la arquitectura y la lógica de los vínculos de propiedad. A veces coinciden y a veces hay conflictos.”

El estudio simbólico de los espacios domésticos y su distribución afecta el diseño de los objetos que estarán allí asignados, por lo que se vuelve necesario conocer cómo se implementan las nociones de confort, higiene, descanso, orden, etc.

Estas relaciones encuentran su lugar de estudio bajo la deno-

minación de “*Cultura Material Doméstica*”. “*Se refiere a la cultura de los objetos físicos creados y fabricados por los hombres en su práctica productiva o simbólica*”, aclara Maldonado. Disciplina desprovista en la actualidad de los alcances prorevolucionarios que le dieran origen en la Unión Soviética de 1920¹⁰, es el área de la Antropología Cultural que debió finalmente ocuparse del mundo de la producción industrial aplicada al uso cotidiano.

De aquí se puede desprender la alta incidencia del Diseño Industrial en la configuración de la Cultura Material Doméstica y la proyección cultural de los objetos de uso cotidiano.

Lo que el arte enseña

Mario Amisano

Diseñador Industrial.
Profesor en el Departamento de Diseño Industrial de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
Docente Investigador en el Programa de Incentivos.

Una de las preocupaciones en toda actividad o disciplina es la de saber, dominar el procedimiento, el método, cómo lograr el éxito en la tarea. Para ello, obviamente, debemos antes hablar de qué tarea se trata y qué es lo que persigue; porque todas las actividades o tareas específicas son realizadas por personas que han aprendido a hacerlas. Esto es demasiado obvio, disculpen, pero creo necesario recordarlo.

El diseño industrial en sus comienzos era realizado por profesionales de otras disciplinas, muchos provenientes de la arquitectura o de las áreas del arte. El procedimiento utilizado era inherente a cada persona o grupo, no evidenciado o sólo en parte evidente en sí mismo. En síntesis, no era explícito. Con el avance, la creación de escuelas y la consiguiente relación enseñanza-aprendizaje, el procedimiento a aplicarse para producir diseño debe hacerse explícito. Originariamente de índole intuitivo creativa no satisfacía luego las exigencias de la creciente complejidad de los temas abarcados; surgieron en consecuencia métodos analítico sistemáticos para dise-

ñar, que eran racionales, explícitos, comprensibles, transmisibles y aplicables. Podían conducir a resultados “confiables”. Pero nuevamente esos resultados obtenidos por su medio no lograron la plena satisfacción, pues no podían contemplar todos los factores que concurren en la producción de un hecho de diseño.

Como resultante de esto los métodos racionales sistemáticos perdieron impulso, se relativizaron o directamente se dejaron de lado.

¿Cómo se hace hoy para diseñar? Más generalmente: ¿cómo se procede en actividades de índole creativa? Buscamos respuesta en el Diseño, y también en otras áreas para cotejar o aunar; entre ellas la Psicología y el Arte. Y justamente en el Arte aparecen aspectos que merecen la pena contemplar. Se derivan de entrevistas realizadas a los artistas plásticos: Dino Pazzelli, Ludovico Pérez, Miguel Angel Montalto, Aldo Severi, Aníbal Gordillo y Susana Lombardo.

El Origen. El Tema

Un tema en el área artística

tiene origen en uno, el artista. O en la realidad circundante, los acontecimientos, las imágenes de las cosas. O en ambos. Es el resultante de todo, las vivencias recientes o lejanas, es una resultante de la realidad total que incluye al artista. Es así aun cuando se hagan encargos de terceros (lo que actualmente no es frecuente). El tema es generalmente decisión del realizador, y en esto juega fundamentalmente el factor emotivo, aunque no solamente.

Pero "el tema", ¿cuál es? En un cuadro, ¿son las cosas representadas?, ¿son los barcos de un puerto, o una calle, o una persona sentada? Y en el arte abstracto: ¿son esos cuadrados, o una franja sinuosa atravesando todo, unas manchas de color? Será, como dicen, ¿vehículo de un mensaje? ¿O quizás es el arte en sí mismo, el hecho de hacer arte? ¿O todo eso junto?

Según los artistas entrevistados:

"Buscar el tema es 'el tema'. Para mí es la búsqueda de la vida", nos dice Susana Lombardo.

Para Aníbal Gordillo: "No es fácil de contestar... hay ideas preconcebidas que esperan ..."

Según Ludovico Pérez: "Es cuestión de identidad. El artista sería como un reportero de su época".

Los temas son, según Aldo Severi: "Las vivencias personales que tiene la vida de uno".

Hay un tema dado en una obra; tal vez se derive de objetivos pre-existentes, "ideas preconcebidas que esperan", y el tema y la obra son función de esos objetivos. No es fácil detectar el origen. Porque si de objetivos se trata:

"Es transmitir el pensamiento y el sentimiento a través de los elementos plásticos", para Severi.

"Es alcanzar y fijar una emoción", según Pazzelli.

Para Montalto: "Es la permanencia del artista; es poder dejar algo de sí mismo, de la época, como documento y sentimiento".

Gordillo intenta aclarar: "Habría que ver qué es un objetivo, si plasmar un tema determinado, o, lo importante: lograr el placer de pintar; el acto de pintar brinda un placer maravilloso, y ése es el objetivo, 'pintar'".

En arte hay temas y objetivos, o bien objetivos y temas consecuentes. "En épocas anteriores -acota Ludovico Pérez refiriéndose a los muralistas mejicanos - casi nadie sabía leer, entonces la pintura va dirigida al pueblo, cuenta su historia, ilustra su identidad". Entonces la historia de un pueblo, la gloria de los héroes, la pasión de Cristo; son temas y objetivos, tienen sentido, van juntos.

Hay pluralidad de objetivos, y a veces los temas son los mismos, se reiteran. También variedad de temas para un mismo objetivo. Existe una interrelación dialéctica.

El desarrollo - El hacer arte

El arte es algo muy complejo, un "imponderable" dice Severi. Sobre todo el "hacer arte". De esto sabemos algunas cosas: tiene propósitos, metas u objetivos; es lo que hay que lograr, y en eso se empeña todo el proceso.

Pero tener un objetivo no significa que pueda ser alcanzado: "el objetivo es fijar una emoción, casi nunca se consigue plena-

mente", dice Pazzelli. La dirección elegida puede no ser la adecuada, porque no siempre es fácil o inmediato el camino; muchas veces sólo se vislumbra de manera confusa, imprecisa o coloidal como afirma Wertheimer. Pueden aparecer muchos caminos, ¿cuál elegir?.

Hay caminos, direcciones, de distinta naturaleza y desemboque final, y no se sabrá positivamente de ellos antes de que sean recorridos.

Sobre todo puede suceder - que el objetivo previamente establecido tenga que vérselas con el curso del procedimiento a realizar para su logro, en cualquier dirección que sea. La meta y el camino, o el objeto y el medio, se interaccionan y condicionan mutuamente, transformándose en el desarrollo de modo que al final ninguno permanece igual que al origen. Esto no significa siempre menoscabo para la meta fijada, la que puede hasta enriquecerse, madurar en su contacto con la otra realidad.

Los objetivos y la dirección, la meta y el camino, tienen mucho que ver con la relación básica de los fines y los medios, porque: ¿a qué apuntan las direcciones y los caminos si no es a obtener los medios necesarios para un determinado fin? Para elaborar un estilo propio, la investigación creativa puede ser el camino para adquirir la formación adecuada, el saber necesario. Porque hay que enriquecerse en conocimientos, en "saber"; lo que nos lleva directamente al tema del conocimiento. El conocimiento, o el saber, es el suelo sobre el que nos movemos, y es otro de los determinantes de la dirección.

Conocimiento

“¡El conocimiento es importantísimo! - enfatiza Aldo Severi ante la pregunta- lo que pasa es que en esta época donde cualquiera es un pintor, parece que no hace falta ni darse escuela, porque lógicamente no hay ‘maestros’, reina una gran confusión”. Esta respuesta de Severi no sólo pone el acento en la importancia de los conocimientos en la práctica del arte, sino también en la situación de crisis por su carencia.

“Pocos pintores saben realmente componer” es la observación de Pazzelli.

Para Montalto, toda la acción que desarrolla debe ser avalada por profundos y precisos conocimientos.

Según Gordillo, para pintar lo importante es el estudio y conocimiento de la obra de los maestros del arte. El conocimiento se suma a las aptitudes propias de tipo intuitivo, imaginativo y sensible.

En Ludovico Pérez, conocimiento y saber es el objeto de una permanente y obstinada búsqueda investigativa en varias direcciones y épocas del arte: antigua, clásica y moderna. No para contar la historia, sino para aplicarlo y transmitirlo en la enseñanza; un conocimiento para ser usado, y que incluso puede sentar las bases para ulteriores desarrollos.

El método

El conocimiento es lo básico. El saber utilizarlo, el modo de aplicarlo, es el otro punto; ¿habrá un método? Lo que resulta de lo investigado es que el método aparece en dos aspectos diferentes de la realización artística: uno es el operativo concreto de la secuencia de actos,

físico-temporal se podría decir; otro es el aspecto propiamente creativo de la generación artística intelectual. Es como si hubiera dos métodos.

Del primero, quien con más claridad lo expone es Ludovico Pérez, que habla de un primer planteo intuitivo de la obra, a ello le sigue la aplicación de la “ciencia”: gráfica, ejes, parrilla, construcción, aplicación del color, elaboración: “el eje es como en la música ‘la voz que canta’ ... Pero se ‘piensa todo junto’ ... Con gráfica y gama de color se sabe como irá a terminar el cuadro”. Eso es lo que él llamaría “método de trabajo”.

Sobre el planteo del tema en la obra, Ludovico sólo dice que es de forma intuitiva; que las siguientes operaciones de gráfica y pintura se piensan juntas; no explica cómo es que “se sabe”, con esas operaciones, como irá a terminar el cuadro.

Para Anibal Gordillo el proceso se compone de conocimiento, que tiene importancia fundamental; la práctica, que también es importante; la imaginación y la intuición; se puede también manejar bien la geometría, trabajar con las reglas, pero influyen otros factores. Esto se da todo junto: lo racional, la parte sentimental, etc., en sentido amplio. Todo confluye, es imposible separarlo, y la obra en definitiva es la síntesis de todo eso.

Gordillo nos da la clave: “todo confluye, es imposible separarlo”. En consecuencia, todos los factores racionales, intuitivos, emotivos se toman y consideran juntos (o no se consideran, simplemente sólo existen).

Aldo Severi se expresa en los mismos términos con su característico énfasis: “lo que sabemos positivamente es que hay un equilibrio entre conocimiento, método, siste-

ma, orden, inteligencia, talento, sentimiento, creatividad, fantasía... ¡todo eso! ...El método lo adquirís en la escuela, supuestamente, pero ese método te lo tenés que crear vos de acuerdo a tus necesidades, porque eso no te lo da ninguna universidad. La Universidad te da el conocimiento de 2+2 son 4 y otras cosas, pero no es lo que vaya a formarte con el rigor que vos necesitás dentro de tus objetivos.”

El método en el arte tiene gradientes entre dos extremos: desde el entrometerse en la ejecución de la obra, dialogar con los materiales, los colores, las formas; buscar caminos, entreverarse en el acto mismo para descubrir la “obra”; un proceso donde no se distingue quién determine a quién, autor u obra, proceso o meta. El otro es enfocar una dirección, recorrer un camino trazado en pos del objetivo ya asumido, sabiendo qué es lo que se quiere y así enfrentar los desafíos y superar los obstáculos sin apartarse de la meta perseguida.

Parecen dos extremos opuestos, y los reconocemos en Susana Lombardo y en Ludovico Pérez; pero, sucede que en el segundo caso todo lo concerniente a la exploración, al diálogo, al entrevero con los materiales y consigo mismo, ha sido ya realizado de múltiples maneras y en todas direcciones. Se ha adquirido un bagaje que permite luego “pensar todo junto”. Y, en el primer caso, no son actos aleatorios, la meta existe y también los caminos, sólo que se funden. Son metas distintas y, por eso, procederes distintos; pero tampoco pueden consustanciarse siempre con un artista particular sino que suelen

darse en alternancias con distinto relieve en cada uno o en cada momento.

En el método, lo que aparece como separado, las secuencias que menciona Pérez como método de trabajo, es el indicio de que existe una construcción lógica que implica una alternancia entre intuición y "ciencia". Lo primero es el planteo intuitivo, luego la construcción avanza con la incorporación del conocimiento. "El conocimiento queda incorporado- dice también Pérez- no se piensa en él". Se piensa todo junto, y el pensar todo junto es la manera, es el método del artista. Que además es aplicado en todas sus instancias con ineludibles componentes emotivos.

Paul Cézanne, citado por F. Menna en *La opción analítica en el arte moderno*, manifiesta este concepto muy gráficamente:

"Vea usted, mi motivo es así : (Cézanne abre las manos con los dedos separados, las acerca lentamente, las une y entrelaza convulsivamente) esto es lo que se ha de alcanzar. Si paso demasiado alto o demasiado bajo, todo se pierde. No ha de haber ni un punto suelto en la malla, ni un sólo agujero por el que pueda escapar la verdad. Yo trabajo mi tela, compréndalo, todo de una vez, toda a la vez... Mi tela aprieta las manos, no vacila, es verdadera, es densa, está llena."

Este proceder en la consecución del arte, la manera de abarcar en el proceso creativo proyectual la confluencia de todos los factores constitutivos, el percibir por los artistas de que los desafíos de un tema más las capacidades propias como los conocimientos, la intuición, la imaginación, la lógica, sensibilidad y emoción,

fantasía, etc. constituyen un todo inseparable, nos remite en forma inmediata a los planteos de psicólogos y teóricos del arte y del diseño como Wertheimer, Arnheim, Jones, De Bono, Piaget, Tuda, etc.

Valga como representativo de esto una cita de Piaget: "... en la medida en que las investigaciones se orientan hacia la actividad como tal del pensamiento, por ese hecho mismo se alejan del atomismo lógico, que consiste en clasificar las relaciones, juicios y esquemas aislados, y se acercan a las totalidades vivientes ... Según Selz, en efecto, todo trabajo del pensamiento consiste en contemplar un conjunto..."

No se trata, contrariamente a lo que parece, de dos totalidades: la psicofísica del sujeto, y la objetiva del entorno, completemos: "La base es el fundamento en el cual uno plantea objetivos que, cuando los pensó, los imaginó, los anticipó y los pone en práctica, tienen siempre una connotación afectiva y siempre también en confrontación con lo social; porque la separación que uno hace, a veces, tiene que ver con una función didáctica, no con una cuestión concreta". (Vicente Tuda).

Tal vez a este proceder se deba la riqueza en la producción artística que Arnold Hauser destaca en su *Sociología del Arte*:

"Todo arte genuino posee un contenido verídico y debe tenerlo, mas ninguna verdad científica posee el carácter totalizador de una obra de arte ... La novela científica carece, a diferencia de la verdad artística, de esa totalidad intensiva propia de toda figura auténtica de arte ... El arte parte de la visión de una totalidad".

Pero la cuestión crucial es la

siguiente: por un lado están los objetivos propuestos, por el otro el contexto: el contexto del arte con toda su carga social, normativa, emotiva, cultural en sentido amplio; en el que debe alcanzarse lo prefijado, la meta.

Es el gran desafío. Cómo enfrentarlo, cuál es el camino pertinente, la dirección acertada o cómo descubrirla. Ésta es la cuestión, pues siempre caemos en lo mismo: sabemos lo que queremos (o creemos saberlo) pero, ¿cómo obtenerlo?

En muchas disciplinas se formulan hipótesis y se las somete a prueba.

En el arte, muchas veces la meta es la interacción, es la búsqueda en sí misma, la formulación constante de nuevas hipótesis que pueden tener o no sus aciertos o sus logros, es un continuo embarcarse en una aventura por la aventura, en descubrir en aras del descubrimiento y seguir buscando ...

Pero sobre todo lo que el arte enseña es que esa búsqueda creativa se realiza utilizando todos los recursos, capacidades y facultades que el hombre dispone. Que los objetivos planteados dentro de un contexto, más los recursos de toda índole, las propias capacidades, las motivaciones, etc., se interaccionan y condicionan recíprocamente, que ningún elemento aislado puede considerarse de por sí, sino en relación con los otros, y en ese sentido global se los considera.

En un análisis pueden separarse instancias y alternancias, prioridades y ponderaciones, vale, pero sólo en cuanto a reconocimiento. En el proceso no se separan, se piensa y va todo junto, es una totalidad. Y el camino, el "método", incluye TODO.

Aportes para la enseñanza del lenguaje visual

Raúl Osvaldo Moneta

Decano de la Facultad de Bellas Artes
U.N.L.P. Rector Organizador del Instituto
Universitario Nacional de Arte.
Profesor Titular Ordinario de Lenguaje
Visual F.B.A.- U.N.L.P.
Docente Investigador U.N.L.P.

Marina Cecilia Burré

Docente en las cátedras de Lenguaje Visual
e Historia de los Medios y Sistemas de
Comunicación Contemporáneos
F.B.A.-U.N.L.P.
Docente Investigador U.N.L.P.
Colaboradora en la elaboración del Proyecto
Académico Institucional del Instituto
Universitario Nacional de Arte.

María Bibiana Anguio

Profesor Adjunto Ordinario de Historia de
los Medios y Sistemas de Comunicación
Contemporáneos F.B.A.- U.N.L.P.
Docente en la cátedra de Lenguaje Visual
F.B.A.- U.N.L.P.
Docente Investigador U.N.L.P.
Colaboradora en la elaboración del Proyecto
Académico Institucional del Instituto
Universitario Nacional de Arte.

Introducción

El presente trabajo se propone profundizar en algunas de las cuestiones pedagógicas que motivaron nuestra investigación anterior en torno a las diferentes corrientes de pensamiento que inspiraron e inspiran la enseñanza de la producción visual ya sea ésta expresiva y/o utilitaria, acentuando en este caso los aspectos metodológicos y de organización en función de su incidencia sobre las posibilidades de autonomía discursiva de los estudiantes.

Presentaremos una descripción de las variantes suscitadas en el medio de la enseñanza de lo visual, tanto institucional como privada, en las últimas tres décadas deteniéndonos en la ya anotada dicotomía entre corriente privilegiada y posible discurso personal. A ésta le seguirá una consideración de la situación contemporánea que, afortunadamente, es propicia para una profunda transformación de los modelos educativos y, finalmente, justificaremos la pertinencia de uno estructurado en áreas de conocimiento que permitan un máximo

de disponibilidad de medios con un mínimo de predeterminación ideológica.

De la Academia al atelier

La seducción ejercida por la tradición artística europea y la subvaloración de las propias capacidades de nuestro país en cuanto a enseñanza de lo visual academizada durante varias décadas desde comienzos de siglo provocaron la cristalización de estereotipos de representación y la anulación, en la mayoría de los casos, de enfoques personales significativos. Este problema tuvo dos momentos diferenciados, que pueden situarse en relación con la mudanza, de París a Nueva York, del epicentro de los países centrales.

En el primero, las vanguardias del siglo, y podemos extendernos hasta el racionalismo funcionalista, fueron asimilados por las instituciones educativas nacionales, y el rol de maestro en ellas era valorado altamente.

Hacia los años sesenta la situación se modificó ya que la enseñanza de las corrientes abstrac-

tas comenzó a circular casi exclusivamente por la órbita de talleres particulares de artistas consagrados en el exterior.

Esto hizo que la enseñanza del arte impartida por ellos en nuestro país se viera limitada (y condenada) a la repetición de modelos foráneos que desatendieron, por un lado, las particularidades de nuestra región, y por otro la singularidad propia de cada sujeto. Este alejamiento de la autenticidad tuvo además la rápida acogida de un público que reconoció a esas obras como producciones jerarquizadas fundamentando su valor en el manejo (idéntico o similar) de los códigos que, valiosos en sus ambientes originales, eran transplantados forzosamente.

Durante ese tiempo, acelerado por el desarrollo de los medios, se produjo una frenética persecución de la tan mentada "sincronía" y los estudiantes de arte en nuestro país se mantenían alerta de las muestras y tendencias estadounidenses y europeas, impedidos de realizar un desarrollo coherente y personal.

La situación actual

En lo que va del siglo la enseñanza artística en nuestro país ha recorrido distintas etapas.

Los aportes de cada una de ellas han contribuido a la cristalización de modelos que, aún considerados eficaces en su momento, hoy exigen de nuestra parte una completa revisión y reflexión crítica.

Esta tarea —que constituye un verdadero desafío para todos los que estamos vinculados responsablemente con la educación, y especialmente con la enseñanza

de las artes— debería situarse para comenzar, en el marco de los vertiginosos cambios ocurridos en las últimas décadas.

El mundo que hoy vivimos ha sido protagonista de grandes transformaciones en el campo político, social y económico; pero también, y sobre todo, el avance de las ciencias, de la tecnología, y la consecuente expansión de los medios de comunicación, han modificado fuertemente el panorama de la cultura.

La profundidad y el alcance de estos cambios, deben integrar, necesariamente, el conjunto de los lineamientos curriculares de la enseñanza, a fin de formalizar desde lo institucional, la nueva visión de la realidad que percibe la comunidad, y que de hecho, ya está inserta en las prácticas áulicas de cada región, con sus matices.

El campo específico de la enseñanza artística en nuestro país requiere entonces, y particularmente en este proceso de readecuación, recordar que:

1) El compromiso asumido de brindar conocimientos a las instituciones educativas, debe tener en cuenta que las mismas constituyen piezas fundamentales en la circulación legítima de esos saberes en la sociedad.

2) Las herramientas más aptas para transmitir esos saberes son los *contenidos*, es decir, "aquellos conjuntos de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social", tal la definición dada por el Consejo Federal de Cultura y Educación en 1993.

3) La Legislación educativa actual reglamenta, avala y estimu-

la en varios de sus artículos, el carácter flexible que es pertinente a todo proceso de enseñanza.

Estas consideraciones habilitan la posibilidad de repensar hoy nuevamente el rol del docente de arte y la *nueva mirada* que el marco actual demanda sobre lo disciplinar.

Dentro del conjunto de transformaciones a las que nos refireramos al comienzo, el crecimiento de las investigaciones en el área específica de cada disciplina, las nuevas estrategias pedagógico-didácticas, los aportes de distintas ciencias, la apertura del campo de la enseñanza artística —que ha sumado a las disciplinas tradicionales las nuevas referidas a lo audiovisual y a la informática, entre otras—; la enfatización en el reconocimiento de la especificidad de los lenguajes, así como la posibilidad y riqueza de sus múltiples conexiones, hacen necesaria la participación activa del docente cuya misión fundamental debe ser ante todo, la de *resensibilizar* a los alumnos frente al entorno perceptual y simbólico que los contiene.

Tampoco se puede desconocer que el concepto del artista romántico del siglo XIX que impregnara nuestra cultura —y que se opone radicalmente a la institucionalización de propuestas educativas modernas, flexibles y dinámicas— ha caducado. Del mismo modo, puede pensarse hoy en obras (visuales, musicales, teatrales, etc.) cuyo lenguaje es posible aprender y aún más, enseñarse. También se ha modificado la circulación de las producciones artísticas que unas décadas atrás permanecían en espacios limitados para acotados sectores de público; hoy la oferta ha trascen-

dido sus espacios tradicionales para multiplicarse cada vez más sobre los ámbitos cotidianos, favorecidos por la apertura que implican, entre otros, los fenómenos tecnológicos.

Ante estas modificaciones, es legítimo concebir una propuesta integradora que esté dirigida a concretar una visión interdisciplinaria que potencie la capacidad de cada uno de los aportes de las diferentes áreas artísticas.

Si estas profundas variaciones son reconocidas por el conjunto de la comunidad, lógicamente deben implicar una nueva definición actualizada desde la enseñanza artística, de lo que *se debe enseñar* -los contenidos -, y *desde dónde se deben enseñar* -las distintas áreas de conocimiento que hacen a la formación necesaria para la producción material y conceptual. Se torna indispensable, por lo tanto, pensar en un criterio que contemple las características de las distintas competencias que constituyen esas áreas de conocimiento.

Sabemos hoy que es imposible concebir el crecimiento de la Nación con sujetos que permanezcan ajenos a su contexto socio - histórico - cultural, y que difícilmente la introducción de un modelo curricular que no contemple las características de nuestra cultura ni de nuestra sociedad, pueda satisfacer las expectativas de la comunidad, ya que percibimos en tanto sujetos situados en un contexto particular.

La actualización de los contenidos en nuestro país, constituirá un desafío importante para los actores de la Educación, pero es un paso decisivo e impostergable para instalarnos de

finitivamente en la nueva realidad.

Propuesta metodológica

Las áreas del conocimiento y de la producción artística fueron, por mucho tiempo, dependientes de lugares que, sólo ocupados de conservar el pasado, enseñaban las destrezas en los lenguajes no verbales casi sin reflexión. Esto es resultado de determinadas macrovisiones del mundo que aún hoy se filtran en ciertas modalidades de transmisión que, carentes de correspondencia con la realidad contemporánea, combinan el dogmatismo de las viejas academias del naturalismo del siglo XIX con el vanguardismo, también dogmático en nuestras latitudes, y quedan muy distantes de hacerse cargo de un sujeto que pueda aprender a generar un discurso singular.

Cuando se construye una linealidad desde el Expresionismo hasta nuestros días, encontramos la existencia de dogmas que, a la manera de las viejas academias, esclavizan al alumno a través de una metodología de enseñanza coyuntural y aquellos no pueden producir sentidos singulares que se hagan cargo de lugares propios porque carecen de reflexión.

El desafío presente obliga a no quedar rezagado ante el inmenso desarrollo de los sistemas globalizados de comunicación masiva, en los que se construye una producción fragmentada, carente de ideología, acumulativa, y a colaborar en la generación de individuos sólidos, buscando singularidades expresivas y encarándose de identidades regionales.

Debemos buscar el modo de

posicionar una metodología de enseñanza que se ocupe de un educando cada vez más definido en su incumbencia profesional, una incumbencia transversalizada por las distintas áreas del conocimiento.

Hoy como nunca la crisis del modelo vanguardista brinda la posibilidad, a países como el nuestro - que no la tuvieron frente al dogmatismo- de poder construir nuevas metodologías para, de forma transversal, asumir géneros discursivos singulares que integren una producción simbólica universal donde lo regional e individual adquiera significado.

Al no haber ya de dónde abrevar códigos y recetas estaremos en condiciones de desarrollar en áreas proyectuales la singularidad de nuevos discursos poéticos o utilitarios.

Este momento histórico requiere una redefinición del arte y el rol social del artista tendiente a la creación de nuevas disciplinas que integren ciencia y arte desde espacios comunes, atendiendo a los avances tecnológicos, la comunicación y las demandas derivadas de la transformación educativa.

El concepto de arte actual, en sus procesos constructivos, se desplaza del lugar que le fue asignado por el positivismo clásico. Nociones como subjetividad, singularidad, generatividad, historia, azar, constituyen hoy interrogantes que desdibujan los bordes trazados desde la modernidad, que establecía la asimilación objetividad/ciencia como opuesta a subjetividad/arte.

La concepción de que lo artístico es un modo de conocimiento, que posibilita al hombre comprender e interpretar el mundo y

favorece el desarrollo y afianzamiento de la identidad se presenta como superadora de concepciones heredadas del romanticismo.

Por lo anterior la enseñanza contemporánea debe estar recorrida por tres ejes: la actualización tecnológica, la multidisciplinariedad de los distintos lenguajes y áreas de conocimiento compartidas, lo que posibilitará «un profesional más versátil, un nuevo productor artístico capaz de usar los nuevos soportes electrónicos y los sistemas digitalizados» así como los medios tradicionales en función de una intencionalidad comunicativa.

Estetas contemporáneos definen al arte como «inventar el modo de hacer algo» y la investigación en arte entonces debe convertirse en un exacerbado laboratorio donde se experimenten modelos de creatividad aplicables a la producción y la enseñanza.

La alfabetización en lenguajes no verbales inaugura en su modo de pensar una nueva manera de abordar las problemáticas ya que el arte, lejos de ser “ornamento de la cultura” es un permanente generador de modos de convivencia, vínculos y modelos sociales.

Respecto de los lenguajes no verbales el principal problema es lograr enseñarlos sin cargarlos de ideologías. En consecuencia, para evitar ese problema se ha tomado en la presente propuesta el criterio de alfabetizar al alumno, luego incorporarle técnicas, materiales, soportes y procedimientos y por último brindarle un taller o área proyectual donde sin ningún señalamiento dirigista se lo acompañe en la producción de

sentido, para que el propio alumno, teniendo estos elementos, vaya a la búsqueda de su género discursivo personal.

Lo cotidiano está lleno de imágenes y sensaciones que se relacionan con lo artístico y con la construcción de sentido, pero mucha de esa construcción simbólica responde a modelos que no tienen relación con la experiencia propia.

Nuestra propuesta se organiza en tres grandes áreas de conocimiento que proveerán los diferentes aspectos de formación requerida para la producción, material y conceptual, de expresio-

nes artísticas en cada una de las especialidades, y son a saber:

1 Área Instrumental:

Proveerá de conocimientos y destrezas en el manejo de los diferentes materiales y técnicas propias del lenguaje visual, con especial acento en la comprensión de aquellos como vehículo de intenciones expresivas y no como determinantes de estas últimas. El área aportará el sustento físico-material, los elementos que, una vez dominados, habiliten a la producción.

Incluye: materiales, soportes, técnicas, destrezas.

Bibliografía

- Aumont: *La imagen*, Ed. Paidós, 1990.
- De Micheli, M.: *Las vanguardias artísticas del S. XX*, Ed. Universitaria de Córdoba, 1968.
- Gauthier, G.: *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*, Ed. Cátedra, 1992.
- Gombrich, E.: *Historia del arte*, Ed. Alianza, 1979.
- Gombrich, E.H. y otros: *Arte, percepción y realidad*, Barcelona, Ed. Paidós, 1983.
- Gubern: *La mirada opulenta*, Ed. Gili, 1994.
- Haber, A. y otros: *La pintura argentina*, Cuadernos de arte N° 1, CEAL, Buenos Aires .
- Lucie – Smith, E.: *Movimientos en el arte desde 1945*, Ed. Emecé, Buenos Aires.
- Moneta, R. y otros: *Arte y cultura nacional*, Ed. La Cebolla de Vidrio, Buenos Aires, 1985.
- Neiva, J. Eduardo: *A imagen*, Colección: Serie Principios, Ed. Atica, Sao Paulo, 1986.
- Pellegrini, A. : *Panorama de la pintura argentina contemporánea*, Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Sanz, Juan: *El lenguaje del color*, Madrid, Ed. Blume, 1985.
- Vilches, Lorenzo: *La lectura de la imagen*, Prensa, cine, televisión. México, Ed. Paidós, 1991.

2 Área Lenguaje:

Encargada de la comprensión de los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos en la articulación de los elementos conocidos en el área instrumental, atenderá al nivel comunicacional de la producción. Consideramos nodal la incumbencia de esta área ya que es la que aporta la reflexión y sensibilización necesarias para ejercer las opciones técnicas y materiales más apropiadas en cada caso particular del decir estético.

Incluye: modos, estilos, géneros, retórica.

3 Área Proyectual:

Es aquella en donde se cris-

talizan las producciones artísticas, aplicando e integrando los saberes provistos por las áreas Instrumental y de Lenguaje para la realización de objetos o eventos artísticos individuales o grupales.

Incluye: experimentación, planificación, producción, realización.

Debemos apuntar a una educación que se haga cargo de toda la producción visual para que se puedan producir los distintos hechos temáticos desde ideologías propias, desde subjetividades formadas desde lo regional, aportando así en forma singular a la construcción de un arte universal.

Los Modos Integrados de Enseñanza y de Evaluación de la Historia del Arte

y sus Relaciones con las Disciplinas Prácticas

Ana María Carré, Silvana Cordero, Marina Grisolia, Lía Lagreca, Alicia Sagüés, Daniel J. Sanchez, Andrea Ruzzi y Soledad García

Cátedra de Historia de las Artes Visuales I.
Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano
Facultad de Bellas Artes - U.N.L.P.
Ponencia presentada en el IIº Encuentro Internacional de Historiadores del Arte - La Habana, Cuba - Noviembre 1997.
Publicado en las Actas.

El presente trabajo tiene por objetivo ofrecer una descripción sucinta de la propuesta implementada en la materia Historia de las Artes Visuales I (Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Dicha propuesta, revisada y modificada desde el año 1988 hasta la actualidad, ha significado la introducción de innovaciones en estrecha vinculación con nuestra apreciación de la relación entre las materias llamadas “teóricas” (agrupadas dentro del área histórica) y las “prácticas” (pertenecientes al área de talleres básicos y experiencias prácticas) del plan de estudios de los Profesores y Licenciaturas en Artes Plásticas de nuestra Universidad. Nuestra materia, que posee un régimen anual y una acreditación de promoción directa -vale decir sin examen final-, pertenece al grupo de las que institucionalmente se denominan “teóricas”, y debido a ello posee un lugar históricamente conflictivo en la currícula. En esta ponencia nos referiremos con mayor especificidad al sistema de evaluación implementado por la cátedra, ya que

consideramos que es innovador respecto al sistema tradicional de exámenes parciales escritos individuales, utilizados hasta la fecha mencionada y en muchas de las restantes asignaturas teóricas de nuestra Facultad.

Partimos de considerar que la formación universitaria de un egresado de una Facultad de Artes debe contemplar la obtención de habilidades teórico-prácticas en la disciplina elegida junto a una comprensión y reflexión crítica respecto al marco de su acción, desde el enfoque histórico-social y filosófico. Ello resulta indispensable tanto para desarrollar una futura tarea docente o investigativa, como para volcarlo en su producción artística específica.

Si bien dentro del cuerpo docente al que pertenecemos hay consenso en relación a lo dicho, no existe acuerdo respecto a la metodología para concretar tal objetivo. Suele plantearse informalmente, como ideas que circulan en la institución, que las materias “teóricas” deberían “aportar” a las “prácticas”. Asimismo las últimas critican a las primeras su exceso de “enciopedis-

mo" poco eficiente a la hora de formar el marco teórico de la práctica, y caracterizan a nuestros contenidos sólo como una "coda" de cultura general, más importante para los vernissages que para la formación integral. Desde el punto de vista de las materias "teóricas" solemos solicitar una sistematización actualmente ausente en el desarrollo de la mayoría de las materias prácticas, imprescindible para lograr una articulación de nuestros contenidos y actividades.

En este contexto, desde nuestra materia nos hemos propuesto un proceso de revisión y reforma hacia el interior, que esperamos conlleve progresivamente una reformulación general del currículum real de las carreras de Artes Plásticas. En relación a tal reformulación, también hemos elaborado los rasgos generales de una propuesta de articulación, que presentaremos luego de una descripción de lo implementado actualmente en nuestra asignatura.

Modalidad de Enseñanza

Como se ha dicho, no sólo el sistema de evaluación ha sido objeto de reformulaciones, sino que la materia en todos sus aspectos ha sido renovada. Partimos del objetivo de generar en los alumnos una mirada eminentemente reflexiva acerca de la historia de las artes visuales, de manera de incitar a su vinculación con el presente.

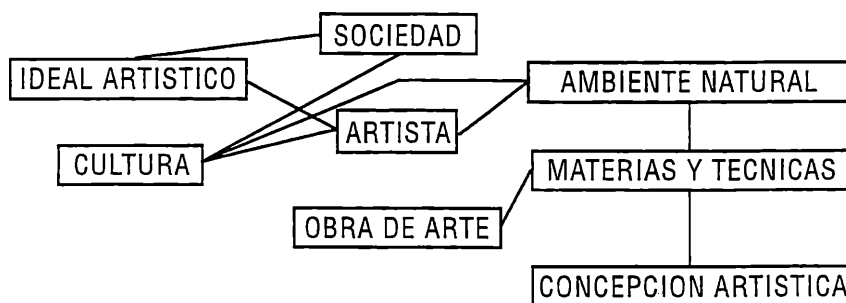
Para ello revisamos la selección y jerarquización de contenidos de la asignatura, incluyendo temas considerados "puntos focales" del amplio segmento histórico-temporal que nos ocupa (desde la Prehistoria hasta el Medioevo). A los fi-

nes didácticos fragmentamos los contenidos de cuatro bloques temáticos:

- 1) Prehistoria Europea;
- 2) Mundo Americano Antiguo;
- 3) Mundo Greco-Romano;
- 4) Mundo Medieval.

La estructura de abordaje de los temas en cada bloque tiene en cuenta no sólo el estudio del producto material o acontecimiento (la obra) sino todos los elementos del circuito producción-fruición que intervienen en el proceso artístico, seleccionando en cada punto los considerandos más preeminentes o importantes para su estudio. Como ejemplo de la estructura tipo se cita a Alcina Franch²:

Por ejemplo, en relación al análisis del rol social del artista, abordamos dicha temática no sólo en el marco de la Antigüedad de Grecia



y Roma, sino que también reflexionamos respecto al tema en nuestra sociedad actual; las relaciones entre producción artística e ideología son problematizadas en el marco de la sociedad romana imperial y en nuestro sistema socio-económico; y la dicotomía pensamiento mítico-pensamiento científico constituye un abordaje privilegiado de nuestro acercamiento a la prehistoria y el mundo americano antiguo.

Respecto a las modalidades de clase, la materia se organiza en dos

horas semanales de clases teóricas y dos horas semanales de clases prácticas, ambas instancias de asistencia obligatoria. En las clases teóricas desarrollamos una selección temática con ordenamiento cronológico, mientras que las clases prácticas son ámbitos de reflexión. En ellas el carácter de los contenidos conceptuales varía según el bloque. Por ejemplo: en el primer bloque se abordan distintas miradas y corrientes teóricas en el estudio de la historia de las artes visuales; en el segundo bloque intentamos ejemplificar y aplicar dichas corrientes teóricas a problemáticas relacionadas con los contenidos de las clases teóricas.

También hemos diferenciado las estrategias de intervención en las clases teóricas y las prácticas. Las primeras consisten fundamentalmente en exposiciones dialogadas, con apoyatura de mate-

rial audiovisual (diapositivas y documentales en video), y en base a lecturas de bibliografía que los alumnos deben llevar a cabo previamente a la clase. Ello permite realizar análisis de producciones artísticas y reflexiones conjuntas entre el docente a cargo y los alumnos, pero el eje de la tarea en esta instancia se ubica en el docente.

Las clases prácticas, en cambio, pretenden ser espacios de reflexión en los que el eje de la tarea

pase por cada alumno/grupo de alumnos. Por ello en esta instancia aplicamos diversas técnicas de trabajo grupal bajo la coordinación de uno o dos docentes, tendientes al mutuo conocimiento, comprensión de las lecturas y construcción conjunta de saberes entre los alumnos. Si bien se recuperan y ponen en discusión los saberes previos portados por cada cursante, hacemos incapié en el logro de reflexiones fundamentales a partir de las lecturas extra-clase de bibliografía

obligatoria y la resolución grupal de cuestionarios, guías de análisis de textos y ejercicios guiados de análisis de obras (en reproducciones gráficas, diapositivas y videos).

Sistemas de Evaluación

Conjuntamente con la reformulación en el programa de contenidos y las estrategias de enseñanza, introdujimos en la materia un método de evaluación referido a distintos objetos (aprendizajes de

los alumnos, desempeño docente y propuesta de la materia), realizado a través de diversos instrumentos y en distintas instancias del proceso.

La concepción sustentada en la propuesta respecto a la evaluación, implica definirla como un proceso del que participan diversos actores y que no se restringe a un solo momento de la cursada. Su modalidad de implementación permite que sea vivenciada no sólo como una situación de "control" de los

Instancia ¿Cuándo se evalúa?	Objeto ¿qué se evalúa?	Sujeto ¿quién evalúa?	Instrumento ¿cómo se evalúa?
Evaluación inicial	Expectativas e ideas previas de los alumnos.	Docentes	Respuesta individual a la pregunta "¿Para qué historia del arte?". Puesta en común y discusión de las respuestas.
Evaluación permanente	De los aprendizajes de los alumnos.	Docentes	Seguimiento personalizado de la resolución de los trabajos prácticos semanales a través de fichas Individuales, con registro de las dificultades y logros de cada alumno.
	Del desempeño docente.	Alumnos	Cuestionario individual por escrito, referido a los docentes a cargo del desarrollo de las clases de trabajos prácticos, al finalizar cada bloque temático.
	De la propuesta de la materia.	Alumnos	Cuestionario individual por escrito referido a su experiencia en la cursada de la materia, al finalizar cada bloque temático.
Evaluación final	De los aprendizajes de los alumnos.	Docentes	Reuniones quincenales de todo el equipo docente a fin de realizar los ajustes necesarios durante el desarrollo de la cursada, en lo concerniente a contenidos, estrategias, cronograma y sistema de evaluación.
		Alumnos	Autoevaluación por medio de un cuestionario escrito Individual, al finalizar cada bloque temático, respondiendo a la pregunta ¿cómo considero que fue mi desempeño en este bloque? Reflexión verbal individual al iniciar cada coloquio.
Evaluación final	De la propuesta de la materia.	Alumnos	Producciones grupales, presentadas al finalizar cada bloque temático, tales como: avances de investigación (referidos a temas elegidos por los alumnos en el marco del bloque temático desarrollado), ensayos (para los grupos que se destacaron en la primera actividad), informes de análisis de textos de diversos autores (también sobre un tema a elección), propuestas dirigidas a distintos públicos y/o a través de diferentes medios de comunicación y recreaciones ³ .
		Docentes	Coloquios grupales al finalizar cada bloque temático, incluyendo preguntas referidas a los contenidos desarrollados en las clases teóricas, prácticas y de análisis de imágenes artísticas ⁴ . Reunión de balance con todo el equipo docente, al finalizar el año, en el que se realiza una síntesis de logros, dificultades y propuestas de modificación para el siguiente ciclo lectivo.

aprendizajes realizados por los alumnos, sino también como una nueva instancia de aprendizaje, en la que corregimos errores, solucionamos “lagunas” (dudas, aprendizajes “endebles”) y proponemos y discutimos ajustes, tanto en lo que se refiere a la actuación de los alumnos cuanto de los docentes. No negamos la función de control de la evaluación, ya que la misma se halla muy presente por depender de estas instancias la acreditación de la materia. Pretendemos además que la evaluación sea coherente con la modalidad de enseñanza desarrollada en las clases. En ellas, como hemos dicho, utilizamos numerosas estrategias de trabajo grupal, ya que si bien reconocemos al aprendizaje como un proceso interno a cada individuo, también sostenemos que los procesos de integración grupales potencian dichas modificaciones individuales.

En el cuadro de la página anterior presentamos una sistematización de los instrumentos, objetos, sujetos e instancias de evaluación utilizados en nuestra materia.

Las Recreaciones

Como se menciona en el cuadro presentado, las recreaciones constituyen una modalidad de evaluación parcial de los aprendizajes de los alumnos, consistente en una producción grupal sobre un tema –a elección– en estrecha relación con el trabajo de investigación previa realizado por el mismo grupo. En ese sentido, este trabajo constituiría una “recreación”, es decir una nueva creación basada en una primera –ya que el trabajo de investigación también persigue un grado

de originalidad, a través de la formulación de preguntas e hipótesis y la búsqueda de información por parte del grupo sobre un tema acotado de historia de las artes visuales. Podríamos definir a la “recreación” como una instancia comunicacional, de concreción “material” de lo ya recreado a través del trabajo de investigación, en el cual se exige un proceso más semejante al de la indagación científica. Es decir que se aproximaría a la elaboración de un “producto artístico” en base a un trabajo “científico” de investigación. Como características generales de las recreaciones se podrían mencionar:

- en cuanto a su proceso de realización, el punto inicial planteado para las recreaciones son las conclusiones a las que se ha arribado a través de la investigación.
- pueden consistir en pinturas, dibujos, esculturas, instalaciones, happenings, piezas experimentando las técnicas o estilos de la época/cultura estudiada, programas de radio, videos documentales, artísticos, noticieros, teatro de títeres, espectáculos de danza o sombras chinescas, textos poéticos o narrativos, historietas, dramatizaciones, etc...
- en la mayor parte de los casos, los alumnos tratan de recrear climas, sensaciones, estados de ánimo e información que ellos, como futuros artistas reconocen y experimentan frente al arte de otras épocas.
- constituyen un medio para la expresión de la originalidad y creatividad de los alumnos, ya sea a través del enfoque con el que se plantea un tema o el soporte o medio elegido para hacerlo. En ese sentido son un estímulo y un reconocimiento a la ex-

presión de la individualidad de los alumnos.

- muchas veces, la realización de la recreación permite completar el proceso de aprendizaje de un tema, ya que exige un conocimiento global e integral de la temática analizada.

- se constituye en un nuevo ámbito de intercambio de dudas y saberes entre alumnos y docentes.

- las jornadas de presentación de las recreaciones compartidas propician un clima distendido y placentero, no habitual en otras instancias evaluativas.

Los Coloquios

Como también planteamos en el cuadro, los coloquios son otra de las modalidades de evaluación parcial de los alumnos, que implementamos en combinación con las recreaciones, ensayos investigaciones, etc. Constituyen una instancia siempre presente al finalizar cada bloque temático, cuyos objetivos son:

- Conocer y evaluar la integración de aprendizajes realizada respecto a conocimientos presentados en las diversas clases y modalidades de desarrollo.

- Proponer y discutir ajustes, tanto en lo que se refiere a la actuación de los alumnos cuanto de los docentes.

- Todo ello a partir de una situación de relación personalizada entre cada alumno y todo el plantel docente de la materia.

Los coloquios se plantean a pequeños grupos de alumnos (2 ó 3 como máximo, a fin de facilitar la interacción). Comenzamos con una puesta en común de las autoevaluaciones de su desempeño y de sus valoraciones res-

pecto del desempeño docente y de la propuesta de la materia (redactadas por los alumnos en la última clase práctica previa). Luego los docentes realizamos comentarios acerca de la producción grupal presentada previamente al coloquio (informes de investigación, ensayos, recreaciones, etc.). Posteriormente les presentamos todo el material visual (diapositivas) utilizado en el desarrollo de las clases teóricas y prácticas, del cual extraen azarosamente cinco imágenes. Respecto a ellas les solicitamos que:

- describan formalmente lo observado;
- ubiquen las mismas en el lugar geográfico, la cultura y/o período histórico al que pertenecen;
- identifiquen, a grandes rasgos, el estilo (en caso de haber sido un abordaje relevante);
- relacionen la imagen con la información brindada a través de las clases teóricas, prácticas y la bibliografía de apoyo.

En base a toda la información

previa y a su desempeño en esta instancia analizamos si el alumno se halla en condiciones de aprobar el bloque temático, lo discutimos con él mismo y proponemos correcciones o ajustes en su desempeño. En caso de no considerarlo aprobado será evaluado nuevamente luego de un período corto, a fin de definir su situación en la materia.

En palabras del Profesor Adjunto⁵:

“En el coloquio valoré manejar la intuición del docente, tener en cuenta la circunstancia del que vino a rendir. No refugiarse en el mero contenidismo. Cumplir las pautas pero ser lo suficientemente laxo para ir modificándolas de acuerdo a cada persona. Las evaluaciones se basan en la percepción del otro, por eso no tomamos escritos.”

Reflexiones y Perspectivas

Consideramos que tanto las modificaciones generales realizadas a la propuesta, cuanto al

Notas

1 En base a la calificación obtenida en evaluaciones parciales fijadas para cada cursada y con un porcentaje de asistencia obligatoria.

2 Alcina Franch, J. (1982): *Arte y Antropología*, pág.50.

3 Desarrollaremos un apartado específicamente sobre esta modalidad de evaluación, por considerarla de interés particular.

4 También ampliaremos en un apartado específico esta estrategia de evaluación.

5 Informe de Cátedra. Propuesta de trabajo de la Lic. Silvina Cordero. Diciembre de 1997. Ver Anexo.

sistema de evaluación implementado, han permitido obtener resultados ampliamente satisfactorios. A través de la experiencia observamos una superación, en cuanto a cantidad y calidad, respecto al nivel de compromiso y los aprendizajes realizados por los alumnos.

Si bien la propuesta ha significado, en algún sentido, un incremento del tiempo de dedicación docente, su progresiva sistematización facilita su implementación. La consideramos interesante para la transferencia a otras materias de las carreras, ya que ello favorecería la articulación de los aprendizajes de los alumnos y de la propuesta curricular.

Otra propuesta de articulación posible sería trabajar a partir de la selección de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en común, que apunten a integrar horizontal y verticalmente la currícula. Para ello sería necesario que en con-

junto reformuláramos nuevamente la selección de contenidos de nuestra materia, adaptándola a la selección realizada en las llamadas materias "prácticas", los talleres de Dibujo, Escenografía, Pintura, Cerámica, Grabado y Escultura de nuestra Facultad. Tal integración permitiría que Historia de las Artes Visuales I se constituyese en un ámbito de reflexión desde un enfoque teórico-histórico de los contenidos brindados en el taller. Algunas temáticas que imaginamos ampliamente integradas serían "figura humana", "historia de las técnicas", "perspectiva", etc., desde un planteo de descronologización de la materia histórica.

Esto redundaría en una optimización del proceso curricular y favorecería al alumno, pero requeriría de una sistematización precisa y consensuada de la selección de contenidos y del programa de actividades de las distintas asignaturas.

La figuración del cuerpo como espacio de articulación de la naturaleza y la cultura

Sergio Moyinedo

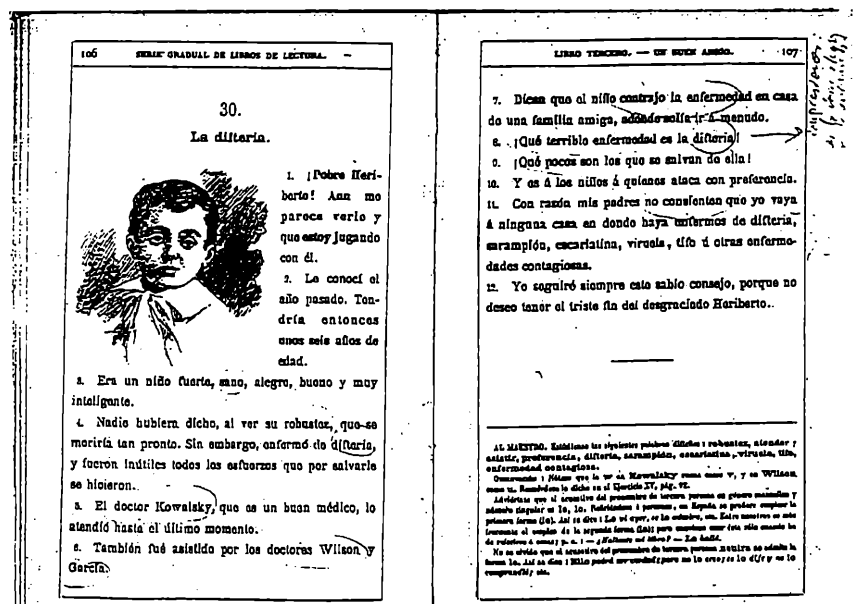
Docente en las cátedras Historia de Las Artes Visuales III e Historia de los Medios y Sistemas de Comunicación Contemporáneos en la Facultad de Bellas Artes, UNLP.
 Docente en la cátedra Comunicación y cultura en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Desarrolla tareas de investigación sobre la imagen en los medios de comunicación masiva desde 1993 bajo la dirección del Dr. Oscar Traversa.

Me gustaría hacer algunas observaciones acerca de las imágenes que ilustran dos lecturas de libros escolares usados a principios de siglo en las escuelas argentinas. Elijo estas dos lecturas porque el modo de presencia de la imagen en cada una de ellas se realiza bajo la presión de estrategias enunciativas heterogéneas y, sin duda, es posible describir un desplazamiento de los universos interpretativos esperados en cada caso. Lo que vamos a ver son dos

formas que reviste la presencia del cuerpo de la enfermedad en su ocurrencia mediática; estas presencias modelan la tensión que entre naturaleza y cultura es sostenida por el discurso sanitario escolar.

En la primera lectura (1906), titulada informativamente **La difteria**, podemos distinguir las tres instancias de producción de sentido cuya combinación, siguiendo a Peirce¹, modelará todo acto comunicativo: la producción de sen-



tido bajo la forma de cualidades, hechos y reglas. Segmentando el texto encontramos claramente distribuidas estas instancias; el primer párrafo corresponde a impresiones subjetivas (“¡Pobre Heriberto!, aún me parece verle y que estoy jugando con él.”); el segmento central de la lectura refiere hechos, se construye la instancia de narración de la enfermedad, tratamiento y muerte de Heriberto (breve: el niño contrajo la enfermedad en casa de una familia amiga, fue atendido por los doctores Kowalsky, Wilson y García y, finalmente, falleció); los últimos párrafos se inscriben en el mundo de la legalidad (“...mis padres no consienten que yo vaya a ninguna casa en donde haya enfermos de difteria.”). Pero aún queda algo: el relato del proceso sanitario, normal aunque trágico en este caso, no alude a ninguna etiología de la difteria, su presencia se resuelve en el mundo de las impresiones subjetivas (“¡Qué terrible enfermedad es la difteria!”); esta oclusión de los orígenes y de los síntomas de la enfermedad, aunque no su desenlace, marca la diferencia con el texto siguiente publicado un año más tarde.

Esta vez se trata de Andrecito, el mundo de las impresiones queda en manos de sus padres (“¡Pobres padres!”); el momento narrativo alude a la desaparición, encuentro del niño enfermo (“...haciendo penosas arcadas...”), proceso de curación (“...le daremos una infusión de manzanilla, flor de tilo y hojas de naranjo y le pondremos paños calientes al estómago...”) y restablecimiento final; el mundo de la legalidad se hace presente en la medida en que tenemos en cuenta los efectos de la

lectura previstos por el discurso sanitario escolar: como era de preverse la indigestión de Andrecito se produjo por *no masticar bien*, las reglas sanitarias se hacen presentes “por defecto” (de todas maneras, en un texto complementario el padre se hace cargo del discurso prescriptivo). Esta lectura provee, en contraste con la anterior, una abundante información sobre síntomas -las mencionadas arcadas-, orígenes de la indigestión -mala masticación seguida de ejercicio violento- y métodos de curación -infusiones y purgante.

Dos finales diferentes, pero también dos enfermedades distintas y, creo, dos universos discursivos en colisión. Miremos las imágenes.

La primera imagen representa a Heriberto. Primer plano de un niño que mira por sobre el hombro del espectador. La figura se recorta sobre un fondo de trazos con bordes imprecisos, de alguna manera la imagen del niño “flota” entre los límites del diseño de

la página. Esta imagen refiere un universo de entidades² y la presión del contexto convierte a esta figura en una imagen de recuerdo: se trata de la imagen de Heriberto, el niño muerto por la difteria. La presencia figurativa de la muerte es algo inexistente en la literatura escolar, la imagen de recuerdo se convierte en este caso en la coartada por la cual la muerte se hace presente en la figuración infantil y que se materializa a partir de una figura de sustitución que ocluye su presencia, latente en todo el discurso sanitario escolar.

La segunda imagen responde más claramente que la anterior a una extendida tradición iconográfica: el enfermo en su lecho. Contrariamente al caso anterior, este motivo se extenderá a lo largo de sucesivas décadas de ilustración escolar. Siguiendo la clasificación de Schaeffer, esta imagen refiere estados de hecho, “cosas que ocurren” (Shaeffer, 1990), Andrecito se encuentra en su cama acompañado por sus pa-

una casita blanca, medio escondida entre hermosos árboles y rodeada de verdes sembrados; más allá estaba el campo, lleno de animales pastando libremente, y a un costado de la casita se divisaban las caballas y criaderos de aves y los ranchos de paja y barro de los peones de la estancia.

Un almuerzo criollo, carne al asador y un magnífico puchero, esperaban al patrón y a su familia; y mientras tanto, la peonada vivaqueaba con sabrosos churrascos y mate amargo al alrededor de la hoguera.

Los perros, galos y aves domésticas sueltas se arremolinaban también a ella, olfateando los desperdicios del almuerzo.


No obstante el apelo que el aire puro del viaje les había despertado, Andrecito comió impaciente, mirando a cada rato el pelizo ensillado que lo esperaba relinchando y plafando cerca de la casa.

Con el último bocado y limpiándose apenas la boca, saltó del comedor; y sin dar tiempo a su padre para hablarle, montó a caballo y salió al galope, hapihriente, no de comida, sino de aire, luz y espacio.

Sus padres quedaron perplejos, y lo llamaron repetidas veces; pero ya Andrecito estaba lejos y no oyó las voces que le daban.

— * Esta salida precipitada después del al-

nuerzo y el apuro con que ha comido el niño, decía su padre, le pueden hacer mal; hoy ni se ha lavado la boca, como de costumbre lo hace.”



¡ENFERMO!

¡Pobres padres! Están afligidos por la brusca desaparición del niño.

El padre monta a caballo y sale a buscarlo; poco le cuesta darle alcance con el caballo; pero cuando lo encuentra, lo halla al lado del noble pelizo, sosteniendo las riendas y haciendo penosas arcadas: se ha enfermado del estómago; y era de preverse, pues había

Andrecito en su cama - 1907

dres y con una batería de medicinas sobre la mesa de luz. Andrecito no ha muerto, y sabemos que no va a morir; la imagen eterniza un momento del proceso que lleva de la salud a la enfermedad, sólo se trata de un momento en la vida del niño: lo que vemos es la materialización de los desempeños previstos por la prescripción sanitaria, la legalidad soportada por procedimientos corporales, distribuciones espaciales, en fin, por una red de comportamientos destinados al restañamiento de la normalidad sanitaria.

Creo que en lo descrito encontraremos las diferencias entre los "universos de referencia" en los que se inscribe cada imagen: Andrecito pertenece al mundo del relato en que se despliegan síntomas, etiología, procedimientos sanitarios, a partir de los hechos se configuran reglas; en el retrato de Heriberto el mundo narrativo queda abolido, no basta la presión contextual para reubicarlo en la historia, permanece más allá, no es un episodio de la vida de Heriberto, es Heriberto en toda su completud el que se nos brinda en la imagen. Ubicadas en una posición tan cercana en la historia de la ilustración sanitaria escolar, estas dos lecturas parecieran articular un cierto arcaísmo por un lado —el ejemplo extremo de Heriberto juega con la fachada horrenda de la enfermedad y apenas apunta procedimientos sanitarios— y, por otro lado, el desarrollo pleno de la modernidad a partir de la profusión discursiva de los procedimientos sanitarios, de la presencia transparente de los itinerarios de la enfermedad. Las estrategias enunciativas parecen, a la vez, superponerse y desfasarse, ponen en

tensión al discurso sanitario convertido en un área dentro de cuyos límites la salud y la enfermedad juegan sus posiciones construyendo situaciones de recepción relativamente diferentes.

Naturaleza y cultura

El cuerpo se convierte en la liza en donde se juegan las tensiones entre la naturaleza y la cultura. En nuestros ejemplos escolares la irrupción de la muerte introduce la diferencia final entre naturaleza y cultura, señala lo "irreductible del cuerpo" (Le Breton, 1995), lo constituye en la frontera más allá de la cual el sentido es aniquilado.

El cuerpo actuante de la historia de Andrecito sobrevive en el mundo de los signos; la imagen nos construye —a nosotros, los espectadores— según los imperativos del discurso didáctico en donde la dimensión narrativa se torna constitutiva. Somos los espectadores de un mundo en el que se despliegan las estrategias sanitarias, asistimos a la eternización de un momento en la lucha

en la que lo irreductible del cuerpo se debate en medio de la red de procedimientos sanitarios. Aquí, la naturaleza es un constructo que se actualiza en esa presencia del cuerpo atravesado por las prácticas de la medicina: el niño en su lecho, la vigilia de los padres, la administración de los medicamentos son otros tantos desempeños en la lucha contra el destino último que aguarda a ese cuerpo.

La imagen de Heriberto tensa al máximo la situación argumentativa del texto, elude el lugar del relato que quiere asignarle la historia escrita. La imagen no nos muestra al niño en la instancia de los síntomas, tampoco materializa como en el caso anterior el lento proceso del restablecimiento de su salud y, definitivamente, elude el final de la historia que debería mostrarnos el cuerpo muerto del protagonista o, al menos, alguna de las instancias de esa muerte: el entierro, un lugar vacío en la mesa familiar, etc. En cambio, el cuerpo es arrancado a la temporalidad de la narración cuya presión obligaría a mostrar

Notas

1 Intervención de Eliseo Verón en el IV Congreso Nacional de Semiótica. Universidad Nacional de Córdoba, 1995.

2 En cuanto *análogo icónico* la imagen ilustrativa realista puede compararse con la fotografía en esta disparidad de los mundos de referencia, aunque el efecto de lectura sea diferente —el lector, incluso el escolar, conoce la diferencia entre fotografía y dibujo— creo que se justifica —la aplicación en nuestro caso de las nociones de entidad y estado de hecho. Estados de hecho: cosas que ocurren; Entidades: cosas dadas, fuera de todo relato. (Schaeffer, 1990:52).

Bibliografía

- KRISTEVA, Julia. "El Cristo muerto de Holbein", en FEHER, M. *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*, Madrid, Taurus, 1990.
- LE BRETON, Daniel. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- SCHAEFFER, J.- M. *La imagen precaria del dispositivo fotográfico*, Madrid, Cátedra, 1990.

lo inmostrable – lo irreductible del cuerpo- los estados de hecho dejan lugar al universo de las entidades. Por encima de nuestro hombro derecho, la mirada de Heriberto se pierde en el vacío del mundo que habitamos, nos coloca entre él y el mundo, no cuenta ninguna historia –de esto debe hacerse cargo exclusivamente el registro verbal; se nos ofrece en un tiempo absoluto o, mejor dicho, desde un lugar sin tiempo- la imagen de Heriberto no es el desenlace de nada.

La elusión de toda figuración de lo irreductible del cuerpo configura uno de los aspectos de la construcción de la naturaleza en una de las instancias de su producción discursiva: la literatura escolar. En los ejemplos que analizamos encontramos, quizá excepcionalmente, la colisión entre dos mundos semejantes pero en los que el estatuto de las imágenes sugiere un movimiento tectónico, sutil y definitivo, que ubica a estas lecturas en mundos diferentes.

Kristeva cita las palabras de un personaje de Dostoievski que

comenta el “Cristo muerto” de Holbein:

“... si la muerte es algo tan terrible, si las leyes de la naturaleza son tan poderosas, ¿cómo se puede triunfar sobre ellas? ¿Cómo superarlas cuando no se han doblegado siquiera delante de Aquél mismo que en vida había subyugado a la naturaleza...?”

Tomaremos esta descripción de la naturaleza y de su identificación esencial con la muerte. En nuestro segundo ejemplo, el cumplimiento de la disciplina sanitaria logra un aplazamiento provisorio de la aniquilación. En el primero, triunfo de la muerte, la vida de Heriberto es arrastrada por

“una fuerza oscura, insolente y estúpidamente eterna, a la cual todo se remite y que nos domina a pesar nuestro”(Kristeva, 1990:248)

La imagen de Heriberto silencia el triunfo final de la naturaleza sobre la cultura argumentado por el texto, la palabra escolar soporta lo que resulta insoportable para la imagen: la figuración escolar de la muerte.

En torno de las máscaras barrocas

Adriana Rogliano

Profesora en Filosofía. Titular de la cátedra de Estética en la Facultad de Bellas Artes, U.N.L.P., en el Instituto Superior de Profesorado «Juan N. Terrero» y en el Instituto Superior «Seminario Mayor San José». Integra como Titular el plantel docente que dicta el *Magister en Estética y Teoría de las Artes* en la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P.

Docente Investigadora en el marco del Programa de Incentivos. Colabora regularmente en diversas revistas sobre temas de Estética y Filosofía.

Ilustraciones

Walter Patricio Di Santo

Licenciado en Artes Plásticas. Auxiliar docente de la cátedra de Estética de la Facultad de Bellas Artes de la U.N.L.P. Intervino en numerosas exposiciones individuales y colectivas y en 1995 pintó la cúpula de la Iglesia San Roque de La Plata. Se desempeña como coordinador de Actividades Culturales de la U.C.A.L.P. Docente Investigador en el marco del Programa de Incentivos.

1. La cosmovisión barroca

Entendiendo por "cosmovisión barroca", a esa vivencia y consideración del mundo saturada de *inestabilidad e incertidumbre, superficialidad y exteriorización* en la que el hombre de este tiempo se sumerge. De aquella ansia de *novedad, aventura y conquista* que atribuíamos a la modernidad,¹ sólo parece quedar en pie el gusto por lo novedoso, habiendo menguando el verdadero espíritu de *aventura y de conquista*. La denodada y mera búsqueda de prestigio y riqueza que tiene como fin último la adquisición del *poder*. Un poder *ilimitado*, absoluto, carente de normas, antisocial. El contraste se manifiesta y ahonda en todos los aspectos de la vida. La competencia, es el fenómeno de interacción más apreciado dentro de un marco social e individual que adopta el carácter del infinito. Este hombre de fin de milenio a quien todo se le ofrece virtualmente, no puede anclar en una realidad que le niega lo apetecible que se le muestra insistentemente a la mano. El claroscuro no parece admitir medias tintas.

El horizonte de posibilidades abierto se muestra impregnado de escepticismo e incertidumbre y un desasosiego generalizado hace presente la inseguridad del vivir.

La vida se ha transformado en campo de batalla por ocupar o ampliar espacios de poder. La exhibición del propio ser se torna incómoda. Un interminable juego de espejos reproduce las múltiples faces en que queremos ser vistos. La incertidumbre se ha adueñado del corazón, "bogamos en un vasto medio, siempre inciertos y flotantes"². La necesidad del **encubrimiento surge para posibilitar el proyecto existencial deseado**; hace emerger la **máscara**.

Mas aún, la máscara parece tornarse indispensable para **sostenerse** en medio de la inestabilidad de existencia. Equilibrio dinámico en que la *angustia*, pathos barroco por excelencia³ se presenta con mayor fuerza y a la cual no se puede, sin embargo, suprimir sin destruir la propia tensión existencial.

"Moto perpetuo" del apasionamiento barroco que ahora hecha mano de la *máscara* para descansar (negaciones de la rea-



"Realidad barroca"

lidad), o bien embiste, arrogante, en medio de la selva del universo. Siempre expuesto al tumulto y al desborde

El individualismo a ultranza, contrasta con la promoción del grupo, equipo o la célula. La vida comunitaria trata de ser recreada.

La ciencia y la técnica nos muestran la paradoja por doquier.

Paradoja intelectual y existencial. Curva infinita que determina un espacio finito.⁴

2. Ambivalencia de la máscara

Sabemos que la máscara considerada como objeto válido por sí mismo, capaz de producir una metamorfosis constituye una de las expresiones culturales más antiguas de la humanidad. Utilizada originariamente por las comunidades arcaicas como "figuración de un rostro divino, humano o animal, heroico, aterrador o cómico que un individuo puede imponer a su propio rostro, cancelándolo y asumiendo los carac-



"Velando la esencia"

teres... La máscara, considerada como un objeto en sí, aparece dotada de un valor mágico y religioso porque es el instrumento que posibilita la metamorfosis de un individuo haciéndolo distinto de lo que es y confiriéndole otros poderes. La máscara contiene la fuerza necesaria para producir la metamorfosis: es un objeto, cargado de energía secreta y oscura".⁵

Así pues, en principio, la máscara no esconde sino que *transforma*. Parece tener la fuerza intrínseca suficiente para obrar la transfiguración. Ya sea para hacer presente a los seres divinos en su acto y su gesto primordial, o bien horrorizar y expulsar algún demon, las ceremonias religiosas y mágicas se han valido de la máscara transfiguradora. El uso de la máscara hierática, como medio de trance de valor totémico, resulta común a diversas culturas.

Más tarde, la máscara funeraria fijó los rasgos esenciales del faraón o del *basileus* micénico. También fue usada por los guerreros a fin de amedrentar al enemigo; evolucionando hasta el actual camuflaje del combatiente.

El culto a Dionisio, muestra, según G. Calendoli, el pasaje de la representación fetichista a la antropomórfica. De la representación del dios en un leño, luego trocado en columna cubierta por una lámina de bronce y coronada por una máscara, Dionisio asumirá el papel de rey de la máscara. Siempre mutante, preside las estaciones, los estados de ánimo, de la vida y de la muerte. Asumida por el hombre como promesa de regeneración continua, exterior e interior, la máscara está presente en las celebraciones en honor a Dionisos, de las que procede la tragedia y la comedia, cuya función ritual permanece intacta hasta bien entrado el siglo V^o.

Otro tanto sucede con la máscara romana.

En Horacio la máscara teatral es *larva*, espíritu maligno y fantasmal.

Así reaparece en la cultura cómico popular de la edad media de los siglos XII y XIII como la *striga*, aquel espíritu innoble y amenazante de los muertos, recibiendo un tratamiento animalesco.

Su carácter multiforme la presenta en los mascarones de los navíos y de los edificios para ahuyentar el mal.

Así la máscara cumple una doble función:

a) la de revelar una realidad esencial, fijando los rasgos que *manifiestan la verdad del ser* que se quiere presentar;

b) la de encubrir lo mutable, individual, único e irrepetible. Realidad y ficción entablan, así, un juego infinito de *descubrimiento-encubrimiento*.

Relegada al mundo del teatro, una vez perdido su carácter cultural, el significado de la máscara parece escapárseles.

Sólo nos resta la función de ocultamiento de los rasgos físicos y morales. En este sentido, la máscara parece inescindible de todo comportamiento social. Aun las reglas de urbanidad que hacen posible una convivencia más plácida, exigen una limitación de la espontaneidad del pensar y del sentir. Pero también la necesaria conservación de la privacidad del alma puede invocarla.

3. Las máscaras barrocas

No se trata aquí de las máscaras superpuestas al sujeto con

el fin de esconderlo o disimularlo, sino de aquellas que realmente se *incorporan*, y se llevan asimiladas al propio ser. La mostración continua de la vida, rasgo característico de nuestro tiempo, hace aparecer la máscara como forma de repliegue. Defensa de la subjetividad amenazada por la omnipresencia de la mirada. Encubrimiento púdico de la vida interior, de las verdaderas intenciones, de los sentimientos, las opiniones.⁷

La exposición masiva de la existencia reclama el amparo de la máscara.

“Juego superpuesto”





"Juego superpuesto"

Cierto que también es dable observar el retroceso de la subjetividad que se viene operando como crítica al subjetivismo moderno, en un proceso de 'deconstrucción' del cual la expresión de Rimbaud "*Jé est un otre*", o la búsqueda del 'otro desconocido' de Borges, serían manifestaciones.⁹

La dimensión del "enigma" que, según Mario Perniola, asume el barroco, se corresponde con aquel gusto por lo egipcio que tanto cautivara al seiscientos. En lo egipcio observamos una integración de lo exterior, de tal modo que los ropajes al incrustarse, se incorporan, en tanto que el cuerpo parece convertirse en cobertura de

carne. Lo cósmico se impone adquiriendo rasgos humanos, mientras que lo humano se cosifica y vacía de interioridad. Si el arte simbólico, siguiendo la clasificación de Hegel, es la primera expresión de la historia del arte, el de nuestra era se vuelve auroral. (Y esta es la única posibilidad de que reaparezca, entiende Perniola, cuando el romanticismo, llegando hasta sus últimas consecuencias, lo ha disuelto).⁹

Máscaras barrocas: ilusión de mutabilidad, gusto por lo efímero.

31. El juego de lo real y lo posible.

La más perfecta de las máscaras

es, ciertamente, la que no se advierte. Incorporada al yo, modela el cuerpo del hombre, o a sus pertenencias de modo que no puede identificarse como tal. Más aún, ni siquiera el propio usuario la reconoce. El *personaje* ha desplazado a la inviolable e indecible realidad de la *persona*. "Personalidades de ficción" vienen a sustituir a mi realidad personal. "En virtud de las máscaras -desde las exteriores y fugitivas, que crean mi fantasía hasta las que se adhieren al núcleo mismo de mi vida interior y que acompañan al todo de mis acciones- viva siempre como personaje".¹⁰

El término *persona* puede derivarse del latín *personare* o del griego *prosopon*. Ambas voces significan máscara o *personaje*. De *prosopon* nace el nombre de los mascarones de los edificios. De *prosopon* procede la noción de "papel en la vida" y, luego, de individualidad psicofísica.

Mas si entendemos persona como *perseidad*, a la manera de los escolásticos (*ens per se*), *realidad simple e indivisible que ni siquiera el mismo yo puede conocer*, admito un centro de realidad cuya posesión me está vedada y solamente puede ser descubierto por un acto moral liberador: el amor personal desocultante¹¹. La renuncia a ser uno mismo me sumerge en el ámbito del tener. La *persona* suplida por la personalidad que me atribuyo, una personalidad ficticia protectora. Entonces, "...sólo representaré, oscura o claramente un papel y exhibiré a los demás la máscara que me convierte en personaje".¹²

3. 2. La máscara de la locura.

Simulacro y locura son objeto de estudio predilecto por muchos

pensadores contemporáneos. El simulacro sufre a lo verdadero y la verdad se esconde tras la máscara.

En el *Enrique IV* de Pirandello, a raíz de un mal golpe en la cabeza sufrido en ocasión de una mascarada, el protagonista cuyo nombre se esconde tras el del emperador germano, queda detenido en el tiempo histórico del personaje del disfraz. Aquel hombre envejecido rodeado de una supuesta corte, con sus consejeros de alquiler que van sucediéndose en el seguimiento de la comedia.

A fin de arrancarlo de la locura mediante un “efecto de distancia”, Matilde, su antigua amada, y los amigos que hubieron participado del evento deciden jugar una farsa peligrosa. Matilde se fingirá suegra de Enrique IV, hará pasar a su hija por la marquesa de Toscana y al novio de ésta, por el joven Enrique. Para lograr mayor realismo, todos visten los trajes de aquella infausta mascarada.

Nadie ha advertido que el supuesto loco hace tiempo que recuperó el tino y sólo sigue aferrado a la máscara por un siniestro juego.

La joven Matilde y el joven Enrique, son ubicados en los respectivos nichos de la sala del trono, ha manera de cuadros.

Enrique IV no puede resistir la verosimilitud de la escena y reacciona violentamente ante su sosía:

“Yo sé perfectamente que ése... no puede ser yo, porque Enrique IV soy yo, aquí, desde hace veinte años, ¿entiende? ¡Fijado en esta eternidad de máscara!”¹³

Amenazando con hundirse definitivamente en su delirio se di-

rige a la joven en ropaje de Matilde:

“Y tú, niña, te has asustado de verdad de la broma que te han convencido a hacer, sin comprender que para mí no podía ser la broma que ellos creían, sino este terrible prodigio: ¡el sueño que se hace vivo en ti, más que nunca! Allí eras una imagen ellos te han hecho persona viva. ¡Eres mía!, ¡Eres mía!, ¡Mía! ¡Mía por derecho! ¡Detenedles! ¡Detenedles! ¡Os lo ordeno!”¹⁴

Belcredi, amante de Matilde y cómplice en aquel fatal accidente que detuviera en el tiempo a Enrique IV, se abalanza contra él, y éste le hiere con su espada.

Arrastrado por la fuerza de su máscara Enrique IV llama a los suyos:

“Ahora sí... por fuerza... Aquí, juntos, juntos... ¡para siempre!”¹⁵

Ya es tarde para quitarse el disfraz, Enrique no puede renunciar al simulacro. Y es que:

“Un personaje le puede preguntar a un hombre quién es, porque el personaje tiene verdaderamente una vida suya, con carácter propio, por lo cual siempre es ‘alguien’. Pero, un hombre... un hombre, así, en general, puede ser un nadie”.¹⁶

3.3. La máscara de la eterna juventud y la “medicina desiderativa”

La eterna juventud es una de las más osadas aspiraciones del corazón humano. Ciertamente es que cuando responde a la exigencia del espíritu y se manifiesta en obras de permanencia, capacidad creadora, anhelo de renovación, frescura, es un ansia legítima que merece ser valorada y fomentada. Mas no es a este permanente

movimiento de alma al que nos referimos. Se trata de la adopción de otro orden. Saltamos audazmente de la realidad, al ámbito de la ficción que la tecnociencia médica ha hecho posible. Por sobre los condicionamientos biológicos y psíquicos se erige la “medicina desiderativa” en su aspecto “perfectivo”.¹⁷ Es notorio el auge de la cirugía estética para modificar la figura humana, no para reparar las secuelas de un accidente.

Caras y cuerpos son atormentados repetidas veces, a fin de mantener la ilusión. El cirujano plástico, nuevo ‘Pigmalión’, modela estas máscaras barrocas. Hombres y mujeres sin rostro y sin historia, viviendo en un presente fugaz.

La máscara de la eterna juventud pretende suprimir la grafía que el alma imprime a las facciones tornándolas en *rostro*, es decir, manifestación de una interioridad singular y única.¹⁸

La medicina desiderativa *incorpora* pautas de belleza anodina a la moda, máscara social muchas veces exigida por el mercado laboral. Así es dable que se encuentren perfiles ‘familiares’ entre sujetos sin parentesco logrados por obra y magia del cirujano plástico en boga. La alquimia de la herencia es destruida.

Las caras, tensadas artificialmente, suplen la expresión por la mueca. Sólo necesitan de otra máscara: la indispensable pátina de maquillaje.

Agregando volúmenes inorgánicos y rectificando curvas, se logra la figura del modelo standard.

3.4. Las máscaras del lenguaje.

La corrupción de la palabra, ya denunciada por Platón, cuando el

sane decir lo que las cosas son se reemplaza por la persuasión engañosa (*peitho*), que puede ir acompañada por la fuerza (*bia*). La palabra forzada y la acción violenta. *Adulatoria* llama Platón¹⁹ al arte sofisticado de suplantar la realidad del pensamiento y su manifestación en el decir (veracidad) por un arte que genera en el alma ajena creencias y pseudo conocimientos, afectos verdaderos en respuesta a pensamientos inconsistentes y sentimientos ficticios.

La publicidad, siguiendo los estudios del comportamiento del mercado consumidor, manipula el lenguaje del modo tal que enmascara el más anodino y superfluo de los productos en uno de primera necesidad, indispensable para mantener la ficción de la existencia “electa”. Entre falsas opciones, la vida es dirigida y controlada mediáticamente por expertos en psicología social.

Finalmente, las palabras vaciadas de su contenido ontológico siguen su propia lógica cuando el lenguaje se ha desgajado de la verdad.

3. 5. La máscara del poder y el prestigio.

El fasto barroco reaparece en estos tiempos de exaltada superficialidad. El barroco histórico nos había presentado el boato de las cartas instaladas en los palacios, expresión eminente de la arquitectura de los siglos XVII y XVIII.

Todos los sentidos son tomados en consideración. A la grandilocuencia escenográfica, se suma la musical. Rumorear de las fuentes que vienen a ornamentar plazas y jardines. Todo ha de ser altisonante. Las maderas y los bron-

ces junto a las cuerdas se constituyen en instrumentos preponderantes de los *concerti grossi*, con su infaltable *basso continuo*, resonando en las salas palaciegas, decoradas con virtuosismo ilusionista. Y aun la *musica da chiesa*, como la edificación religiosa, hace sonar su portentosa voz.

Las ceremonias pomposas y solemnes, subrayan la magnificencia de las cartas y son la expresión del poder unificado, concentrado.

Extendido a América, por la cultura española, el barroco, aún con sus diferentes matices, adquiere una extensión global.

La exhibición de riqueza, de novedades tecnológicas prescindibles, son inseparables de la manifestación pública. Prestigio y poder parecen sustentarse mutuamente. El prestigio, en cuanto notoriedad obtenida a través de la mostración mediática se transforma en poder. Poder económico y poder político que incide sobre la vida del hombre del común, espectador ilusionado y ansioso de maravillas.

Todos los acontecimientos de la vida se desarrollan en media de un gran estruendo y de una indispensable puesta en escena, para luego acoplar imágenes sonoras y auditivas de las que no se guardará memoria. La máscara salvaguarda la apariencia y ésta fija la mutable realidad.

4. Máscara y grotesco

4.1. Lo monstruoso y lo grotesco

‘Monstruo’ (de *monstrum*: prodigio) es un término predilecto del barroco histórico. El término se usa de modo ambivalente, pero, siempre se aplica a lo extraordinario. Puede tratarse de lo inabarcable

por la razón, de lo que asombra por su capacidad creadora y lo torna intocable (“monstruo sagrado”) o bien, de aquello que sobresale por su estatura, fuerza o irregularidad o corporeidad deforme.

La reaparición de lo monstruoso se verifica nuevamente en varios planos. En el de la ciencia, la matemática postula lo monstruoso en la geometría fractal²⁰. En efecto, la polidimensionalidad es propuesta en la geometría de Mandelbrot para representar aquellos objetos como las curvas zigzagueantes de un contorno geográfico que, hasta entonces se había regularizado mediante la geometría euclídea. De sus propiedades, el carácter *teragónico*, es precisamente uno de los fundamentales. Se trata, dice O. Calabrese, de monstruos “especiales, monstruos de altísima fragmentación figurativa, monstruos dotados de ritmo y repetición gradual, y no obstante la irregularidad, monstruos cuya forma se debe al azar, pero sólo como variable equiprobable de un sistema ordenado”²¹.

Monstruoso es el tomo que Borges describe en *El Libro de Arena*.

“Lo abrí al azar. Los caracteres me eran extraños. Las páginas, que me parecieron gastadas y de pobre tipografía, estaban impresas a dos columnas a la manera de una Biblia. El texto era apretado y estaba ordenado en versículos. En el ángulo superior de las páginas había cifras arábigas. Me llamó la atención que la página par llevara el número (digamos) 40.514 y la impar, la siguiente, 999. La volví; el dorso estaba numerado con ocho cifras. Llevaba una pequeña ilustración, como es de uso en los dic-

cionarios: un ancla dibujada a pluma, como por la torpe mano de un niño.

Fue entonces que el desconocido me dijo:

—Mírela bien. Ya no la verá nunca más.

Me fijé en el lugar y cerré el volumen. Inmediatamente lo abrí. En vano busqué la figura del ancla, hoja tras hoja.”²²

A continuación el narrador afirma:

“...comprendí que el libro era monstruoso. De nada me sirvió considerar que no menos monstruoso era yo que lo percibía con ojos y lo palpaba con diez dedos con uñas. Sentí que era una cosa obscena que infamaba y corrompía la realidad.”²³

Se trata de un libro infinito. Sin principio ni fin. Dispuesto a buscar la primer hoja:

“Apoyé la mano izquierda sobre la portada y abrí con el dedo pulgar casi pegado al índice. Todo fue inútil; siempre se interponían varias hojas entre la portada y la mano. Era como si brotaran del libro.”

Lo mismo sucede al querer hallar el final.

El cuento de Borges, de inspiración cantoriana,²⁴ nos muestra la monstruosidad del infinito. En su narrativa muchas veces aparece tal intención (no hay más que recordar *El Aleph*).

En *El espejo y la máscara*, Borges cuenta como el Rey victorioso pide al poeta que componga un canto que lo inmortalice, pues, “las proezas más claras pierden su lustre si no se las amoneda en palabras”²⁵.

El poeta le presenta primero una magnífica loa construida se-

gún todas las reglas del arte. El Rey le obsequia un espejo, invitándole a reiniciar la tarea. La segunda vez, el poeta logra un resultado estremecedor: hace aparecer a los hombres y revivir los hechos. El Rey le *retribuye con una máscara*, y le alienta para hallar la forma más condensada de presentar la esencia. En el tercer intento:

“El poeta dijo el poema. Era una sola línea.

Sin animarse a pronunciarla en voz alta, el poeta y su Rey la paladearon, como si fuera una plegaria secreta o una

blasfemia. El Rey no estaba menos maravillado y menos maltrecho que el otro. Ambos se miraron muy pálidos.

Sentí que había cometido un pecado...

—El que ahora compartimos los dos —el Rey musitó—. *El haber conocido la Belleza*,²⁶ que es un don vedado a los hombres. Ahora nos toca expresarlo.”²⁷

También la posesión de la belleza es algo monstruoso, una desmesura. El Rey le ofrece una daga. Y el poeta entien-

Notas

1 A. Rogliano, “Aproximaciones al pathos barroco”. *Arte e Investigación. Revista científica de la Facultad de Bellas Artes, U.N.L.P.*, Nº 1, pp. 64-67.

2 B. Pascal, *Pensamiento*, Madrid, Espasa Calpe, 1962, 72, p. 25.

3 V.: A. Rogliano, art. Cit.

4 V., L. A. Santaló, “Geometría fractal” en A. R. Palacios y otros, *La matemagia del laberinto*,

5 G. Calendoli, “La maschera teatrale nel mondo greco e romano”. En: *Arte della maschera nella Commedia dell’Arte*, A cura di Donato. Sartori e Bruno. Lanata, Firenze, Centro Maschera e Struttura Gestuale, 1993, pp. 13-24.

6 Ib.

7 Cf., J. Ortega y Gasset, “Divagaciones ante el retrato de la Marquesa de Santillana. En: *El espectador*, Madrid, Revista de Occidente, T. VII, pp. 195- 206. La Imagen de la mujer orante fijada en la actitud convencional de la plegaria, suscita en el espectador avezado la sospecha de que otros son los sentimientos que le animan. La actitud del personaje —tanto la representación pictórica entre flamenca y renacentista— parece encubrir un arcano interior que no se corresponde con el gesto piadoso a la moda.

8 V., L. Milano y R. M. Ravera, “*El barroquismo borgiano*”, s. i..

9 M. Perniola, “El revestimiento del arte”. *Revista de Estética*, Buenos Aires, Cayc, Nº 9, pp. 15-21.

10 E. Estiú, “Liberación y evasión”. *Revista de Filosofía*, Instituto de Filosofía, U.N.L.P, Nº 11, p. 40.

11 Id, *ib*, pp. 37-41.

de que debe darse muerte. Desde aquel instante, el Rey se transforma en mendigo.

Como se ve, lo monstruoso *no* es algo deforme —aunque también pueda incluirlo—, pero sí *inestable* y falto de medida²⁸.

Tampoco lo grotesco alude necesariamente a lo feo, sino a lo deforme en sentido amplio, tanto como inestable. En el teatro argentino los grotescos de Armando Discepolo (*Babilonia*, *Mateo*, etc.) son buen ejemplo de ello. Los personajes trágicos en situaciones cómicas; o

que pasan, sin transición de la comedia a la tragedia. La obra de Roberto Arlt también es rica en personajes y situaciones de tal índole (*Saverio el cruel*, por ejemplo).

La máscara se nos presenta monstruosa y grotesca en la medida en que luce su condición ambivalente de *encubrimiento* y *descubrimiento*. Ficción buscada y realidad manifiesta involuntariamente.

La máscara barroca, con su tornasolado deslumbrante y su estruendo inaudible no parece retroceder.

12 *Ib.*

13 *Enrique IV*. En: L. Pirandello, *Teatro*, trad. J-M. Velloso, Madrid, Guadarrama, 1968, Acto III, p. 199.

14 *Ibidem*.

15 *Id.*, p. 200.

16 L. Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*, en: *Maschere nude*, Milano, Mondadori, 1950, T. I, p 94

17 V., J. A. Mainetti, *Bioética ilustrada*. La Plata, Quirón, 1994, cp. 1.

18 J. Ortega y Gasset, "La expresión fenómeno cósmico". En *El espectador*, Madrid, Revista de Occidente, Colección El Arquero, 1963, T. VII, pp. 25-51.

19 *Gorgias*, 462 b-466 b; *Fedro*, 269 d-270 b.

20 V., B. Mandelbrot, *Los objetos fractales*, Barcelona, Tusquet, 1988.

21 *La era neobarroca*, Madrid, Cátedra, 1989, p.189.

22 *El libro de arena*, Buenos Aires, Emecé, 1979, pp. 170-171.

23 *Idem*, p. 175.

24 V., A. R. Palacios, "A Georg Cantor, infinitamente agradecidos". En: *Los matematicuentos*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995, pp. 27-34.

25 *El libro de arena*, ed. cit., pp. 101.

26 La cursiva me pertenece.

27 *El espejo y...* en: *El libro de arena*, ed. cit., pp. 106-107.

28 Cf., O. Calabrese, *Op. cit.*, cp. 5.

Actividades de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Postgrado

CIENCIA Y TECNICA

Actividades correspondientes al ciclo 1998

En el Area de Investigación se desempeñan 240 docentes categorizados, 6 becarios y existen 37 proyectos de investigación en curso.

- * **Mayo:** Acreditación de Proyectos.
- * **Mayo:** Solicitud de categorización I y II.
- * **Mayo:** Edición de la revista Arte e Investigación N° 2
- * Convenio con el Centro de estudiantes para la incorporación de un alumno avanzado por equipo.
- * **Agosto:** Ciclo de reflexión y conferencias sobre investigaciones organizadas por el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano:
 - Muestra de Adolfo Belloc. obra grotesca.
 - Las poéticas musicales y plásticas en el siglo XX.
 - Arte e imaginarios argentinos.
- * **Noviembre:** Solicitud de categorización III y IV.
- * **Diciembre:** Presentación de informes parciales y finales. Vence el 15 de febrero de 1999.
- * Presentación a acreditación de Becas.

Actividades correspondientes al ciclo 1999

- * **Febrero:** Acreditación, supervisión y evaluación de informes, proyectos, becas y categorizaciones.
- * **Abril:** Inauguración de la nueva sede de Ciencia y Técnica y Postgrado.
- * **Abril:** Edición de la revista Arte e Investigación N° 3.
- * **Agosto:** Jornadas de Presentación de Novedades Científicas sobre Arte y Diseño.
- * **Octubre:** Edición de la revista Arte e Investigación N° 4.

Horario de atención: Lunes a Viernes de 9 a 14 hs.
Secretaría de Ciencia y Técnica y Postgrado. Facultad de Bellas Artes U.N.L.P.
Diag. 78 N° 680, 1er piso, aula 48
Tel.: (0221) 421-0749 / 421-2453 - Int. 17 y 18. La Plata (1900)

POSTGRADO

Actividades correspondientes al ciclo 1998

Cursos realizados:

Abril

«**Metodología de la Investigación Científica**». Doctor Juan Samaja Toro - Licenciado Alejandro Montoro.

Mayo

«**Estética: Tradición e Invención**». Licenciada María Mónica Caballero - Profesoras Rosa María Ravera y Adriana Rogliano.

Septiembre

«**Unidad de la banda sonora y su relación con la banda visual, en las estructuras de la comunicación audiovisual**». Profesor Carmelo Saitta.

«**Seminario de dirección de fotografía cinematográfica**». Profesor José Aronovich.

Octubre

«**Inglés de especialidad**». Profesora Ana María Ferrari.

«**Francés de especialidad**». Profesora Beatriz Chiappa.

«**Gestión Institucional. La psicología del poder**». Licenciado Osvaldo Devries.

Reelaboración y presentación del Plan de Estudios del Magister en Estética y Teoría de las Artes a la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria.

Actividades previstas para el ciclo 1999.

Cursos confirmados para el primer cuatrimestre:

Abril

«**Gestión y Evaluación**». Licenciado Alberto Iardevsky.
A partir del 6 de abril de 18 a 21 hs.

Mayo

«**Inglés de especialidad**». Profesora Ana María Ferrari.
A partir del 3 de mayo de 17:30 a 20:30 hs.

«**Estado del Arte**» en pedagogía musical y transposición didáctica. Profesora Silvia Malbrán.
A partir del 8 de mayo.

«**Metodología de la Investigación Científica**». Doctor Juan Samaja Toro - Licenciado Alejandro Montoro.
A partir del 5 de mayo de 18 a 21 hs.

Junio

«**Estética**». Licenciada María Mónica Caballero - Profesoras Rosa María Ravera y Adriana Rogliano.
Fecha a confirmar.

«**Ilustración**». Historietista Raúl Fortín.
Fecha a confirmar.

Cursos confirmados para el segundo cuatrimestre:

Agosto
«**Lenguaje Audiovisual**». Profesor Carlos A. Vallina.
A partir del 12 de agosto de 18 a 21:30 hs.

«**Francés de especialidad**». Profesora Beatriz Chiappa.
A partir del 13 de agosto de 17:30 a 21:30 hs.

Septiembre
«**Packaging**». DCV Julio César Naranja.
Fecha a confirmar.

«**Didáctica de la Apreciación Musical**». Equipo de investigación de Apreciación Musical.
Jueves 18 hs.

«**Lenguaje Visual**». Profesor Raúl Moneta
Fecha a confirmar.

Organigrama de la Carrera de Magister en Estética y Teoría de las Artes.

Asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones 330 hs.

Gestión y Evaluación

Estética
Metodología de la Investigación Científica
Idioma Inglés / Francés

Lenguaje de las Areas disciplinarias - Música, Artes Plásticas, Diseño y Medios Audiovisuales.

Area disciplinar correspondiente a cada orientación (currícula optativa para cada departamento) 140 hs.

Música, Artes Plásticas, Diseño y Comunicación Audiovisual.
Técnicas, recursos y soportes disciplinares.
El lenguaje y sus recursos compositivos.
Didáctica disciplinar.

Nuevos modos de representación.

Areas interdisciplinarias de currícula optativa 80 hs.

**Generales
Opciones:**

- Semiología
- Epistemología
- Historia
- Sociología

**Específicas
Opciones:**

- Teoría del Arte
- Historia del Arte
- Semiología del Arte/Historiografía

Magister en Estética y Teoría de las Artes

INTRODUCCION. FUNDAMENTOS.

Las actividades organizadas por la Secretaría de Postgrado de la Facultad de Bellas Artes desde su creación, en el año 1991, tuvieron respuesta por parte de los graduados de la Facultad, observándose gran interés por obtener formación y especialización en una instancia posterior a los estudios de grado.

A partir de aquí, comenzó la necesidad de implementar la carrera de Postgrado que contemplará las expectativas y demandas de los egresados.

El primer paso en este sentido fue la búsqueda de un área de conocimiento que pudiera incluir a la diversidad de especialidades que se dictan en esta Unidad Académica. Se recopilaron antecedentes y se analizaron carreras existentes en el país y el exterior, especialmente la currícula de la Carrera de Magister en Estética de la Universidad Autónoma de Madrid, material que fue aportado por el Profesor José Jiménez.

Surgió entonces la propuesta de crear un Magister en Estética y Teoría de las Artes, que posibilitara el desarrollo de temáticas interdisciplinarias. Con el asesoramiento académico de la profesora Rosa María Ravera, se escribieron los fundamentos para la creación del Magister y se trazaron las

líneas principales de la currícula.

La carrera tiene como meta proporcionar un encuentro de las diversas disciplinas, atendiendo a la dimensión plural y compleja de los procesos artísticos. Desde una definición del arte como «saber qué hacer», se desplegarán líneas de trabajo, enfatizando el campo de la investigación, que integren a las diversas áreas artísticas entre sí y den a su vez cuenta de encuadres estéticos y filosóficos; de forma tal que sea posible brindar una formación interdisciplinaria.

OBJETIVOS

• Objetivo general:

Brindar al graduado una formación globalizadora mediante la articulación reflexión crítica / práctica artística, en un nivel de especialización que contribuya a sistematizar y vincular interdisciplinariamente los distintos campos del conocimiento.

• Objetivos específicos:

• Lograr a través de la reflexión derivada de la propia producción, una comprensión crítica de los fenómenos estéticos ampliando el campo de conocimiento específico de la praxis artística.

• Promover la apropiación de recursos metodológicos y disciplinares para la producción de investigaciones en tor-

no a la estética, la teoría del arte y las disciplinas específicas, profundizando la comprensión de las corrientes teóricas contemporáneas, y el conocimiento de los desarrollos tecnológicos y técnicos de los que actualmente se sirven los lenguajes artísticos.

• favorecer la construcción de competencias disciplinares vinculadas a la tarea docente y de gestión capaces de transferir en el nivel de grado y en otros niveles del sistema educativo.

PLAN DE ESTUDIOS

La carrera está dirigida a graduados con el último título de grado en las especialidades Música, Artes Plásticas, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial, Historia del Arte y Comunicación Audiovisual.

Contempla la realización y aprobación de cursos, seminarios, materias y talleres dictados con nivel de postgrado, hasta obtener un mínimo de cincuenta y cinco (55) créditos. La equivalencia se realiza en base a un (1) crédito por cada diez (10) horas de actividad áulica o presencial.

La modalidad de todos los cursos es teórico / práctica.

Se incluyen las siguientes materias con carácter fijo y obligatorio, que en total otorgan diez créditos:

- Metodología de la Investigación.
- Inglés / Francés de Especialidad.

- Estética.
- Gestión y Evaluación.
- Lenguajes disciplinares.

Por otra parte, la Secretaría establecerá en su programación anual al menos dos cursos por disciplina y otros dos del área interdisciplinaria.

REQUISITOS DE INGRESO

Los graduados con título superior otorgado por esta Facultad podrán inscribirse directamente en la carrera de Magister, en el Departamento de Enseñanza entre el 1 de abril y el 31 de octubre de cada año. Los graduados de otras Unidades Académicas Nacionales, Privadas o Extranjeras deberán consultar los artículos 4, 5 y 6 del Reglamento.

Los aspirantes en condiciones de inscribirse deberán elevar a la Comisión de Grado Académico la propuesta de designación de un director y codirector (si correspondiere), el tema sobre el que desea desarrollar su tesis, y una fundamentación acerca de la formación superior que pretende alcanzar, vinculada a dicha tesis. La C.G.A. propondrá al Consejo Académico su aprobación, rechazo, o la introducción de modificaciones. Si el plan de magister es aprobado por el H.C.A., el aspirante podrá iniciar las actividades. Si se disponen modificaciones, el mismo deberá cumplirlas y/o elevar una nueva propuesta.

El Director deberá ser Profesor de la Facultad de Bellas Artes. El aspirante al Magister podrá proponer la designación de un Codirector cuando la naturaleza del tema propuesto en su tesis lo justifique. Al respecto consultar artículos 8 y 9 del Reglamento.

REQUISITOS DE GRADUACION

Se otorgará el título de Magister en Estética y Teoría de las Artes a aquellos alumnos que cumplieren los siguientes requisitos:

a) Haber aprobado las materias fijas obligatorias, que otorgan en total treinta y tres (33) créditos.

b) Haber aprobado cursos programados para el área disciplinar que otorgan en total catorce (14) créditos.

c) Haber aprobado cursos del área interdisciplinaria que otorgan en total ocho (8) créditos.

d) Haber aprobado un trabajo de tesis y las horas de tutorías correspondientes.

El trabajo de tesis podrá ser presentado a la C.G.A. a partir de cumplidos seis (6) meses de aprobación del tema de tesis y habiendo aprobado las actividades de postgrado previstas, con un total de cincuenta y cinco (55) créditos.

La C.G.A. propondrá al Consejo Académico el Jurado encargado de evaluar el trabajo de tesis y su defensa. Dicho Jurado estará integrado por Profesores de la Facultad de Bellas Artes, de la U.N.L.P., de otras Universidades nacionales o extranjeras, o investigadores de reconocido prestigio en la especialidad del tema de tesis.

Una vez aceptada la tesis por el Jurado, el aspirante podrá hacer su defensa pública. Este acto revistirá la categoría de Académico. El dictamen del jurado será fundado e irrecusable.

El grado de Magister tendrá valor académico y no habilitará para ejercicio profesional alguno en la República Argentina.

**Asignaturas obligatorias comunes a todas las orientaciones
de currícula cerrada (330 hs.)**

**Gestión y
Evaluación**

Estética

**Metodología
de la investigación
científica**

**Idioma
Inglés / Francés**

**Lenguaje
de las
Artes disciplinares**

Música, Artes Plásticas
Diseño y Medios Audiovisuales

**Areas disciplinares correspondientes a cada orientación
de currícula optativa (140 hs.)**

Música

Artes Plásticas

Comunicación
Audiovisual

Diseño

**Técnicas,
recursos
y soportes
disciplinares**

**Técnicas,
recursos
y soportes
disciplinares**

**Técnicas,
recursos
y soportes
disciplinares**

**Técnicas,
recursos
y soportes
disciplinares**

**El lenguaje
y sus recursos
compositivos**

**El lenguaje
y sus recursos
compositivos**

**El lenguaje
y sus recursos
compositivos**

**El lenguaje
y sus recursos
compositivos**

**Didáctica
Disciplinar**

**Didáctica
Disciplinar**

**Didáctica
Disciplinar**

**Didáctica
Disciplinar**

**Nuevos modos
de
representación**

**Nuevos modos
de
representación**

**Nuevos modos
de
representación**

**Nuevos modos
de
representación**

Áreas interdisciplinarias de currícula optativa (80 hs.)

	Generales	Específicas
Opciones	Semiología Epistemología Historia Sociología	Teoría del Arte Historia del Arte Semiología del Arte Historiografía
	Tutorías (160 hs.)	
	Elaboración de tesis Investigación	
	Seguimiento de cada asignatura	
	Producción Publicación	

Los alumnos deberán acreditar un total de cuatro asignaturas optativas disciplinares, dos interdisciplinares (una correspondiente a cada orientación, y la totalidad de las asignaturas comunes). Simultáneamente deberán acreditar las 160 horas de tutorías previstas, para la obtención del título final.

Una vez acumulados 55 créditos y a partir de cumplidos seis meses de la aprobación del tema de tesis estarán en condiciones de realizar la defensa del mismo .

El trayecto de las asignaturas disciplinares define áreas temáticas de currícula abierta y opcional.

En cuadro anexo se enuncian los contenidos mínimos que resultan orientativos y podrán ser abordados desde diferentes ofertas de asignaturas.

Arte e Investigación es una Revista Científica de la Facultad de Bellas Artes (U.N.L.P.)
diag. 78 N° 680, (1900) La Plata, Prov. de Bs. As., República Argentina
Tel. (0221) 421-0749 / 421-2453 Tel/Fax (0221) 483-0532
Reg. de la Prop. Int. e/t.
Precio de Tapa \$ 10
Año III - Abril 1999

Diseño, armado e impresión a cargo de Gráfica 12/50
Calle 12 esq. 50 - Tel/Fax (0221) 482-5233 - E-mail: g1250@way.com.ar