Arte Ciencia e Investigación

a 100 años de la Reforma Universitaria

Designed by Creative_hat / Freepik

FACULTAD DE ARTES UNT

ISBN 978-987-754-167-0

Pastor, Raquel
Arte, ciencia e investigación : a 100 años de la Reforma Universitaria / Raquel Pastor ; Silvia Leonor Agüero ; Lucila María Cabrera ; compilado por Raquel Pastor ; Silvia Leonor Agüero ; Lucila María Cabrera ; editor literario Marcos Escobar ; ilustrado por Álvaro Astudillo. - 1a ed . - San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Artes, 2018.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-754-167-0

1. Arte. 2. Ciencia. 3. Tecnología. I. Pastor, Raquel, comp. II. Agüero, Silvia Leonor, comp. III. Cabrera, Lucila María, comp. IV. Escobar, Marcos, ed. Lit. V. Astudillo, Álvaro, ilus. VI. Título.
CDD 378.001

Corrección de textos:
Marcos Nahuel Escobar | La Gota - Correcciones.

Diseño & maquetación:
Álvaro Astudillo | Prospectiva - Diseño Editorial.

Arte Ciencia e Investigación

a 100 años de la Reforma Universitaria

FACULTAD DE ARTES UNT

AUTORIDADES

Compiladoras

Dra. Raquel Beatriz Pastor

Dra. Silvia Leonor Agüero

Mg. Lucila María Cabrera

Autoridades de la Facultad de Artes

Decana

Dra. Raquel Beatriz Pastor

Vice-Decana

Dra. Silvia Leonor Agüero

Secretario Académico

Dec. Luis Lencina

Secretario de Gestión Académico-administrativa del DAPA

Lic. Julio Villafañe

Secretaria de Bienestar Universitario

Lic. Romina Filippi

Secretaria de Extensión

Lic. Adriana Plaza

Comité de referato

Prof. Silvia García (Facultad de Bellas Artes UNLP)

Dra. Marìa Elena Lucero (Facultad de Humanidades y Artes. UNR)

Lic. Valeria Gericke (Escuela de Bellas Artes, Rosario)

Lic. Norma Rojas (Escuela de Bellas Artes, Rosario)

Mg. Mónica Ponce de León (Facultad de Filosofía y Letras UNT)

Comité de Lectura

Prof. Norma Juárez

Mg. Patricia Espert

Dra. Lilian Prebisch

Mg. María Elna Cappelli

Mg. Patricia Julia García

Dr. Claudio Sebastián Fernández

Prof. Déborah Saientz

M°. Juan Cristóbal Alonso

Lic. Rosa Robledo Barros

Prof. Marcela María Fátima Blanco

Comisiones Organizadoras

Coordinación General

Mg. Lucila María Cabrera

Comisión de Programación

Coordinadora: Dra. Lilian Prebisch

Comisión de Comité de Lectura

Prof. Déborah Saientz

Comisión de Edición de Actas

Dr. Claudio Sebastián Fernández

Comisión de Comunicación

Mg. María Inés Lüdemann

Comisión de Recursos Tecnológicos

Coordinadora: Lic. Ana María Romero

Comisión de Registro fotográfico

Coordinadora: Silvia Moreno

Comisión de Prensa y Difusión

Coordinador: Dis. Guillermo Castaño

Comisión de Gestión Institucional

Lic. Adriana Plaza

PRÓLOGO

Bajo el lema *Arte, ciencia e investigación a 100 años de la Reforma Universitaria,* la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán abrió una nueva edición de sus Jornadas de Investigación, ampliando en esta oportunidad los límites de esta convocatoria a nivel nacional para dar surgimiento a las Primeras Jornadas Nacionales de Investigación en Artes. Se consolida, de este modo, un espacio institucional destinado a generar instancias de apertura, de retroalimentación y de transmisión del conocimiento científico. Desde una perspectiva institucional, cabe señalar que, desde el momento de su gestación en el año 2014 hasta la fecha, las sucesivas ediciones de estas Jornadas lograron cubrir un espacio común que, de manera formal y sistemática, se encontraba relativamente ausente en nuestra unidad académica.

En términos de organización, en esta 3° edición se apostó por la diversificación de temáticas, de especialistas, de propuestas artísticas y de actividades en general, con la idea de cubrir el amplio espectro de las artes y las disciplinas que se imparten en esta unidad académica. Es así como, además de contar con conferencias inaugurales, la presentación del Coro de la Facultad de Artes, recientemente creado, la muestra de pinturas "Longaray", de Bernardo Kehoe, la representación teatral en la Sala Paul Groussac, se ha instaurado un espacio para presentación de libros y revistas, y se ha emplazado un *stand* para socializar las publicaciones de nuestros investigadores.

También la estructura organizativa se ha visto modificada, ya que era necesario articular operativa y armónicamente la diversidad de tareas involucradas para su puesta en marcha. De este modo, se optó por contar con un coordinador general y con distintas comisiones de trabajo que, bajo la responsabilidad de un coordinador, tuvieron a su cargo la programación, la comunicación, la lectura de resúmenes y ponencias, la gestión institucional, la gráfica, la difusión, la distribución de actividades en espacios físicos, las acreditaciones y certificaciones, los recursos tecnológicos, el registro fotográfico y visual, y, finalmente, la publicación de las actas.

La recepción de más de cincuenta trabajos representa otro aspecto que merece ser señalado. Articulados en torno al eje vertebral, referido al Arte y a las problemáticas que lo atraviesan, los artículos dan cuenta de la heterogeneidad de miradas disciplinares que se proyectan sobre este eje: la plástica, la música, el diseño, la danza, el teatro, el sonido. El conjunto de trabajos publicados ofrece además un amplio panorama sobre los objetos de estudio, las metodologías y las perspectivas de los lenguajes artísticos, consolidando, al mismo tiempo, un espacio integrador de sus diferentes disciplinas artísticas y abordajes.

Los diversos trabajos que integran los siete ejes temáticos construyen varias redes de sentido: la de abordar diversas perspectivas culturales sobre el pasado y presente del arte, y la consecuente significación de tales construcciones a partir de la relación entre *el arte, el patrimonio y la gestión cultural*; la de identificar posiciones teóricas y metodológicas de ciencias afines al arte que permitan reconocer rasgos de *interculturalidad e identidad cultural en la producción artística;* la de recuperar y analizar prácticas, obras y gestos artísticos surgidos en el país en contextos históricos y políticos específicos aportando nuevas reflexiones e investigaciones sobre arte y política, tema de gran interés en los úl-

timos años; la de pensar que *arte y espacio público* son una unidad que actúa como marco escénico donde se expresa la vida urbana, permitiendo al arte y la arquitectura ejercer un rol fundamental en la transformación y desarrollo del ciudadano; la de entender al museo como una entidad que debe adaptarse a una sociedad en permanente mutación por lo que arte y Museología deben desempeñar en la actualidad un rol activo y participativo; la de reflexionar sobre las nuevas herramientas y posibilidades de creación sonoras y visuales que hoy ofrece la relación entre *arte, ciencia y tecnología*; la del papel que desempeña la *investigación y la educación artística*, sus conexiones y posibles adaptaciones en el caso de la investigación pedagógica a través de las artes visuales, sonoras, musicales en los distintos niveles educativos, la de estimular la *internacionalización de la investigación en artes,* con el relato de casos de actividad investigativa y promover la participación en proyectos con redes e instituciones universitarias de comunidades internacionales. La diversidad de voces también se vio reflejada en las numerosas publicaciones, revistas y libros realizadas por equipos de cátedras, programas y proyectos de investigación, para dar cuenta de la producción universitaria y evidenciar su crecimiento en los últimos años.

Por su parte, la incorporación de trabajos de investigadores de distintas unidades académicas como Arquitectura, Filosofía, Música, Ciencias Naturales, y de especialistas de distintas universidades e instituciones del país en calidad de conferencistas invitados de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de La Plata y de la Asociación Art Decó de la ciudad de Bs. As., ha contribuido ampliamente a alimentar los saberes y a enriquecer las experticias en el campo del arte.

Por último, agradecemos las contribuciones de los autores de esta publicación y esperamos que nuestros lectores puedan salir fortalecidos en este campo del saber y del saber-hacer científico.

Agüero, Silvia Leonor
Pastor, Raquel Beatríz
Cabrera, Lucila María

• CONFERENCIAS

EL MUSEO Y SU PATRIMONIO.
EXPLORACIONES EN TORNO A LOS ENUNCIADOS SOBRE LO LATINOAMERICANO

PANOZZO ZENERE, Alejandra
CONICET
Universidad Nacional de Rosario
CEVILAT-IECH

Sobre el museo de arte

El museo, desde su origen, descontextualiza y transforma aquello que acontece en sus espacios. Tony Bennett (1996) fue uno de los autores más crítico con respecto a su condición, al considerarlo un instrumento del sistema capitalista[1]. Esta posición es sustentada a partir de la categoría de *complejo expositivo*; entendiéndolo como un conjunto de instituciones culturales —ferias, museos, exposiciones y tiendas departamentales— que surgen y comienzan a disciplinar, a fines del siglo XVIII, a los individuos en el capitalismo. El museo forma parte de estas entidades, y es en su arquitectura, como en el ordenamiento de los objetos, donde es posible leer su disciplinamiento.

Este trabajo, por tanto, se detiene en el segundo aspecto; es decir, en la manera en que se ordenan los objetos y el uso de elementos informativos o medios secundarios —tales como cartelas, textos en sala, catálogos o diarios— en el espacio expositivo, para poder identificar distintos momentos en que esta institución cultural se hace sensible al sistema y construye diferentes relatos sobre el *arte latinoamericano*. Para ello, delineamos una posible periodización basada en la clasificación sobre los museos de Ana María Guash (2008), y otra construida por María Dolores Jiménez Blanco (2014), que se enlazan con las temporalidades generadas a partir de las etapas de expansión del capitalismo realizada por María Cristina Chiriguini (2008).

Esta mirada sobre los museos implica pensarlos, según Mieke Bal, "el museo como un discurso, y la exposición como un enunciado dentro de ese discurso" (1996:153). Estamos en presencia de una discursividad específica en las exposiciones que sostiene un proceso de significación en términos de estrategias particulares que instauran modos de visualización que *hablan* por la entidad; una ideología ligada a una retórica que establece signos que se enfatizan, que se subrayan o se silencian a partir de las piezas exhibidas y de los recursos utilizados, en este caso, para dar cuenta del *arte latinoamericano*.

Sobre una historización en el museo de arte

En un primer momento, identificado con el abandono del sistema capitalista de su etapa vinculada a la expansión colonial —aproximadamente entre el siglo XV y el siglo XVII— por un capitalismo mercantil —durante el siglo XIX y principio del XX, en donde se desarrollan los mercados— (Chiriguini, 2008) se ubica la configuración de un modelo museístico moderno que delimitó un tipo

1 Este autor se encuentra ubicado dentro de la corriente teórica de los enfoques críticos aplicados a la museología.

particular de institución cultural. Esta entidad tendría su primera denominación a fines del siglo XVIII[2], vinculada al museo enciclopédico, luego se consolidaría, en el siglo XIX, con el Museo Nacional de Bellas Artes y, finalmente, a principios del siglo XX, con la fundación del Museo de Arte Moderno (Jiménez Blanco, 2014). A pesar de que presentan distintas particularidades, en todos ellos el rol estuvo focalizado en cumplir con la función de instruir y educar bajo un canon que definió la belleza, y con ella, el valor histórico del arte.

El museo visibilizaría en este período el orden del mundo a partir de la conjunción entre la cultura y la ciencia, dando prioridad a la idea de progreso que consagró la Ilustración; lo que implicó formular una historia ejemplar, clara y ordenada de la creatividad humana que establecía un relato normativo y de vocación didáctica. Las obras, en este modelo, se ubicaban, por ejemplo, cronológicamente, por estilos o escuelas artísticas que apoyaban al desarrollo de las distintas tradiciones plásticas o la evolución de los cánones estéticos. Asimismo, colocaban a su lado pequeñas cartelas que contenían información descriptiva de cada pieza. En este relato, el visitante recorría las salas identificando, caso por caso, en el Museo Enciclopédico, una Historia del Arte Universal, en los museos nacionales de Bellas Artes, una historia del arte en clave local[3] y, en los museos de Arte Moderno, una historia del arte basada en cuestiones estilísticas de la propia condición estética.

Estos casos conformaron lo que Ángela García Blanco (1999) denominó *museología del objeto*. En este calificativo, el estatuto está dado por el objeto museístico, el cual permite generar una sucesión evolutiva de la experiencia museal y también de lo estético; en pos de generar un relato cronológico universal, nacional o de la propia disciplina —según cada tipo de museo—. Es así como la obra adquiere un carácter sagrado, aislado de toda utilidad pragmática, estableciendo en el visitante una actitud subsumida en la simple contemplación.

Ahora bien, ¿cómo se puede reconocer este relato historicista y objetual en la construcción del *arte latinoamericano*? Para ello traemos a colación la exposición inaugural del MALBA, ***Arte latinoamericano del siglo XX.*** En ella se percibe un enunciado cronológico, con pequeñas cartelas y textos en sala, que comenzaba con las modernidades y vanguardias de 1910 a 1930 —ejemplificado en obras de Norah Borges, Emilio Pettoruti, Xul Solar, Tarsila do Amaral, Rafael Barradas y Emiliano Di Calvacanti—; identificado en aquellos pintores que intercambiaron con las vanguardias europeas —expresionismo, cubismo y futurismo—, y se convirtieron, a su regreso, en los protagonistas de las vanguardias locales —vibracionismo, antropofagia y neocriollismo—. Luego, en un segundo momento, ubicado entre 1930 y 1945, se privilegió el Constructivismo de Joaquín Torres-García, las versiones del surrealismo de Wifredo Lam, Frida Kahlo, Roberto Matta y Antonio Berni, la consolidación del binomio arte y política en la producción de Antonio Berni y Cándido Portinari, así como la fotografía como documento de los cambios de la vida moderna en propuestas de Horacio Coppola, Grete Stern, Annemarie Heinrich y Anatole Saderman. Posteriormente, en un tercer momento, se proponían supuestos presentes en las piezas de los artistas concretos, los neoconcretos —con núcleo en artistas de Brasil—, los ópticos y los cinéticos. Por último, se combinaban tendencias y movimientos que tuvieron lugar a partir de los años setenta, donde se destacaron movimientos como los informalismos, el Arte Destructivo, las Otras Figuraciones, el Arte Pop, el Minimalismo, el Arte Conceptual, los conceptualismos y el Hiperrealismo; todos ellos ejemplificados en las manifestaciones de Antonio Berni, Luis Felipe Noé, Fernando Botero, Mira Schendel, Oscar Bony y Víctor Grippo, entre otros.

2 Ejemplo de este tipo de museo fue el Museo de Arte de Lourve (Paris).
3 Escuelas y artistas que ofrecían la oportunidad de transmitir discursos jerarquizados y vinculados a las ideas nacionales

Este modo de presentar las obras y la utilización de medios o elementos en el espacio expositivo construyen una mirada o determinan un recorte que pone en juego una lectura cronológica sobre el *arte latinoamericano* que, por ejemplo, presenta ciertos condicionantes al destacar la presencia de artistas destacados en algunos países latinoamericanos, seleccionar determinados movimientos sobre otros y negar la colonialidad latinoamericana ¿Qué quiero decir? En general, el *arte latinoamericano* suele vincularse con propuestas estéticas de artistas academicistas o vanguardistas; en sintonía —aunque con diferencias plásticas— con una lectura de la historia del arte ligada con la historia del arte universal o de recortes de países europeos. Esta construcción posee un gran defecto al quedar supeditada a cánones estéticos establecidos por la sociedad occidental y cristiana construida en el continente europeo. Se borra, así, procesos culturales y sociales particulares de todas las naciones latinoamericanas, y construye un relato que atiende ciertas expresiones estéticas, propuestas plásticas y artistas latinoamericanos.

Sobre el artista y los núcleos problemáticos en el museo de arte

Un segundo momento, en esta periodización, se ubica en el denominado capitalismo financiero (Chiriguini, 2008), en donde se reconoce un modelo museístico posmoderno —a fines de la década del setenta— que se vincula con la lógica que lleva adelante el Centre de Arte Pompiduo. Guash (2008) sostiene que los museos renuncian al rol educativo por un nuevo ritual asociado a la masividad, el espectáculo y la mercantilización. Esto quedaría reforzado en la idea de exposiciones *blockbuster* (Jiménez Blanco, 2014), las cuales significarían un aumento en el número de exposiciones y, por tanto, un mayor número de visitantes —situación que beneficia a la entidad para poder autogestionarse—, pero que no siempre se condice con calidad o con un fin pedagógico.

En este proceso, los museos de arte cobrarían dos particularidades. Por un lado, se destacó la figura del artista; generando exposiciones retrospectivas de artistas consagrados o propuestas de estilos artísticos o grupos de artistas convocantes. Por otro lado, se apeló a recorridos que se construían a partir de problemáticas que habilitaban relecturas o nuevas combinaciones con las piezas de las colecciones; rompiendo con el sentido jerárquico y normativo del modelo anterior. Esta manera de presentación, García Blanco (1999) la denominó como *museología de la idea*, al tratarse de un conjunto de búsquedas que generaban alternativos relatos sobre el arte en pos de distintos agrupamientos que construían múltiples enunciados a partir del abordaje de una problemática determinada. No obstante, es de señalar, tal como expresa Jiménez Blanco (2014), que algunas puestas expositivas provocan reticencias al considerarse elitistas, al ser comprensible solo por un grupo especializado de individuos; ofreciendo, a su vez, una propuesta contemplativa que se valía principalmente de las obras y abandonaban el uso de elementos informativos o medios secundarios.

Un ejemplo posible es la exposición *Verboamérica* que tuvo lugar en el MALBA, en 2016, la cual fue curada por Andrea Giunta y Agustín Pérez Rubio. La misma incluyó, aproximadamente, ciento setenta piezas de la colección, con la particularidad de ser agrupadas bajo ocho núcleos temáticos que buscaban romper con la linealidad histórica del recorrido anterior. Recurrían, para ello, a la convivencia de obras de diferentes períodos históricos y una multiplicidad de formatos, artistas de distintos países, así como una variedad de elementos informativos y medios secundarios. Los núcleos trabajados según la palabra de sus curadores fueron:

- *En el principio*, se exploraron, por ejemplo, los bordes de la representación desde obras que aludían a momentos inaugurales;

-*Mapas, geopolítica y poder,* se trabajaron con piezas que respondían al concepto de nación que instauraban el conflicto entre la colonia y la metrópoli, los modelos de explotación, la vida urbana o las repúblicas;

-*Ciudad, modernidad y abstracción*, se argumentaron propuestas que daban cuenta de la transformación del lenguaje plástico a comienzos del siglo XX;

-*Ciudad letrada, ciudad violenta, ciudad imaginada*, se basaba en nuevos programas estéticos y múltiples lenguajes que se activaron bajo esta temática;

-*Trabajo, multitud y resistencia*, se refería a las producciones que se vinculaban con el trabajo en la fábrica, el desarrollo del capitalismo, el rol de la mujer, entre otras propuestas;

-*Campo y periferia,* se delimitaba en las formas de migración y de marginación, así como también piezas que referían a paisajes rurales y lo urbano, los bordes de la ciudad, sus periferias, entre otros;

-*Cuerpos, afectos y emancipación*, se privilegiaban ciertos esquemas que se establecieron en la sociedad o al mandato sexual heteronormativo, además del trabajo con obras que recurren a los cuerpos como soportes, experiencias y sensibilidades.

-*América indígena, América negra*, se optaban por aquellas piezas que dieran cuenta de la conquista y la colonización, población originaria y aquella que se trasladó desde África.

Este ejemplo de recorrido es válido para detectar diferentes enunciados que se comienzan a poner de relieve bajo la expresión *arte latinoamericano*; intentando de este modo presentar distintas maneras de abordaje que ofrecen múltiples lecturas de esta expresión, con el fin de borrar distinciones y jerarquías, en pos de una variedad de imaginarios y situaciones contextuales particulares del ser latinoamericano.

Sobre los visitantes en el museo de arte

Por último, situamos un tercer momento que se corresponde con la etapa de la globalización neoliberal —más operante a fines del siglo XX y principios del XXI— (Chiriguini, 2008), en donde se reconoce un nuevo modelo museístico denominado contemporáneo, que se puede ejemplificar en el Museo Guggenheim de Bilbao (María Guash, 2008). En este modelo, a pesar que se presenta una gran continuidad y una reafirmación de muchos aspectos que se planteaban en el modelo posmoderno, el principal atractivo será la actitud que cobra el visitante. Este actor adquiere un rol protagónico, a tal punto, que se establece una amplia diversidad de espacios y ofertas que buscan producir un nuevo tipo de vínculo con él. De allí que el principal rasgo que buscan los recorridos expositivos es generar una actitud dinámica de los públicos —deja de ser pensado en singular para reconocerlo de manera plural— ya no solo vinculada a la contemplación.

Por ejemplo, se comienzan a percibir propuestas en el espacio expositivo o lindante que se enmarcan, según García Blanco (1999), en lo *emocional, evocativo y lúdico* o *informativo*. Es así como se construyen entornos que utilizan tanto el plano intelectual como el corpóreo; un relato que

genere distintos niveles de interacción a través del uso de una mayor variedad de medios secundarios, propuestas sensoriales o estímulos que apelan a la palabra escrita o hablada, imágenes fijas o en movimiento, objetos, escenografías, textos informativos, espacios o propuestas lúdicas, entre otras posibilidades. En definitiva, la obra —columna del modelo museístico moderno— y el artista —figura clave del modelo museístico posmoderno— son eslabones que se engarzan dentro de esta propuesta en que los públicos son el eje principal para delimitar la experiencia museal y estética. Otro aspecto dentro de este nuevo modelo de exposición —aunque muy incipiente en las dinámicas de trabajo institucional— se corresponde con la co-creación de contenido con los visitantes, es decir, sus imaginarios, sus gustos, sus necesidades o sus intereses construyen los posibles enunciados sobre lo artístico que se despliegan en los museos.

Para ejemplificar algunos aspectos mencionados nos valemos de la exposición *Dream Come True* de la artista Yoko Ono, ofrecida en el MALBA. Este proyecto expositivo contempló dos instancias: por un lado, una muestra con ochenta trabajos producidos por la artista desde principios de los años sesenta hasta hoy y, por otro, la difusión de gran parte de las obras en el espacio público —por medio de carteles, colectivos, anuncios publicitarios—, los medios masivos de comunicación — en diarios, revistas, radio y televisión— y las redes sociales —tales como Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr—. Además, los proyectos *Resurgiendo* —generado por las propuestas de mujeres víctimas de violencia de género— y *Evento agua* —se invitó a doce artistas latinoamericanos que trabajaran con la consigna de que produzcan una obra-recipiente— generaron diferentes piezas que fueron exhibidas en las salas expositivas. Ahora bien, queremos destacar que por más que se reconoce la presencia de obras, elementos informativos y elementos secundarios que ofrecían distintas instancias de comprensión de aquello que era puesto en juego en el relato de la exposición, también se invitaban a los visitantes a que realizaran diferentes acciones, ya sea a través de la construcción de vajilla, creación de *origamis*, pintar, escribir o sellar. Todas estas instancias participativas generaban en los públicos múltiples actitudes que acrecentaban la simple contemplación en pos de generar distintas maneras de experimentar e interpretar lo artístico.

Este ejemplo, como ya advertimos, se trata de incipientes propuestas de aquello que se comienza a buscar por parte de los museos en la contemporaneidad; una actitud activa de los visitantes. A pesar de que la muestra escogida no se trata de propuesta trabajada desde el comienzo con la *voz* de los públicos o parte de la propia lógica institucional permite identificar distintos momentos y acciones que se trasladan a múltiples y posibles instancias de participación, en donde el visitante tiene un nuevo vínculo con lo artístico. Sin embargo, es de señalar que todavía queda por ver cuánto de este modelo será posible llevar adelante en los museos de arte. Es decir, si realmente la incorporación de los públicos será tenida en cuenta a la hora de construir los enunciados, ya que en esta tipología de museo se detectan diferentes disputas entre los actores del sistema artístico —curadores, directores, artistas, intelectuales— que, tal vez, no estén dispuestos a compartir el poder legitimador sobre el relato, en este trabajo, sobre posibles enunciados para reinterpretar el *arte latinoamericano*.

Comentarios finales

Los tres modelos museísticos identificados en distintos períodos históricos construyen diferentes enunciados que aunque podemos considerar lejanos, aún siguen vigentes; es decir, todas estas lecturas sobre el *arte latinoamericano* coexisten y están vigentes en las puestas expositivas de los mu-

seos de arte. La manera en que se fue construyendo y concibiendo esta expresión tan amplia permite reconocer un conjunto de enunciados, tales como cronologías que borran o limitan ciertos pasajes de la historia, copias de patrones externos, expresiones de los propios artistas, diversas problemáticas que rompen las linealidades e incipientes construcciones que buscan dar voz a los públicos. Todos ellos, de un modo u otro, ponen de manifiesto lo complejo que es poder determinar qué es o qué se entiende por *arte latinoamericano*; un escenario en donde coexisten diferentes imaginarios y relaciones que fluyen y producen múltiples tensiones sobre problemas y debates que persisten, y sobre los cuales aún hoy no existen consensos.

Puede ser que, en muchos sentidos, el museo ya no sea lo que era pero, para bien o para mal, nadie duda su pertinencia. Con continuidades e interrupciones, se trata de una institución cultural que, de formas variadas, distintos grados y numerosas combinaciones, genera relatos que responden a las búsquedas presentes en la sociedad. No obstante, queda por preguntarnos cuánto de esas indagaciones que forman parte de la sociedad, tal como se refirió al comienzo, y se fue dando pistas a lo largo del recorrido, reproduce en realidad el discurso del sistema capitalista.

Referencias bibliográficas

Bal, M. (1996). "Double Exposures. The subject of cultural analysis". In GREENBERG, Reesa (comp.) *Thinking about Exhibitions* (pp. 201–218) London: Routledge.

Bennett, T. (1996). "The exhibitionary complex". In GREENBERG Reesa (comp.) *Thinking about Exhibitions (*pp. 69-92) London: Routledge.

Chiringuini, M. C. (2008) "Del colonialismo a la globalización". En M. C. Chiriguini y G. Gravano (coop.), *Apertura a la antropología* (pp. 31-56) Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Guasch, A. M. (2008). "Los museos y lo museal. El paso de la modernidad a la era de lo Global". En *Revista CALLE 14*, Bogotá, (2), pp. 11-20.

García Blanco, A. (1999). *La exposición. Un medio de comunicación.* Madrid: Akal.
Jiménez Blanco, M. D. (2014). *Una historia del museo en nueve conceptos.* Madrid: Cátedra.
Portal del MALBA. Recuperado 12 de julio de 2018. Disponible: http://www.malba.org.ar/

EL SIGNIFICADO DE NUESTRA EXPERIENCIA CON LA MÚSICA. BASES CORPOREIZADAS Y SOCIOCOGNITIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO MUSICAL

MARTINEZ, Isabel Cecilia
Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical
Universidad Nacional de La Plata
LEEM-FBA

Introducción

El abordaje del problema del significado musical es de larga data en el estudio de la música. En la tradición musicológica occidental se suele distinguir entre la música en tanto conocimiento y la música en tanto práctica. La primera refiere principalmente a los sistemas de codificación musical y a los modelos que interpretan la organización de las estructuras de las piezas musicales, incluyendo a los sistemas simbólicos de representación.

Se ha postulado que, a diferencia de los signos lingüísticos, los signos musicales son de tipo no mediado, esto es, que no refieren a objetos externos en el mundo (Turino, 1999). En cuando a la práctica musical y a su experiencia concomitante, se sugiere que el objeto de la práctica tiene bordes difusos; en otras palabras, se atribuye a la ontología de la práctica musical una intencionalidad flotante (Cross, 2010).

En síntesis, si la música trata acerca de algo, el objeto de ese algo está en permanente cambio, es ambiguo, siendo este uno de los rasgos que otorgan a la interpretación y a la elaboración del sentido en la música un carácter socialmente positivo.

Por otro lado, la diferenciación antes señalada se relaciona con la distinción propuesta entre el significado musical inherente, constituyendo la música un complejo connotativo (Martínez, 2005) y el significado socialmente construido, que permite atribuir a la música diferentes funciones.

Desde una perspectiva experiencial, la investigación reciente en el campo de la segunda generación de la psicología de la música -en particular aludimos a la cognición musical corporeizada- resalta la importancia que el complejo mente-cuerpo-entorno tiene en la elaboración del sentido en la música. Esta construcción, de naturaleza multimodal, se realiza sobre la base de la interacción entre los esquemas sensoriomotores humanos básicos y sus correspondencias, asociaciones y vinculaciones con estructuras más elaboradas de la cognición humana.

El desarrollo de la competencia musical se plantea como un proceso que ocurre al calor de la práctica musical, configurando una ontología de acción intencionada, esto es, dirigida al logro de metas particulares, donde el cuerpo no sólo es un vehículo sino que es parte indisoluble en la elaboración de la significación musical.

Por lo tanto, en el terreno de la pedagogía de la formación musical, y dejando fuera de todo cuestionamiento la estrecha relación que existe entre el desarrollo de la competencia musical y la elaboración práctica del significado en la música, la división tradicional entre la teoría (el conocimiento musical) y sus aspectos instrumentales (la técnica de su práctica) no alcanza a ofrecer un modelo cohesionado para la elaboración del sentido en la música.

Es por ello que, a pesar de que se reconoce la relación entre ambas dimensiones, sigue siendo esquivo el modo en que dicho significado se construye en el contexto de la práctica sociocultural de la música, y más aún las implicancias que dicha construcción de sentido tiene para la pedagogía de

la formación musical.

En el presente trabajo se discuten resultados de la investigación reciente en el campo de la cognición musical corporeizada con el fin de contribuir a esclarecer el rol que la práctica intersubjetiva de la música tiene en el desarrollo del significado y en la adquisición de la competencia musical, y se discuten las implicancias de la cognición musical social para una pedagogía de la formación musical profesional.

Son sus propósitos:

1) Proponer un modelo de elaboración del sentido musical con bases en el desarrollo de la cognición musical corporeizada, con énfasis en las vinculaciones que se establecen en el complejo mente-cuerpo-entorno para la construcción de signos sonoro-kinético-notacionales.

2) Discutir resultados de investigaciones recientes en el campo de la cognición musical corporeizada y la pedagogía musical, caracterizando el rol que el complejo cuerpo-mente-entorno tiene en la práctica social de la música.

3) Considerar los modos en que se elabora el significado musical y el modo en que dicho significado media la adquisición de la competencia musical.

4) Discutir las implicancias de la elaboración de la cognición social corporeizada para una pedagogía de la formación musical profesional.

La expresividad musical y la comunicación intencional del significado.

En la formación musical profesional se considera que el significado habita en la expresividad musical. En tanto capacidad para comunicar intencionadamente el significado en la música, se sostiene que la expresividad se desarrolla mediante el dominio de la técnica vocal-instrumental y la notación musical. Sin embargo, los modos en que el significado expresivo obtiene sustancia en este contexto continúan siendo elusivos.

Proponemos aquí que el significado musical tiene una base sociocognitiva, y que dicha base puede rastrearse en los contextos interactivos de musicalidad comunicativa, donde las formas sonoro-kinéticas corporeizadas que los participantes elaboran mediante el movimiento y el sonido se configuran dinámicamente en la experiencia. La acción conjunta de los participantes en el tiempo, y las formas gestuales impulsadas por el movimiento corporal y las vocalizaciones, expresiones lingüísticas y producciones sonoras, son elementos clave en su desarrollo. La música, en tanto cognición social enactiva, también compromete interacciones de segunda persona, esto es, cara a cara entre los participantes, donde no sólo se presta atención a las propias acciones, sino que también, y en forma continua, se ajustan los propios movimientos, gestos y sonidos en el tiempo con los de los otros.

Pensar la música a partir de la experiencia

En tanto arte temporal que se manifiesta a través de las formas sonoras que se ponen en movimiento en la cultura, la música es ante todo un modo expresivo de conocimiento que se desarrolla y adquiere mediante la práctica social y cultural intersubjetiva (Martínez, 2009). La experiencia musical es multimodal, dado que involucra la puesta en acto de nuestros cuerpos en movimiento, y la participación de nuestros diversos sentidos (auditivo, visual, táctil, kinético) en la producción vocal e instrumental de motivos, frases y unidades sonoro-corporales en movimiento que conforman las piezas musicales. Por lo tanto, la música es mucho más que los códigos representacionales de su escritura. Es, ante todo, oralidad sonoro-kinética en comunión intersubjetiva. Es una práctica dinámica, cuyo análisis debiera andamiarse en la experiencia de nuestra vitalidad en acción. Por ende, podemos abordar su reflexión desde una perspectiva de experiencia.

Uno de los problemas que enfrentamos al considerar las implicancias de esta caracterización de la música para una pedagogía de la formación musical estriba en que, al seleccionar las unidades de

análisis para su enseñanza, nos encontramos con que, en los constructos de la teoría musical, surge más de una consideración de la música, que está contenida en el texto musical de su misma práctica. Y, en consecuencia, dichos constructos no son necesariamente isomorfos con las unidades de la experiencia musical, dando lugar a conflictos epistemológicos de larga data. Un posible camino para resolver dicha conflictividad consistiría en la elaboración de una ontología de la música más integradora, que atienda a las variables que emergen de la unidad del complejo mente-cuerpo-entorno en la práctica del significado musical.

La cognición musical imaginativa

Los roles que juegan la cognición social enactiva y la imaginación en la formación del significado musical tienen fuertes implicancias para el desarrollo de la competencia musical. La cognición musical imaginativa permite la creación del significado musical por su potencialidad para realizar correspondencias del tipo "escuchar una sucesión sonora como un gesto ascendente". El pensamiento metafórico brinda la mayoría de los conceptos utilizados para explicar la música (Martínez, 2014).

Observamos recientemente el caso de una *master class* sobre la interpretación de un lied romántico. En ella advertimos el despliegue de una compleja y rica experiencia de construcción enactiva y social de sentido musical. La comunicación entre los participantes se realizaba mediante el empleo de interpretaciones verbales acerca del contenido poético y el significado emocional de la canción romántica. El análisis de la frase modelo con la que el maestro ejemplificaba el fraseo del lied lo encontraba utilizando un complejo sonoro-kinético corporeizado en el que se advertía el uso de articulaciones vocales expresivas en coarticulación con su mano.

El lenguaje metafórico era utilizado por el profesor para crear significado expresivo, analizando la energética del contorno melódico (Rothfarb, 2002), el deseo de un tono de la melodía para moverse hacia otro tono (Schenker, 1935-1979; Larson, 2012), o la fuerza de la dirección tonal que se interrumpía en la resolución de la cadencia en la mitad de la frase, para conducir luego la dirección del movimiento tonal hasta la llegada a la meta resolutiva en la segunda mitad, y alcanzar así el reposo (Martínez, 2008).

Encontramos así, al observar esta *master class,* que la práctica musical en la clase de interpretación nos ofrecía un ejemplo acabado de cognición musical social, mediante la construcción y el intercambio de significados musicales corporeizados, en un contexto colaborativo de enseñanza-aprendizaje musical.

A su vez, encontramos que las descripciones no verbales, corporeizadas en las formas gestuales sonoro-kinéticas de la expresión musical, constituyen una parte esencial del repertorio de estrategias que el profesor utilizaba para comunicar el significado a los músicos intérpretes. De esto se sigue que la atribución de significado a la notación musical iba mucho más lejos que la mera comprensión del valor estructural de los códigos notacionales, por ende, concluimos que la elaboración del significado en la música requiere de la construcción de signos sonoro-kinéticos-notacionales.

La construcción de signos sonoro-kinético-notacionales

Consideraremos ahora los resultados de un estudio que indagó las capacidades audioperceptivas de los estudiantes en tareas de audición, análisis y escritura musical. Se les requirió la realización de una tarea de mímesis instrumental para la que se asumió la puesta en acción de la denominada hipótesis mimética (Cox, 2016; Martínez y Valles, 2014; 2015) que postula que entendemos a los sonidos por comparación con las acciones de producción sonora que realizamos.

La comprensión mimética se vale de la experiencia de producción sonora que hemos incorporado con anterioridad como base para la construcción de signos sonoro-kinético-notacionales. La percatación consciente de dichas acciones es importante para incorporar nuestra experiencia corporeizada en el desarrollo de la comprensión musical, permitiéndonos aprehender la mayoría de los conceptos

musicales fundamentales y ayudando a construir el significado musical.

Las imágenes de los gestos productores de sonido son una parte integral de la percepción y la codificación mental del sonido musical, así como de su rememoración e imaginación.

La realización de acciones vinculadas a la ejecución vocal/instrumental en las prácticas audioperceptivas enriquece así la ontología sobre la que descansan dichas prácticas al incorporar la kinesis de la ejecución, la cual funciona como una mnemotecnia de soporte.

Mediante la puesta en acción del bocetado motor-mimético en el análisis musical, se favorece una comprensión de la notación musical a partir del emparejamiento entre el símbolo notacional y la dinámica emergente de la propia acción corporal. En sus transcripciones, los estudiantes se valieron del bocetado motor mimético para ajustar la correspondencia gestual entre sus acciones y los valores rítmicos de duración correspondientes a determinados niveles métricos, lo que les permitió distinguir, por ejemplo, entre un gesto binario y uno ternario en el nivel del *subtactus*, en tanto que se compartían los niveles superiores de la métrica.

En otras palabras, el ensamble entre el gesto corporal y la representación notacional establece una relación significativa entre los rasgos de la corporeidad, la conformación de la imagen sonoro-kinética y el código de la escritura musical, ayudando a configurar así un complejo gestual atribuible al signo sonoro-kinético-notacional.

Alineamiento expresivo e interacción con la música

La comunicación entre ejecutantes y oyentes se basa en las formas dinámicas de la percepción y de la acción durante el despliegue temporal del movimiento en la música.

Otro modo de comprender el funcionamiento del complejo sonoro-kinético en la experiencia musical surge de las investigaciones que estudian el modo en que los patrones musicales y los patrones de acción se alinean expresivamente -durante la *performance* o su recepción- con los estados que se generan mediante la interacción con dichos patrones.

La interacción con la música posee una arquitectura motivacional. Constituye un modo de enacción social que se basa en acciones predictivas y transforma los estados intencionales en articulaciones corporales. Es lo que nos permite ajustar los patrones de movimiento a los patrones musicales de un modo que conduce a la construcción de estados de agencia, de índole prosocial, de los que emergen sentimientos de satisfacción (Leman, 2016).

El alineamiento expresivo entre los patrones musicales y los patrones de acción puede constituirse en un indicador de la elaboración del significado musical, tanto en la *performance* como en la recepción de la música. Al analizar las recurrencias en la microestructura expresiva de la *performance* musical, es posible encontrar indicios de dicha significación. Es por ello que estudiamos un conjunto de datos provenientes de motivos y frases musicales contenidos en registros fonográficos grabados por la orquesta de Aníbal Troilo entre 1960 y 1978. Y encontramos que el rasgo característico del fraseo melódico de dicha orquesta consiste en la producción de un patrón expresivo de cuatro ataques (cuatro corcheas) entre los *beats* 3 y 4 del compás, donde el segundo ataque se alarga y el tercero y el cuarto se acortan recurrentemente (Alimenti Bel y Martínez, 2017). Es dicha característica gestual dinámica la que connota la significación característica del estilo de Troilo que nos resulta tan familiar en la recepción de su *performance*.

Conclusiones

Las formas sonoro-kinéticas de la música tienen impacto directo en el cuerpo y adquieren significado a través de la acción corporal, mediante el movimiento y el entonamiento corporeizado con la música, constituyéndose en la base de los intercambios emocionales entre los participantes.

Por ello, la elaboración del significado en la música, entendida como un modo expresivo de conocimiento, abarca mucho más que la comprensión de los códigos representacionales de su escritura.

La experiencia musical es, ante todo, oralidad sonoro-kinética intersubjetiva.

La enseñanza de la música debe recuperar las bases físicas contenidas en las acciones humanas para producir los sonidos musicales, junto con las claves multimodales de la práctica temporal y dinámica que dichas acciones conllevan. De las formas musicales de su práctica emerge la experiencia de nuestra vitalidad en acción. Y esta vitalidad está en la base de la construcción de los signos sonoro-kinético-notacionales (Martínez y Valles, 2016).

En los ambientes de práctica musical se comparten y coordinan acciones en el tiempo, se construyen narrativas con perfiles dinámicos sonoro-kinéticos, y el significado musical se describe mediante el sonido, el movimiento y el lenguaje, muchas veces metafórico.

Un planteo crítico de la pedagogía de la formación musical profesional debe contribuir a crear condiciones más ecológicas para la construcción del significado musical.

Referencias

Alimenti Bel, D. y Martínez, I. C. (2017). Atributos de la Variación como Rasgos de Estabilidad en el Tango: Patrones Estilísticos en la Producción de la Música de Aníbal Troilo y Osvaldo Pugliese. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*. 5(2), 27-56.

Cox, A. (2016). *Music and Embodied Cognition.* Indiana: Indiana University Press.

Cross, I. (2010). Music in Culture and Evolution. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*. *1(1)*, 1-19.

Larson, S. (2012). *Musical Forces.* Indiana: Indiana University Press.

Leman, M. (2016). *The expressive moment.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Martínez, I.C. (2014). La base corporeizada del significado musical. En, S. Español (comp.), *Musicalidad Comunicativa*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, I. C. (2008). Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical. *Estudios de Psicología*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 29 (1), 31-48.

Martínez, I. C. (2009). Música, transmodalidad, intersubjetividad y modos de conocimiento: contribución de los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada de conocimiento musical. *VIII Reunión Anual de SACCoM*. Universidad Nacional de Villa María. Argentina.

Martínez, I. C. (2005). La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música. Argentina. La Plata. *1º Jornadas de Educación Auditiva*. Facultad de Bellas Artes, UNLP.

Martínez, I. C. y Valles, M. (comp.) (2016). *Audición Musical en Acción y Pensamiento*. La Plata: EDULP.

Martínez, I. C. y Valles, M. (2014). Movimiento corporal implicado en la mímica instrumental durante el análisis auditivo de un fragmento musical. *7º Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*. La Plata: Facultad de Bellas Artes.

Martínez, I. C. y Valles, M. (2015). La mímesis instrumental en tareas de transcripción melódica. *XI SIMCAM - Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais.* ABCM - Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais. Brasil. Pirenópolis.

Turino, T. (1999). Signs of Imagination, Identity, and Experience: A Peircian Semiotic Theory for Music. *Ethnomusicology*, 43(2), 221-255.

Rothfarb, L. (2002). Energetics. En, *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schenker, H. (1935-1979). *Free Composition*. New York: Longman.

ART DECO Y ESPACIO PÚBLICO

PIASTRELLINI, Adriana Elvira
Arquitecta - Diseñadora - Urbanista
AdbA – ACAPA- Miembro ICADS
ARTE - PATRIMONIO - ACCIÓN
AGREEMENT between the Miami Design Preservation League, Inc. and
Art Decó Buenos Aires Argentina, producer for 2019
WORLD CONGRESS ON ART DECO ®

PRIMER PARTE DE LA PONENCIA

INTRODUCCIÓN AL ART DECÓ

Hacia 1900 en Alemania tomaba importancia una asociación conformada por arquitectos, artistas, artesanos, científicos e industriales, en la historia de la Arquitectura moderna, precursora de la Bauhaus y del funcionalismo.

El *Werkbund*, más que un movimiento artístico, era una ***acción promovida*** por el Estado para integrar los oficios tradicionales con las técnicas industriales de producción en masa a fin de poner a Alemania en un lugar competitivo con otras potencias tales como Gran Bretaña o los Estados Unidos.

Su lema era **"Vom Sofakissen zum Städtebau":** "desde los cojines de los sofás hasta el urbanismo", indica su amplio abanico de intereses.

Reconduciendo las artes a la Arquitectura, Gropius funda la Bauhaus.

La Bauhaus tomaría esta base, permitiendo el nacimiento de la fabricación modular y pensando la posibilidad de fabricar edificios y objetos de arte decorativo en serie, imponiendo su lema "menos es más".

Con este contexto, hacia 1912, en París, como reacción al impulso que había adquirido este movimiento alemán, y por el deseo de abandonar el estilo *art nouveau*, la Unión Central des Arts Décoratifs convocó a los diseñadores, arquitectos y artistas más destacados del momento para realizar una gran exposición, la **Exposition Internationale de Arts Décoratifs et Industriels Modernes,** la cual, debido al contexto bélico, logra concretarse recién en 1925.

La consigna para los participantes era generar piezas que permitieran crear un nuevo estilo. Aquella exposición sentaría las bases del surgimiento de un estilo que se impondría en el mundo: el Art Decó. Se compuso de una mezcla de estéticas provenientes de distintos órdenes:

1- de las artes plásticas: el cubismo, el surrealismo, incluso el futurismo italiano;

2- los descubrimientos arqueológicos de la tumba de Tutankamón en Egipto;

3- las ruinas mayas en México y Centroamérica, y varios sitios aztecas, al igual que hallazgos de culturas preincaicas.

Dieron al movimiento los rasgos característicos en arquitectura del juego de volúmenes, el ángulo recto, la línea quebrada y el zigzag. En interiores, las superficies brillantes, la combinación de texturas.

Al Art Déco le tocó ser contemporáneo del modernismo.

El Art Déco: su presencia en Buenos Aires

Síntesis de la ponencia

El primer hito Art Decó en los años 20 fue el Salón SERT, en la distinguida obra del Arq. francés **René Sergent** en Buenos Aires en el Palacio Errázuriz (actual Museo Nacional de Arte Decorativo). El Salón Sert es la sala Art Déco decorada por él y su equipo de decoradores.

Quiere decir que se introduce en una residencia concebida en los estilos Luis XV, Luis XVI, Directorio e Imperio. Hacia 1919, y en 1921, el trabajo está concluido, y antes de que pudiera asentarse el estilo en Europa, ya ingresaba a nuestro país. Un tema no menor por la posición que Argentina ocupaba como el 5º país del mundo.

Luego, en cada barrio de la ciudad, se produjo un interesante repertorio de edificios Déco de gran calidad que incluyó todas las tipologías. Desde viviendas unifamiliares hasta complejas construcciones industriales, como la USINA Dr. GIVOGRI, de Giuseppe Molinari. Todas exhibían un atractivo repertorio ornamental en el que prevalecían las líneas rectas y la simetría (ver imagen).

El estilo se impone también en los edificios de departamentos *lobbies***.** Aparecen los **elementos verticales** como protagonistas de los espacios interiores**: las escaleras**; se destacan los cerramientos, la herrería y la ebanistería, las artesanías utilitarias y su combinación artística. Para **lograr efectos de texturas y combinaciones exóticas se emplea el ébano, raíz de nogal, raíz de caoba, materiales caros, difíciles de hallar, piel de tiburón, de cebra, carey, madreperla, entre otros.**

En cada detalle: LA BUSQUEDA DEL PERFECCIONAMIENTO. Como podemos apreciar en los interiores de la casa de la familia Borm, diseñada por de Jean Michel Frank, quien, junto con la casa COMTE, recibe numerosos encargos, (por ej.: Hotel LLAO-LLAO, Hotel PROVINCIAL), combina materiales naturales logrando una reinterpretación del estilo.

También se impuso en la Arquitectura comercial **CATEDRALICIA** el Mercado de Abasto. Se demuele el edificio del mercado original de la Sociedad Anónima Mercado Abasto Proveedor y el Arq. Esloveno Sulcic construye el nuevo mercado de 44.000 m2, la gran Catedral Comercial. El ART DECÓ IMPONE UNA NUEVA ESCALA para esta tipología comercial.

En la arquitectura ferroviaria, dado el incremento en el tráfico, el directorio en Londres autorizaba la realización de importantes obras en Plaza Constitución y vías de acceso para adecuarlas a las necesidades del momento, y es así que se proyecta, y se somete a la aprobación del Gobierno, el ensanche, o mejor dicho, la reconstrucción del edificio de la estación. **Se demuele parte de la estación y seguidamente se levanta el gran *hall*, con su imponente techo abarcando todo el ancho de la estación, convirtiéndose en uno de los más grandes en el mundo** La crisis de la Segunda Guerra Mundial finalmente detuvo las obras que contemplaban la demolición total del edificio y solo se realizó uno de los accesos sobre la calle Gral. Hornos.

Art Decó, coincidente con el surgimiento de los sectores medios, fue el responsable de la transición de Buenos Aires a la capital de la metrópolis, con ensanchamiento de sus calles y avenidas. La calle Corrientes se ensancha, se proveen de servicios y pasa a ser la avenida en donde se construyen los primeros edificios de altura, como el edificio COMEGA, en esq. Corrientes y Alem. Se demuele el Gran Hotel Nacional, ex casa de Francisco Madero, y se levanta la primera torre de oficinas, totalmente revestida en travertino, el *hall* de enchapados lustrosos y mármoles.

Con un amplio dominio de las visuales en 360º, que hoy se van limitando, se llegaba a ver la costa de Uruguay desde el piso 19, que fue concebido como un SUM, pero que se concesionó por varios años como restaurante, conocido como el Club Comega. Allí se llevaron a acabo hechos importantes como la visualización del Zepelín, y se realizó el sepelio de Carlos Gardel. el mayor exponente de los cantantes de tango de la época Art Decó.

En ese periodo la legislación no permitía el fraccionamiento de los inmuebles en propiedad horizontal, por lo cual las construcciones eran destinadas a la renta. Así surge el Edificio SAFICO, diseñado por el Arq. suizo Walter Moll, quien gana la encomienda por concurso licitatorio. El edificio se impone sobre la avenida como el más alto de Argentina, con 30 m de frente y 100 metros de altura. Su volumetría escalonada, un recurso del repertorio Art Decó que su proyectista empleó hábilmente para salvar los retiros exigidos por las normativas municipales vigentes, brindó luminosidad a los ambientes y plasticidad compositiva al conjunto.

El Edificio SAFICO fue el primero en albergar una vivienda a más de 70 m de altura. Los últimos tres niveles del edificio (23, 24 y 25) fueron concebidos como una sola unidad, lo que la convirtió en el primer "triplex" del país. La flexibilidad de sus plantas daba la posibilidad de que el edificio fuese utilizado indistintamente como hotel, oficinas comerciales o vivienda.

Construido con materiales nobles como acero, mármol, enchapados lustrosos, tejidos con motivos geométricos, vidrios esmerilados y biselados, ónix; que siguen vigentes ofreciendo un confort y una funcionalidad acordes con las exigencias actuales. Incorpora a su estilo avances técnicos como el tubo fluorescente y las gargantas de iluminación, y decorativos como los artefactos de luz indirecta.

Se destacan:

- Revestimientos: el frente, la vereda, y el primer piso alto están revestidos con chapas de granito negro de Suecia. El resto está revestido con Travertino del país.

- Entrada principal: ónix blanco del país combinado con zócalo y faja de negro de Bélgica.

- *Hall*: está revestido en toda su altura con ónix verde de la misma procedencia. Las columnas revestidas en acero.

- Herrajes: "Bomoro". Los herrajes para la carpintería metálica son de metal "Platil".

- Carpintería metálica: Establecimiento "Klockner" SA, se instalan alrededor de 700 ventanas metálicas a guillotina.

- Acero Staybrite: resistente a la fatiga causada por la corrosión. Se utilizó en marcos, puertas de la entrada principal y del garaje, y en las dos columnas de su espléndido *Hall*.

- Calefacción: sistema de vapor de baja presión con control de vacío.

Si bien su construcción se inició más tarde que el Comega, en 1932, se terminó antes, dado que la obra se concluyó en 9 meses.

Posteriormente, en otro sector de la ciudad, en el barrio de Retiro, compitiendo con ambos, se levantó el edificio Kavanagh. Cuando se inauguró el 3 de enero de 1936 pasó a ser el más alto de Sudamérica. Se eleva con sus 120 m de altura sobre la bajada de la calle Florida y la Plaza San Martín en la manzana del Plaza Hotel. Fue el primer edificio de departamentos en Buenos Aires en contar con aire acondicionado central. No posee cochera ni porteros eléctricos, tiene servicio de hotelería. Sus retiros permiten la construcción de jardines-terrazas en diferentes niveles.

Por encargo de Corina KAVANAGH, los arquitectos Sánchez-Lagos de la Torre comienzan el 16 de abril de 1934 los trabajos y la estructura alcanzó su altura máxima muy pronto, el 3 de noviembre del mismo año.

La construcción estuvo a cargo de la empresa del Ing. Rodolfo Cervini. En 1944 la Asociación de Ingenieros civiles de Estados Unidos distinguió al edificio como hito en la ingeniería internacional por sus trabajos, sus sistemas innovadores y materiales. En 1999 la UNESCO lo declara patrimonio de la Arquitectura Moderna.

El **Obelisco de Buenos Aires** es el ícono de la ciudad. Construido en 1936 con motivo del cuarto centenario de su fundación, está emplazado en la Plaza de la República, en la intersección de las avenidas Corrientes y 9 de Julio, en el solar donde estaba emplazada la Iglesia de San Nicolás de Bari, que se decidió demoler para la construcción de la avenida. En la torre de esa iglesia fue izada oficialmente por primera vez en Buenos Aires, en 1812, la bandera argentina. Dicha circunstancia se recuerda en una de las inscripciones del lado norte del Obelisco.

La construcción estuvo a cargo de la empresa GEOPE, que ya tenía en su haber las obras del COMEGA Y EL SAFICO, como también el subte, entre otras, y la realizó en 31 días, inaugurándose el 23 de mayo en presencia del entonces Presidente de la Nación, Agustín Justo.

Cuando se decide la ampliación para la construcción de la Av. 9 de Julio, se decide no demoler el edificio que fue el primer rascacielos de Buenos Aires financiado por el Estado Nacional, a través del MINISTERIO DE TRABAJO. Fue diseñado por el Arq. Belgrano Blanco, quien fuese director del le revista de la SCA, y quien había propuesto, para crear el marco de ingreso desde el sur a la ciudad, realizar un edificio mellizo que nunca se completó[1].

Tal como sucedió en el resto del mundo, influenciados por la imaginería de Hollywood, y como respuesta a una serie de fenómenos que modificaron la vida contemporánea e incluso la noche porteña, surgen, como piezas significativas de este estilo, los cines, teatros y cabarés que invaden la ciudad.

Aparecen prototipos de una mujer que se libera y se impone en sitios que antes solo ocupaban los hombres. Se produce el cambio del cine mudo al cine hablado y sonoro.

Retratado por el cine y las revistas, el Art Déco se instala en las clases medias con su matriz decorativista, rectilínea y simplificadora de las formas, que le permite adaptar casi cualquier arquitectura del pasado.

Los cines fueron, en el mundo y en la Argentina, los edificios que se adaptaron al Art Déco, ya sea con remodelaciones para modernizar antiguos edificios o en construcciones nuevas.

Y así como los mercados pasan a ser catedrales, las escuelas palacios, los cines también toman una escala imponente. Algunos alcanzaron capacidades superiores a los 2000 espectadores. Los ejemplos más espléndidos se levantaron alrededor de 1930. Entre los más paradigmáticos se encuentra el Teatro Tabarís (o Tabaris), un clásico teatro de revista que se encuentra en la Avenida Corrientes 831, en Buenos Aires. En su mismo lugar existió antes un cabaré llamado Royal Pigall (o Royal Pigalle).

Fue inaugurado el 7 de julio de 1924, y la anécdota cuenta que en aquella fría noche de invierno la calefacción central falló y los invitados tuvieron que cenar abrigados con sus tapados y sobretodos. El Tabarís se transformó en uno de los más importantes cabarés y centro de diversión nocturna de la clase alta y bohemia de esa pujante década que se recuerda en todo el mundo como "los años locos", siendo el primer lugar público que contó con aire acondicionado en la ciudad. En la planta baja estaba el salón de baile, y en el piso superior el sector de palcos y salones reservados donde los clientes podían acceder a espectáculos privados con prostitutas de lujo.

Entre sus visitantes ilustres estuvieron Eduardo de Windsor (Príncipe de Gales), Orson Welles, Maurice Chevalier, Luigi Pirandello, Carlos Gardel y Federico García Lorca, entre otros.

En 1937, el Teatro-Dancing Tabarís fue remodelado y ampliado por el Arquitecto Rafael SamMartíno, quien le brindó una estética moderna de líneas sobrias, con columnas de influencia Art Decó en su fachada vidriada. Desde ese momento cuenta con una sala principal, con un nivel de pulman (suman 551 butacas) y una sala de 160 butacas en el subsuelo apodada *petit* Tabarís.

El Cine Teatro Broadway, con proyecto del Arquitecto húngaro Jorge Kalnay, es un edificio que presenta un programa mixto: con cine teatro en su planta baja y 33 departamentos originalmente

1 Edificio Ministerio de Trabajo, Avenida 9 de Julio. http://www.diasdehistoria.com.ar/content/el-frustrado-proyecto-de-los-edificios-mellizos

pensados para vivienda en sus diez pisos superiores. El cine, con capacidad para 2200 localidades, fue el primero con clima artificial en Latinoamérica que contaba con equipos de calefacción y refrigeración.

También fue uno de los primeros que aplicó la funcionalidad de las formas, ya que la cubierta del cine es un paraboloide con descenso hacia el escenario, logrando una perfecta acústica sin resonancias ni ecos, y sin recurrir a materiales absorbentes

El Déco se aplica volumétricamente en el retiro de los pisos superiores, donde la combinación entre las torres laterales y el retranqueo central con los pináculos en el escalonamiento de las troneras lo vuelve un auténtico ejemplo de este estilo.

La Casa del Teatro, ese ***destellante zigurat (templo asirio)*** de la avenida Santa Fe de Virasoro.

El Ópera de Alberto Bourdon, construido en 1936, y de clara filiación Déco, aun introduciendo las curvas en su volumen, repite el núcleo central cilíndrico y telescópico que llega a los 40 m de altura. Este tambor en su base se extiende hacia las medianeras con paños de materiales que dibujan texturas y colores. La fachada esta revestida en sus laterales con granito negro, que enmarcan dos frisos con cristal característicos del Art Déco: dibujos concéntricos de pequeños trozos de cristal en patrones concéntricos. La marquesina es otro elemento de gran importancia en la fachada. En la noche, tres enormes lámparas de diseño circular tiran luz difusa sobre la vereda en cambiantes colores.

Años después se inauguraba en el solar vecino el *Cine-Teatro Gran Rex,* uno de los más importantes de Buenos Aires.

La sociabilización del espacio publico

También le debemos a este estilo **La Costanera Sur,** antiguo borde costero al sur de Puerto Madero. Funcionó hasta los 70 como lugar de paseo y esparcimiento público frente al río, ***función que se perdió al consolidarse el relleno de la actual Reserva Ecológica.***

El balneario que se había inaugurado en 1918, en la década de 1920 se convierte en paseo público muy frecuentado por los porteños. La explanada fue un gran éxito. Había un policía que medía lo que las mujeres exhibían y no siempre resultaba todo bien. Se convirtió en paseo obligado (ANÉCDOTA).

Fue entonces que el empresario catalán BANUS, para brindar servicios, encarga al Arq. Húngaro Kalnay la construcción de una confitería que fue la SUCURSAL BALNEARIO DE LA CERVECERIA MÚNICH. Kalnay muestra su gran capacidad constructiva, ya que realiza la obra en 4 meses, y además realiza el diseño y materialización de la decoración interior, *vitreaux*, esculturas, lámparas y mobiliario, que se perdió por el abandono.

Fue tal el éxito de este emprendimiento que la Municipalidad de Buenos Aires le encarga a este arquitecto húngaro la construcción de varios edificios para instalar bares y restaurantes: las cervecerías Brisas del Plata, que respondía a un proyecto gemelo, CONFITERIA DON JUAN DE GARA, La Perla, y otros de menor tamaño. Todas cerraron décadas después, pero algunos de esos edificios fueron reutilizados. La ex Múnich es hoy sede de la Dirección General de Museos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,

Lo interesante de estas obras es la manifestación de Kalnay de una nueva Arquitectura que, sin seguir al pie de la letra las líneas del Déco, reinterpreta con libertad sus enseñanzas. Así, los detalles de patios exteriores, pérgolas, escaleras de ligeras curvas que conducen a la terraza de la Múnich, y las figuras festivas que ornamentaban el exterior, son parte del espíritu jovial y el movimiento implícito en el Déco.

También tuvo su influencia en la arquitectura institucional y pública, el edificio Volta, de Bustillo.

Entre otras obras, son ejemplos insoslayables del el Art Decó porteño:

- Depósito Brenta y Roncoroni (actual "Señor Tango"), en Vieytes 1645(1923).
- Bóveda Del Ferrari, en el Cementerio de la Recoleta (1924).
- SANATORIO DECUSATIS.
- CASA AGÜERO.
- CINE ONCE.
- NUMEROSAS VIVIENDAS UNIFAMILIARES DE LOS BARRIOS DE ONCE Y CABALLITO.
- Banco El Hogar Argentino (actual Anexo del Banco Santander Río), en Bartolomé Mitre 575 (1926), que despliega un espacio interior catedralicio.

Fue un incansable hacedor que también construyó en Mar del Plata y en la Provincia de Tucumán. El mayor exponente argentino de esta corriente y uno de los primeros arquitectos argentinos que adoptó las características del estilo Art Decó, y se transformó en un ferviente promotor de la renovación.

Mi especial y humilde homenaje para el Arquitecto, Interiorista y constructor Alejandro Virasoro.

Otras de sus obras:

- Pabellones del Hospital Rawson (junto a los arquitectos Raúl Passman, Eduardo Lagos y M. M. Calvo).
- Edificio de viviendas, en Guido 1529/1539.
- Edificio de viviendas, en Gascón 346/348
- Mercado "Boedo", en Avenida Boedo 39/42.
- Cine-Teatro "Once", en Avenida Rivadavia 2866 (demolido).
- Cine "Capitol", en Avenida Santa Fe 1848 (demolido).
- Edificio de viviendas (1923), en Lavalle 2089.
- Residencia (actual Club Sirio-Libanés), en Ayacucho 1496 (1923).
- Su propia residencia, en Agüero 2038 (1924/1925).
- Edificio de viviendas, en Avenida del Libertador, esquina con Libertad (sudoeste -1925).
- Residencia en Avenida Caseros 715 (1926 - modificada).
- Residencia de Enrique Lastra (Luego Embajada de Israel), en Arroyo 910 (1925 - volada en un atentado terrorista en 1992).
- Residencia de Pedro Ganduglia (1927), en Agüero 2024.
- Edificio de viviendas, en Avenida Callao 1405.
- Residencia de Manuel González, en Avenida Figueroa Alcorta 3198 (demolida).
- Edificio de viviendas, en Avenida Córdoba 3902/3908 (esquina Acuña de Figueroa).

- Edificio de viviendas (1928), en Mario Bravo 513.
- 2 Edificios de viviendas (1931), en Hipólito Yrigoyen 2966/2972.
- Sanatorio del Dr. de Cusatis (1932), en Avenida Pueyrredón 845.
- Edificio de viviendas, en Avenida de Mayo 1123 y Rivadavia 1128.
- Edificio sede de la Compañía de Seguros "La Equitativa del Plata" y oficinas de alquiler (1927/1929), en Avenida Roque Sáenz Peña 550.
- Edificio de viviendas, en Riobamba 739.
- Casa del Teatro y Teatro Regina (1927), en Avenida Santa Fe 1235.
- Edificio de viviendas, en Avenida Las Heras 1681.
- Residencia de Jaime Gaza (1929), en República de Indonesia 26.
- Edificio Heinlein y Compañía, en Avenida Roque Sáenz Peña 636 (Director Técnico: Arq. Federico Laass).
- Edificio de viviendas (1930), en Avenida del Libertador 2392.

SEGUNDA PARTE DE LA PONENCIA

ARCHIPIÉLAGOS URBANOS ART DECÓ Y RACIONALISMO

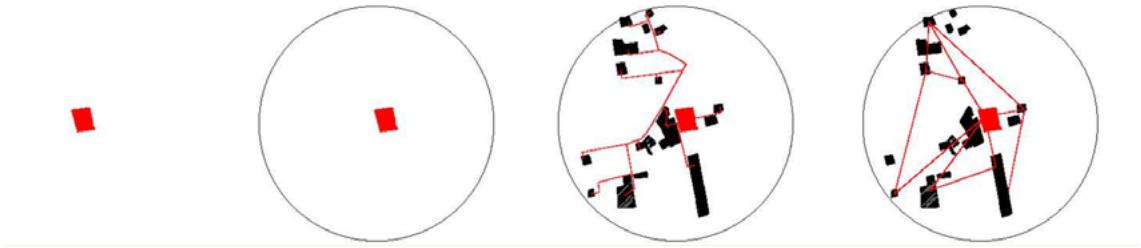
1ª Guia Virtual Art Decó Bs. As.

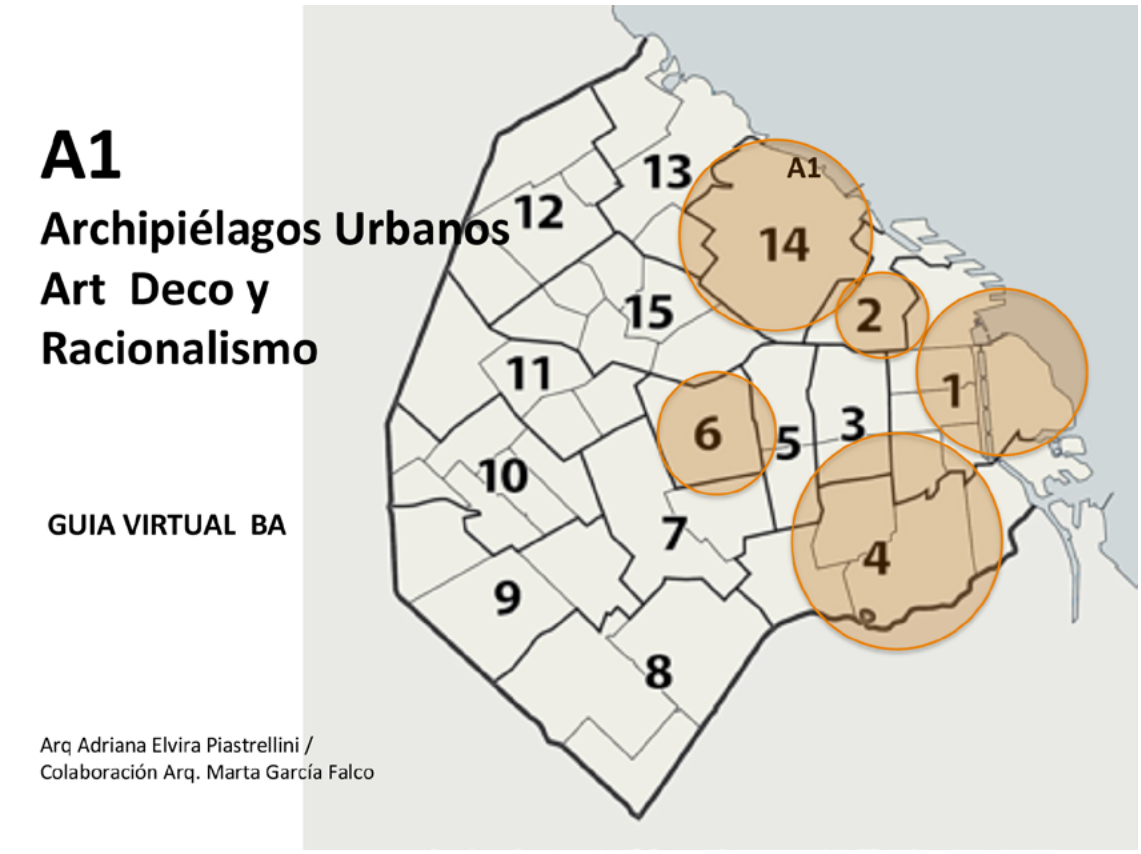
Comprender las ciudades en general, y a Buenos Aires en particular, desde un concepto sistémico, para identificar y relevar su acervo arquitectónico patrimonial Art Déco, y del Movimiento Moderno oculto en sus diferentes Comunas, y estudiar el reconocimiento y valoración que estos movimientos tuvieron en la conformación de su entorno construido de líneas proto Art Decó y el Racionalismo que dominaría el perfil urbano porteño desde la quinta década del siglo XX, con sus orígenes en las tempranas experiencias de Stijl y Bauhaus en la Europa de entreguerras, constituyó el desafío en la primer parte de nuestro Proyecto: ARCHIPIELAGOS URBANOS y de la implementación de nuestra Primera Guía Virtual Art Decó y Racionalismo de Buenos Aires.

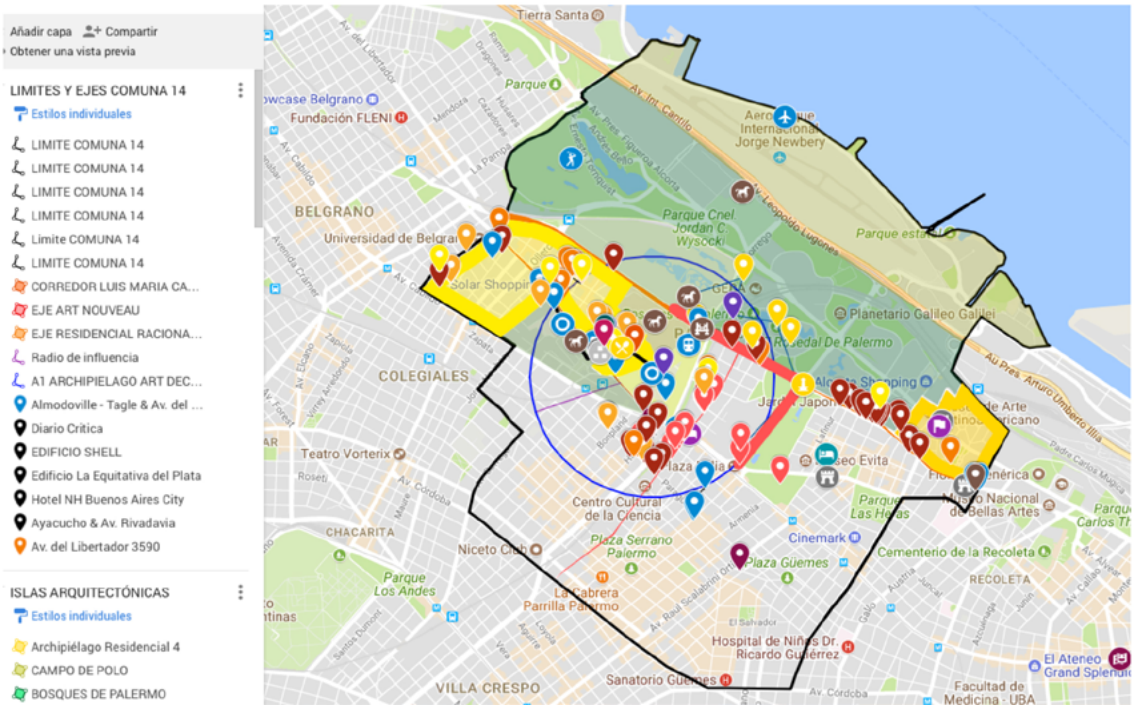
Estos sistemas, que denominados **Archipiélagos Urbanos,** conformados por islas estructuradas por una corriente estilística, dentro de las áreas/distritos de Buenos Aires, constituyen una herramienta de acceso directo a datos geo referenciales, históricos, sociales, morfológicos, etc.. que permitirán detectar rápidamente desde lo macro hasta el detalle de cada edificio ubicado dentro de esas islas, y conformar una red urbana vinculándose entre sí, definiendo niveles de jerarquías; establecer relaciones con otras ciudades dentro del territorio de la Provincia de Buenos Aires y del resto del país, como así también vincularse con otras ciudades y distritos del mundo. La propuesta apunta a establecer un nuevo sistema de estudio urbano y a crear mediante las tecnologías vigentes un lenguaje virtual que lo traduzca con un código en una guía o catálogo virtual que permita difundirlo a los habitantes de la ciudad y a los usuarios culturales, aquellos que visitan la ciudad (turistas).

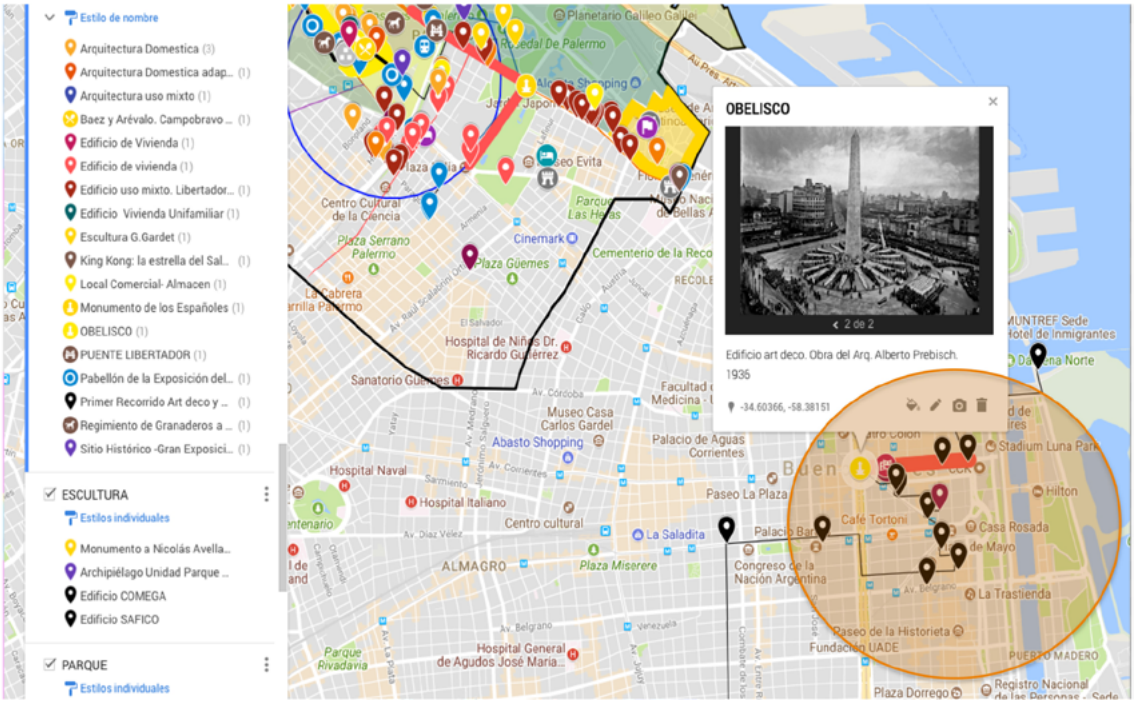
El proyecto pretende colaborar con el desarrollo estructural y turístico de estos archipiélagos urbanos, conformados por islas estructuradas por una corriente estilística, colaborando con su detección en la recuperación integral de dichas áreas y/o a la reactivación comercial cultural y social de la misma, como a la optimización de los espacios ociosos públicos y privados; a la detección de problemas de conectividad, al rescate de los edificios emblemático y a crear arquitecturas de servicios que alberguen funciones que permitan mejorar las condiciones de habitabilidad y la calidad de vida de sus habitantes y el acceso público al patrimonio.

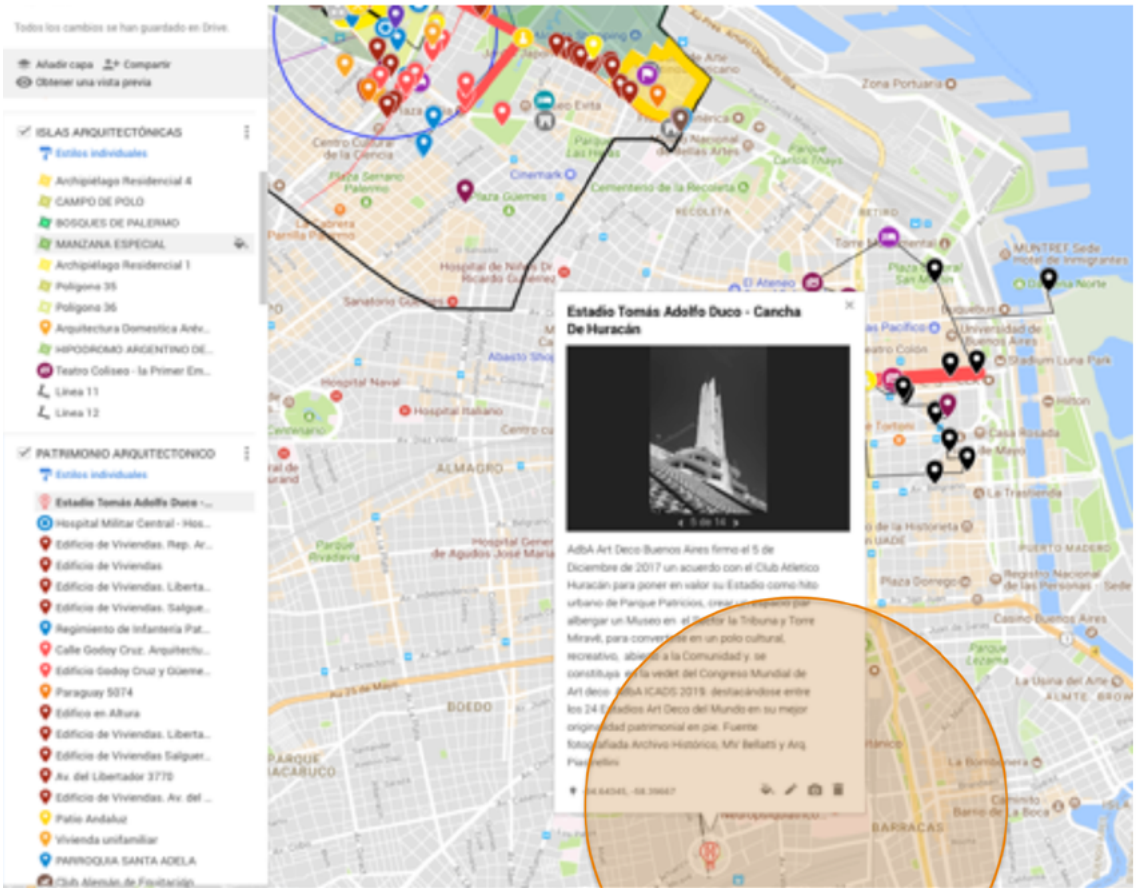
Como se trata de un proyecto amplio, que abarca a todas las comunas, en esta oportunidad nos limitamos, en una primer etapa, a plantear el desarrollo del modelo virtual de la guía y catálogo que aportara el mejor conocimiento de los edificios y su inserción en el contexto urbano, generando los puntos de interés a unirse por recorridos que enlazan las islas entre sí. Convencidos que el estudio previo de detección, identificación investigación, reconocimiento y catalogación de los sitios es necesario y fundamental para la comprensión, difusión y desarrollo sostenible del proyecto. Y que este modelo puede ser aplicable a todas las Ciudades de nuestro país y del mundo.






Añadir capa
Compartir
Obtener una vista previa
LIMITES Y EJES COMUNA 14
Estilos individuales
LIMITE COMUNA 14
LIMITE COMUNA 14
LIMITE COMUNA 14
LIMITE COMUNA 14
Limite COMUNA 14
LIMITE COMUNA 14
CORREDOR LUIS MARIA CA...
EJE ART NOUVEAU
EJE RESIDENCIAL RACIONA...
Radio de influencia
A1 ARCHIPIELAGO ART DEC...
Almodoville - Tagle & Av. del ...
Diario Critica
EDIFICIO SHELL
Edificio La Equitativa del Plata
Hotel NH Buenos Aires City
Ayacucho & Av. Rivadavia
Av. del Libertador 3590
ISLAS ARQUITECTÓNICAS
Estilos individuales
Archipiélago Residencial 4
CAMPO DE POLO
BOSQUES DE PALERMO
Tierra Santa
Parque
Fundación FLENI
BELGRANO
Universidad de Belgrano
Parque Cnel Jordan C. Wysocki
Aeroparque Internacional Jorge Newbery
Planetario Galileo Galilei
COLEGIALES
Teatro Vorterix
Centro Cultural de la Ciencia
Museo Nacional de Bellas Artes
Cementerio de la Recoleta
CHACARITA
Niceto Club
Plaza Serrano Palermo
Cinemark
Plaza Güemes
Parque Los Andes
RECOLETA
Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez
VILLA CRESPO
Sanatorio Güemes
Facultad de Medicina - UBA
El Ateneo Grand Splendid


Estilo de nombre
Arquitectura Domestica (3)
Arquitectura Domestica adap... (1)
Arquitectura uso mixto (1)
Baez y Arévalo. Campobravo ... (1)
Edificio de Vivienda (1)
Edificio de vivienda (1)
Edificio uso mixto. Libertador... (1)
Edificio Vivienda Unifamiliar (1)
Escultura G.Gardet (1)
King Kong: la estrella del Sal... (1)
Local Comercial- Almacen (1)
Monumento de los Españoles (1)
OBELISCO (1)
PUENTE LIBERTADOR (1)
Pabellón de la Exposición del... (1)
Primer Recorrido Art deco y ... (1)
Regimiento de Granaderos a ... (1)
Sitio Histórico -Gran Exposici... (1)
ESCULTURA
Estilos individuales
Monumento a Nicolás Avella...
Archipiélago Unidad Parque ...
Edificio COMEGA
Edificio SAFICO
PARQUE
Estilos individuales
OBELISCO
2 de 2
Edificio art deco. Obra del Arq. Alberto Prebisch.
1936
-34.60366, -58.38151
Planetario Galileo Galilei
Centro Cultural de la Ciencia
Museo Casa Carlos Gardel
Abasto Shopping
Hospital Naval
Hospital Italiano
Centro cultural
La Saladita
ALMAGRO
Plaza Miserere
Palacio de Aguas Corrientes
Paseo La Plaza
Congreso de la Nación Argentina
Café Tortoni
Hilton
Casa Rosada
La Trastienda
Paseo de la Historieta
Fundación UADE
Hospital General de Agudos José Maria...
Parque Rivadavia
Plaza Dorrego
PUERTO MADERO



Currículum Vitae

Adriana Elvira Piastrellini Arquitecta - Diseñadora - Urbanista

Fundadora de la Empresa Constructora APCSRL, fundada en 1999, dedicada a la construcción, refuncionalización y puesta en valor de edificios, áreas y sitios patrimoniales, teniendo en su haber la conducción y construcción de las siguientes obras; MUSEO SANTIAGO GRAFFIGNA, Primer Premio Patrimonio Nacional SCA CICOP a obras mayores de 1000 m2; Museo Santa Catalina de Siena Medalla de Plata CASA FOA; Museo y Pabellones Regimiento de Granaderos a Caballo Gral. San Martín; Museo Explanada Mar del Plata; Master Plan Base aérea; Museo Aeronáutico Base Aérea Morón; Sala de Efectos Especiales 5.1; Master plan Museo Histórico de Ciudadela; Primer Museo Virtual Naval de Argentina CASA FOA 2000, entre otros. Matrícula CPAU N* 16111. Docente UBA 1994 a 1998 Jefe de Trabajos Prácticos, Cátedra Arrese; profesor Consulto Universidad de Morón; socia del Arq. Clorindo Testa, ganadora de numerosos premios en concursos nacionales. Primer Premio Balnearios la Perla Estudio Clorindo Testa, Primer Premio Patrimonio Nacional SCA CICOP, Museo Santiago Graffigna en obras mayores de 1000m2, Premio Caminos de la Historia Reconquista. Y premios internacionales: Premio a la Cooperativa y Creatividad Mundial; Premio en Innovación en Museos; Premio en ampliación en Museos, otorgados por la Academia Internacional de Arquitectura de Bulgaria; Primer Premio Desarrollo Urbanístico Sustentable de la Ciudad de Senart Paris, otorgado por la Academia de Arquitectura de París y Foro Mundial de Jóvenes Arquitectos; Primero y Segundo Premios Euro Región Montañesa Bourd Madame Puig Cerda, Pirineos Francia otorgado por la Alcaldía de Bourd Madame y el Foro Mundial de Jóvenes Arquitectos. Miembro SCA Sociedad Central de Arquitectos, DarA Decoradores de Interiores Argentinos Asociados. Becada por el Gobierno de Japón para realizar el Master de Calidad Total AOTS KENSHU CENTER Japón. Fundadora y Presidente de AdbA Art Decó Argentina, Asociación Civil sin fines de lucro dedicada a la preservación, promoción y difusión del arte y el patrimonio.

I) ARTE, PATRIMONIO Y GESTIÓN CULTURAL

LA EXPERIENCIA DE CONTENEDORES CARAVATI

AIBAR, María Natalia
MAUBECÍN, Laura Paola
Proyecto Cultural Independiente
Financiado por el FNA

Frente a la responsabilidad como actores de la cultura de asumir acciones que aporten a mejorar la convivencia social y propiciando el respeto por la identidad y la diversidad cultural, tenemos como objetivo trabajar con los usuarios más vulnerables, niños y niñas, mujeres y adultos mayores, referenciándonos en el enfoque de Tonucci (1): "El niño cuando expresa sus exigencias transmite perfectamente las de todos los ciudadanos a partir de los más débiles…" (8), una ciudad segura para la infancia es una ciudad más adecuada y segura para todos (2).

Nuestra inquietud de incluir a los niños, niñas y adolescentes en el centro de los objetivos de los proyectos cultuales actuales y, en particular, de los nuestros, tienen como antecedentes inspiradores los de *Osa Menor*, la Investigación y Práctica en Educación de Arte para la Infancia y la Juventud de Jorge Raedó de Zaragoza, España, quien además es director artístico de *Ludantia*, I Bienal de Educación Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud, y el programa Anidar, de cuyo concepto expresa: "La participación ciudadana en el diseño de la ciudad inclusiva", expresa: "… La enseñanza de la arquitectura como disciplina artístico-técnica y la participación de los niños y sus familias en el uso y en el diseño de los espacios públicos -y de la ciudad en general- permitirá abordar los problemas específicos de la comunidad desde un lugar fresco e inspirador. La ciudad se deberá comprometer a escuchar y respetar la visión de los niños sobre la ciudad que quieren. El objetivo es profundo: es adaptar la ciudad, ya que si una ciudad es adecuada para la vida cotidiana de los niños, será una ciudad segura y cuidada. El reconocimiento, la protección y el cuidado de los espacio públicos compartidos contribuyen a crear vínculos mucho más solidarios y responsables entre los habitantes de una ciudad y a tomar conciencia sobre los valores compartidos de sustentabilidad física y social. El camino comienza con los niños en las escuelas y continua en las familias, hasta extenderse a toda la sociedad como protagonista activa de su propio destino. La arquitectura es la herramienta. El futuro es de nuestros niños". (3)

Por su parte, en el artículo del Dr. Joaquín Prats *Valorar el patrimonio histórico desde la educación: Factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales,* se reflexionaba: "Es importante que la mayoría del público, y sobre todo, el público más joven, identifique los museos y otras instalaciones patrimoniales como espacios amables, atractivos, donde pueda moverse y aprender de manera autónoma, y lo más lúdica posible. (…) Pretendo centrar mi intervención en la valoración y adecuación del patrimonio para un provechoso uso social y, más concretamente, en la posibilidad de convertir los bienes patrimoniales en auténticos y poderosos recursos al servicio de la escuela, al servicio de la educación, y al servicio del ocio cultural, una forma cada vez más popular de ocupar el tiempo libre por parte de la ciudadanía…" (4)

Frente a este ese contexto, haremos referencia a la experiencia del proyecto de concientización patrimonial denominado *Contenedores Caravati*, financiado por el Fondo Nacional de las Artes (5) y realizado durante el año 2017 en la Ciudad de Catamarca, cuyo surgimiento fue motivado a raíz de la insensibilidad de la sociedad frente a las demoliciones y la desaparición del patrimonio edificado. Estas situaciones que consideramos son consecuencia directa del desconocimiento por parte de la comunidad, de la historia de su ciudad y de las distintas etapas de urbanización de la misma, influyendo además los procesos de globalización y homogeneización que van diluyendo las particularidades

de cada región, ciudad, pueblo o comunidad. Otro de los factores que inciden es la falta de apertura hacia la comunidad de los temas concernientes a la preservación. No es que se detecte carencia en el material histórico registrado, sino que se maneja más bien a nivel académico y hasta un tanto elitista, dificultando el ejercicio del derecho democrático del acceso a la cultura, sobre todo de los grupos más vulnerables, situación que redunda en la pérdida del carácter identitario que hace de cada ciudad un suceso único e irrepetible.

La Carta ICOMOS para Interpretación y Presentación de Sitios de Patrimonio Cultural destaca la importancia de la Comunicación Pública como fundamental en un proceso de conservación amplio, asimismo, que la preservación del Patrimonio Cultural tiene que ser el resultado de un trabajo conjunto entre los profesionales de incumbencia, la comunidad local asociada, así como todos los agentes implicados (6).

Contenedores Caravati apunta a que los edificios sean revalorizados no sólo por su carácter de patrimonio tangible e ineludible, sino en su rol como "contenedores de vivencias" e historias de la gente a través del tiempo, apelando a la construcción de la memoria colectiva como instrumento de salvaguarda. Se tomó como eje las obras del arquitecto italiano Luis Caravati, que fuera el ejecutor a mediados del S. XIX de las obras que delinearon el actual perfil urbano de la ciudad. Entre sus obras más emblemáticas se destacan la Catedral Basílica de Catamarca, la Casa de Gobierno, El Seminario Conciliar, El ex Hospital San Juan Bautista, El Paseo General Navarro, El Colegio Nacional y la Escuela Normal de Mujeres, algunas residencias importantes y El cementerio Municipal, entre otras. Con el tiempo, muchas de estas construcciones fueron adaptándose a nuevas funciones. La Casa Caravati pasó de residencia a Registro Civil y hoy a Museo de la Ciudad, la casa Octaviano Navarro es hoy la Casa de la Cultura, El hospital San Juan Bautista es la actual Escuela de Artes, con lo cual esos muros han contenido y abrazado la historia de muchos catamarqueños desde el inicio y hasta el último día de sus vidas.

Destinado a niños y niñas, adolescentes y jóvenes alcanzados a través de instituciones educativas; se desarrolló en dos etapas: en la primera se realizó un dictado de talleres educativos y una segunda de muestra expositiva. Se buscó registrar desde la experimentación lúdica y senso-espacial lo vivido en los edificios mediante actividades que se sucedían y eran "contenidas" por los muros de esas históricas construcciones. El material didáctico para las diferentes etapas del proyecto fue seleccionado criteriosamente, teniendo en cuenta las distintas franjas etarias a las que estaba destinado, pero siempre de carácter lúdico e interactivo y, en cuanto a las herramientas comunicacionales, como las ilustraciones, con un diseño amigable y colorido, maquetas, etc., para captar la atención de los alumnos beneficiarios.

Los talleres consistían en una breve y desestructurada parte teórica sobre la *draw my life* del arquitecto que iba siendo relatada a modo de cuento y de la lectura sensible de los lugares donde se ejecutaban los mismos (los talleres eran itinerantes y se realizaban siempre en los interiores de los edificios construidos por Caravati). Posteriormente, los alumnos, con los conocimientos adquiridos, plasmaban sus experiencias sensitivas, anecdóticas y/o sugerencias (sobre sus vivencias o sobre las contadas por sus familiares), en diferentes obras artísticas de técnica libre que tenían como base soporte las fotografías de las obras arquitectónicas (7).

Los beneficiarios de este proyecto fueron 220 alumnos de entre 5 y 18 años aproximadamente, cumplimentando lo presentado para el FNA, mediante los talleres en las siguientes instituciones educativas en obras construidas por Caravati:

- Escuela de artes Evea (Taller para niños de 5 a 7 años), dictado en el edificio del Ex Hospital San Juan Bautista.
- Escuela de artes Evea (Taller para niños de 8 a 12 años), dictado en el Oratorio del Ex Hospital San Juan Bautista.
- Escuela ENET N°1(Talleres 1° y 2 año), dictado en el Espacio Público Paseo Gral. Navarro "La Alameda", ubicado frente a la escuela.

- Escuela ENET N°1(Taller 4° año), dictado en el Espacio Público Paseo Gral. Navarro "La Alameda", ubicado frente a la escuela.

- Instituto Terciario Gral. San Martín Tecnicatura en Diseño y Construcción (Taller 1° año), dictado en el Museo de la Ciudad Casa Caravati.

De la experiencia de los niños en el trabajo de maquetas, algunas de sus sugerencias destacables enunciaban: *"Mirá, mi Evea (escuelita de arte) ahora es mucho más verde",* o *"Eso que hice ahí, es un tobogán, queremos tener juegos en el patio…".*

Mientras que la intervención artística de los adolescentes y jóvenes hablaban de las composiciones sobre los perfiles urbanos que se observan en la ciudad, lo cotidiano, del arraigo a la fe, de los edificios que nos observan metafóricamente con ojos gigantes como testigos del tiempo y de los vínculos que nos amarran (con hilos) a ellos y, por consiguiente, a su historia.

En cuanto a la segunda etapa, plantea una muestra expositiva, la producción de la misma es el resultado de trabajos realizados durante los diferentes talleres educativos junto a una selección de fotografías antiguas y de carácter doméstico-familiar; las imágenes hacen referencia a los edificios que mutan de funciones y de historias en el tiempo. Acompañadas, además, de una instalación audio-visual y actividades interactivas de manera de involucrar al espectador con la exposición. El proyecto fue realizado por las arquitectas Natalia Aibar y Laura Maubecín en autoría, producción y dictado de talleres respectivamente, y Paola Lucero Antonietti en las ilustraciones, conjuntamente con la participación activa de sus beneficiarios directos.

Consideramos que lo transitado hasta aquí, *Contenedores Caravati*, resultó una experiencia valiosa por su rol educativo y formativo, verificable en la satisfacción de sus usuarios como expresión de calidad, sin embargo, a raíz de su carácter independiente y de mediana escala, no cuenta con datos e índices explícitamente mensurables. Recientemente el proyecto fue preseleccionado por la I Bienal Internacional de Educación para la Infancia y Juventud de Pontevedra, España, y existen propuestas de hacerlo extensivo al resto de las instituciones educativas, como así también, y a solicitud de la Comisión Nacional de Monumentos, de Lugares y de Bienes Históricos, se dictarán otros talleres más en el marco del Día Nacional de los Monumentos, en el mes de mayo próximo, evidenciando su capacidad de sostenibilidad en el tiempo y lo exitoso de su resultado. Motivación que nos incita a avanzar hacia la publicación del libro de patrimonio para niños.

Por último, el traspaso de conocimiento de unos a otros es formador de grupos que pueden ejercer mayor presión social, medidas que en otros lugares del mundo ha logrado el rescate de bienes de valor histórico, comprendiendo que el rol activo y comprometido de la sociedad **nos asegura una ciudad respetuosa de su pasado, con un futuro más equitativo y accesible para todos.** Si las mediciones actuales del éxito para los proyectos culturales, según el planteo de Prats, reemplazan lo estrictamente cuantificable, por su valor educativo, formativo y de satisfacción de los usuarios como expresión de calidad, consideramos lo satisfactorio de sus resultados, que están a la vista en el desarrollo de esos talleres, que estuvieron llenos de aprendizaje, arte y vehemencia.

Referencias Bibliográficas:

Artículos en Internet/ Publicación electrónica:

1-Ingeniería y territorio. (2006). La ciudad habitable. La ciudad de los niños, ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? Disponible en:

http://www.ciccp.es/revistaIT/portada/index.asp?id=330

2.- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños, ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? Disponible en:

http://www.ciccp.es/revistaIT/textos/pdf/08-Francesco%20Tonucci.pdf

3.-Raedó, J. (2013). Qué es arquitectura. Disponible en:

http://fronterad.com/?q=bitacoras/jorgeraedo/que-es-arquitectura

http://anidar.com.ar/concepto/

4.- Prats, J. (2001).Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales [1].Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=82:valorar-el-patrimonio-historico-desde-la-educacion-factores-para-una-mejor-utilizacion-de-los-bienes-patrimoniales-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

5.-FNA (2016). Becas Bicentenario. Disponible en:

http://leedor.com/2016/10/14/el-fondo-nacional-de-las-artes-anuncia-los-500-ganadores-de-las-becas-bicentenario/

http://fnartes.gob.ar/fna-lab/

6.-ICOMOS (2008). Carta ICOMOS para Interpretación y Presentación de Sitios de Patrimonio Cultural. Disponible en:

https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/interpretation_sp.pdf Quebec 2008

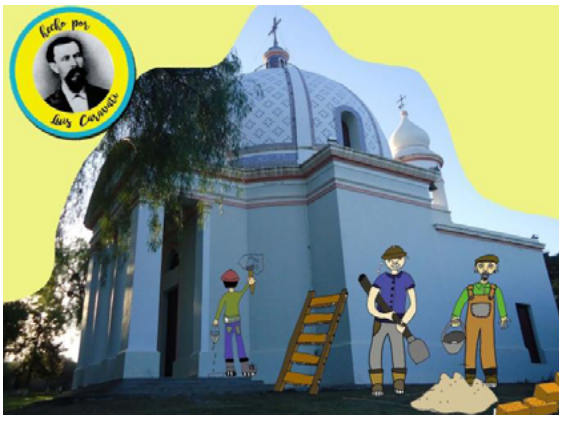
7.-Contenedores Caravati (2017). Proyecto de concientización de patrimonio para niños. Disponible en: https://www.facebook.com/Contenedores-Caravati-204311623402728/

Citas Textuales:

8-(Tonucci, F. 2006: 63).

Anexo Fotográfico:

a-Las imágenes históricas de obras de Caravati fueron extraídas de internet con fines estrictamente didácticos, algunas pertenecientes a "Antigua Catamarca".



b- Ilustraciones de la arquitecta Paola Lucero Antonietti para el Proyecto Contenedores Caravati.

c-Las últimas, son parte del registro fotográfico personal del dictado de talleres de Contenedores Caravati.

RESCATE Y REVALORIZACIÓN DE UNA IMAGEN PROHIBIDA

AGÜERO, Silvia Leonor
Cátedra Historia de las Artes Plásticas III
Instituto Binacional de Arte Contemporáneo y Espacio Público
Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán

Sobre la vida y obra de María Eva Duarte de Perón se han escrito, desde diversas perspectivas ideológicas, numerosas obras, artículos, novelas, se han realizado obras teatrales, series y películas. Tal vez sea la ópera rock mundialmente conocida como *Evita,* y estrenada en el año 1978 en Londres, una expresión de la magnitud internacional que alcanzo su figura política. *Evita* se ha representado en más de 40 países de los cinco continentes.

Próxima a cumplir 66 años de su muerte, Eva Perón o Evita, como la llamaron en su tiempo, sigue despertando pasiones y convocando a investigadores que se afanan por penetrar en la vida y obra de esta mujer que con solo 33 años llegó a incidir profundamente en la vida de los argentinos, alcanzando la dimensión del mito.

Este trabajo persigue dos objetivos. Por un lado, difundir, en el marco de un proceso de rescate y puesta en valor del patrimonio artístico universitario, las acciones emprendidas en la revalorización de una obra plástica de gran importancia para la historia de la actual Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, y, por otro, dar a conocer una obra que consideramos excepcional en la producción del artista. Se trata del *Retrato de la Sra. Eva Duarte de Perón, Jefa Espiritual de la Nación*, del artista húngaro Lajos Szalay.

En 1955 el presidente será derrocado mediante una nueva intervención militar y, tras el bombardeo a Plaza de Mayo, caen centenares de muertos y miles de heridos, la mayoría civiles. La autodenominada Revolución Libertadora inicia un proceso de persecución y represión a un gran sector del pueblo argentino y dicta, en el año 1956, el decreto Nº 4161 que proscribió al peronismo durante dieciocho años. El mismo se expresaba en los siguientes términos:

"Queda prohibida en todo el territorio de la Nación: las imágenes, símbolos, signos, expresiones significativas, doctrinas, artículos y obras artísticas, la utilización de la fotografía, retrato o escultura, el escudo y la bandera peronista, el nombre propio del presidente depuesto, el de sus parientes, dichos objetos ofenden el sentimiento democrático del pueblo argentino y constituyen para éste una afrenta que es imprescindible borrar".

A partir de ese momento, a lo largo del territorio argentino, todo lo que evoca tanto al ex presidente derrocado, como a su esposa, fue destruido. Con la Revolución Libertadora se instala la misma intolerancia que había sido combatida, una actitud que se reitera sistemáticamente en la historia argentina. Se suceden incendios, saqueos, la destrucción de la fundación que llevara el nombre de Eva Perón con todas sus pertenencias. Bustos y estatuas conmemorativas son decapitadas o derribadas de sus pedestales a lo largo y ancho del país, así como pinturas, filmes, fotos y documentos serán quemados o, en muchos de los casos, escondidos durante décadas. Para evitar que el emblemático edificio se transformara en un espacio de culto justicialista se ordena su demolición. Se trata del Palacio Unzué, una elegante residencia de descanso de la poderosa familia, construida a finales del siglo XIX, y adquirida décadas más tarde por el Estado Nacional en el año 1937, que sirvió de residencia de la pareja presidencial. En ese mismo lugar, fallece Eva Duarte de Perón.

En Tucumán, desde 1945, los actores políticos comenzaron a configurar una identidad política que convertirá a la provincia, hasta la fecha, en un importante bastión electoral del partido fundado por Perón.

En ese marco y, a pesar de la conflictiva relación que mantuvieron las Universidades Nacionales durante los años de gobierno peronista debido a la pérdida de su autonomía, se realizan numerosas intervenciones y se expulsa a cientos de docentes de sus claustros en todo el país. La Universidad Nacional de Tucumán vivió una etapa de crecimiento. El Dr. Horacio Descole, destacado científico argentino nacido en Buenos Aires y radicado en la provincia desde el año 1937, asumió, como interventor, la conducción de nuestra Casa de Estudios, desempeñándose frente a ella entre 1946 y 1951. Se produce en aquellos años un incuestionable desarrollo. Siguiendo el espíritu de sus fundadores, el Dr. Descole expandió la universidad en la región. Se organizaron institutos de investigación, se reestructuraron las unidades académicas y se crearon más de 30 carreras de grado de interés para la región. El cuerpo docente se vio incrementado en más de doscientos especialistas de diversas disciplinas entre extranjeros y argentinos. Se proyectó, entre otras acciones, un ambicioso plan que quedará inconcluso y que pretendió crear una Ciudad Universitaria en el cerro San Javier.

En ese contexto de grandes transformaciones, el 9 de septiembre de 1946 tuvo lugar la creación del Instituto Superior de Artes, actual Facultad de Artes. El Instituto se organizó en distintas secciones: pintura, grabado, escultura, música, arte dramático y danza, metalistería artística, artes gráficas y encuadernación.

Con este nuevo organismo, el campo artístico de Tucumán inicia uno de los capítulos más importantes de su historia llegando a conocerse en el país con el nombre de "Escuela de Tucumán". Aquel movimiento artístico cultural que logró gestarse en las aulas universitarias atrajo a los más importantes representantes de la plástica argentina y extranjera y a numerosos jóvenes que llegaron a la provincia motivados por el prestigio de sus maestros. Una larga lista de nombres atestigua esa etapa fundante, en la que el arte tucumano dejó de ser la expresión de algunos individuos aislados para transformarse en una fuerza grupal y renovadora que comenzó a transitar el camino abierto por las vanguardias artísticas. Lino Eneas Spilimbergo, Eugenio Hirsch, Lorenzo Domínguez, Lajos Szalay, Pompeyo Audivert, Ramón Gómez Cornet, Víctor Rebuffo, Alfredo De Vicenzo y Luis Lusnich, pasaron con sus enseñanzas por los talleres de Pintura, Dibujo, Grabado, Escultura y Metalistería, acercando a nuestra provincia a otros grandes de la plástica argentina con sus obras o su presencia como Antonio Berni, Miguel Dávila, Juan del Prette, Antonio Petorutti, Emilio Centurión, o a jóvenes estudiantes como Carlos Alonso, Leonor Vassena, Aurelio Salas o Martínez Howard, quienes posteriormente desarrollaron un brillante desempeño artístico. En gran medida, se debe a esos maestros y al clima que generaron, esa rebelión hacia la tradición académica, transformándose en un incontenible impulso creativo que, continuado por sus discípulos, no ha cesado hasta hoy.

Este breve comentario sobre aquellos años intenta mostrar la creciente excitación que vivió el ambiente artístico y cultural de Tucumán y la región. Si bien la historia de los orígenes del Instituto Superior de Artes nos apasiona, no es tema de este trabajo. Nos interesa destacar la presencia de uno de sus maestros, el artista, el dibujante e ilustrador húngaro Lajos Szalay, (1909-1995) quien dejando en 1946 un país con extremas desigualdades y devastado por la guerra, llegó a París. Allí trabajo como ilustrador de la rebelde publicación de *Lettres Françaises* y estudió con el artista expresionista Georges Rouault. Cuentan que allí, Picasso conoció su obra y dijo:

"si sólo dos nombres de artistas gráficos del siglo XX pasan a la posteridad, yo seré uno de ellos, pero si es sólo uno, ese será Lajos Szalay"

Szalay llegó, junto a su mujer, a Argentina en 1948 y, como tantos refugiados que el país recibió, ambos se alojaron en el Hotel de los Inmigrantes, actual Museo de la Inmigración. El país gobernado por el Gral. Perón le ofrecía tranquilidad y garantía, situaciones imposibles de encontrar en su tierra. Se sintió amparado por las leyes que protegían los derechos de los trabajadores y muy a gusto con la importante inmigración europea que encontró en Buenos Aires.

Poco tiempo después llegó a Tucumán contratado por la Universidad Nacional para hacerse cargo de la sección Dibujo del Instituto Superior de Artes. En ese ámbito de efervescencia, el húngaro encontró un nuevo refugio para desarrollar su enorme magisterio, acompañado de otros grandes. En Spilimbergo y Szalay podemos encontrar el origen de la tradición y el gusto por el dibujo que adoptaron los artistas tucumanos.

Lajos Szalay en el trabajo Buenos Aires 1958. Fotografía extraída de Vonallá Vált Lélek Lajos Szalay Rajzai.

Autorretrato de Juventud. Carbonilla sobre papel

Recuerda su hija Clara en una entrevista *"(…) recuerdo esa época de mi familia como un buen período, (…) nunca lo vi a mi padre tan feliz. Cuando dejamos la Argentina para mudarnos a Nueva York, en el año 60, las cosas no fueron lo mismo. El allí sentía mucha soledad. En Tucumán, en cambio, tenía amigos, hablaba mucho, leía…"*

El desempeño del maestro húngaro excedió las aulas del Instituto Superior puesto que tuvo a su cargo toda la ilustración de la gráfica y los eventos culturales realizados por la Universidad en los años de permanencia en la provincia, entre otros numerosos encargos de instituciones públicas y de escritores. De este modo, su obra y calidad artística se difundieron rápidamente en los círculos intelectuales locales.

En el año 1952, el Rectorado encarga a Szalay una pintura con la imagen de Eva Duarte de Perón con el objeto de ser ubicada, a modo de homenaje, en un aula que llevaría su nombre. Entendemos que ese encargo debió representar un importante desafío a un artista cuya especialidad era el dibujo.

La obra fue ejecutada y aparentemente se realizó el mismo año de su encargo. Se trata de un óleo sobre tela de 0, 74 cm por 0, 93 cm y, si bien la misma no contiene la fecha, inferimos por la Memoria de la UNT del año 1952, publicada por la imprenta de la universidad en el año 1953, que la obra fue efectivamente realizada en aquel año.

Se trata de la reconstrucción, parcialmente realista, de una escena que se presumía cotidiana en la vida de Eva Duarte de Perón. Es, a la vez, un retrato idealizado de la abanderada de los humildes. La obra, como es habitual en el artista, posee una serie de elementos de clara intención narrativa.

La acción es simple, la figura central sentada frente a su escritorio, trabaja para los desposeídos. Su mano sobre el papel lleva la pluma con la que acaba de otorgar algún beneficio.

En torno a la imagen de Eva predominan las tonalidades azules, violetas, ocres y algunos toques empastados de rojos, en torno a los cuales emerge triunfante su figura iluminada con el rostro de tonalidades cálidas y expresión serena. El maestro rinde tributo a esa mujer, cuya leve sonrisa se dibuja en sus labios en un gesto que queda iluminado para la eternidad. Es el triunfo de la vida sobre su prematura muerte, es la mujer que sacrifica su vida por el ideal que defendió intensamente: la causa de los pobres.

La fuerza de la obra reside en el fuerte intercambio de contrastes, en la oposición que emerge de la definición de su figura maternal en contraposición a las sombras humanas, anónimas y desdichadas, los testigos silenciosos que casi se confunden con la mancha; la madre y el niño a la derecha, un hombre a la izquierda. No es un retrato habitual, totalmente amable, su crítica es penetrante, como lo es toda su obra gráfica, sus extraordinarios dibujos. Es Eva la que irradia luz al conjunto, la que impone serenidad al ambiente, la que transforma con su belleza, la tristeza y el dolor, es ella la que conduce a un dibujante moderno y tan hábil como Szalay a enlazar nuevamente con el realismo y el cuadro de caballete.

Retrato de la Sra. Eva Duarte de Perón, Jefa Espiritual de la Nación.

Lajos Szalay es un artista diestro, refinado, dotado de una extraordinaria capacidad de expresión. Tal vez sea esta obra, *Eva Duarte de Perón Jefa Espiritual de la Nación*, una de las pocas obras del artista de estas características (pintura al óleo sobre tela) que existan en el mundo, lo cual constituye un privilegio enorme para nuestra comunidad, que la Universidad de Tucumán sea poseedora de tan valioso patrimonio artístico.

Con la llegada de la Revolución Libertadora, en todas las instituciones públicas del país se aplicó el decreto N. 4161. Como ocurrió en tantos lugares de la Argentina, un empleado del Rectorado de nuestra universidad sacó la obra del lugar donde estaba emplazada para evitar su destrucción. Resguardó la pintura en su vivienda y guardó el secreto hasta su muerte. Después de 60 años, sus descendientes decidieron devolverla a la UNT en el marco de un contexto político favorable, entregándola al Secretario General de la Asociación del Personal universitario.

Ese mismo año, 1956, Lajos Szalay había sido cesanteado de la Universidad, por lo que debió marcharse a Buenos Aires donde se desempeñó como docente el tiempo suficiente para marcar un antes y un después en la historia del dibujo en la argentina.

En 1961 se radicó en Estados Unidos y en 1988 retornó a Hungría, donde falleció en 1995.

En un acto realizado en el patio del actual Rectorado, convocado por la Asociación del Personal de la universidad en el año 2015, se hizo púbica la entrega de la obra a su Secretario General, quedando registrada como un símbolo de la fuerza aún vigente de esa mujer argentina que se atrevió a desafiar las costumbres de su tiempo y que supo despertar pasiones en miles de argentinos para ingresar a la historia universal.

Las autoridades de la Facultad de Artes descubrieron que la obra pertenecía a Lajos Szalay, conscientes del valor de la misma y ante el importante deterioro que presentaba, solicitaron al gremio autorización para realizar la debida restauración. La Facultad venía desarrollando un importante proceso de rescate y revalorización de su patrimonio artístico y esta obra corrió el mismo destino.

Se estudió la obra, su estado, y se confió la restauración a Trinidad Isabel Reguera, artista y restauradora de amplia experiencia que había realizado numerosos trabajos de restauración de pinturas y esculturas en iglesias e instituciones estatales de Tucumán, Catamarca, Capital Federal y Tandil, entre otras provincias del país.

Detalle sin restaurar con firma del artista.

Se procedió a la limpieza del lienzo. Se realizaron retoques, reparación de áreas dañadas y reposición de capa pictórica, cuidando mantener la mayor proporción en toda la obra de los colores originales y trazos del artista.

Concluida su restauración, el retrato de Eva Duarte de Perón fue entregado a sus actuales dueños y, como tributo a la valentía de aquel hombre que rescató una parte de la turbulenta historia del país, se decidió exponerla en la sede gremial. Pero la obra se convirtió, como su propia imagen, tanto en vida como después de su muerte, en un poderoso emblema. Eva retratada por Szalay, Eva el mito argentino, hoy recorre las sedes gremiales universitarias del país como santa, como heroína, como gloria nacional.

Como toda obra de arte, este retrato se erige en un poderoso instrumento de conocimiento, de transformación y de construcción de sentidos que hacen posible una mejor comprensión de nuestra historia.

Tal vez el rescate de esta imagen prohibida, tan amada y tan odiada, experiencia estética y manifestación política de su tiempo, pueda inducirnos a reflexiones que contribuyan a superar las grietas y la violencia que han marcado gran parte de la historia de nuestro país. Y en este sentido, quiero pensar al arte como representación de la idea de tolerancia, como expresión de la riqueza que implica la comprensión de las diferencias y como el mejor reflejo de la unión en la diversidad.

Bibliografía

Agüero, Silvia Leonor (2016) Informe de Restauración de la Obra Retrato de Eva Perón Jefa espiritual de la Nación al Secretario General de la Asociación Personal de la Universidad Nacional de Tucumán.

Pérez Bergliaffa, Mercedes (2012) Lo que nace de una línea. Disponible en https://www.clarin.com/arte/lajos-szalay-linea-maestra_0_r1xZAXGnwmx.html

Memoria de la UNT de 1952. (1953) Imprenta Universidad Nacional de Tucumán

DISEÑO, PATRIMONIO Y GESTIÓN CULTURAL

LÓPEZ, Cristina Amalia
BERGOMI, Paolo I.G.
Asociación Latinoamericana de Diseño / ALADI

La simbiótica vinculación del diseño con la cultura, como generador de una cultura propia de la disciplina, entendida como oficio y como arte del saber hacer, no es considerada factor patrimonial, sino un factor periférico al momento de evaluar los resultados de un proyecto. Sin embargo, objetos y pensamientos han definido con potencia, y en sí mismos, momentos culturales que incluso trascienden tiempo y espacio, siendo atemporales en el instante relativo aparente, para instalarse en el colectivo comunitario como elemento cotidiano que resuelve una necesidad, por eso, arte y diseño generan patrimonio, y la gestión social de estos recursos integra el continente cultural de un país.

En este sentido, la Asociación Latinoamericana de Diseño ALADI ha venido desarrollando, desde su creación en 1988, una fuerte estrategia de promoción para la recuperación y puesta en valor del patrimonio industrial latinoamericano, visible en acciones concretas que demuestran el desarrollo exponencial de nuestros diseñadores y productores.

Hablar de diseño patrimonial nos remite a la historia de la labor humana, su ingenio y sus oficios, las artes, las horas de investigación dedicadas al estudio de un objeto y su síntesis, la idea hecha prototipo y seriada a través del proceso productivo en una amalgama de sucesos que se concretan con la fabricación de un producto, a través de la industria, de la mano del hombre y su capacidad creadora, innovadora y social. Por eso mismo, quienes amasamos desde la cuna la conducta de la preservación y selección del objeto valioso por su significado y significante, entendemos que la conservación y protección del patrimonio cultural, artístico, técnico, industrial, arquitectónico, diseñado y producido, tangible e intangible, es un compromiso moral atemporal que nos conduce justamente a defender este patrimonio diseñado por el hombre para estudiarlo, entenderlo, documentarlo, exhibirlo, ponerlo en valor para protegerlo y proponerlo como pieza elegida de un tiempo, espacio y acción.

Por eso nuestro colectivo institucional de la ALADI cuenta con dos museos. La colección del Museo del Diseño y de la Industria, "HECHO EN ARGENTINA", con más de 18.000 piezas, constituye el acervo más importante del país referente a la historia de la industria y el diseño argentino entre 1935 y 1985. Su tarea y su concepción filosófica están volcadas en la tesis de su Director y Curador el Prof. Paolo Bergomi, quien también es el director del Museo de Arte de Piriápolis (MAP), inaugurado en el año 2000, donde se organizan muestras temáticas de arte, diseño, arquitectura y cultura cotidiana en su sede de la ciudad balnearia de Piriápolis, en la costa este de Uruguay. Ambos museos, y sus colecciones, son de un caudal atractivo turístico y cultural convocante de todas las generaciones, en especial el punto de encuentro entre los espacios académicos donde son expuestas las colecciones y la comunidad, como así también convite de reflexión para profesionales que visitan las muestras y exposiciones en las que están presentadas temáticas seleccionadas.

La Secretaría de Industrias Creativas y Culturales (SICYC) de CGE/ALADI realiza una tarea concerniente a favorecer el espacio de encuentro entre la cultura y el sector empresarial. Prueba de esto son sus acciones vinculadas al intercambio con las embajadas, el ámbito académico y los sectores públicos y privados, y en especial su presencia en el Consejo de Planeamiento Estratégico (COPE) de la Unidad de Coordinación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, con su presentación de propuestas innovadoras a la Ley de Mecenazgo, la participación del emprendedorismo y las industrias creativas en la presentación de proyectos de mecenazgo, ampliando el objeto a los pequeños y medianos emprendimientos, incluyendo el concepto de mecenazgo ecológico, en el marco de los trabajos previos presentados en las "Jornadas de Ambiente Consciente" que forman parte de las actividades ALADI.

Como así también "Unidos por el Diseño", espacio convocante de autoridades representativas de Latinoamérica que comparten puntos de vista estratégicos para la gestión social del diseño y sus proyectos locales, tomando en cuenta que todos aquellos artistas, diseñadores, creativos, protagonistas del acervo cultural, representan el corazón mágico del Diseño que se expresa, teniendo como eje a la Cultura y al Hombre, como ser social capaz de gestar cambios en su comunidad, como un Actor Cultural, pues la cultura genera industria, comunicación e interacción. Cultura viva, costumbres devenidas en tradiciones se manifiestan a través de la música, danzas, prendas típicas, comidas regionales, sabores que arraigados a la tierra y con olores distintos, muestran un entramado social que incluye el ingenio creativo diseñando obras maravillosas, descollando en el arte, la arquitectura de su hábitat, la belleza de sus lugares comunes, edificando ciudades con sistemas administrativos para contener el concepto de identidad y pertenencia que arraiga y preserva, institucionalizándose, para asegurar su subsistencia a través de sus individuos y su comunidad de pertenencia. En este punto vemos la necesidad estratégica de vincular a la sociedad civil para lograr un protagonismo activo en esta construcción cultural del sitio, donde diseño y arte comprenden un bagaje cultural que nos remite a la trascendencia. En la medida en que tomemos conciencia que "la ciudadanía vive en los barrios" y que sus individuos son valiosos como "actores culturales del sitio", toda ciudad tiene la oportunidad de convertirse en la principal estrategia para una mejora educativa que se masifica a lo provincial y afecta positivamente la riqueza de un país. Y es el Diseño, y su capacidad de interdisciplina, aquello que favorece que ocurran estas coincidencias. Desde la Asociación Latinoamericana de Diseño / ALADI entendemos el Diseño como parte de la vida del hombre, en consonancia con su capacidad de hacer, resolver, y de aportar soluciones.

Evaluando las influencias de las organizaciones de promoción del diseño en conjunción con la sociedad civil (como es el caso del Centro Promotor del Diseño [CEPRODI] de la ALADI), es posible comprobar como la comunidad se involucra en proyectos de desarrollo integral de diseño, abarcando todo el entramado local y en perspectiva a lo global, y se posiciona desde el rescate de sus propios valores intrínsecos, pudiendo afirmar entonces que instituciones sociales intervienen en la conformación de nuestras identidades, reconociendo todo tipo de contingencias para solucionarlas comunitariamente y revalorizando el patrimonio local. Así se generan espacios de auto observación y aportes significantes, y esto sucede porque nuestra identidad se extiende a los objetos, a los sitios y a los individuos, cuando interviene el diseño, accionando para generar la demanda.

La figura innovadora del CEPRODI, creada en 1997 por el Comité Argentino de la Asociación Latinoamericana de Diseño, surge a partir de una innovadora experiencia previa desarrollada por el Departamento de Diseño y Tecnología (DEDIT), creado en 1984 por Paolo Bergomi en la región industrial del partido La Matanza, en la Provincia de Buenos Aires (considerada como la primera iniciativa para la gestión de diseño en el país, organizada desde el sector privado, con objetivos y resultados de alcances a nivel nacional e internacional). El CEPRODI genera Polos de Promoción del Diseño en localidades específicas donde la aplicación del diseño produjo, y produce, transformaciones palpables de la realidad socio-económica del sitio, demostrando enormes cambios en la comunidad en donde se desarrolla. Integran un Polo CEPRODI, representantes de la comunidad, de la gestión de gobierno (gobernación, intendencia, secretarías y direcciones de la producción, de industria, de comercio interior y exterior, secretaría o dirección de cultura, de la producción) dirigentes y activistas de las asociaciones de profesionales (asociaciones de diseñadores, colegios profesionales de arquitectos e ingenieros, profesionales e idóneos específicos, investigadores, emprendedores, confederaciones, federaciones, cámaras empresarias, asociaciones de artesanos), de las instituciones de formación e investigación (universidades, facultades de arquitectura y diseño, escuelas, centros e institutos de diseño industrial, gráfico, textil e indumentaria, escuelas técnicas y de capacitación terciaria, academias de arte, laboratorios y centros de Investigación específica para la región), medios de prensa, canales de televisión, radios, publicaciones; por extensión, todos aquellos involucrados en un proyecto que conlleve a la superación, desarrollo y crecimiento para las partes involucradas y la comunidad en su conjunto.

Inclusive, cabe mencionar que el CEPRODI patrocina y participa del proyecto de investigación, rescate cultural y exposiciones de la historia de la producción industrial nacional que organiza el Museo del Diseño y de la Industria "Hecho en Argentina" (creado en 1973) que mencionamos en párrafos anteriores.

Desde su puesta en marcha, el CEPRODI ha producido una profunda transformación en los

procedimientos y resultados de la aplicación del diseño en el país, e incluso propuso que la Secretaría de Industria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires pusiera en marcha su propio Centro Metropolitano del Diseño. Ha sido distinguido en 1998 con el Premio Buenos Aires Productiva, otorgado por la Fundación Pro Buenos Aires. La gestión del CEPRODI interconecta las distintas disciplinas desde la gestión misma e incorpora la oferta de las especialidades de diseño industrial, gráfico y comunicacional, textil e indumentaria, y asegura calidad al sistema productivo, juntamente con las tecnologías vinculantes.

Ejemplos válidos de la acción del CEPRODI se han desarrollado y desarrollan en Monte Caseros (Corrientes), Casilda (Santa Fe), Crespo (Entre Ríos), San Juan, Neuquén, Morón (Pcia. De Buenos Aires), La Plata, Buenos Aires Ciudad, y trascendió la frontera en los Polos en Managua, en Nicaragua, en Colonia, en el este, en la República Oriental del Uruguay, y en Veracruz (México), y, recientemente, en Juliaca, Perú.

En el territorio del arte el programa "Artodos-mosaico con la comunidad" y la gestión de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, en Ramos Mejía, son testimonio clave de estas acciones.

Respecto al aprendizaje de los oficios, las técnicas de profesiones como la Sastrería y la Alta Costura artesanal, desde las entidades CONPANAC (entidad panamericana fundada en 1965), ASOCIACIÓN ARGENTINA DE LA MODA (fundada 1977), MODELBA (creada en 2007), entendemos que la enseñanza de los oficios es otra excelente manera de dar una oportunidad de progreso, trabajo digno. Incluso sostenemos como tesis que el ARTE puede ser una alternativa para encontrar sentido a la vida y provecho a la existencia, sumando a las personas (incluso las que están en situación de riesgo) en un proyecto que los contenga y les permita sentirse parte integrante en una tarea útil, como el medio de vida de esta cultura del diseño, resultando una alternativa para incluir y ofrecer una ocupación.

En conclusión, es importante ser parte actora de la sociedad civil; seamos actores culturales del cambio, generemos espacios de intercambio para aprender y debatir. El diseño y el arte nos convocan y la cultura nos enriquece a todos.

Autores del documento:

Cristina Amalia López - Investigadora, escritora y comunicadora social, Desarrolladora de proyectos institucionales. Docente de la Universidad de Palermo / Presidente de la Confederación Panamericana de Profesionales de Alta Costura / Presidente de la Asociación Argentina de la Moda / Directora de MODELBA / Co Directora de BOOK 21 / Miembro del Instituto Latinoamericano de la Calidad – LAQI / Miembro de la Asociación Latinoamericana de Diseño - ALADI / Socio de Asociación Civil Amigos Diplomáticos - ACAD / Investigadora en temas de Multiculturalismo / Miembro de la Secretaria de Industrias Culturales y Creativas de CGE-ALADI / Miembro del Observatorio Latinoamericano de Enseñanza del Diseño / Conferencista en congresos y encuentros de diseño y formación educativa/ Distinción a la Excelencia Educativa The Quality Award y LAQI la distinguió con el Master in Educational Quality. Visitante Ilustre de la Ciudad de Juliaca y de Puno por la gestión de proyectos pedagógicos.

Paolo I.G Bergomi - Gruppo Bergomi / Diseñador / Diplomado en Patrimonio / Presidente de la Asociación Latinoamericana de Diseño ALADI / Director del Centro de Promoción del Diseño - CEPRODI / Director del Museo del Diseño y de la Industria "HECHO EN ARGENTINA" / Director del Museo de Arte de Piriápolis en ROU / Miembro de Instituto Latinoamericano de la Calidad – LAQI / Co Director de BOOK 21 / Fundador y Past Director del Instituto Tecnológico y Carreras de Diseño de la FADU-UBA / Director de la Secretaria de Industrial Culturales de la CGE.

Bibliografía

Bergomi, Paolo. (2016). El diseño como generador de nuevos contextos de pensamiento. Competitividad vs. Actitud: enseñar diseño desde la esencia misma. Publicado en Actas de Diseño 21. Universidad de Palermo página 178 a página 183. Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=601&id_ articulo=12520

Libro verde de industrias culturales y creativas (2010). Disponible https://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/principal/novedades/libro/2010/libro-verde-de-industrias-culturales-y-creativas.html

Industrias creativas: ¿se puede vivir de la cultura? (2017) La Nación. Laura Marajofsky. Disponible en Internet https://www.lanacion.com.ar/2054202-industrias-creativas-se-puede-vivir-de-la-cultura

Tiempos de cultura El primer mapa mundial de las industrias culturales y creativas (2015) Disponible en Internet http://www.worldcreative.org/wp-content/uploads/2016/03/EYCulturalTimes2015_ES_Download.pdf

López, Cristina Amalia. (2012). Alfabetización: Un derecho para todos y una materia pendiente [posteo en blog]. Impulso Cultural. Disponible en: https:// impulsocultural.wordpress.com/2012/09/11/alfabetizacion-un-derecho-para-todos-y-una-materiapendiente/

López, Cristina Amalia. (2012) Educación, formación y capacitación para un diseño sostenible con identidad latinoamericana. XX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Año XIII, Vol. 19, publicado de la página 75 a página 83 en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº XIX.

López, Cristina Amalia. Expresión & Diálogo intercultural. https://impulsocultural.wordpress.com/2011/10/15/expresion-dialogo-intercultural-cristina-amalia-lopez/

López Cristina Amalia. (2015) Aulas creativas e innovadoras con experimentación y praxis profesional. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº XXV. Año XVI, Vol. 25, Agosto 2015, Buenos Aires, Argentina | 230 páginas

López, Cristina Amalia. La ciudad como polo cultural de construcción de ciudadanía e identidad. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/808_1367.pdf

López, Cristina Amalia. (2014) Reformular el sentido del éxito para recuperar el componente ético y el factor cultural. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Nº XXIII http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=484&id_articulo=10158

López, Cristina Amalia. (2013) Construyendo el tejido intercultural. Nota de Equilibrium Global - https://conceptomulticulturalismo.wordpress.com/2013/03/26/construyendo-el-tejido-intercultural-cristina-amalia-lopez/

López, Cristina A. La ciudad como polo cultural de construcción de ciudadanía e identidad https://issuu.com/cultudocs/docs/la_ciudad_como_polo_cultural

Fondo Nacional de las Artes (1998) – Seminario Internacional sobre Economía de la Cultura Mecenazgo - Universidad de Mayland

Tesis del Museo del Diseño y de la Industria Hecho en Argentina. Universidad Blas Pascal Córdoba.

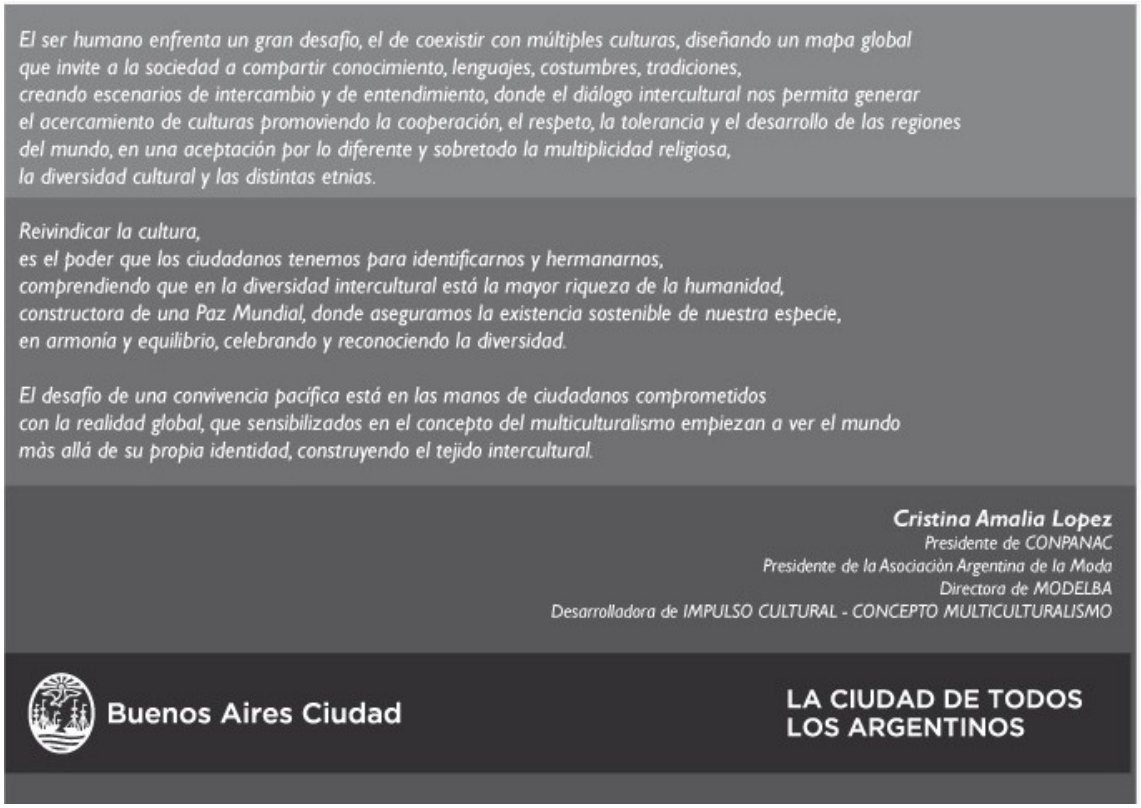
COPE (2017) - Minuta de Reunión Dimensión Económica / Unidad de Coordinación del Consejo de Planeamiento Estratégico (UCPE) http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/minuta_de_31-10-2017.pdf

Museo de Arte de Piriápolis http://www.museos.gub.uy/index.php?option=com_k2&view=item&id=232:-museo-de-arte-de-piri%C3%A1polis

Caso Casilda:http://www.casilda.com/modules.php?name=News&file=article&sid=417

Caso Monte Caseros: http://www.mercosur-design.com/Espanol/noticias%202008/9 - setiembre/noticia%20aladi.htm

NOTA PUBLICADA EN EL BLOG DE IMPULSO CULTURAL



El ser humano enfrenta un gran desafío, el de coexistir con múltiples culturas, diseñando un mapa global que invite a la sociedad a compartir conocimiento, lenguajes, costumbres, tradiciones, creando escenarios de intercambio y de entendimiento, donde el diálogo intercultural nos permita generar el acercamiento de culturas promoviendo la cooperación, el respeto, la tolerancia y el desarrollo de las regiones del mundo, en una aceptación por lo diferente y sobretodo la multiplicidad religiosa, la diversidad cultural y las distintas etnias.

Reivindicar la cultura,
es el poder que los ciudadanos tenemos para identificarnos y hermanarnos,
comprendiendo que en la diversidad intercultural está la mayor riqueza de la humanidad,
constructora de una Paz Mundial, donde aseguramos la existencia sostenible de nuestra especie,
en armonía y equilibrio, celebrando y reconociendo la diversidad.

El desafío de una convivencia pacífica está en las manos de ciudadanos comprometidos con la realidad global, que sensibilizados en el concepto del multiculturalismo empiezan a ver el mundo más allá de su propia identidad, construyendo el tejido intercultural.

Cristina Amalia Lopez
Presidente de CONPANAC
Presidente de la Asociación Argentina de la Moda
Directora de MODELBA
Desarrolladora de IMPULSO CULTURAL - CONCEPTO MULTICULTURALISMO

Buenos Aires Ciudad

LA CIUDAD DE TODOS
LOS ARGENTINOS

LOS ESPACIOS ALTERNATIVOS DE ARTE EN SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

WYNGAARD, Alejandra
SANTOS LEPERA, Lucía
Cátedra: Historia General de la Cultura
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán

Desde finales de la década del 90 comenzaron a surgir en San Miguel de Tucumán distintos espacios de arte autogestionados, alternativos a las salas oficiales existentes en la ciudad. Ante la falta de políticas culturales dirigidas a difundir la obra de los artistas más jóvenes, estos impulsaron distintos espacios como una forma de subsanar su exclusión de las salas de exposición tradicionales, algunas de las cuales lograron tener continuidad hasta la actualidad. En efecto, uno de los principales problemas que debieron afrontar fue el factor económico, es decir, el soporte material que asegurara la subsistencia de las nuevas salas de arte que surgían. Se trató de una actitud novedosa de los jóvenes artistas -comprendidos en una franja etaria entre los 18 y 25 años- basada en el entusiasmo por ampliar el circuito del arte en la capital tucumana, como así también de interpelar la producción de artistas consagrados. La novedad que constituyó la gestión cultural a cargo de jóvenes estudiantes y artistas llegó a consolidarse en la actualidad, fenómeno al que contribuyeron distintas instituciones y coyunturas históricas particulares. Entre ellas puede mencionarse las herramientas brindadas por la Facultad de Artes para impulsar ese nuevo fenómeno.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la ponencia busca estudiar el funcionamiento de salas alternativas de arte en la capital tucumana a partir de distintas variables de análisis tales como las formas de financiamiento, el rubro que buscan visibilizar dentro del campo artístico, la agenda cultural que impulsan, entre otros. Con ese fin, se realizaron entrevistas orales a gestores culturales y propietarios de los espacios analizados[1]. Un eje de reflexión ineludible en este proceso resultó la categoría de juventud y su desarrollo en el contexto de la década de 1990, ya que las iniciativas de este sector socio-etario fueron centrales en la gestión cultural que derivó en la apertura de espacios alternativos de arte. Por esa razón, en el primer apartado se analiza este fenómeno particular en función de la bibliografía específica sobre las iniciativas de la juventud en la gestión cultural.

1. Un recorrido por la noción de "juventud" y su configuración hacia fines de la década de 1990

Desde mediados del siglo XX, Tucumán se caracterizó por ser un polo cultural en el noroeste argentino, reflejado en el desarrollo artístico que alcanzó la provincia. En gran medida, este desarrollo se vinculó a la creación en 1948 del Departamento de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, antecedente inmediato de la Facultad de Artes que comenzó a funcionar en 1985. Actualmente, la Facultad se constituye en un polo de desarrollo artístico con características particulares. Los jóvenes que allí se forman otorgan una impronta dinámica al circuito artístico de la ciudad. En el presente trabajo nos interesa investigar a esta "juventud…que va recuperando fragmentos, ecos y fantasmas de otras juventudes"[2] "…en una provincia (Tucumán), que no tiene una economía floreciente, ni una vida política ordenada, sino todo lo contrario" (Figueroa, 2011, p. 126). Nos interesa fundamentalmente abordar su actitud crítica frente a la propia facultad y sus docentes, la universidad, las instituciones oficiales y su interés en el compromiso con la obra, su postura frente al mercado de arte y su relación con el medio cultural.

1 Estas entrevistas se llevaron a cabo en el marco de un proyecto de prácticas áulicas de investigación en el que participaron los alumnos de la cátedra de Historia General de la Cultura (2017).
2 Krieger, M., (2012), "La invención de la juventud. Entre la muerte de las naciones y su resurrección". En "Juventudes en la Argentina y América Latina", CAICYT CONICET (http://cursos.caicyt.gov.ar), Argentina.

Los jóvenes -como una franja etaria diferenciada y con una identidad propia-irrumpieron en la década de 1960 como parte de una revolución cultural, reflejada en los estilos de vestir, la música, códigos lingüísticos propios, y a la vez que se configura en el campo cultural, traspasa al campo político con consignas pacifistas o acciones revolucionarias. En Argentina, la aparición de esta noción de "juventud" aparece en los tiempos del Cordobazo. En ese momento preciso se comienza a hablar en clave de "jóvenes", lo que se tradujo también en las diferentes expresiones partidarias -Juventud Peronista, Franja Morada, entre otros-. Esta nueva definición es la que marca el final de los años sesenta y la década del setenta. La juventud aparece como un nuevo actor social diferenciado de los otros. Este nuevo escenario, que implicó la irrupción de la juventud en la política, también marcó profundamente a los artistas[3].

El arribo del neoliberalismo supuso un nuevo punto de inflexión en la actividad política y artística, en tanto que como corriente político-económica propugnó la reducción de la intervención del Estado al mínimo. Hacia finales del milenio "un discurso recorre Occidente. Ya no hay ideologías". "En el discurso dominante se pueden distinguir cuatro grandes complejos ideológicos: El mito del progreso, la primacía de la técnica, el dogma de la comunicación y la religión de la época: el mercado" (Brune, F. 1998). Pero, si bien, "la globalización es entendida como proceso económico, tecnológico, social y cultural, significa que es un proceso constante de homogenización que se dirige hacia la uniformación de los productos y las formas de vida, pero así también como de heterogeneidad a causa de una serie incesante de fracturas y una vuelta al sujeto individual" (Power, 2006).La Argentina de Menem rápidamente adoptó estos paradigmas. Con la devolución del poder de regulación al mercado a través de la Ley de Convertibilidad, la venta de empresas del Estado, y la política farandulera, redujo en el corto plazo la inflación, pero produjo un impacto negativo en los sectores asalariados, que se reflejó en la pérdida de puestos de trabajo y la negación de un futuro a los sectores juveniles. El resultado fue trágicamente perverso y desembocó en la crisis del 2001.

Para estos jóvenes, su estar en el mundo, su problemática, dejaba de lado el valor de la originalidad y del papel de la pintura en un mundo de comunicación de masas, su necesidad residía en romper con la pintura ideológica, con la plástica de mensajes políticos. Las argumentaciones políticas de los setenta quedaban lejanas ante los nuevos discursos que se forjaban como la teoría feminista, la libre elección de opciones sexuales y la Otredad. Se volvían desafiando las miradas eurocéntricas de la historia del arte, para concentrarse sobre estos nuevos paradigmas desde una mirada globalizada. Hay en ellos un avanzar del auto retrato hacia una representación autorreferencial, el dejar de lado lo narrativo. El *collage*, el *assemblage* y el fragmento van a constituir sus formas de representación. De este modo, se recupera una estética del individualismo, y se deja de lado formas de intervención colectivas. El no interesarse en el anclaje institucional, tan presente en las generaciones anteriores, y volver la mirada a la Gran Capital, "Buenos Aires", es una de las notas distintivas de esta etapa. Se advierte, de esta manera, una necesidad imperiosa de estar presentes en las grandes ferias de arte de Buenos Aires, es decir, de incorporase al mercado de arte, al sistema del arte y la cultura del espectáculo.

Con la crisis del 2001, el Estado, los jóvenes y la sociedad toda, implosionaron. Los jóvenes, fundamentalmente los comprendidos en una franja etaria de 18 a 22 años de la Facultad de Artes, comenzaron un difícil y doloroso camino hacia la reconstrucción de su propia urdimbre social, puesto que, como dice Svampa (2005) "El proceso de desregulación e individualización no sólo significó el declive y la fragmentación (política y social) de la ciudadanía, sino también la legitimación generalizada de los modelos de ciudadanía restringidos"[4]. Tal vez marcada por las crisis económicas en sus propias familias, la falta de salida laboral, la ausencia de becas de estudio, la muerte de jóvenes militantes (Kosteki y Santillán), las dificultades propias de la periferia en la incorporación en el mundo del arte, (la caída de los proyectos de los noventa, por ejemplo: Trama, Fundación Antorchas), la falta de aceptación en los círculos oficiales, la imposibilidad de exponer en salas prestigiosas, el no ser comprendidos por la mirada adultocéntrica de muchos profesores que solamente les hablan de los años setenta, lleva a estos jóvenes a revertir su mirada. Por todo esto "la participación se da en distintos

3 Curso de posgrado: "Etica y estética". Dictado por el Dr. Kevin Power. Universidad de Alicante, España. 40 hs. Fac. de Artes. UNT, 2007.

4 Ruiz Álvarez, A., (2012), "Jóvenes, historia, nación y periferia". En "Juventudes en Argentina y América Latina". CAICYT CONICET (http://cursos.caicyt.gov.ar), Argentina.

escenarios de la vida cotidiana de los/as jóvenes de acuerdo a su realidad, necesidades, las cuales son particulares de acuerdo al contexto social en el cual desarrollan sus actividades"[5].

En este contexto, comenzaron a generarse diferentes tipos de acciones sociales como por ejemplo: se organizan en pequeños grupos cooperativos para la compra de materiales, ya que la universidad no los provee. Construyen e idean propuestas para realizar acciones culturales en la vía pública: ferias de arte o realización de murales (a veces acompañados por docentes y otras veces en procesos de autogestión). Es decir "visibilizan el conflicto del orden existente impugnándolo, resistiéndolo e incluso proponiendo otras opciones en estas nuevas esferas prácticas desarrolladas en sus vidas cotidianas"[6]. Es en este marco que consideramos el surgimiento de salas alternativas de arte como una impronta fundamental de los últimos años.

2. Salas alternativas y de autogestión. Análisis de dos casos en San Miguel de Tucumán

Surgidas desde mediados de la década de 1990, las salas alternativas de arte se constituyeron en espacios donde jóvenes artistas buscaron exponer sus obras, principalmente vinculadas al movimiento de arte contemporáneo, frente a la imposibilidad de acceder a los museos oficiales -dependientes del Gobierno de la provincia o bien de la UNT- y a la ausencia de políticas culturales que permitieran la difusión de sus trabajos. Esa necesidad se conjugó con otros factores para dar luz a un nuevo fenómeno cultural, como fue el surgimiento de estos espacios alternativos, muchas veces gestionados por jóvenes artistas y estudiantes de la Facultad de Artes, principales destinatarios, a su vez, de las salas. Siguiendo el estudio de Rojas, se trató de una "estrategia de resistencia a las instancias hegemónicas de visibilidad y legitimación, y como un modo de crítica a cierto academicismo considerado anacrónico por parte del grupo de artistas más jóvenes"[7]. Sumado al rechazo de las instancias oficiales de legitimación y a la búsqueda de un nuevo lenguaje visual, cabe destacar el viraje pedagógico transcurrido en el seno de la Facultad de Artes en la formación de artistas que posibilitó el acceso a herramientas centradas en las condiciones de producción, lo que les permitió gestionar, visibilizar y vender su obra en otros circuitos[8].

Las salas alternativas reúnen características particulares. En primer lugar, se destacan como espacios dinámicos, aunque de una vida corta dados los obstáculos que se presentan para su sostenimiento material. Son capaces de absorber la producción en arte contemporáneo y ofrecerse como espacios ideales para que jóvenes artistas y estudiantes puedan exponer obras experimentales y en proceso de formación. En un principio se trató de casas semi-derruidas de alguien que se las cede, salas en las propias casas o bares donde cada proceso se autogestiona en comunidad. La marca distintiva es la organización desde un punto de vista horizontal, asambleario, no sin conflictos grupales, y desde esa concepción, planean sus muestras, sus movidas culturales, su propaganda y difusión, sus contactos con grupos de otras partes de la provincia o de otra provincia para lo cual el uso de las TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se revelan fundamentales ya que "no es posible para ellos pensar en un mundo sin estas tecnologías"[9]. Estas nuevas tecnologías, especialmente los nuevos modos de comunicación e información (Internet/Facebook/blogs/Twitter), son procesos que comenzaron en los años ochenta y que permitieron la ampliación de sus marcos referenciales y teóricos.

Estas características pueden observarse en los dos casos analizados para esta ponencia: el Cuarto Naranja y el Árbol de Galeano. Ambos son espacios que lograron subsistir al paso del tiempo a pesar de las dificultades materiales y constituyen, cada uno, una propuesta diferente. En el primer caso, el espacio surgió como un taller de enmarcado y posteriormente se abocó al objetivo de ofrecerse como una sala alternativa para difundir la obra de estudiantes y jóvenes artistas. Mientras que en el

5 Pablo Rodríguez, Foro 1° Clase.
6 Saintout, F., (2012), "Jóvenes; Nuevos modos de recrear la política" en "Juventudes en la Argentina y América Latina". CAICYT CONICET (http://cursos.caicyt.gov.ar), Argentina.
7 Rojas, Luis María, "El descentramiento del circuito artístico en San Miguel de Tucumán, Argentina: los espacios independientes como una estrategia de resistencia a las instancias hegemónicas de visibilidad y legitimación" disponible en http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT32/GT32_RojasL.pdf
8 Se trata fundamentalmente de la creación del Taller C en la etapa posdictadura. Para un análisis de este aspecto seguimos a Rojas, Op. Cit.
9 Saintout, F., (2012), "Jóvenes; Nuevos modos de recrear la política" en "Juventudes en la Argentina y América Latina", CAICYT CONICET (http://cursos.caicyt.gov.ar), Argentina.

segundo caso, si bien posee una sala destinada a exposiciones, su principal actividad es el bar y los talleres que ofrece, que son su principal fuente de ingreso. Este último aspecto, el económico, es una constante de las salas alternativas, que por lo general buscan resolver por otras vías, ya que la venta de obras no resulta aún una actividad redituable para ellos. Este dato refleja las profundas dificultades que enfrenta el mercado de arte en Tucumán y la falta de una constancia en las galerías de arte, al punto que hay quienes discuten su existencia, ya que la pobre comercialización que se realiza en la provincia prácticamente se basa en los artistas ya con mayor trayectoria.

Desde hace unos 20 años, el Cuarto Naranja comenzó con la actividad de enmarcado, principal fuente de ingresos del espacio, para después constituirse en una sala alternativa de exposiciones de obras de arte. La decisión de abrir una galería se fundamentaba en el hecho de la casi inexistencia de "espacios culturales que puedan destacar el tema del arte". En la actualidad, es la única ubicada en Barrio Sur y tal como explica su propietario, trabajan estrechamente con los alumnos de la carrera de artes plásticas: "Los jóvenes que se inician en la facultad son los más curiosos, y son los que se acercan a averiguar qué es lo que hacemos"[10]. Las dificultades económicas se hacen presentes en este caso al reflejar que lo que sostiene la galería no es la venta de cuadros sino, principalmente, los enmarcados. Si bien la galería no privilegia una determinada línea estética -y busca abrir sus puertas a todos los artistas interesados-, el espacio contiene a artistas que están empezando su carrera, con obras experimentales y en formación.

Este último aspecto es especialmente potenciado por El Árbol de Galeano, otra sala que pertenece al "núcleo duro" de los espacios alternativos de arte en la ciudad capital[11]. A través de distintos programas, como *Currículum Cero*, la sala busca dar visibilidad a artistas que nunca participaron en una muestra, de modo tal que esa exposición se convierta en el inicio de su currículum. En esa dirección, el propietario recuerda las actividades llevadas a cabo para potenciar la obra de artistas no consagrados como la organización de un Salón de Artes Visuales, cuya condición para presentarse era no haber ganado ningún premio a nivel nacional ni provincial. En ese sentido, el espacio analizado, que combina arte y gastronomía, nació con el objetivo específico de visibilizar obras de jóvenes artistas y estudiantes. Así lo explica su propietario: "Hace casi 18 años que abrimos nuestro primer negocio y este ya tenía una pared consagrada a muestras de arte, que era algo muy chiquito, pero siempre estuvo destinado a muestras de arte y muchos alumnos de la Facultad de Artes hicieron sus entregas finales ahí, ya que hablamos de un contexto en el cual era muy difícil encontrar estos espacios de arte alternativos"[12]. Existen muy pocas galerías que se dediquen solamente a la venta de obras ya que no llegan al presupuesto necesario para mantenerse a flote, tienen que cubrir sus gastos vendiendo otra clase de productos, por ejemplo pinceles, bastidores u otro tipo de ingresos. El Árbol de Galeano logró subsistir hasta la actualidad, al igual que los otros emprendimientos del propietario (como Plaza de Almas), dado que su fuente de ingresos lo constituyen el bar y sus respectivos talleres, que dependen en gran parte de las donaciones y del enmarcado de obras.

Lo expuesto nos lleva a la reflexión sobre el Tucumán cultural que tenemos y sus carencias, el que soñamos y en todo lo que se debe modificar para llevar a cabo verdaderas políticas de inclusión de estos jóvenes artistas visuales, tanto en los circuitos oficiales como en sistemas de subsidios y financiación para los proyectos de difusión de las salas alternativas.

10 Entrevista realizada por alumnos de la catedra de Historia General de la Cultura, mayo de 2017.
11 Con "núcleo duro" se alude a los "espacios considerados como los más relevantes teniendo en cuenta la visibilidad en el campo, el amplio espectro de estrategias de difusión, el sostenimiento económico en el tiempo, la cantidad y calidad de las muestras y los lazos institucionales creados con espacios del mismo medio y por fuera de la provincia". Rojas, Op. Cit.
12 Entrevista realizada a Fernando Ríos por alumnos de la catedra de Historia General de la Cultura, mayo de 2017.

ESPACIO HOMENAJE A ALFREDO GUZMÁN: RESCATE, REVALORIZACIÓN Y PRESERVACIÓN ARQUITECTÓNICA Y ESCULTÓRICA DE SU CENOTAFIO

VERA, María Silvina
MAGLI, Julio

Proyecto P.I.U.N.T. (C 571)
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

El Cementerio del Oeste es una obra de arte en sí mismo, con su fachada de estilo neocolonial español, es una de la necrópolis más importante del país y la principal del noroeste argentino (Foto 1).

En el cementerio, organizado en parcelas, con calles internas y una avenida central donde se alinean los mausoleos y bóvedas, se recuerda a los antepasados y personalidades más relevantes de nuestra historia y nuestra cultura, entre los que se encuentran veintisiete ex gobernadores, treinta ex intendentes, artistas e intelectuales, industriales azucareros, hombres públicos en general e inmigrantes prósperos.

Las construcciones funerarias presentan un gran despliegue de eclecticismo individualista y romántico con reminiscencias góticas, bizantinas, románicas, egipcias, y es a partir de 1880 donde las construcciones manifiestan una gran influencia italiana, arquitectura historicista que toma a la antigüedad grecorromana como fuente de modelos inspiradores.

Gran parte de los materiales y detalles arquitectónicos de los edificios funerarios construidos entre 1880 y 1930 son de influencia europea; *vitreaux*, herrajes y aberturas ornan las bóvedas de algunas familias.

En estas construcciones, algunas de ellas majestuosas, y en este ámbito, la armonía de las formas está regida por el gusto artístico de cada época, forman una composición perfecta con la decoración escultórica que presentan: figuras de bulto completas, bustos, alegorías, guirnaldas, relieves. Predominan las imágenes calmas, en meditación.

En el año 2005 se aprueba la pujante Ley sobre Protección de Bienes Patrimoniales del Estado Provincial (Ley 7535-08/04/05), entre los que se incluye al Cementerio del Oeste perteneciente al Municipio de San Miguel de Tucumán (Art. 3° incis. N- Cementerios); posteriormente en el año 2010, a través de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional (N° 316-03/03/10), se declaran sepulcros históricos y bienes históricos-artísticos a seis monumentos pertenecientes a distintas personalidades.

Alfredo Guzmán y su obra

Alfredo Guzmán, destacado industrial y filántropo tucumano, nació en Tucumán, el 27 de mayo de 1855 y falleció el 14 de mayo de 1951 (Foto 2).

De carácter progresista, adquirió en 1887 el Ingenio Concepción, dotándolo de la primera refinería, y con ello convertido en uno de los ingenios más importantes del país.

Como legislador hizo sancionar la Ley de Primas de Cultivo de Frutales y del Café. En el año 1894 obtuvo la Ley de Creación de la Estación Experimental Agrícola, a la que puso en funcionamiento en 1909.

Promueve la citricultura, fundando en 1908 la Quinta Guillermina que poblaría con una gran cantidad de nuevas variedades de naranjas y limones que trajo del exterior y que se expandieron a todo el territorio.

Alfredo Guzmán desarrolló con su esposa, doña Guillermina Lestón, una acción filantrópica y de asistencia social sin igual. En 1904 construyó el edificio que albergara la Sala Cuna, en 1937 funda el Colegio Guillermina Lestón de Guzmán. En 1943 el Hogar San José para ancianos y en 1945 el Hogar San Roque para ancianas. Hacia el final de su vida realizó una donación para erigir la monumental Iglesia de Nuestra Señora de la Merced, que llegó a bendecirse en 1950.

Descripción del monumento

El monumento es un cenotafio[1] construido en el año 1921, realizado en piedra granítica de estilo Art Decó, construido sobre una superficie escalonada muy propio de su estilo. En su fachada se encuentran fabulosas obras de arte realizadas en bronce de los escultores Juan Carlos Iramain, tucumano, y el escultor uruguayo, nacionalizado argentino, Juan Carlos Oliva Navarro. Situado en el cuadro 1, zona 2, lote 49, el monumento destaca por su majestuosidad, cuyo estado general es muy bueno. Las medidas de frente son de 5 metros, en su lateral de 6,10 metros, y tiene una superficie de 30,50 metros cuadrado. Este cenotafio simboliza alegóricamente la vida del matrimonio Guzmán (Foto 3).

Decoración escultórica del monumento

El monumento presenta en su fachada dos grupos escultóricos, uno en bulto redondo perteneciente al escultor Juan Carlos Iramain, artista tucumano (1900-1973), y dos bajorrelieves repujados del escultor Juan Carlos Oliva Navarro, artista uruguayo (1888-1951), ambos escultores de destacada trayectoria. De la vida del escultor Iramain podemos destacar una rica formación artística a través de becas (del gobierno de la provincia 1916 y en 1938 la Comisión Nacional de Cultura) que le permitieron ahondar en lo que va a ser unos de los rasgos más característico de su obra, el estudio de tipos y costumbres del norte y noroeste del país. Artista de destacada labor, participó de salones nacionales, provinciales y municipales.

Su obra más destacada, el Cristo Redentor, está en el cerro San Javier donde descansan sus restos.

La escultura realizada por Iramain es un Cristo que está de pie sobre el remate de la fachada, y delante de él un hombre moribundo que se encuentra replegado hacia los pies de Cristo con su cabeza dirigida a este. Ambas esculturas son en bronce (Foto 4) y representan la maestría de un escultor que conoce la figura humana como fuente de inspiración. En ambas figuras está impreso un contenido psicológico, rostros expresivos y fuertes, gestos profundos, como si el alma estuviera vestida de metal. Claros y oscuros se producen a través de las formas de los paños como la desnudez del moribundo. Contrastes que hacen a la obra más potente, más trágica o más espiritual. Unos de los elementos que caracteriza su obra es la monumentalidad, y aquí nos encontramos con una obra de grandes dimensiones, dispuesta a su vez en un espacio alto que refuerza más esta búsqueda de monumentalidad.

El otro escultor es Juan Carlos Oliva Navarro. Nació en la ciudad de Montevideo, Uruguay, en 1888. Radicado en la Argentina en sus primeros años, estudió en la Asociación Estímulo de Bellas Artes con el escultor Torcuato Tasso y luego en la Academia Nacional de Bellas Artes. Entre sus obras se destacan: el monumento a Pedro de Mendoza en Parque Lezama, y los bajorrelieves *Gliptodontes y Focas*, y *Lobo de Mar* frente al Museo Argentino de Ciencias Naturales en el barrio de Caballito, ambas en la ciudad de Buenos Aires; la escultura ecuestre del Gral. San Martín en Santo Tomé, provincia de Corrientes, entre otras. Las esculturas del artista cuentan, sin lugar a duda, de un gran

1 Monumento funerario en el que no están los restos de la persona a quien se dedica.

conocimiento de diversas técnicas y del arduo trabajo que las mismas requieren, reconocido también por sus modelados que responden al realismo de carácter sobrio y naturalista. Falleció en Buenos Aires en el año 1951.

A ambos lados de la puerta se encuentran los bajorrelieves de Oliva Navarro, el de la izquierda se titula *Labor*. Se ve en primer plano un sembrador, detrás de él un peón manejando un arado tirado por bueyes abriendo surcos y, a lo lejos, un ingenio funcionando (Foto 5).

El bajorrelieve del lado derecho se titula *Charitas*, una Patricia romana, dándole la mano derecha a una mujer de pueblo arrodillada con un niño en su regazo. Pidiéndole ayuda a su vez, la dama romana tiene parado a su lado un niño que le acaricia la cabeza. Esta escena se menciona como una alegoría de la vida del matrimonio Guzmán, como un verdadero modelo filantrópico (Foto 6).

Espacio Homenaje. Descripción del proyecto

El 16 de setiembre de 1983, los restos de Alfredo Guzmán y de su esposa fueron trasladados desde el Cementerio del Oeste a la Basílica de Nuestra Señora de la Merced, siendo depositados en el atrio del templo.

Con el objetivo de realizar un Espacio Homenaje sobre la vida y obra del filántropo y su esposa la Dirección de Cementerios, a través de la coordinación del departamento de Acción Patrimonial, Histórica y Artística, y el Proyecto de Investigación PIUNT C/571, "La escultura en Tucumán. Investigación, preservación y divulgación", bajo la dirección de la Dra. Lilian Prebisch, llevarán a cabo un trabajo mancomunado para revalorizar el cenotafio que guarda sus restos, ahora perteneciente al municipio capitalino.

En la revalorización de esta invalorable construcción, que data de principios de siglo XX, intervendrán integrantes del Proyecto PIUNT antes mencionado, quienes realizarán la limpieza conservativa de las obras escultóricas realizadas por reconocidos artistas y personal técnico de planta, quien se encargará de su arquitectura de estilo Art Decó, tendencia eclecticista de una época de esplendor en la provincia, época fructífera desde lo industrial y comercial, donde Tucumán toma un protagonismo único, ya que se transforma en uno de los principales productores de azúcar. Este Espacio Homenaje tendrá en su interior una apoyatura histórica a través de paneles dispuestos en su interior donde se expondrá la obra llevada a cabo por estos filántropos que hicieron al desarrollo de nuestra provincia.

Objetivos

- Dar a conocer la vida y obra de estos filántropos a través de la valorización de su cenotafio.
- Trabajar en la dimensión pedagógica dentro del Espacio Homenaje con instituciones educativas de nivel medio.
- Desmitificar el cementerio como un lugar de dolor y de enterramiento de nuestros seres queridos.
- Llenar de vida un lugar consagrado a la muerte.
- Que los jóvenes conozcan nuestro pasado y el valor del patrimonio artístico que estos lugares guardan.
- Realizar una museología científica y amena, plasmándola posteriormente en una museografía pedagógica y lúdica que compense unas y otras partes del desarrollo, acorde con las nuevas tecnologías y que ayude a la captación del interés del público.
-

Conclusión

La idea de abrir un espacio alternativo en los cementerios como, en este caso, el Espacio Homenaje dedicado a al matrimonio Guzman-Lestón no es nueva. En algunos cementerios europeos existen reducidos espacios expositivos cuya finalidad es dar importancia a los enterratorios como parte del rico patrimonio arquitectónico y escultórico que encierran los mismos. En el caso de este proyecto que llevamos a cabo en el Cementerio del Oeste, perteneciente al Municipio de San Miguel de Tucumán, la finalidad no dista mucho de aquellos, ya que persigue el objetivo de que el cementerio sea accesible a todos los visitantes, potenciando de esta manera su conservación y buscando mostrarlo abiertamente como un espacio más ganado para el arte.

Bibliografía

Libros:

- AkeL, L., (2012), "Necrópolis del Oeste "Baúl Histórico". San Miguel de Tucumán Ediciones TG de Thomas Gray.

- Carlos Páez de la Torre, (1989), "Vida de don Alfredo Guzmán" Ed. Estación Experimental Agroindustrial "Obispo Colombres".

Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

-Cappelli, M E.; Valberdi, G.; Rodríguez, A. M.; Magli, J. A., (2015), *Cementerio del Oeste: Un Espacio Alternativo en el circuito Turístico – Cultural de San Miguel de Tucumán.* Lima, Perú. XVI Encuentro Iberoamericano De Valorización y Gestión de Cementerios Patrimoniales: Patrimonio Funerario, rutas e itinerarios turísticos.

Artículos en Internet/Publicación electrónica:

Disponible en:

-La Gaceta "El homenaje al matrimonio que dejó su huella en Tucumán." https://www.lagaceta.com.ar/nota/490594/informacion-general/homenaje-matrimonio-dejo-huella-tucuman.html.

Agro Noa: Homenaje a Alfredo Guzmán, fundador de la EEAOC http://www.agronoa.com.ar/noticias_desc.php?id=1307&catid=21

Imágenes

Foto 1- Fachada del Cementerio del Oeste (Fotos J. Magli)

Foto 2 - Los benefactores. Alfredo Guzmán y su esposa, Guillermina Lestón. LA GACETA/ARCHIVO

Foto 3 - Cenotafio de la Familia Guzmán (Fotos J. Magli)

Foto 4 - Escultura de Cristo del escultor Juan Carlos Iramain (Fotos J. Magli)

Foto 5 - Bajorrelieves de Oliva Navarro, lado izquierdo se titula "Labor" (Fotos J. Magli)

Foto 6 - Bajorrelieve de Oliva Navarro, lado derecho se titula "Charitas" (Fotos J. Magli)

II) INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

EL ARTE EN LA CLASE DE ESPAÑOL E ITALIANO COMO LENGUAS EXTRANJERAS ANÁLISIS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Acevedo de Bomba, Elena
Pilán, María del Carmen
INSIL - Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán

"Arte: manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros"
RAE, Diccionario de la lengua española

El arte en todas sus manifestaciones no puede estar ausente en la didáctica de las lenguas extranjeras. De hecho, la imagen pictórica o fotográfica, la música, el cine, son manifestaciones de un lenguaje universal que va más allá del texto escrito o de la comunicación lingüística. En el presente trabajo, que surge del proyecto de investigación *"Glotodidáctica del Italiano y del Español como lenguas extranjeras: discursos, textos y contextos",* analizaremos, en primer lugar, la presencia del arte (obras, autores, características de movimientos) en los manuales de Español y de Italiano como lenguas extranjeras.

En un segundo momento, haremos algunas propuestas de recorridos didácticos y diagramación de materiales que tiendan a integrar el estudio del arte italiano/argentino en sus diferentes manifestaciones con el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas, siempre teniendo en cuenta las recomendaciones de niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Palabras claves: Didáctica de las lenguas extranjeras - educación artística - español - italiano.

1. Introducción

Lengua y cultura son caras de una misma moneda. Estudiar una lengua extranjera significa considerarla en un contexto, es decir, verla en su funcionamiento a través de diversas manifestaciones culturales. Esto responde a un concepto holístico y humanista del aprendizaje de la lengua extranjera que va más allá de los aspectos pragmalingüísticos, puesto que favorece los abordajes y procesos interculturales como también la adquisición de la misma en relación con una particular visión de mundo.

Bárbara Cassin, en su libro *Más de una lengua,* ha dicho acertadamente:

> *En los manuales para estudiar lenguas, casi nunca hay poemas. Se enseña a decir: "Buenos días, ¿cómo le va? Tengo ganas de ir al cine. ¿Me podría traer un café?" Pero rara vez se enseña a escuchar la lengua en sus textos y en sus poemas. Entonces, de alguna manera, no la van a tener en el oído, o en el cuerpo, y no van a disfrutar de ella de manera auténtica. No van a saber cómo dibuja el mundo.*
>
> (Cassin: 2014:16)

Al emprender este trabajo hemos visto la necesidad de abordar los aspectos glotodidácticos del italiano y español como lenguas extranjeras en relación con la presencia del arte y la cultura en las aulas. Esta preocupación queda perfectamente resumida en la expresión "la lengua es parte, producto y condición de la cultura" (Rotaetxe, 1991: 67). En este sentido, Kandinsky en su libro *De lo espiritual en el arte* (2016) ha dicho que "Toda obra de arte es hija de su tiempo, muchas veces es madre de nuestros sentimientos".

2. Manifestaciones artísticas en los manuales de italiano

En el libro *Italiano tra due mondi* (2014) que hemos diseñado para los estudiantes de Italiano-lengua extranjera nivel A1 y A2, nos propusimos realizar un abordaje de los aspectos culturales con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias no sólo lingüísticas, sino comunicacionales, es decir, abarcando metas extralingüísticas, pragmáticas y socio-culturales desde una perspectiva intercultural.

Así, hemos introducido el concepto de la ciudad italiana como "museo a cielo *aperto*" donde se puede visitar, disfrutar y descubrir el arte en sus múltiples manifestaciones. Tal el caso de *Un percorso romano*, donde proponemos textos verbales, icónicos y audiovisuales referidos al Pantheon, Piazza del Popolo, La Bocca della verità, Il Río della Plata in Piazza Navona, Il colosseo, La fontana di Trevi. La primera unidad se cierra con una canción de Antonello Venditti, *Roma Capoccia,* donde además de disfrutar la música y la letra y las imágenes de un audiovisual, se reflexiona sobre aspectos lingüísticos, concretamente sobre el uso del romanesco. El trabajo con el léxico permite introducir términos especializados vinculados con la arquitectura, períodos artísticos y representantes del arte barroco, autores como Gian Lorenzo Bernini y la realización de trabajos prácticos a partir de audiovisuales como *Un recorrido por Galleria Borghese*.

La música y la poesía se incluyen, desde una perspectiva intercultural, a través de poetas y músicos como Marcia Theophilo, Sergio Endrigo, Vinicius de Moraes y Erri de Luca.

La segunda unidad se corresponde con la ciudad de Firenze, donde introducimos el concepto de *Rinascimento* y figuras relevantes de este período. Lorenzo de Medici, Michelangelo Buonarroti, Sandro Botticelli. Se analizan, de estos autores, sus obras más representativas a través de textos en soporte papel, reproducciones y videos.

En esta segunda unidad se introduce la música de Domenico Zipoli, el jesuita, misionero y compositor italiano, proveniente de la ciudad toscana de Prato. Se introduce en este ítem el léxico referido a la música, los instrumentos musicales y la orquesta. A nivel discursivo se trabaja la biografía del músico en su relación con la doble pertenencia: Italia y Latinoamérica, precisamente Argentina y Bolivia.

En cuanto a la literatura, en esta unidad se introduce el *microracconto*, con un relato del escritor Stefano Benni, asimismo se estimula la producción escrita en la red Twitter, para leer, comentar y producir microrrelatos.

La tercera unidad del libro se centra en la ciudad de Assisi para abordar la descripción de esta ciudad medieval, la Basílica di San Francesco y de los más representativos artistas: Giotto, Jacopone da Todi, *Il cantico delle creature*. Un aspecto importante es que se introduce el concepto de *Affresco* y se realiza el visionado de la técnica explicada por especialistas en diversos audiovisuales.

En Italia, y concretamente en Florencia, el arte de Giotto cambió totalmente la idea de pintura, tal como lo afirma Gombrich en *Historia del arte* (1997:212). Como una actividad complementaria se propone la realización de un trabajo práctico sobre *La Anunciación* de 1333, obra de dos discípulos de Giotto, Simone Martini y Lippo Memmi, a fin de analizar hasta qué punto los ideales del siglo XIV fueron asimilados por el arte senés. En este sentido afirma Gombrich:

> *El retablo representa la anunciación, el momento en que el arcángel san Gabriel llega del cielo para dirigir su salutación a la Virgen, con las palabras que se hallan escritas como*

saliéndole de la boca: Ave María Gratia plena. En su mano izquierda sostiene una rama de olivo, símbolo de la paz; su derecha está levantada como si el arcángel estuviera a punto de hablar. La virgen había estado leyendo y fue sorprendida por la aparición del ángel. Retrocede en un movimiento de humildad y confusión, a la par que se vuelve para ver al mensajero celestial. Entre los dos hay un jarrón de blancos lirios, símbolo de la virginidad, y en la parte alta del arco central puntiagudo vemos la paloma que representa el Espíritu Santo, rodeada de cuatro querubines de cuatro alas.

(Gombrich: 1997, pág. 212)

Obras y textos sobre Botticelli, Michelangelo, Leonardo, Bernini, entre otros, constituyen textos valiosos desde una triple perspectiva: lingüística, cultural y terminológica.

L'Angolo della poesia: presenta poemas de Giorgio Caproni con actividades para la lectura, el disfrute y el análisis de poesía en lengua italiana.

Los aspectos interculturales se abordan a través de la comparación con *La vita di San Francesco y Francisco Solano*. La unidad se cierra con una introducción al cine italiano. Se presentan algunos directores de cine y sus obras, tales como: Federico Fellini, Nanni Moretti, Giuseppe Tornatore y Gianni Amelio. Aquí se puede hacer referencia a la historia del cine, a la terminología específica a través de términos como: *regista, sceneggiatura, attore, lungometraggio, cortometraggio, documentario, intervista, film , copione, locandina* y otras referidas a períodos concretos como: *neorealismo*, géneros como *commedia all' italiana* o *cinema d'autore*.

En la cuarta unidad, que se centra en la ciudad de Venezia, se aborda el carnaval desde una perspectiva intercultural, en la *Commedia dell' arte* con sus figuras más representativas y el teatro de Carlo Goldoni, precisamente con su obra *I pettegolezzi delle donne,* de la cual se reproduce un breve diálogo entre sus protagonistas Beppo y Checchina, lo cual nos permite reflexionar sobre las variantes diatópicas de la lengua, el italiano estándar y el italiano regional del véneto.

En cuanto a la música, se presenta: *L'angolo della musica popolare* a través del Gruppo Calicanto y desde la cultura argentina: Leda Valladares y María Elena Walsh.

La última unidad del libro, *Vacanze a Palermo,* introduce la literatura a través de diversos autores italianos y sus obras. De éstas, se analizan los paratextos editoriales: tapa, contratapa y géneros discursivos: poesía, novela, ensayo.

Un aspecto relevante de esta unidad es un abordaje al Museo internazionale delle Marionette, los Pupi, sus características, los personajes del ciclo carolingio, que permiten a los alumnos conocer no sólo estas típicas representaciones sicilianas, sino también entrar en contacto con los textos literarios y las tradiciones orales que les sirven de argumento.

La poesía está presente a través de poemas seleccionados de Luigi Pirandello, Salvatore Quasimodo; la canción popular vinculada con la e/inmigración italiana y el cine a través del film *Kaos,* de los hermanos Taviani, y *Baaria,* de Giuseppe Tornatore.

En el segundo volumen de *Italiano tra due mondi II*, destinado al nivel B1 y B2, y prosiguiendo con el recorrido por Italia, abordamos la región de Emilia Romagna, un recorrido a través de Bologna para describir su arquitectura y sus monumentos más representativos, sus obras de arte, la Pinacoteca Nazionale, el Teatro L'Arena del sole. Villa Verdi nos permite acceder a la ópera y a la producción verdiana. El cine está presente a través de la crítica cinematográfica del film *Il giorno della vendemmia* de Marco Righi, los relatos míticos como *Azzurrina*, los aspectos interculturales a través de la presentación de la Universidad de Bologna y la Universidad Nacional de Tucumán. Otro abordaje intercultural se realiza a través de la descripción del Café Tortoni y el poema de Grazia Fresu *Caffè Tortoni* y la pintura de Mónica Salvatori. En cuanto a la música se trabaja con el canto popular emiliano y la comparación con el carnavalito y la zamba. La unidad se cierra con la audición de *Caruso,* de Lucio Dalla, y el análisis de la canción. El léxico de la unidad pone su acento en la terminología académica y en la vida universitaria.

La unidad *Calabria* pone el acento en la descripción de fotografías "ayer y hoy", tanto de la ciudad de Reggio Calabria, como de la ciudad de Tucumán; la descripción urbana, como la ciudad de Catanzaro, Il museo delle arti di Catanzaro, la catedrale di Cosenza, que permite introducir a los aprendientes en la terminología de la arquitectura.

Desde el punto de vista discursivo se trabaja con la crítica de arte, concretamente con el artículo *Inaugurata la mostra d'arte contemporanea Vibrazioni,* y sobre la obra pictórica de Mario Carmelo Caterisano.

La música calabresa y la música del NOA se presentan desde una perspectiva intercultural en cuanto a producciones e instrumentos musicales. Se incluye también información sobre Il Conservatorio di Musica Popolare Calabrese di Isca sullo Jonio, y sus principales secciones: il Museo degli Strumenti e della Musica Popolare Calabrese, il Laboratorio di Liuteria Tradizionale e di Restauro, la Biblioteca e Mediateca e la Scuola di Musica Popolare.

Se finaliza con la visualización y comentarios de un video sobre Antonio Grosso e le Muse del Mediterraneo.

En la tercera unidad, referida a Friuli-Venezia Giulia, se propone una visita al Museo Civico d'Arte, a la Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea Armando Pizzinato, y al Museo Civico di Storia Naturale. Se realiza también un abordaje intercultural a dos figuras análogas para las ciencias naturales: Silvia Zenari y Miguel Lillo. La unidad concluye con una canción, *Stelutis alpinis,* que representa la dolorosa atmósfera de la Primera Guerra Mundial a través de los cantos alpinos.

En la cuarta unidad, dedicada a la región de Campania, la propuesta es realizar una visita virtual al Palazzo delle Arti di Napoli (PAN) que alberga exposiciones de arte contemporáneo en todas sus formas: pintura, escultura, fotografía, historietas y cine. La interactividad de la página permite a los alumnos realizar tanto el recorrido propuesto como el que cada uno elija de acuerdo a sus preferencias. El objetivo de esta actividad es "describir" una obra de arte focalizando en el léxico de formas, colores y relaciones espaciales.

Cuando pensamos en Nápoles, capital de la región que da título a la unidad, es imposible no pensar en *le canzonette.* Según el diccionario Treccani, *la canzonetta* es un "breve componimento di genere popolaresco, o leggero, per canto e strumenti, in voga specialmente dall' Ottocento ai nostri giorni". Para sensibilizar a los alumnos en el acercamiento al mundo de la música, proponemos en primer lugar una visita virtual al teatro San Carlos para luego conocer la biografía del cantante napolitano Enrico Caruso. La escucha y la posterior lectura de la letra de la *canzonetta O sole mio* interpretada por este gran cantante nos permitirá establecer las relaciones de intertextualidad presente en el tango *Canzoneta* de Erma Suárez y Enrique Lary. Por último, en la unidad dedicada a la isla de Cerdeña, se propone explorar la página de la Pinacoteca Nazionale di Cagliari. En este museo se pueden encontrar colecciones de pinturas, tejidos, orfebrería, armas y cerámicas.

Resulta interesante destacar también que dentro de las tipologías textuales, el género periodístico ofrece la posibilidad de abordar temas que vincular el arte con otras áreas del saber. Un ejemplo de ello es el texto titulado *Così la bellezza e l'arte possono aiutare a guarire dalla depressione* publicado en el diario *La Stampa*.

Las actividades a partir de manifestaciones artísticas tienen la particularidad de que se trabaja en el ámbito de la inter-semiosis. De este modo es posible incluir el análisis icónico-verbal de textos publicitarios e historietas.

1- En el texto publicitario puede verse los cajones de Fernet Branca destinados a Nueva York, Río de Janeiro, Sydney y Buenos Aires, mientras un marinero ofrece una copa de la bebida a una dama.

2- *Il fumetto interculturale*: Takoua Ben Mohamed, es una joven historietista, periodista gráfica y activista, que a través del *fumetto*, o historieta, se propone combatir los estereotipos, la islamofobia y el temor a lo diverso.

Manifestaciones artísticas en los manuales de español

De Naranjos, tarcos y cardones es un manual de español para extranjeros Niveles A1 y A2. Estructurado en ocho unidades, cada una de ellas tiene como núcleo una situación comunicativa determinada (arribo a la ciudad de Tucumán, hacer compras, organizar excursiones, mantener conversaciones sobre distintos temas), que permite a los alumnos entrar en contacto con la realidad lingüística y cultural de la región.

Textos en contextos, aventuras gramaticales, expediciones culturales, espacios para la lectura y la escritura y para trabajar con la web, son las secciones que organizan las unidades.

Para cada una de ellas hemos seleccionado material representativo de diferentes manifestaciones artísticas haciendo foco, en primer lugar, en aquellas típicas de nuestra región para luego ponerlas en relación con otras de alcance nacional y de países latinoamericanos y europeos.

A continuación mencionaremos los ejemplos que consideramos más significativos para mostrar de qué manera hemos trabajado en la articulación de los contenidos léxicos, gramaticales, pragmáticos y culturales con los textos artísticos elegidos.

Con respecto al cine, la mención de directores y nacionalidades nos permitió presentar el tema de las nacionalidades y los adjetivos gentilicios correspondientes. Los comentarios de la película *Por las hendijas del viento* de Carlos Alsina, les da la oportunidad de conocer la tradición de la Pachamama en los Valles Calchaquíes, que luego podrán enriquecer con breves investigaciones en la web.

Para reforzar la presentación de las estaciones del año realizada a través de fotografías, hemos elegido los cuadros *Rincón Norteño* y *Los tachos* del pintor tucumano Lobo de la Vega. La impresión a color del manual permite realizar una rica descripción de los paisajes presentes en los cuadros considerando también los colores típicos de las estaciones primavera-otoño en nuestra provincia.

En cuanto a la selección de canciones, hemos prestado especial atención a la música folclórica típica del NOA: la zamba, la chaya, la chacarera, la misa criolla y la tonada. La elección que llevamos a cabo permite algunas veces la articulación entre la letra de las canciones y los contenidos léxicos, gramaticales y/o pragmáticos de un segmento de la unidad.

Ofrecemos la posibilidad también de entrar en contacto con la danza a través de la propuesta de aprender la coreografía de algunas de las danzas folclóricas típicas del NOA: el gato y la chacarera, por ejemplo.

La arquitectura y la escultura tampoco están ausentes: a través de fotografías o la navegación en páginas web indicadas, los alumnos entran en contacto con edificios, teatros (Teatro San Martín y Teatro Alberdi), iglesias y monumentos importantes para la provincia de Tucumán o del NOA. Mencionamos, por ejemplo, la ejercitación propuesta a partir de un artículo periodístico que considera la historia y descripción del Cristo Bendicente de San Javier del artista tucumano Juan Carlos Iramain.

Por supuesto, la literatura está presente en variadas manifestaciones: poesías y letras de canciones, leyendas y relatos populares. Los artículos periodísticos realizados de las obras de teatro *La vida es sueño* de Calderón de la Barca y *Ladran, che!* de Carlos Alsina, permite trabajar el reconocimiento de personajes y situaciones de cada obra, lectura y análisis que conducen a mundos similares pero diferentes.

Hemos incluido también para el trabajo con el vocabulario de la familia algunas viñetas de *Gaturro,* de Nik. El empleo de este personaje tan conocido y simpático aporta un toque de humor al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo volumen de la colección *De la Patagonia a la Puna* presenta una organización diferente: cada unidad se corresponde con las regiones geográficas de nuestro país: la Mesopotamia, Cuyo, la Patagonia y la Puna.

Un ejemplo de acercamiento a las artes plásticas en el manual de español *De la Patagonia a la Puna*, es la presentación de una actividad para trabajar a partir de obras pictóricas, la descripción y el color. El apartado se titula: ¿Sabés quiénes son Quinquela Martín, Berni, Castagnino y Spilimbergo?

A continuación se ofrece una breve síntesis bio-bibliográfica de cada uno de los autores con un cuadro representativo de cada uno con el fin de estimular la descripción y el léxico referido al color, el discurso argumentativo y la toma de posición frente a las artes plásticas desde una perspectiva intercultural, incentivando de esta manera la interacción verbal.

1. Benito Quinquela Martín (Buenos Aires, 1890-1977) fue un pintor y muralista argentino, principal miembro del grupo de pintores de La Boca. Su obra se encuadra en un estilo naturalista que representaba el barrio, los barcos y la vida del puerto. Aquí vemos su óleo *Mañana de Sol*:

2. Antonio Berni (Rosario, 1905-Buenos Aires, 1981). Recibió el encargo de realizar un mural, junto con su amigo Spilimbergo, para el pabellón argentino de la Feria Mundial de Nueva York y el de la Galería Pacífico, de 1946. Su estilo era expresionista, influido por el *Pop Art* y el realismo social. Creó dos personajes: Juanito Laguna y Ramona Montiel que muestran su crítica social.

3. Juan Carlos Castagnino (1908-1972) fue dibujante, pintor en la década de los años 1960. Estudió en la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova. Son famosas las ilustraciones que realizó en 1962, a pedido de la editorial universitaria EUDeBa, para una edición especial del *Martín Fierro,* de José Hernández.

4. Lino Enea Spilimbergo nació en Buenos Aires en 1896. En 1944 funda, junto a Juan Carlos Castagnino, Antonio Berni, Demetrio Urruchúa y Manuel Colmeiro el Taller de Arte Mural. Este taller se encarga de decorar la cúpula de las Galerías Pacífico, trabajo que culmina en 1946. De 1948 a 1952 se desempeña como Profesor de "Dibujo, pintura y composición" en la Universidad Nacional de Tucumán. En 1956 fue nombrado miembro de la Academia Nacional de Bellas Artes.

- ¿Qué artistas plásticos de tu país son contemporáneos de estos pintores argentinos?
- Escribí un mensaje de *Whatsapp* a un amigo invitándolo a tomar un café y a visitar museos y Galerías Pacífico para disfrutar de la pintura de estos artistas.
- Investigá en la web sobre algunos de estos pintores a elección y prepará una breve exposición para tus compañeros.

3. Conclusiones

La elaboración de manuales exige la selección cuidada del material auténtico a utilizar y, fundamentalmente, la toma de decisiones y el posicionamiento teórico-metodológico que articule toda la propuesta.

Muchas son las preguntas que han guiado nuestro hacer: ¿que elegimos?, ¿qué tipo de actividades presentamos?, ¿qué camino optamos para acercar a los estudiantes a dos lenguas-culturas riquísimas y variadas como el español y el italiano?

Como docentes de lenguas extranjeras consideramos fundamental en la realización de nuestra tarea "la centralidad y protagonismo del alumno, el paso de una didáctica frontal y deductiva a una participativa e inductiva" (Magnatti, M: 2016).

Las imágenes y sonidos que constituyen las diferentes manifestaciones artísticas son textos visivos y auditivos que, a través de diferentes actividades realizadas en clase o en recorridos individuales de cada uno de los estudiantes, pueden convertirse en textos escritos y orales adecuados a diferentes situaciones comunicativas, lo cual confirma que estamos inmersos en una semiósfera y que el abordaje de lengua y cultura se hace efectivo a través de manifestaciones de la intersemiosis y la multimodalidad.

El discurso del arte nos ofrece un camino riquísimo para el aprendizaje. En efecto, si consideramos al alumno como el "hacedor" de su propio recorrido, el papel que nos toca asumir como docentes es el de articuladores, el de facilitadores y, en palabras de Magnatti, nos corresponde "remover los obstáculos que impiden el aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras", en este caso el italiano y el español.

4. Referencias bibliográficas

Gombrich, E. H. (1997). *Historia del arte.* Londres: Phaidon.

Kandinsky, Vasili (2016). *De lo espiritual en el arte.* Buenos Aires: Paidós.

Magnatti, Michele (2016). La didattica dell'arte a stranieri en *Bollettino Itals, anno 14 numero 63*. Aprile 2016. Supplemento riv. EL.LE ISSN: 2280-6792

Monreal Azcárate, Miguel (2012). La enseñanza del arte a estudiantes de ELE en Breaze, R & alt (ed) *Teaching Approoaches to CLIL/ Propuestas docentes en AICLE Pamplona.* Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.

Murga, Purificación (1978). Diccionario de Arte. Madrid: Rioduero

Rotaetxe Amusategi, K. (1991). "Lengua, cultura, civilización: delimitaciones recíprocas y situación vasca". En *XI Congreso de Estudios Vascos: Nuevas formulaciones culturales:* Euskal 69 Herria y Europa. Recuperado el 25 de julio de 2014 de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/11/11065075.pdf>

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS EN LA FACULTAD DE ARTES: UN RECORRIDO METODOLÓGICO

PASTOR, Raquel Beatríz
CABRERA, Lucila María
NACUL, Silvia Karina
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

1. Introducción

El presente trabajo da cuenta de un panorama evolutivo de las diferentes metodologías puestas en práctica a lo largo de los últimos cuarenta años en el curso de Francés de la Facultad de Artes de la UNT. Su finalidad principal consiste en mostrar los cambios metodológicos implementados a partir de la adopción de marcos conceptuales de referencia que fueron sustentando las transformaciones realizadas a lo largo del tiempo en función del contexto disciplinar y, ante todo, en respuesta a las necesidades y a las motivaciones de los estudiantes surgidas en situaciones puntuales de clase.

En líneas generales, el itinerario propuesto en este estudio parte de las antiguas prácticas estructuralistas centradas en la traducción de textos, continúa con la incorporación de los principios conceptuales de la lingüística de la enunciación, realiza un giro conceptual hacia la semiolingüística de inspiración bajtiniana y la hermenéutica de la recepción, para situarse de lleno en la perspectiva del sujeto-receptor. El punto de llegada incorpora finalmente la oralidad en tanto competencia mediadora para el abordaje de la lecto-comprensión. Esta última orientación, totalmente innovadora en relación a los cursos de lectura en lengua extranjera (en lo sucesivo LE) impartidos en las universidades del país, se sustenta en dos postulados de Vygotski (1997). El primero de ellos vinculado al camino natural que adopta la adquisición del lenguaje, es decir, primero la oralidad y luego la escritura. El segundo, relacionado con la complejidad inherente al lenguaje escrito, es decir, su alto grado de abstracción, lo que demanda un esfuerzo suplementario para poder reconstruir la situación de comunicación. Tal complejidad, que supone una implicación "consciente y voluntaria" por parte de quien lo utiliza (tanto en producción como en recepción), lleva al lingüista ruso a definirlo como *el álgebra del lenguaje* (Vygotski, 1997:261). Este planteo encuentra su pleno sentido en la concepción de lectura que sostenemos ya que es concebida en tanto situación de comunicación que se establece entre emisor y receptor a través de un texto (Souchon, 1995).

2. Algunas consideraciones metodológicas

Para llevar a cabo esta investigación utilizamos un modelo de investigación encuadrado en el paradigma cualitativo que, a través del análisis de contenido y la metodología comparada, focaliza aspectos descriptivos con el propósito de determinar indicadores de aspectos y/o de procesos concretos referidos a los fenómenos de cambio que se desea observar. Este método comúnmente utilizado en educación -aunque solamente aplicable dentro de parcelas específicas de estudio- busca recoger y estudiar datos mencionados en documentos para examinar las lógicas de funcionamiento de quienes los producen (Henri, P. et Moscovici, S. 1968).

En esta ocasión, el corpus documental está conformado por una compilación de programas, de soportes didácticos y, tangencialmente, de algunas prácticas implementadas en nuestras clases.

Respecto al procedimiento seguido, se realizó un relevamiento de los elementos recurrentes que permiten dar cuenta de la lógica del funcionamiento de la cátedra en virtud de los documentos pro-

ducidos y de los rastros escritos que estos conservan. El material analizado, a pesar de que no fue producido a los fines de realizar una investigación, brinda la posibilidad de contar, desde una mirada retrospectiva, con un panorama abarcador que ofrece herramientas para optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero además, en términos de investigación en sí misma, acerca un modelo posible de investigación aplicable a otras situaciones educativas que se desee estudiar.

3. Evolución y tendencias conceptuales y metodológicas

El recorte temporal del análisis se estructura en cuatro ejes que nuclean los cambios fundamentales realizados hasta la actualidad. Cada uno de ellos sintetiza conceptos y metodologías en vigencia y hacen hincapié en algunas propuestas llevadas a cabo en la cátedra. La grilla incorporada en el anexo señala los aspectos más sobresalientes que surgen en los programas y son destacados con subrayados.

- *De los años 60 a los 70*

El recorrido de la investigación parte de las antiguas prácticas, de los años 60-70, centradas en las **teorías del método estructural,** cuya metodología focalizaba la adquisición de la gramática, la morfología y la sintaxis[1]. El trabajo en clase consistía en la búsqueda y reconocimiento de las unidades constitutivas de la frase con el objeto de efectuar un estudio comparativo de las estructuras gramaticales básicas de ambas lenguas. El punto de partida de esta actividad se basa en el análisis de las partes de la oración para impulsar el aprendizaje de sus componentes gramaticales constitutivos: artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones, etc. (Berho Estévez, 1968).

En las prácticas de clase, el docente proponía solo textos especializados extraídos exclusivamente de enciclopedias. El trabajo del estudiante se limitaba así a la decodificación del texto, es decir, a realizar una traducción palabra por palabra sin realizar una reflexión sobre la lengua-cultura. De este modo, su tarea era de naturaleza pasiva, reduciéndose a un trabajo mecánico, sin mediar interacción alguna con el texto -convertido en un mero objeto de transcripción-, ya que su principal actividad era la de buscar términos equivalentes en la LM, transcribir oraciones, o más bien, transferirlas automáticamente de una lengua a otra (del francés al español).¡

- *De los años 70 a los 90*

Durante los años 70-90, el curso de francés dio un giro conceptual y metodológico hacia las teorías lingüísticas, centrándose sobre todo en el **análisis del discurso, la teoría de la enunciación y la pragmática**. En virtud de estos nuevos posicionamientos teóricos, replanteamos la concepción misma de la actividad de lectura modificando las prácticas de trabajo en clase. Se adoptó **el enfoque global**, propuesto por Moirand (1979) y Lehmann (1980), cuya metodología rompe la linealidad de la escritura del texto a fin de que el lector evite los obstáculos que le ocasionan algunas unidades constitutivas del enunciado[2]. Este enfoque busca activar estrategias de lectura adquiridas en lengua materna (LM) y, implícitamente, transferirlas a la lectura en LE. Para ello, se solicita relevar en la superficie textual, los indicios portadores del sentido global (como por ejemplo, indicios icónicos, temáticos, enunciativos, etc.) para elaborar hipótesis sobre el contenido del texto escrito. Además, la identificación de estos indicios contribuye a que el lector infiera las principales funciones y/o la finalidad comunicativa del texto[3].

En este período, Gerardo Álvarez (1996), lingüista de la Universidad Laval, Canadá, propone el uso de ***documentos auténticos*** en la actividad de lectura en clase. Su aporte fundamental es el de considerar que esos documentos son producciones escritas que circulan socialmente en la comuni-

1 Ante la ausencia de un registro de programas en la Facultad, apelamos a la gentileza de la Prof. Helman de Urtubey, ex responsable de cátedra y actualmente jubilada, a los fines de poder recuperar las pautas conceptuales y metodológicas de esta época.
2 A partir de este marco lingüístico, se adopta el término enunciado reemplazando el de oración y/o frase.
3 Por ejemplo, si se trata de un texto narrativo, descriptivo, argumentativo o si el emisor arriesga una opinión, una valoración, si busca vender un producto, incitar para visitar una muestra, etc.

dad de origen y, en consecuencia, son portadores de esa socio-cultura en la que fueron concebidos[4].

A principio de los años 90, Francine Cicurel (1991), lingüista de la Nueva Sorbona, sin apartarse de esta línea conceptual, propone el **enfoque interactivo** otorgándole un rol activo a la tarea del lector. Habida cuenta que Cicurel estudia particularmente las situaciones de interacción que se generan en la clase de Lengua, el principio de base de su metodología concibe a la situación de lectura como un proceso de co-construcción del sentido en el que interviene el lector y el texto, y en el que el sujeto, considerado parte intrínseca de la actividad de lecto-comprensión, coopera además con sus pares y con el docente.

Esta impronta lingüística inspiró las modificaciones realizadas tanto a nivel de objetivos y contenidos del programa (ver anexo) como de las actividades áulicas. En lo que respecta al trabajo con los estudiantes, el material didáctico incorpora los documentos auténticos, tales como textos de la prensa escrita extraídos de diarios de circulación masiva (Le Monde, Libération, Le Figaro, Le Parisien), de revistas especializadas (Connaissance des arts, Beaux-arts Magazine, Artistes, Art Tension), catálogos de muestras, folletos de difusión de exposiciones, etc.). El contacto con este material otorga un rol más dinámico al estudiante ya que, a partir del relevamiento de los indicios que percibe, desde su conocimiento del mundo y de la cultura propia, está en condiciones de ponerlos en relación con un sentido del texto que él mismo es capaz de construir.

- *De los años 90 al 2000*

En el transcurso de los años 90, en contraposición a los avances de la psicología cognitiva que postula un modelo único de comprensión[5] (Gaonac'h, 1991, Denhière et Baudet 1992), tomamos distancia de esa concepción en gran medida gracias a los aportes del Dr. Marc Souchon de la Universidad de Franche-Comté[6] y, adoptando su línea de trabajo basada en los postulados de la **semiolingüística bajtiniana** (Bajtín 1979) y la **hermenéutica de la recepción** (Eco, Jauss, Iser, 1979, 1992, 1985), abordamos la actividad de lectura desde una mirada totalmente innovadora, focalizada exclusivamente en el sujeto receptor y en el estudio del texto; este último considerado como dispositivo de comunicación instaurada entre Emisor y Receptor (Souchon, 1995). Esta concepción de texto, en tanto objeto semiótico portador de múltiples sentidos (y no uno único) que surcan la superficie textual a través de las *entailles*[7], pone el acento en el conocimiento que cada lector posee acerca de los escritos que circulan en su socio-cultura (Goffard, 1995). Se trata entonces de una experiencia con la textualidad, esto es, con los distintos tipos de escritos, construida a través de los años que se encuentra en constante progresión y que es determinante al momento de leer y de reconstruir el sentido en la LE. En otras palabras, la lectura es concebida como un proceso que no concluye nunca y, por ende, el lector como un sujeto que se encuentra en aprendizaje permanente[8].

La finalidad de esta metodología es lograr que el lector entre en el circuito de comunicación que le propone el texto mediante una serie de interrogantes que este objeto semiótico le plantea[9]. Desde el punto de vista pedagógico, realizamos una minuciosa selección de textos, contemplando por un lado, la diversidad textual (folletos, críticas breves, catálogos de venta, relatos, etc.) y, por otro lado, la familiaridad del contenido temático respecto de su socio-cultura (por ejemplo, textos vinculados a exposiciones, artistas y/o movimientos latinoamericanos).

4Esta óptica supone de hecho la inclusión de la perspectiva intercultural en la enseñanza/aprendizaje de una LE.
5 La persistencia de dificultades de comprensión en nuestros estudiantes, nos permitió comprobar que los enfoques global e interactivo implementados en el período anterior, más allá del rol activo que les acordaba, no propiciaba una mejora en sus competencias de lectura por cuanto los marcos teóricos que los sustentaban, se basaban en una suerte de modelo universal de comprensión.
6 Aportes materializados a través de seminarios dictados en el país, la dirección de estudios de Master 2 y el redireccionamiento de las investigaciones desarrolladas en el CIUNT.
7 El término *entailles,* propuesto por Jean Peytard, remite a la semiótica diferencial y sería equivalente a muesca, huella (Peytard et Moirand, 1992). A título ilustrativo, se puede mencionar como ejemplos de *entailles* a las variaciones que de manera visible aparecen en toda la superficie textual (cambios tipográficos, uso del color, presencia de cuadros, títulos destacados, etc.).
8 Esta concepción modifica sustancialmente la mirada sobre las dificultades que comúnmente les son atribuidas a los sujetos lectores, ya que se pone el acento en lo que el sujeto efectivamente conoce desde su propia experiencia y, en consecuencia, desde el grado de familiaridad que ha adquirido gracias al contacto con los escritos sociales. Dicho de otro modo, el grado de comprensión del texto por parte del estudiante no está emparentado con la falta de conocimientos lingüísticos en la LE, sino con el desconocimiento y/o la falta de contacto, con los distintos tipos de escritos que circulan en su socio-cultura.
9 Nos referimos a preguntas del tipo siguiente: ¿qué le dice a Ud. el texto, ¿el autor?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué espera de Ud. como receptor?, entre otras.

El Sujeto-receptor adquiere un rol más activo puesto que construye el sentido que el texto tiene para él y que **no necesariamente** coincide con el sentido construido por el docente. Se prioriza así la naturaleza polisémica del texto.

- *Del 2000 a la actualidad*

Sobre la base de los estudios de Doctorado (Pastor, 2004) y de Master (Cabrera, 2016) emprendidos en el extranjero y de la incorporación de la Prof. Karina Nacul en el equipo de cátedra, optamos por efectuar un giro copernicano en la metodología de trabajo al incorporar la **oralidad como andamiaje previo al trabajo de lecto-comprensión.** Este vuelco didáctico se fundamenta en los postulados vigotskyanos que entienden la adquisición del lenguaje como un proceso natural, esto es, se inicia con la oralidad y *a posteriori* se accede a la escrituralidad[10].

Por otra parte, en consonancia con ese postulado reafirmado desde la Didáctica de las Lenguas por Jean Peytard (1970), quien concibe al oral y al escrito como dos modalidades de manifestación del lenguaje, decidimos transitar ese camino natural, incorporándolo en el programa e impartiendo en el primer cuatrimestre la enseñanza oral mediante el aprendizaje de actos de habla elementales, tales como presentarse, describir una obra, un artista, etc.

Se propone así un material didáctico[11] más heterogéneo aún, recurriendo para la oralidad a audios, videos, films, fragmentos de conversaciones, etc., y para la escrituralidad, a textos basados en la diversidad de géneros discursivos: catálogos de exposiciones, biografías, relatos, poemas, agenda de exposiciones, críticas de arte.

Se incorpora como instancia de TP y/o de evaluación la producción de ejercicios plásticos, otorgándole un nuevo sentido al aprendizaje de la lectura en LE, es decir, que sea un disparador de la creatividad del estudiante y que le brinde apoyatura para su formación disciplinar (ver anexo). Es importante destacar que esta metodología adoptada en los últimos años le confiere al estudiante una participación más activa y mucho más motivadora, ya que lo implica no sólo como sujeto receptor de documentos orales y escritos sino también como productor/creador en su propia disciplina.

4. Conclusiones

Al término de este recorrido, podemos comprobar que efectivamente hubo una evolución a lo largo del tiempo en el trabajo llevado a cabo en la cátedra Lengua: Francés de la Facultad de Artes. Esa evolución refleja la fuerte impronta que tuvieron los marcos conceptuales de referencia y las metodologías de trabajo implementadas en nuestras clases.

A nivel de los programas, se pudo comprobar de qué manera los contenidos enseñados fueron modificándose para propiciar prácticas adaptadas a los cambios conceptuales respecto de la concepción de lectura, del texto en sí mismo, del rol y la tarea del lector durante la actividad de lecto-comprensión. Del mismo modo, dejando actualmente de lado el rol instrumental que generalmente le ha sido atribuido a la lectura, los resultados han permitido observar que, al margen de ciertas continuidades, hubo también rupturas, sobre todo a nivel del aprendizaje de contenidos lingüísticos que no siempre acompañaron esa evolución conceptual**.** Hablamos de ruptura porque, a pesar de los emergentes teóricos que fueron surgiendo, estos planteos no se trasladaron al plano didáctico para generar alternativas o propuestas pedagógicas operativas en el abordaje de contenidos lingüísticos (es así como, por ejemplo, durante muchos años se continuó proporcionando cuadros y esquemas en los que se incluían los distintos componentes gramaticales: artículos, pronombres, adjetivos, verbos, etc.).

10 Recurrimos al término escrituralidad por considerarlo más adecuado a la enseñanza que se brinda en nuestros cursos, toda vez que nuestros estudiantes no aprenden a escribir sino a entrar al mundo del escrito. Este acceso implica saber reconocer en la escritura los elementos que remiten a la oralidad, por ejemplo, uso de cursivas, de variaciones tipográficas –punto, dos puntos, guiones, encomillados, etc.-.

11 Cabe señalar que, en todos los casos, este material es seleccionado en estrecha vinculación con las tres disciplinas de nuestros estudiantes, es decir, Artes Plásticas, Danza y Música.

Teniendo en cuenta las particularidades específicas de nuestro curso, y para paliar ese déficit, destacamos el acierto innovador al haber incorporado la oralidad en tanto competencia mediadora para el abordaje de la lecto-comprensión, ya que permitió reducir la opacidad lingüística propia del aprendizaje de la LE, ayudando al estudiante a dejar de lado temores e incluso bloqueos, y a evitar la estrategia natural de traducir palabra por palabra. En síntesis, a reducir la inseguridad que habitualmente genera el contacto con una LE, proporcionándole herramientas sólidas y motivadoras que faciliten el acceso progresivo al lenguaje escrito.

En términos de continuidad, se rescata el foco puesto sobre el sujeto que lee (receptor), particularmente en el rol y estatus adquirido –en particular su desplazamiento de la pasividad hacia el dinamismo-, y su fuerte implicación como sujeto que lee/produce.

A título de cierre, desde la perspectiva didáctica construida a través de los años, podemos afirmar que el camino recorrido -sintéticamente presentado- señala la importancia que tiene para el docente el volver la mirada y adoptar una perspectiva contextualizada sobre la ingeniería didáctica que debe construir para otorgar solidez y operatividad al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Bibliografía

ALVAREZ, G. (1996). Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto. Universidad de Concepción.

BAJTÍN, M. (1979). Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores Argentina

BERHO ESTEVEZ, M. (1968). Guía para el traductor del francés al castellano (Curso teórico-práctico). Manuales de Humánitas n° 2. Tucumán: Fac. de F y L, UNT.

CABRERA, L. (2016). Les compétences littéraciées chez les étudiants d'Arts Plastiques en contexte universitaire argentin. Universidad Jean Monnet, Saint-Étienne, Francia. Tesis de Master 2. 166 pág. 2° vol.

CICUREL, F. (1991). Lectures Interactives. Paris: Hachette.

DENHIERE et BAUDET (1992). Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives. Paris: P.U.F.

ECO, U. (1979). Lector in fabula. Barcelona: Editorial Lumen.

GAONAC'H, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris: Didier.

GOFFARD, S. (1995). Lecture: négocier une interaction sociale. En: Semen (n° 10). Sémiotique de la lecture, pp. 71-101.

HENRI, P. et MOSCOVICI, S. (1968) Problèmes de l'analyse de contenu. En: Revue Langages (n° 11), pp. 36-60.

ISER, W. (1985). L'Acte de lecture : théorie de l'effet esthétique. Bruxelles: Pierre Mardaga.

JAUSS, H. (1992). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid: Taurus Humanidades.

LEHMANN, D. (1980) Lecture fonctionnelle de textes de spécialité. En: Lehmann, D., Mariet, J, et Moirand, S. (Comp.), A propos de Lire en français les sciences économiques et sociales. Paris: Didier.

MOIRAND, S. (1979). Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Paris: CLE International.

PASTOR, R. (2007). Le discours de la médiacritique d'art et sa compréhension. Analyse comparée de la situation français langue étrangère et espagnol langue maternelle. Microfichas. ANRT Lille-Thèses. Doctorat Nouveau Régime 04/BESA/1037; 0351.47537/06. Lille, Francia. ISSN 0294-1767.

PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992). Discours et enseignement du français. Paris: Hachette.

PEYTARD, J. (1970). Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. En: *Langue française (n° 6).* pp. 35-47.

SOUCHON, M. (1995). Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère. En: Semen (n° 10). Sémiotique de la lecture, pp. 103-161.

VYGOTSKI, L. (1997). Pensée et langage. Paris: La Dispute.

Anexo

PERIODOS	PROGRAMAS
60-70	**OBJETIVOS:** -Estudiar la gramática, la morfología y la sintaxis de la lengua francesa. -Buscar las unidades constitutivas de la oración. -Realizar un estudio comparativo entre las estructuras gramaticales básicas de ambas lenguas. -Traducir textos de estudio en francés. **CONTENIDOS:** -Las partes fundamentales de la oración. El sistema nominal y verbal. -Los componentes gramaticales de la oración en francés: el artículo, el sustantivo, el adjetivo, los verbos, los pronombres, los adverbios, las preposiciones, las conjunciones, etc. -La actividad de traducción del francés: sus equivalentes en español.
70-90	**OBJETIVOS:** - La lecto-comprensión de textos de especialidad en francés. -Adquisición de técnicas de lectura en francés. -Identificación de las estructuras lingüísticas de la especialidad en francés. -Iniciación a la traducción de textos de especialidad. **CONTENIDOS: II- El texto:** a) delimitaciones externas: -Indicios visuales que lo conforman (disposición, titulares, tipografía,…) -La situación de producción: emisor, receptor, lugar y fecha de producción, finalidad. -La situación de enunciación: indicadores formales del proceso de enunciación. Modalidades. Intertextualidad.; b) La organización interna: -La coherencia/cohesión textual: marcas lingüísticas que aseguran la recurrencia y progresión. -Tipos de estructuras: narrativa, descriptiva, argumentativa, dialógica, prescriptiva. -La dimensión pragmática: el proyecto discursivo del enunciador. El marco discursivo. **CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS:** Identificación y reconocimiento de las siguientes nociones: -Actualización, determinación, designación, calificadores, cuantificadores, indicadores espacio-temporales, anclajes temporales, articuladores lógicos, formales, indicadores de relaciones causales, hipotéticas, consecutivas, introductores del discurso indirecto e indirecto.
90-2000	**OBJETIVOS:** - La lecto-comprensión de textos de especialidad en Artes Plásticas. -Adquisición de técnicas que favorezcan el desarrollo de una competencia de lectura más autónoma en francés. -Iniciación a la traducción y al fichado terminológico. **CONTENIDOS FUNCIONALES: I- La actividad de lecto-comprensión:** La situación de lectura: componentes, modalidades, finalidad. Las particularidades de la comunicación escrita. La lectura en lengua extranjera. La actividad de comprensión: sus componentes perceptivo-cognitivos. Competencias requeridas (lingüísticas y extralingüísticas). **II- El texto como producto escrito: (a) Las delimitaciones externas:** -Las instancias de la situación de comunicación escrita: Emisor / Texto / Receptor. La (re)construcción del sentido y el rol del lector. -El texto escrito: aspectos materiales y funcionales. Relación destinatarios / lenguaje de especialidad: clasificación de textos escritos. -La situación de enunciación… **(b) La organización interna:** -La "textualización" de la información. -La coherencia/cohesión textual. -Clasificación de textos: aspectos discursivo-textuales; la dimensión pragmática del discurso. **CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS:** Estudio del lenguaje de especialidad (el discurso escrito de las artes plásticas) en función de tres grandes ejes que lo conforman: **Semiótico, Morfo-sintáctico y Semántico.** El abordaje de dichos ejes se realiza de manera gradual y alternada, en articulación con los contenidos funcionales previstos en II.

2000-2018	**OBJETIVOS:** -Reflexionar sobre la dialéctica oralidad/escritura y sus modos de manifestación a través del lenguaje. -Desarrollar la "literacidad" del estudiante estimulando los saberes y competencias adquiridos para la comunicación oral y escrita. -Favorecer el desarrollo de saberes y competencias vinculados al lenguaje mediante la lectura de diversos escritos sociales en Francés Lengua Extranjera a partir del reconocimiento de sus especificidades constitutivas (semióticas, lingüísticas, discursivo-textuales y socio-culturales). -Estimular la capacidad creativa propiciando la interacción con sistemas simbólicos y culturalmente codificados del lenguaje (alfabeto, íconos, números, imágenes, sonidos, etc.). -Iniciar al estudiante en la traducción de textos de especialidad y el relevamiento terminológico. **CONTENIDOS FUNDAMENTALES:** **I- Los órdenes de realización del lenguaje:** Literacia y comunicación. Oralidad y escritura. Situación de comunicación: componentes, modalidades, finalidad, participantes. **II- La comunicación oral Contenidos comunicativos:** **(A)** -Presentarse y presentar a alguien. Estado civil, nacionalidades, profesiones del campo artístico. La genealogía: presentar a los miembros de la familia. Hablar de sí mismo y de otras personas Describirse a sí mismo y a otros (amigos, compañeros, referentes artísticos): rasgos físicos, psicológicos y estéticos. Expresar gustos y preferencias. **(B)** -Presentar y describir una obra: formas, colores, dimensiones, aspecto, materiales, usos y funciones, planos compositivos, temas, figuras. Situar, localizar objetos animados e inanimados en una obra. Expresar una opinión, juzgar, apreciar el patrimonio artístico. **(C)** -Solicitar/dar información acerca de un lugar (museo, monumento, teatro, obra, galería, etc.). Organizar un itinerario de visita. Presentar y localizar un lugar a partir de planos, mapas, croquis. Apreciar el patrimonio socio-cultural. **III- La comunicación escrita: -La actividad de lecto-comprensión:** La situación de lectura. Particularidades de la comunicación escrita en lengua extranjera: componentes, modalidades, finalidad, contexto socio-cultural. **-El texto como producto escrito (delimitaciones externas):** El texto escrito: la dimensión semiótica y social. Género y formato de comunicación. Las instancias de la situación de comunicación escrita: Emisor-Texto-Receptor. La competencia discursivo-textual y la (re)construcción del sentido. El rol del lector y el contexto social, histórico y cultural. La dimensión intercultural de la lectura. **-El texto como producto del discurso (la "textualización" de la información):** La situación de enunciación. La trilogía Enunciador-Texto-Lector: su rol y estatus en la situación de recepción. Marcas formales de su inscripción en el discurso (indicios personales, deícticos y espacio-temporales). Modalidades. Heterogeneidad textual y discursiva. **CONTENIDOS TRANSVERSALES:** Estudio del discurso de especialidad (las Artes Plásticas, la Danza, la Música) en función de los sistemas específicos que lo conforman: **Semiótico**, **Morfo-sintáctico** y **Semántico.** El abordaje de dichos ejes se realiza de manera gradual y alternada en función de su articulación con los contenidos fundamentales previstos en II y III.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TUCUMAN: MAPA DE OFERTAS

CARIGNANO, Natalia Gabriela
Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán
Coordinación Modalidad Educación Artística

Resumen técnico

La provincia de Tucumán cuenta en la actualidad con una variada oferta de educación artística. A partir de la Ley Federal de Educación 26.206 las instituciones de educación artística, tanto de gestión pública como privada, comenzaron un proceso para adecuar su oferta académica a los modelos organizacionales establecidos en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10. Esta normativa es reguladora de la educación artística en el Sistema Educativo Nacional. Es en el marco de estos cambios que aparece la Educación Artística como Modalidad en la educación secundaria y comienza la reconversión de algunas escuelas secundarias a Secundarias Orientadas en Arte, Especializadas en Arte y Artístico-Técnica. También nacen nuevas instituciones como la Escuela de Arte Popular, en la ciudad de Monteros, y una secundaria Orientada en Artes, en Alderetes.

El presente trabajo pretende dar cuenta de la organización en los diferentes niveles y formatos que adquiere la educación artística en las instituciones del sistema regular, y en aquellas de educación artística específica; con la intención de visibilizar estas instituciones existentes y su oferta académica.

El objetivo central de este trabajo es brindar un panorama orientador para la comunidad en general, plasmando en el mismo las ofertas educativas en todos los formatos vigentes en la jurisdicción. Este abanico de ofertas se organiza en adecuación a la normativa nacional y con el fin de dar respuesta a los desafíos que nos plantea la contemporaneidad, afirmándose en los tres propósitos educativos centrales de la educación artística plasmados en la normativa nacional: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.

Palabras Clave: oferta - educación artística - Tucumán

Fundamentos

El arte es una de las manifestaciones a través de las cuales una comunidad expresa sus sentimientos, sus deseos, sus pasiones, su mirada del mundo. En la actualidad, existe un consenso en considerar que el arte constituye un campo de conocimiento compuesto por diferentes lenguajes. Esta concepción del arte implica que sus manifestaciones permiten conocer de un modo particular la realidad y aún más, dan cuenta de otras realidades que enriquecen la mirada y la posibilidad de interpretar el mundo.

El modo de conocer que plantea el arte se despliega en los lenguajes que lo constituyen: la música, la danza, las artes visuales, el teatro y las manifestaciones actuales audiovisuales y multimediales. A través de la capacidad de simbolización, el arte establece puentes de identificación y reconocimiento entre el individuo y su grupo de pertenencia, y entre el grupo y el mundo.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 concibe a la educación como un bien público y derecho personal y social, garantizados por el Estado[1], definiéndola como *prioridad nacional* y constituyéndola en *política de Estado para la construcción de una sociedad más justa*, reafirmando la soberanía e identidad nacional, profundizando el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetando los derechos

1 Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.202. Art. 2

humanos y libertades fundamentales y fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Nación[2]. En este mismo sentido, la Ley Provincial de Educación N° 8391 establece que la Educación *es un bien público, personal y social y un derecho inalienable de todos los habitantes de la Provincia y como tal constituye una prioridad provincial, una política de Estado y el medio fundamental de transmisión y renovación de la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, con el objetivo fundamental de lograr el bien común y la necesaria cohesión social* (Art. 2°).

La educación es la herramienta que posibilita la formación integral y permanente de toda persona, brindando las oportunidades para que cada individuo sea capaz de desarrollarse en todas sus dimensiones y elaborar su propio proyecto de vida, con principios basados en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.[3]

Considerando especialmente las prescripciones establecidas en la Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el valor estratégico de la Educación Artística supone considerar, al menos, dos dimensiones estrechamente vinculadas: una político, filosófico–estética y comunicativa (expresar, interpretar la realidad y activar el capital cultural-simbólico de los grupos de pertenencia y sociedades) y otra, político-económica y tecnológica (desarrollo técnico, económico y socio-productivo). Ambas incluyen las producciones simbólico–culturales tangibles e intangibles para la transmisión y transformación sociales y culturales.

El documento base "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional" aprobado por Resolución N° 111/10 del CFE, define la organización de la modalidad en el Sistema Educativo en acuerdo con los marcos legales consagrados por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. En tal sentido, la Educación Artística debe responder a los propósitos educativos centrales del proyecto político-educativo nacional: **la formación de ciudadanía; la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura**. Asimismo, la Resolución N° 111/10 establece que la Educación Artística se desarrolla en torno a tres ejes:

Eje de la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria: su principal desafío plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes/disciplinas –Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, incluyendo gradualmente otras especialidades actuales, tales como el lenguaje audiovisual– y en su articulación con otros campos de producción y conocimiento, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y de la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo–estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo.

Eje de la Educación Artística Específica: además de contribuir a la construcción ciudadana, su principal desafío consiste en una profundización creciente de la formación específica, llegando en los Niveles Secundario y Superior a la formación de artistas, técnicos y docentes profesionales, en tanto sujetos políticos, comprometidos con sus realidades locales, regionales y nacionales. Tal desafío persigue la incorporación efectiva, como política pública de Estado, de la producción artístico–cultural local y regional dentro del proyecto socio–económico del país. Esto supone articular las instancias formativas con las productivas, de distribución y circulación de los bienes culturales; todos ellos constituyentes y constructores de la identidad, y, al mismo tiempo, generadores de crecimiento socio–económico con justicia social.

Eje de Arte, Educación y Cultura: su principal desafío se centra en generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y nacionales. Ello implica garantizar las posibilidades de acceso y participación de los mismos en programas de inclusión social y educativa, de extensión y difusión cultural, como así también de promoción de emprendimientos productivos artístico–culturales.

2 Ibídem. Art. 3
3 Tucumán. Ley Provincial de Educación N° 8391. Art. 3°

Modelos Organizacionales de la Educación Artística Específica en el Sistema Educativo Nacional

- En la actualidad integran la Educación Artística Específica modelos organizacionales que incluyen al menos algunas de las siguientes características:
- Constituyen alternativas de extensión de la jornada escolar, articulando con los niveles obligatorios.
- Desarrollan saberes que cumplen una función propedéutica, ya que abordan conocimientos que resultan necesarios para la prosecución de estudios superiores.
- Constituyen una modalidad de la Educación Secundaria con intensificación o especialización en arte.
- Desarrollan trayectorias educativas de formación técnica y profesional en arte.
- Forman docentes en arte para el dictado de las clases en los niveles de la Educación Obligatoria o para la Educación Artística Específica.
- Favorecen la inclusión educativa y el fortalecimiento de vínculos con diversidad de organizaciones, brindando mayores posibilidades de acceso a la formación artística.
- Fortalecen, recuperan y revalorizan prácticas artísticas culturales identitarias de las distintas regiones.

A partir de estas características enunciadas y teniendo en cuenta los tres propósitos educativos centrales antes desarrollados: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura, la Educación Artística específica se organizará del siguiente modo:

- Formación Artística Vocacional.
- Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario.
- Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural.
- Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica
- Formación Artística Profesional (Nivel Superior).
- Formación Docente en Arte (Nivel Superior)

En la provincia de Tucumán, la oferta en educación artística ha modificado sus ciclos y trayectos organizándose al interior de las instituciones, y adecuando sus propuestas a los formatos planteados en la Res. 111/10 CFE. Esta adecuación llevó a la reconversión de sus escuelas artísticas, de algunas escuelas secundarias en orientadas o especializadas en arte, y a la creación de otras escuelas tanto secundarias como artísticas específicas. El presente trabajo se detalla las ofertas de formación artística de Nivel Medio y de Nivel Superior no universitario.

Formación Artística Vocacional

Este formato abarca aquellas ofertas destinadas a una formación artística que amplía los contenidos de arte presentes en la Educación Obligatoria. Son propuestas sistemáticas dirigidas tanto a niños como a adolescentes, jóvenes y adultos; podrán acreditar saberes mediante certificaciones institucionales y/o jurisdiccionales. Estas pueden encontrarse en:

- *Alternativas de extensión de la jornada escolar*, pudiendo ser parte o articulando con los niveles obligatorios. Su objetivo principal es brindar una intensificación y ampliación en los lenguajes artísticos de manera sistematizada. Ejemplo de ello lo constituyen las Escuelas Intensificadas en Arte.

- *Instituciones educativas específicas (*Escuelas de Educación Estética, Escuelas de Iniciación Artística, Escuelas de Educación por el Arte, Escuelas de Expresión Artística), donde la propuesta tiene un compromiso socio comunitario y carácter experimental, tendiendo a promover proyectos de articulación con otras organizaciones e instituciones.

- *Otras Instituciones de Educación Artística* cuya finalidad principal no es la Formación Artística Vocacional, pero que por haberse constituido en referentes culturales de la región o no existir instituciones dedicadas al desarrollo de tales propuestas, ofrecen recorridos de formación más acotados y específicos, a estudiantes de nivel secundario o superior.

Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario

En el marco de las finalidades propias de la Educación Secundaria de Modalidad Artística, la misma garantiza a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción en los contextos contemporáneos, atendiendo a los desarrollos socio–culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes transiten por esas escuelas. Esta formación posibilitará además la continuidad de estudios y la profundización de conocimientos, el ingreso a cualquier tipo de oferta de estudios superiores procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico-cultural en particular.

La Educación Secundaria de Modalidad Artística (Secundaria de Arte) se organizará según tres opciones de formación: ***Secundaria Orientada en Arte, Secundaria Especializada en Arte y Secundaria Artístico-Técnica***, en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras disciplinas que pudieran definirse federalmente. (Resolución del CFE N° 84/09). Dichas opciones estarán comprendidas en el marco de la modalidad con el objetivo de configurar una unidad de sentido pedagógica y organizativa, que garantice el reconocimiento de las trayectorias educativas y la acreditación de saberes generales y específicos.

Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural

Este modelo organizacional propone una formación vinculada al desarrollo tecnológico, la producción artística contemporánea y las industrias culturales locales y regionales. En ella se abordarán los conocimientos específicos de una especialidad perteneciente a algún lenguaje/ disciplina artística, desarrollando procesos de producción, interpretación y contextualización, requiriendo formas de organización institucionales propias. En aquellos casos que resulte necesario, estos saberes se constituirán en propedéuticos para la prosecución de estudios superiores afines, extendiéndose la certificación correspondiente a los fines de garantizar la movilidad académica y la continuidad de estudios en todo el territorio nacional.

Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica

Este modelo organizacional comprende a los ciclos de formación artística vinculados a un lenguaje artístico y una especialidad dentro del mismo, que a partir del estudio y evaluación de las características de los ingresantes a las ofertas de formación superior en arte, se reconocen necesarios para la

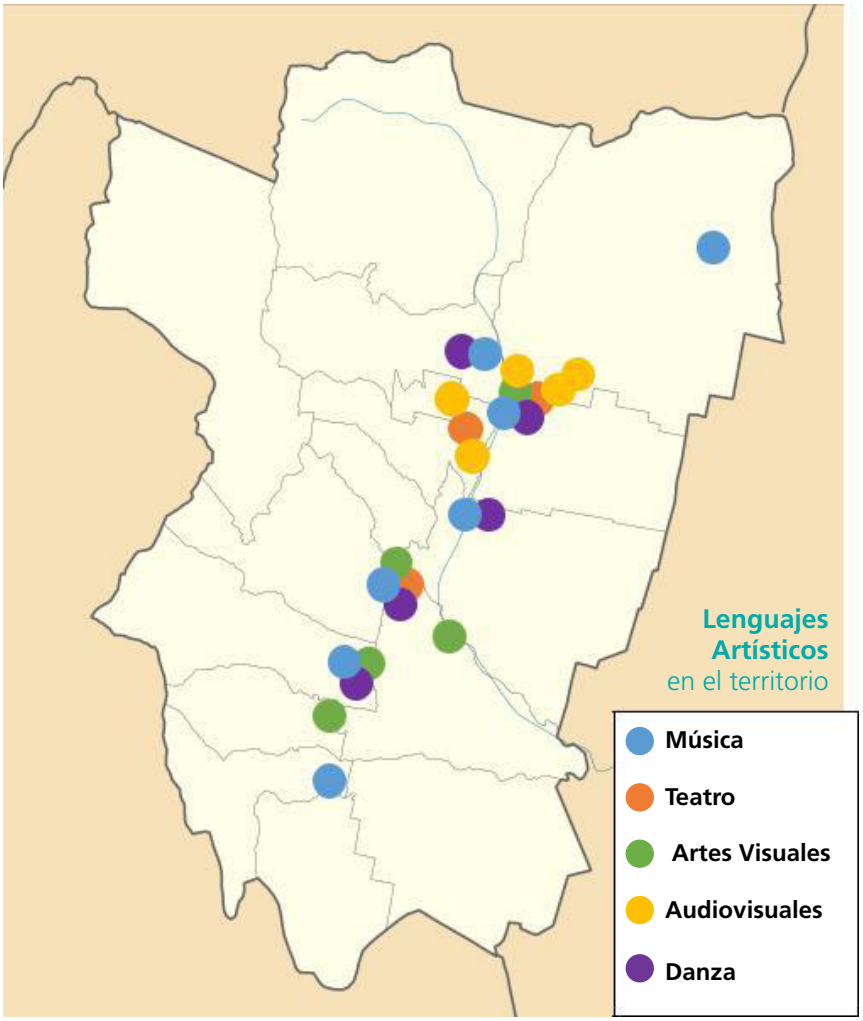
adquisición de los saberes mínimos para el ingreso a las mismas. Por esta razón, la mayoría de ellos funciona al interior de las instituciones de formación artística de nivel superior, constituyendo ciclos de formación básica, ciclos medios, intermedios, o denominaciones afines.

Formación Docente en Arte (Nivel Superior)

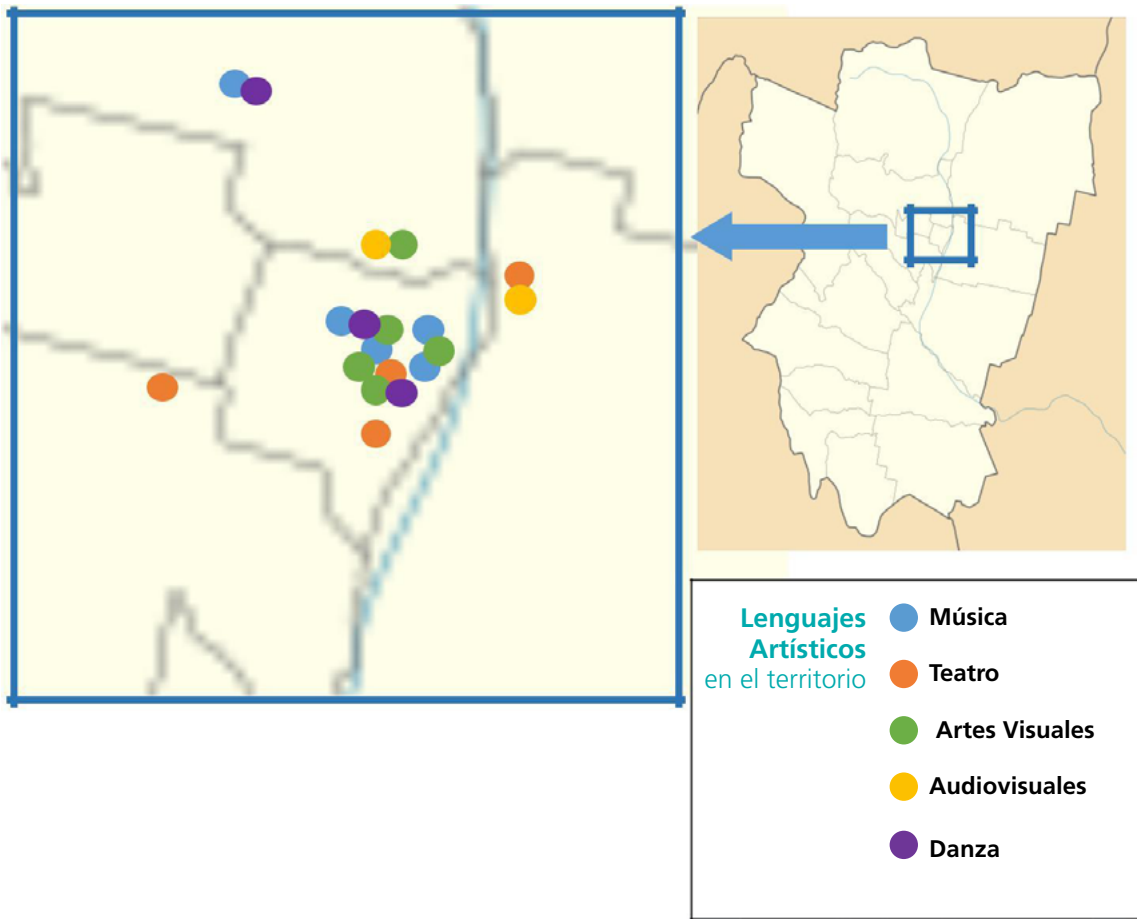
Este modelo organizacional comprende los profesorados en los diversos lenguajes para el desempeño en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza y en las carreras artísticas especializadas. La formación está organizada conforme lo establecen los marcos regulatorios nacionales aprobados por el Consejo Federal.

Con el fin de garantizar progresivamente lo establecido por la LEN, en lo que refiere a la cobertura de las clases de Educación Artística en la Educación Obligatoria, las jurisdicciones contemplarán una planificación estratégica de carreras tanto de los diversos lenguajes con tradición en el Sistema Educativo, como de otras alternativas que den respuesta a las manifestaciones artísticas y culturales propias de la contemporaneidad.

Mapa de las Ofertas de Educación Artística en Tucumán



Sector Capital San Miguel de Tucumán



Formación Artística Vocacional

- Música

  - Capital (Instituto Superior de Música de la UNT, Conservatorio Provincial de Música,
  - ESEA, Escuela Educación por el Arte, Taller Musical del Ministerio de Educación)
  - Bella Vista (Conservatorio Provincial de Música)
  - Monteros (Escuela de Arte Popular)

- Artes Visuales

  - Capital (Educación por el Arte)
  - Monteros (Escuela de Arte Popular)

- Danza

  - Capital (ESEA)
  - Bella Vista (ESEA)
  - Monteros (Escuela de Arte Popular)
  - Concepción (ESEA)

- Teatro

  - Capital (Escuela Taller Teatro de Títeres, Escuela Educación por el Arte)

Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario.

- **Secundaria Orientadas**

  - Música

    *Capital (Escuela Secundaria de la Costanera)
    *Burruyacú (Escuela Manuel Cossio)
    *Tafí Viejo (Escuela Costello)
    *Concepción (Escuela Raúl Ferro)
    *Alberdi (Escuela Florentino Ameghino)
    *León Rouges (Escuela Media de León Rouges)

  - Visuales

    *Capital (Escuela Ricardo Gutiérrez, Escuela de Villa Amalia)
    *Simoca (Escuela Normal)
    *Las Talitas (Escuela Mariano Moreno)
    *Concepción (Escuela Santa Rosa de Lima)

  - Audiovisuales

    *Capital (Escuela República del Paraguay)
    *Tafí Viejo (Escuela Salas y Valdez)
    *El Chañar (El Chañar)
    *Las Talitas (Escuela Mariano Moreno)
    *Alderetes (Escuela Nueva de Alderetes)
    *Manantial (Escuela Arancibia)

  - Teatro

    *Alderetes (Escuela Nueva de Alderetes)
    *Lules (Escuela Media del Manantial)
    *Capital (Escuela Pantaleón Fernández)

  - Danza

  No hay Escuelas con esa orientación

- **Secundaria Especializada**

  - Música

    *Capital (ESEA secundaria)
    *Danzas de Origen Escénico
    *Capital (ESEA secundaria)

  - Artes Visuales

    *Capital (Escuela de Bellas Artes,UNT)
    *Secundaria Artístico Técnica

Artes Visuales

*Capital (Escuela del Bellas Artes, UNT)

- **Formación Artística con Especialidad**

- Música

*Capital (Instituto Superior de Música de la UNT, Conservatorio Provincial de Capital)
*Bella Vista (Conservatorio Provincial de Música)
*Concepción (Conservatorio Provincial de Música)
*Monteros (Escuela de Arte Popular)

- Danza

*Capital (ESEA)
*Bella Vista (ESEA) o Concepción (ESEA)

- **Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica**

Música

*Capital (Instituto Superior de Música de la UNT, Conservatorio Provincial de Música)
*Concepción (Conservatorio Provincial de Música)

- **Formación Docente en Arte (Nivel Superior)**

- Música

*Capital (Instituto Superior de Música de la UNT, Conservatorio Provincial de Música)
*Concepción (Instituto Santa Bárbara, Conservatorio Provincial de Música)
*Tafí Viejo (Instituto Sisaiani)

- Danza

*Capital (ESEA)
*Tafí Viejo (Instituto Sisaiani)

- Artes Visuales

*Capital (Escuela de Bellas Artes UNT)

Bibliografía

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10 "*La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*"

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 120/10 "*Anexo I. 1. Modalidad Artística. Criterios generales para la construcción de la. Secundaria de Arte. (Orientada, Especializada y Técnico–Artística)*

Resolución HCS - UNT N° 2326/17

Resolución HCS – UNT 0433/2011

Resolución Ministerio Educación de la Nación 1525/15

Ley Provincial de Educación N° 8391

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 514/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 499/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 305/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 306/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 307/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 308/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 309/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 294/5 MEd

Resolución Ministerio de Educación de Tucumán N° 295/5 MEd

APROXIMACIONES Y PROPUESTAS PARA PENSAR LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CRITTO, María del Milagro
RODRÍGUEZ, María Claudia
Escuela de Bellas Artes Maestro A. Terragni
Universidad Nacional de Tucumán

A modo de presentación

La Escuela de Bellas Artes Maestro Atilio Terragni, dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), desarrolla su actividad educativa en nuestro medio desde hace 105 años. Cuenta con niveles Secundario y Superior no Universitario, en donde se forman docentes que egresan con el título de Profesores en Artes Visuales y prepara a los futuros egresados para su inserción en espacios de educación formal y no formal. La formación de los futuros egresados en el perfil profesional propuesto, hace necesaria la interpelación permanente por parte del equipo de docentes sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan cotidianamente.

Consideramos, como lo plantea Rebeca Anijovich, que la evaluación de los aprendizajes es compleja, involucra muchos aspectos y genera impactos en lo social, en lo emocional y en futuros aprendizajes. Impacta asimismo en la docencia, en los procesos que se ponen en juego a la hora de enseñar y en la manera en que, como docentes, visualizamos la trayectoria de los estudiantes. Nos moviliza también la especificidad del campo artístico, pensar las formas de enseñar, de aprender y de evaluar artes visuales.

Explorando nuevos recorridos

La evaluación constituye uno de los temas más controvertidos en el campo de la educación. Requiere de un abordaje y análisis que involucre a los actores que participan en ella. Si pensamos en el campo de la Educación Artística, esto se complejiza aún más por las características de la misma. La experiencia desarrollada en nuestra institución involucra a docentes del nivel superior y de los cursos nocturnos, a alumnos de segundo y cuarto año que cursan el profesorado, quienes pensaron en la evaluación a partir del análisis de producciones artísticas a fin de generar metáforas en torno a esta práctica, poniendo necesariamente en juego sus representaciones sobre el objeto de análisis. Para ello, realizamos una visita al Salón Nacional de Arte Contemporáneo nº XIII de la UNT, en el MUNT, donde se exponían los cinco proyectos/obras premiados ¿Por qué elegimos este escenario para reflexionar sobre la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Por qué trabajamos con imágenes y obras de arte? ¿Qué nos provoca ponernos frente a una obra de arte, y desde allí reflexionar sobre la propuesta?

> *Una de las características constitutivas del lenguaje artístico es la metáfora, lo poético, entendido como un universo provocador de múltiples sentidos en el cual se ponen en juego diferentes modos de conocimiento que constituyen actos de interpretación. (…)Así, las formas de percibir, significar y representar están atravesadas por estas acciones que siempre se configuran en el contexto cultural en el que se producen. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2010:12)*

Este proceso de reflexión implicó el despliegue de una actitud investigativa de parte de los actores institucionales, planteándose interrogantes sobre sus propias prácticas y experiencias de evaluación, el lugar y rol que desempeñan al momento de realizarla; las formas de evaluar, la utilización de la información generada como producto del acto de evaluar; la valoración de los resultados obtenidos, los criterios que se consideran, los instrumentos que se utilizan, etc.

Acerca de las miradas de docentes y alumnos

La propuesta de un nuevo recorrido que pudiera ayudarnos a pensar los procesos involucrados en la evaluación de los aprendizajes y de las prácticas de enseñanza implica también renovar la escucha, al modo que lo plantea Sandra Nicastro: "Una escucha osada es aquella que abre el diálogo sobre dimensiones que hasta ahora estuvieron veladas o pregunta por lo ya conocido para intentar bucear aspectos no conocidos, conmoviendo el análisis canónico que ya todos conocemos y repetimos". (Nicastro, S., 2006:81)

Los docentes y alumnos realizaron dos tipos de producciones: narrativas-pedagógicas y posibles intervenciones de las obras visitadas. Algunas de ellas son:

- **Obra 1: "El desplazamiento de la voluntad"**, obra de Nicolás Pontón.

"Pienso esta obra como la metáfora de las imposibilidades de la evaluación. Me remite a la evaluación como intento, siempre esquivo, de conocer algo del pensar y el sentir de otro que está en un proceso de aprendizaje… los instrumentos de evaluación… siempre operan como un velo cuasi transparente que nos permite ver unos aspectos mientras se opacan otros". (Docente)

Intervención de un docente sobre la obra de Nicolás Pontón. Sobre el nombre: de "**El desplazamiento de la voluntad"** a "**El desplazamiento de la 'evaluación' "**. "Esta obra me sugiere la reflexión sobre 'qué' evaluamos ¿En qué centramos nuestra atención?, ¿detenemos nuestra mirada en el haz de luz?, ¿o en el cono de sombras proyectado por los sujetos? ¿Es quizás la evaluación el momento en que apenas podemos llegar a intuir este juego de proyecciones, de nuestras propias proyecciones? ¿Qué hay detrás del velo de nuestro entendimiento?". (Docente)

"La evaluación me produce ansiedad, incertidumbre, por la sensación de no saber qué hay del otro lado". (Alumno)

- **Obra 2: "Teatro Mundi. Un mundo hecho de lugares"**, obra del Colectivo Zonda.

"[…] el sentido que me aparece referido a la evaluación tiene que ver con la multiplicidad, la complejidad, con la simultaneidad. La imagen me invita a pensar en la evaluación como un laberinto, donde la salida también está complicada. Siempre me incomoda cuando decimos y escribimos 'la evaluación será procesual y permanente'… pienso en tantos detalles que se nos escapan de lo grupal al mirar a cada uno… y en todos aquellos detalles que perdemos de cada uno cuando intentamos valoraciones generales". (Docente)

Intervención de un docente sobre la obra de Colectivo Zonda. Sobre el nombre: de "**Teatro Mundi. Un mundo hecho de lugares"** a **"Theatr(um) mundi. Una 'evaluación' hecha de lugares"**. "Esta obra me sugiere la evaluación en dos sentidos: a) como teatro y b) como recorrido. En tanto teatro del mundo, puede mostrarnos la complejidad de los sujetos que componen el diverso entramado social… en cuanto recorrido, vuelvo sobre el tema de las miradas y me pregunto si entre nosotros hay alguien que pudiera recordar y hacer el inventario completo de los objetos observado… quizás suceda lo mismo cuando evaluamos: miramos y valoramos desde nuestra propia experiencia del camino realizado, enfocando en algunos aspectos y desenfocando en otros". (Docente)

- **Obra 3: "Efecto marea. La urgencia del vínculo"**, obra de Valentina Díaz.

"Este espacio me provoca mirar a la evaluación como un molde incómodo que no podemos obviar. Donde hay condicionantes institucionales demarcados, donde hay lugares/clasificaciones donde acomodar las cosas, la gente, los aprendizajes. Entonces, ubicamos a los estudiantes ahí… o nos ubicamos nosotros también… y desde esos incómodos lugares nos vinculamos". (Docente)

Intervención de un docente sobre la obra de Valentina Díaz. Sobre el nombre: de "**Efecto marea. La urgencia del vínculo"** a "**Efecto 'evaluación'. La urgencia del vínculo"**. "Esta obra pone en escena la visibilización y la invisibilización de los sujetos. Sujetos evaluadores que miran la superficie sobre la que aflora solamente una parte, como la punta de un iceberg, mientras que casi el 80% de esa 'realidad' observada queda sumergida, inexplorada. Sujetos evaluados que procuran decir 'aquí estoy'. Algunos encuentran el modo, un tanto azaroso, de emerger, mientras otros apenas pueden mostrar que están allí, y algunos ni siquiera son captados. Quizás haya que recuperar urgentemente el vínculo intersubjetivo, reconocer de ambas partes que también quien evalúa se equivoca, que muchas veces se tiene escalas de valores diferentes…". (Docente)

"Propuesta actual, social. Lleva a pensar en la dinámica de las posiciones y las relaciones en la evaluación y en la vida. ¿Dónde me ubico como docente? ¿A quién veo y oigo desde el lugar que elijo? El ser está partido. Cabeza y cuerpo en diferentes planos ¿El tejido funciona como impedimento o como facilitador?". (Docente)

"Lo que importa son las cabezas, dar importancia a las ideas en sí y no a la forma que se expresa". (Alumno)

- **Obra 4: La esperanza y el peligro son amigos**, obra de Esteban Martínez.

"Esta obra me resulta una potente metáfora sobre la evaluación en relación a la acreditación y a la función de la educación en relación al futuro. Creo que a veces creemos que nuestros criterios de evaluación son como esa escalera, sin mirar lo que hay más allá… queremos que los jóvenes sólo suban y alcancen… ¿y después?, ¿y para qué?, ¿a qué pileta se van/los vamos a tirar?". (Docente)

"Sensación de soledad y asfixia… la compararía con el instante previo a la evaluación… esa asfixia e intriga de no saber cómo te irá". (Alumno)

- **Obra 5: "Del campo bailable al velatorio de las guitarras"**, obra de Mónica Heller.

"[…] expresión técnica 'del perdigón': el momento de rendir consiste en hablar de todo, en alguna se acierta, me suena a cómo a veces, con elocuencia, se puede lograr pasar evaluaciones, ya que no se evalúan procesos. También me remite a la exclusión, a lo que queda afuera, a la potencialidad de lo que no fue". (Alumno)

"Esta obra me provoca solamente ponerme en el lugar de los estudiantes frente a la evaluación y la adrenalina que provoca". (Docente)

Encontramos coincidencias en las producciones, tanto de docentes como de alumnos, en la potencia que tienen las matrices vinculadas a las formas tradicionales de evaluación, donde el lugar del estudiante es pasivo y la valoración de sus producciones es casi exclusiva del docente. Frente a esta situación, surge el desafío de trabajar para lograr un cambio de paradigma, donde el docente pueda comprender mejor las implicancias de su práctica en los procesos de aprendizaje de sus alumnos y pueda establecer con claridad los criterios de evaluación, basado en un diálogo fluido con los estudiantes. Asimismo, se promueve una participación activa de los alumnos en el proceso de evaluación que les permita desarrollar habilidades metacognitivas.

Las nuevas propuestas

En consonancia con lo planteado por los estudiantes en sus producciones, un docente nos advierte en su narrativa: "Suele suceder que, cuando uno se sienta a pensar en evaluación, se nos vienen a la cabeza situaciones generalmente relacionadas con momentos de tensión, nervios, vértigo por enfrentar el abismo de lo desconocido, sudor en las manos -quizás-. Sobre todo, desde las propias historias personales en los contextos del largo tránsito por el sistema educativo en las que la incertidumbre era la nota característica y, muchas veces, la capacidad de controlar las emociones solía significar la diferencia entre aprobar o desaprobar. Aquí me detengo a pensar que tal vez fuera mejor cambiar

los infinitivos con su carga activa para expresarlos de la forma pasiva, es decir, 'ser aprobado' o 'ser desaprobado', porque el gesto y la nota aprobatorios o reprobatorios venían siempre desde otro, de un agente externo que, en definitiva, autorizaba o desautorizaba a seguir el camino, como si él/ella tuviera la capacidad de establecer si la cantidad aportada de 'conocimientos' alcanzaba para pagar el peaje para continuar. Entonces, nos acostumbramos a entender la evaluación como un proceso desde fuera, y muy pocas veces desde dentro".

Frente a este modo naturalizado de concebir la evaluación, Anijovich postula la posibilidad de una evaluación formativa:

> *La evaluación de los aprendizajes significa más que medir el rendimiento académico y obtener una calificación. Es por ello que nos referiremos a la evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes. (Anijovich, R., 2017:32)*

Trabajando con el equipo docente, analizamos nuestras formas de enseñar, las metodologías de trabajo implementadas en el aula, como una práctica unida necesariamente a los procesos de evaluación que desarrollamos. Analizando las posibilidades de la evaluación formativa, surgieron propuestas concretas que enfatizaban en el rol activo del estudiante en el proceso evaluativo. Ejemplo:

Espacio Curricular: Psicología Educacional (2° año).

"Uno de los objetivos de esta materia es promover espacios de reflexión metacognitiva, es por eso que, para esta instancia, partiremos de tu propia evaluación. Para ello será necesario que:

-Vuelvas a leer tu producción escrita.

-Observes las acotaciones que te he agregado.

-Reflexiones sobre qué consideras que le faltó a tu evaluación para ser aprobada.

-Y, por último, reescribas tu examen en función de lo que detectaste que no está, y qué es necesario agregar o decir para ser aprobado. En este sentido, podés: desarrollar lo que no está desarrollado, explayarte más, ser más claro y organizado en tu respuesta, vincular más con los aportes teóricos, argumentar de manera más sólida y precisa, aclarar conceptos o ideas que estuvieron erróneos o confusos, etc."

Si bien uno no podría decir que es una práctica innovadora, sí podría afirmar que es poco usual que una instancia de autoevaluación tenga el carácter formal de evaluación.

Estamos comprometidos institucionalmente en:

-Trabajar fuertemente la concepción de Evaluación Formativa con docentes y alumnos.

-Establecer de manera conjunta, por campos de formación, la construcción de criterios e instrumentos de evaluación.

-Revisar las estrategias didácticas que se implementan en el seno de cada espacio curricular y proponer la puesta en práctica de nuevos formatos curriculares y nuevas formas de evaluar, rompiendo con la tradición de la evaluación que sólo valora resultados finales.

Anexo

Intervención de alumnos sobre la obra de **Nicolás Pontón**. Sobre el nombre de **"El desplazamiento de la voluntad"** a **"Si la voluntad se cae"**, fotografía tomada por los estudiantes.

Teatro Mundi
Obra de Colectivo Zonda

"Efecto marea. La urgencia del vínculo" - Obra de Valentina Díaz

"La esperanza y el peligro son amigos" - Obra de Esteban Martínez

"Del campo bailable al velatorio de las Guitarras" - Obra de Mónica Heller

Bibliografía

Anijovich, R. (2017) "La evaluación formativa en la enseñanza superior". Voces de la educación. 2 (1) pp. 31-38.

Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, Educación Artística, (2010) "Hacia una gestión situada…Una mirada crítica al currículo de Educación Secundaria desde el Ciclo Básico".

MUNT (2017), Catálogo del XIII Salón Nacional de Arte Contemporáneo de la UNT.

Nicastro, S. (2006) "Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido", Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

UN ACERCAMIENTO REFLEXIVO AL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE LA FAUNT EN RELACIÓN AL PROCESO DE EVALUACIÓN

EUSTACCHIO, Ana Margarita
Percepción y diagramación escénica
Facultad de Artes; Universidad Nacional de Tucumán

Palabras como "recrear" o "creatividad" están siempre sujetas a contextos socio-históricos, culturales y temporales; son significantes susceptibles a cambios de significado por esa movilidad propia del lenguaje; entonces, limitemos estos conceptos a un campo disciplinar más acotado: el artístico. Claro está que esto no lo hace más simple, teniendo en cuenta que definir el arte es una tarea mucho más compleja, entonces el campo pedagógico... o ambos, y aquí estamos... en el laberinto: ***No habrá nunca una puerta. Estás adentro / y el alcázar abarca el universo / y no tiene ni anverso ni reverso / ni externo muro ni secreto centro.***[1] Tomo el ovillo de Ariadna y prosigo.

Recrear es un verbo transitivo y procede del latín *recreāre*. Posee dos acepciones: **1.** Crear o producir una cosa a partir de otra ya existente. **2.** Ofrecer una imagen lo más fiel posible de algún ambiente, acontecimiento, personaje, etc., del pasado, especialmente en una obra artística.

Creatividad es una palabra que tiene su origen en el latín, su raíz está relacionada con *creativus*, *creativa*, *creativum,* adjetivo derivado del verbo creo, creas, creare, *creavi*, *creatum,* cuyo significado es engendrar, producir, elegir, nombrar, crear. A la raíz creativi- se le agrega el sufijo –dad, que denomina los abstractos de cualidad. Puede considerarse entonces como el concepto etimológico de este término: la cualidad o capacidad de engendrar, producir, crear.

Cuando la creatividad se piensa desde lo artístico, el panorama se complejiza, se multidirecciona, pensar el arte en el siglo XX, y más aún en el siglo XXI, es desterrar el concepto de capacidad individual, de creatividad puesta en un objeto único de culto. La creatividad se amplía hacia un proceso que es relacional, social. El espectador abandona el lugar de sujeto pasivo y forma parte del acto creativo ¿En qué posición queda el artista?

> *Ya no se puede considerar la obra contemporánea como un espacio a recorrer. La obra se presenta ahora más bien como una "duración" que debe ser vivida, como una apertura a la discusión ilimitada.* (Bourriaud, 2006)

El ovillo se enmaraña ***"...No esperes que el rigor de tu camino / que tercamente se bifurca en otro, / que tercamente se bifurca en otro, / tendrá fin..."***[2]. No obstante, elijo un camino y voy en busca de otro concepto:

Evaluación, que refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar, un verbo cuya etimología se remonta al francés: *evaluar,* y que permite **indicar, valorar, establecer, apreciar** o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto.

Tomando el concepto "evaluación" de los aprendizajes, más cercana a la concepción que propone Edith Litwin: "...en términos genéricos evaluar, es valorar, lo que lleva en sí emitir un juicio de valor acorde a marcos axiológicos, tendiente a la acción. Esto implica acercarse al 'objeto' tomando como punto de partida la descripción, comprensión y explicación del mismo". Sin duda el objetivo de la evaluación está directamente relacionado con el aprendizaje, los docentes entendemos que constituye una instancia primordial, en tanto posibilita evaluar procesos, como también el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

> *El sentido de la evaluación de los aprendizajes se puede concebir de dos maneras, como*

1 Fragmento de *Laberinto* de Jorge Luis Borges (1969)
2 Ídem 2

> *inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender en el reconocimiento mutuo de ambos procesos y como acreditación, que implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados.* (Litwin, 1998)

Tradicionalmente, la evaluación, y, puntualmente el "examen", cuentan con una connotación negativa. Al parecer, los cambios y avances logrados en educación no alcanzan para superar la mala prensa que los apremia ¿Cómo se establece la relación profesor-estudiante en el contexto evaluación-examen? Lejos de una respuesta única o una opción ingenua, no caben dudas de que las relaciones humanas son siempre relaciones de poder... "en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, pero sí sabemos quién no lo tiene"[3]. El estudiante, ese sujeto muchas veces vulnerable ante el acontecimiento de la evaluación, en situación de consabida asimetría y expectante de la empatía del docente ¿Por qué no desandar el camino de estudiante, rememorar la zozobra, y situarnos expectantes en el laberinto? ***"...Es de hierro tu destino / como tu juez. No aguardes la embestida / del toro que es un hombre y cuya extraña / forma plural da horror a la maraña / de interminable piedra entretejida."***[4] El profesor no es el minotauro, o al menos no debería significarlo en el contexto de examen.

> *El examen es una situación que pone en relación dos o más subjetividades. Sólo desde lo subjetivo se puede conocer al otro. Esto es, se conoce al alumno desde una relación con el docente, es decir, una relación de subjetividades. Sólo reconociendo la forma como esta problemática subyace en el acto del examen se podrá llegar a una diferente objetividad de conocimiento.* (Diaz Barriga, 2005, pág. 135)

La complejidad propia de la evaluación, los actores que la componen y los escenarios que transita, parecen ponerla siempre en el centro de la escena, concentra miradas, moviliza subjetividades desde los más sofisticados modismos técnicos o innovadores despliegues creativos. Sin embargo, hay un principio mayor que sustenta a la técnica y a la práctica: la ética.

> *La evaluación ejercida con intención educativa es prioritaria y esencialmente una cuestión ética, no técnica. Los aspectos técnicos adquieren sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos… No se excluyen, pero tampoco se confunden, ni se identifican y menos cuando el ejercicio de la justicia sale perjudicado por tanto empeño puesto en la aplicación de fórmulas que pretenden la objetividad.* (Alvarez Mendez, 2003).

La dimensión ética parte del docente, indaga sobre los fines que persigue, los principios formativos, la razón de la evaluación (por qué y para qué evaluar). Inquiere conocer a los destinatarios de la evaluación. Pensarlo en el ámbito artístico, es considerar: lo significativo de la "mirada valorativa" del docente y aún más si está en la categórica de "maestro"; imaginarios como el "talento" y los elegidos poseedores del mismo; las ansiedades que genera la lenta adquisición de técnicas o habilidades específicas; la incertidumbre que implica definir "ser artista"; la exposición ante los pares como otras miradas valorativas; etc. Esta urdimbre tiene intersticios que subyacen a lo expuesto, devela otros planos de significación, más profundos, que dan cuenta de una experiencia curricular atravesada por circunstancias y palabras que no están escritas, remiten a un currículum oculto que deja huellas en los estudiantes y en los docentes.

Por lo tanto, evaluar un hecho creativo, supone una mirada integradora donde se contempla la interacción entre recursos técnicos, conocimiento, estilos, personalidad, motivación y contexto, porque es un ámbito interdisciplinar, donde se entrecruzan aspectos culturales, artísticos y educativos, un espacio de integración y encuentro de lenguajes, de modos de expresión, de formas, de roles y de finalidades, todos ellos muy diversos. La creatividad puede variar de un lenguaje artístico a otro, en los modos de representación y de interpretación.

En la enseñanza superior de formación artística, por las exigencias propias de la academia, la

3 Foucault, Michel (2001). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Primera edición con nueva introducción. Alianza Editorial S. A Madrid, España.
4 Ídem 2

evaluación y acreditación no pueden quedar libradas a subjetividades o preferencias personales, son instancias complejas, sin duda, o como lo expresa Gonzalo Díaz:

> *Todas las disciplinas artísticas están incluidas más o menos problemáticamente en el espacio académico universitario, están siempre "chirriando" y uno de esos chirridos es la dificultad para evaluarlas desde el punto de vista académico. Este aspecto, que para los ingenieros o para los científicos tiene menos dificultad, para las artes lo tiene en demasía, pues esos sistemas evaluativos no están aun plenamente establecidos porque la actividad está cruzada por condiciones propias que no siempre se rigen por el orden cartesiano, además de aquellas dimensiones sociales, simbólicas, filosóficas y políticas presentes en la producción contemporánea de las artes.* (Díaz, 2011)[5]

Cuando Edith Litwin propone *pensar la evaluación como un acto creativo*, podemos pensar en el diseño de instrumentos de evaluación que permitan atenuar los *"chirridos"* propios del campo artístico en el espacio académico, teniendo en cuenta que *el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga, y lo que es más importante, el uso que se haga de la información que los instrumentos recogen* (Álvarez Méndez, 2006). Información que debe poner en dialogo el debate acerca de: los modos de producción de las disciplinas artísticas, y la formación docente en las mismas.

Cada uno de los instrumentos de evaluación resuelve estos problemas de diversas maneras. Actúa como un reflector que en el escenario ilumina a algunos personajes y deja en la penumbra a otros, que sin embargo están allí, presentes, pero con una clase diferente de presencia. (Camilloni, 1995)

Infiero que, para pensar el *por qué* y *para qué* evaluar los aprendizajes, antes la academia de formación artística debe unificar criterios acerca de *por qué y para qué formar artistas y profesores de artes* en todas sus disciplinas; deconstruir la trama del currículum, explorar los roles del arte en el siglo XXI y evaluar la enseñanza para superar pedagogías perimidas que la producción artística, por fuera de la academia, pone en evidencia.

Esta trama de luces y sombras genera incertidumbre, quizás abordar la evaluación con nuevas estrategias, incorporando nuevos instrumentos, indagando sobre formas menos rígidas, contrarresten ese halo negativo que acompaña a la evaluación. Transitar el laberinto sin tantos miedos, pensar que el docente no es el minotauro, que el estudiante puede recurrir al ovillo de Ariadna o crear su propio recurso, que los docentes podemos reflexionar y prescindir de la maraña y privilegiar puertas y ventanas en lugar de muros... ***"No existe. Nada esperes. Ni siquiera / en el negro crepúsculo la fiera"***[6]***.***

Bibliografía

Alvarez Mendez, J. (2003). *La evaluación a examen.* Madrid: Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, J. M. (2006). La evaluación educativa al servicio de quien aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. *Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria* , (págs. 1-15). Segovia.

Álvarez Méndez, J. M. (s.f.). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende:*. Obtenido de CELMAN 4.pdf - FCEIA: http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%204.pdf

Borges, J. L. (2005). *Elogio de la sombra. Edit. EMECE*

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Camilloni, A. (1995). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Diaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.* Barcelona: Pomares S. A.

Díaz, G. (Viernes 26 de Agosto de 2011). Proyecto de Evaluación de la Creación Artística: Estableciendo un

5 Prof. Gonzalo Díaz, Presidente del Consejo de Evaluación, Premio Nacional de Artes y académico de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

6 Ídem. 2

lenguaje para el reconocimiento del quehacer artístico en la Universidad de Chile. (R. V. Ovando, Entrevistador)

Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.* Madrid: Alianza Editorial S. A.

Litwin, E. y. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo.La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Argentina: Paidós Educador.

Saientz D, Barros ME, Gunset V. (2014). *La incidencia de la evaluación en las trayectorias de los estudiantes: una aproximación desde la carrera de Teatro de la UNT*. VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Rosario, Argentina.

LENGUAJES NO VERBALES. SU IMPORTANCIA Y SUS APORTES PARA GENERAR UNA FORMA MÁS LIBRE Y CREATIVA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

FERNÁNDEZ NAZAR, Manira Alejandra
Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento
Universidad Nacional de Tucumán

"Ese niño quisiera que su maestro no se preocupase tanto de eso que llaman horario y programa, él quisiera que su maestro se dedicase a él, que le enseñara a mirar y a conocer ese mundo de las cosas que 'viven' y que él todavía es incapaz de comprender"

Olga Cossettini

Con el presente trabajo quisiera socializar y poner en debate la manera de abordar sonido y palabra en el aprendizaje de la lectura y escritura en las alumnas y alumnos del 1er ciclo (5°-7° año) de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la UNT. El objetivo buscado es poder comprobar que los códigos de diferentes lenguajes artísticos pueden servir para codificar y decodificar diferentes estímulos; poder codificar un sonido a través de formas gráficas; formas visuales expresadas o decodificadas a través del sonido. Esta experiencia continua me lleva a abordar el rol docente desde la mirada que propone Murray Schafer al decir "en una clase programada para la creación no hay maestros; solo hay una comunidad de estudiosos". El trabajo requerido por el docente en estos procesos de creación–descubrimiento o descubrimiento–creación es de naturaleza eminentemente creativa, sostenida sólidamente en un marco de conocimiento disciplinar, puesto que es él quien tiene que imaginar las situaciones más apropiadas y hacerlas evolucionar en función del resultado buscado. Como especialistas de música necesitamos traer nuestra labor a la órbita del esquema total de la educación y tender puentes hacia otros saberes. Cuando incluimos las artes en los horarios escolares no estamos necesariamente esperanzados en producir pintores, actores o músicos. Estamos haciendo, educacionalmente, algo mucho más fundamental: estamos educando la sensibilidad. Esto necesita tanta atención como las técnicas y habilidades. En cierta manera, la sensibilidad es una técnica que necesita ser desarrollada en todos nosotros. Debería, en realidad, aparecer en primer lugar, porque sin ella las demás habilidades serán vacuas o de escaso valor. Las artes constituyen una fuerza vital por la cual tomamos conciencia de verdades. El primer objetivo del docente es el de abrir los oídos de sus alumnos.

Para el abordaje de esta experiencia es necesario partir de la concepción de que la inclusión de los lenguajes artísticos debe hacerse desde el aprendizaje significativo, entendiendo como tal el poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje. El aprendizaje significativo supone revisión, modificación y enriquecimiento de esquemas del conocimiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos aprendidos significativamente.

Basar la enseñanza en el aprendizaje significativo es entender la formación de las alumnas y alumnos como un todo integrado, permitiéndoles abordar el conocimiento íntegramente, buscando vínculos sustantivos que les permitan relacionar los conocimientos que ya posee con los que les serán dados y liberar, de esta manera, sus actitudes creativas.

No cabe duda alguna de que la música es un arte temporal. Stravinsky, tras advertir que es inconcebible desvincularla de sus elementos, del sonido y del tiempo, la define sencillamente como una "cierta organización del tiempo, una crononomía"[1]. Sabemos que espacio y tiempo son las dos coordenadas en las que se desarrollan las artes. "La música es un arte del tiempo, la sucesión de

movimientos, de cuerpos, de sonidos, va dejando huella. Esa huella es subjetiva. La música, en un sentido estricto, sólo es perceptible en la dialéctica entre memoria, sensación y anticipación. Cuando en el discurso se identifican diferentes planos superpuestos o imbricados, la percepción de lo espacial se ensancha en una dirección vertical u oblicua. Y si, conjuntamente, intervienen variables dinámicas, se ficcionalizan nociones de profundidad o de cercanía y de alejamiento. El sonido, material básico de la música, es, de nuevo, una construcción humana y no el mero registro auditivo o gráfico de una onda que se expande"[2].

Sabemos que el sonido es el resultado de la suma de sus atributos: duración, altura, intensidad y timbre. "Al momento de la audición, las teorías atencionales que tratan el aprendizaje discriminativo presuponen que el monto de atención que un perceptor concentra sobre diferentes atributos de un determinado objeto, no se distribuye por igual entre esos atributos. En cambio, se concentra sobre un atributo cuando el aprendizaje interviene sobre una discriminación determinada. Otro factor de influencia es la duración del evento a percibir. Es posible que ante una presentación muy breve, el perceptor no tenga tiempo de codificar algunos atributos pues la memoria sensorial decae muy rápidamente. Mientras se codifica un determinado atributo, puede perderse la información relativa a los otros"[3].

> ***El papel de la partitura vuelve plástico lo que en la emergencia real de la música se despliega en el tiempo***[2].

Comenio, principal representante del Realismo Pedagógico, en su obra más representativa, *Didáctica Magna*, recomendaba que "el alumno comience por reconocer los sonidos, para después recordarlos y, por último, reflexionar y juzgar sobre ellos. Para aprender con facilidad deben utilizarse cuantos más sentidos se pueda. Deben ir juntos siempre el oído con la vista y la lengua con la mano. Parece recordar en estas recomendaciones los principios seguidos en los métodos Orff y Kodály, donde intervienen prácticamente todos los sentidos"[4].

Canción *La lluvia y mi paraguas* - Silvia Furnó

Llueve sobre mi paraguas

llueve sobre la ciudad;

y las gotas me salpican

porque quieren jugar.

Uhhhhhhhhhh, se resbalan se resbalan.

Uhhhhhhhhhh, dicen que es un tobogán.

Y al caer hacen globitos

Plic, plac, plic, plac y luego se van.

Se presenta la canción en su totalidad como un texto lingüístico y musical significativo.

Luego se comienza a guiar la audición hacia los sonidos que producen las gotas (salpican/resbalan/hacen globitos), centrando la atención en la **duración**. En esta instancia del aprendizaje se prescinde de todo apoyo visual (imágenes) que pudiera distraer la atención pues lo que se busca es comenzar a encontrar mentalmente una imagen que represente esos sonidos, señalando nuevamente el atributo **duración**. El maestro canta, repite, acompaña el canto con gestos que denoten el atributo del sonido que se busca resaltar.

Luego de esta instancia, se les presenta a los alumnos y alumnas la siguiente grafía, buscando que puedan reconocer el sonido con la gráfica.

O O O

_____

O O O O

Ahora presentamos la canción escrita con las gráficas señaladas:

Llueve sobre mi paraguas

llueve sobre la ciudad;

y las gotas y las gotas O O O O

me - sal - pi - can

porque quieren jugar.

Uhhhhhh _____

se resbalan se resbalan.

Uhhhhhh _____

dicen que es un tobogán.

Y al caer hacen globitos

O O O O

Plic Plac Plac Plac

y luego se van.

Volvemos a cantar e incorporamos la lectura, entendiendo que "lo que los lectores o los oyentes comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto, y el lector para reconstruirlo y construir el significado"[5]. La lectura es un proceso de coordinación de informa-

ciones visuales y no visuales. La información visual es la información gráfica disponible. Pero "para poder ser utilizada, [la información visual] debe ser interpretada, y dicha interpretación depende de los esquemas interpretativos disponibles" (Ferreiro, 2004:85). Por su parte, la información no visual es el conjunto de conocimientos disponibles para el lector, el conocimiento sobre el tema tratado en el texto que lee, sobre el léxico y la estructura gramatical de la lengua, sobre cómo leer en cada circunstancia (a qué atender y a qué no, en qué orden y dirección, dónde releer con cuidado y dónde pasar rápidamente…). Cuando la lectura es compartida, la información no visual no depende sólo de los conocimientos previos de cada lector, sino que se construye con el aporte de todos los lectores participantes -de los pares y del maestro-, cuando tiene lugar en la escuela.

Información visual e información no visual están en constante interacción. No se trata de una adición de informaciones, sino de un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente[6]. Los intentos de interpretación, siempre que se basen en datos del texto, son reconocidos como lectura aunque se alejen de la lectura convencional.

Nuevamente leemos texto y melodía, si bien no podemos leer todas las palabras ya que estamos en el proceso de adquirir la lectura y la escritura, estamos en un momento maravilloso del aprendizaje cuando los lectores empiezan a dar significado a ese cúmulo de signos (palabra y grafías sonoras).

Estamos listos para un nuevo desafío. Vamos a centrar nuevamente la atención en otra discriminación determinada: la **altura.** Canto la canción, acompaño con gestos elegidos puntualmente y dirijo la "mirada" hacia los sonidos elegidos.

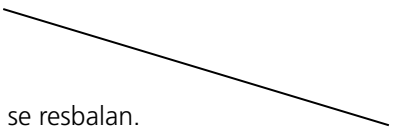
Llueve sobre mi paraguas

llueve sobre la ciudad;

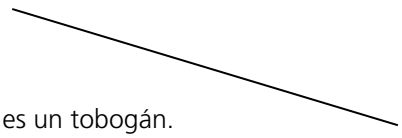
y las gotas me O O O

Sal - pi - can

porque quieren jugar.

Uhhhhhh 

se resbalan se resbalan.

Uhhhhh 

dicen que es un tobogán.

Y al caer hacen globitos

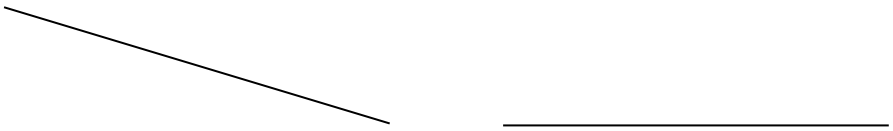
O O

O O

Plic Plac Plac Plac

y luego se van.

En esta instancia, nuevamente interpelo, ¿en qué otro lugar de la canción encuentro sonidos a los que puedo escribir así?:



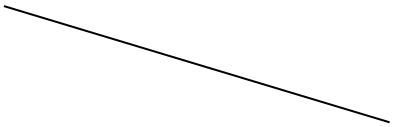
Llueve sobre mi paraguas

llueve sobre la ciudad ——————————

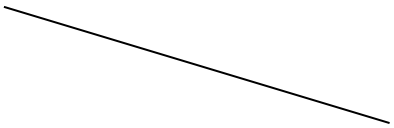
y las gotas O O O O

me - sal - pi - can

porque quieren jugar

Uhhhhhh 

se resbalan se resba ——————— lan

Uhhhhh 

dicen que es un tobogán ——————————

Y al caer hacen globi ——————— tos

O O

O O

Plic Plac Plac Plac

y luego se van ——————————

Y otra vez, vuelve la pregunta ¿y cuál será la diferencia entre este sonido y este otro? ¿Sonarán diferentes? ¿Por qué?

Y la intensidad aparece, es este descubrimiento sonoro, pero… eso lo dejamos para la próxima vez que nos encontremos en esta comunidad de estudiosos.

Bibliografía

Artículos en Internet/Publicación Electrónica

1 - UNLP FBA. Lenguajes Musicales Contemporáneos II - 2009 - Tiempo musical/ Espacio musical. Robert P. Morgan Quodlibet. Revista de Especialización Musical nº 28, febrero 2004 © Publicado en The Language of Images. Ed. por W. J. T. Mitchell. Chicago, University of Chicago Press, 1980. Traducción de Juan Carlos Lores.

http://zztt.org/lmc2_files/Morgan_Tiempo_musical_Espacio_musical.pdf

2 - El Espacio y El Arte - Mariel Ciafardo, Daniel Belinche - Metal (N.° 1), julio 2015 ISSN 2451-6643 Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de La Plata Argentina.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49545/Documento_completo.pdf?sequence=1

3 - Sonido musical: abstracción y saliencia de atributos componentes - Silvia Furnó, Mónica Valles y María Inés Burcet. - III Encuentro de Investigación en Arte y Diseño. Facultad de Bellas Artes y Bachillerato de Bellas Artes - UNLP, La Plata, 2002.

https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/21.pdf

4 - Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas- Mª Isabel Villena Ramírez Antonio Vicente Guillén Mª Pilar de Vicente Villena Universidad de Murcia – Anales de Pedagogía N' 16 - 1998 - PÁGS.: 101-122.

http://revistas.um.es/analespedagogia/article/viewFile/285621/207351

5 - Goodman, K. (1994): *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística.* En Rodríguez, M. E. (dir.): **Textos en Contexto. 2. Los procesos de lectura y escritura** (pp. 9- 66). International Reading Association. Buenos Aires.

6 - Ferreiro, E. (2004): *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias.* En **Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate.** (pp. 119-139). Paidós. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación - Documento transversal 2, leer y aprender a leer. - 1ra ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015 - E-Book. - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO DE INTERIORES COMO UNA DISCIPLINA ARTÍSTICA

LLOVERA, Miguel Adrián
Diseño de Interiores II
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Que la carrera de Diseño de Interiores y Equipamientos sea parte de la oferta académica de la Facultad de Artes no es error administrativo, sino una visualización de la problemática que el mismo Diseño aborda. Es más, acaba de ser aprobada en el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tucumán, la Licenciatura en Diseño de Interiores y Equipamiento, que servirá para posicionar aún mejor la disciplina.

Es por eso que la cuestión de cómo encarar la enseñanza, y cómo y qué evaluar en una disciplina técnico-artística o artístico-técnica, según sea el momento, es un tema que siempre nos preocupa y nos ocupa.

Considerando los cambios que se vienen produciendo, tanto desde el punto de vista económico como antropológico, el Diseño, como disciplina que ejerce su praxis en la sociedad actual, requiere de un nuevo cuerpo de conocimientos y de actitudes más acordes con las exigencias sociales, por lo que es imperativo replantear la enseñanza del diseño (Guijosa Fragoso, 2008).

Con el advenimiento de internet, y la posibilidad de acceder a él desde un teléfono celular, se produjo una verdadera democratización de algunos contenidos, que se encuentran ahora al alcance de un clic. Pero también es cierto que tal abundancia de estímulos visuales produjo una especie de apatía. Por eso es necesario revisar constantemente el abordaje de la enseñanza, en la que intentamos desarrollar la capacidad de observación por parte de los alumnos, de los hechos visuales que nos rodean como punto de arranque, para desarrollar más adelante un pensamiento propio y un método de trabajo.

Como cátedra, siempre hemos adherido a la idea de desarrollar la creatividad de diversas formas, pero no creemos en la famosa inspiración, que es una diosa que suele visitarnos muy de vez en cuando. En esto coincidimos con Picasso: "Cuando llegue la inspiración, que me encuentre trabajando".

La materia Diseño de Interiores II, que actualmente guío, está en la bisagra de la carrera, y es por eso que, utilizando los principios de la composición visual, la historia, el confort ambiental y los materiales, adquiridos en las materias de los primeros años, buscamos estimular en el curso, entre otras cosas, su creatividad, su flexibilidad, su adaptabilidad y su capacidad de innovación (Marín Viadel, 2011).

Antes que nada, buscaremos que encuentren al "Artista" que tienen dentro, y desde esa construcción personal, incorporar los elementos más duros relacionados a las técnicas. Les solemos decir que, aunque trabajemos con el mismo espacio y los mismos usuarios, llegaremos todos a resultados diferentes porque cada uno tiene su propia subjetividad, su propia personalidad, su propia historia. Es por eso que cada uno encontrará diferentes modos de resolver una misma problemática.

Para conseguir esto debemos generar un ambiente propicio para la relación de la teoría, la investigación y la práctica, que es el lugar adonde queremos arribar.

Dada la complejidad del panorama planteado y la variabilidad marcada del alumnado en cada nuevo año lectivo, se hace imperiosa la evaluación contante, tanto la diagnóstica, como las formativas y sumativas, que nos harán producir cambios no solo al programar las actividades al comienzo, sino también, y sobre todo, durante el proceso, para aplicar en el aula los mismos principios que intentamos transmitir: creatividad, flexibilidad, adaptabilidad e innovación, lo que nos obliga a estar en constante investigación, no solo de nuevos contenidos sino de mejores estrategias, o mejor dicho, de las estrategias más apropiadas.

Tratamos de quitar de su vocabulario la frase "a mí me gusta así", para que, sin perder la creatividad, puedan visualizar que hay un usuario por detrás de todo diseño.

Y más que nada en la temática de la vivienda, que es el ámbito que tenemos como referencia, o pretexto, durante todo nuestro período lectivo.

Hay que visualizar que alguien irá a vivir allí, y que no debo obligar a otra persona a vivir "como me gusta a mí", diseñador, sino que es una persona con su propia historia y con propios gustos personales, a los que hay que tratar de respetar y responder adecuadamente.

Además existe un componente económico que se debe tener en cuenta, ya que ese usuario va a invertir mucho dinero en la construcción de dicho espacio.

Desarrollo

Para empezar, cada año realizamos una "evaluación diagnóstica" que nos mostrará el verdadero estado del aprendizaje adquirido. Para ello solemos hacer un trabajo que nos sirva de repaso de los contenidos que, sabemos, han sido dictados en la primera mitad de la carrera, con una aplicación directa a algún espacio de la vivienda. La respuesta del alumnado es muy dispar, tras lo cual inferimos que el hecho de haber cursado y aprobado alguna asignatura no nos asegura que lo hayan realmente asimilado. Algo que les cuesta notablemente, en general, es relacionar los distintos contenidos, ya que suelen considerar a cada materia como compartimentos estancos, y que una vez aprobada la asignatura, son cosas superadas, y es como si hicieran "*delete*", o formatearan su disco rígido.

Les tratamos de hacer notar que tales contenidos tienen una lógica de concatenación, y están puestos allí para que vayan construyendo "el" aprendizaje.

Para solucionar estos inconvenientes, de alguna manera, durante 2017 iniciamos la tarea, antes que nada, con la utilización directa de los elementos del lenguaje visual a los que, de a poco, les fuimos agregando los de las otras materias.

Para introducirnos un poco en la tarea de la investigación, hicimos análisis de textos, como por ejemplo "Fundamentos del Diseño Bi y Tri Dimensional", de Wucius Wong, para que de a poco se vayan amigando con los textos. Este les fue entregado junto a muchos otros textos que les resultarán útiles durante el año lectivo, en un CD para que todo el que quiera pueda tenerlos.

La primera tarea fue generar una trama en equipos de a dos, sin saber dónde sería utilizada.

Con esta trama como punto de partida para algunos y como pesada mochila para otros, debían generar diseño en distintos ambientes de la casa, desde el sector de servicios, pasando por los privados, donde seguían trabajando en equipo, y culminando con el social, ya en forma individual, integrando todos los ámbitos anteriores, pudiendo modificar lo que les resulte necesario de lo generado anteriormente.

En cada nueva parte de la casa debían, desde un color dado, amarillo, rojo o azul, desarrollar paletas que puedan utilizar y que a su vez, cuando unan todas las partes, se sientan integradas. Debieron utilizar monocromía para el baño compartimentado, colores complementarios para la cocina-lavadero, tríada para dormitorios de niños con espacios de recreación y, finalmente, analogía en el estar-comedor.

Esto los obligó a buscar dentro del universo de imágenes que circulan por las *web*, y en los lugares que pudieran visitar, aquellas que pudieran encajar con la trama generada por ellos y con el color asignado de forma azarosa.

Al final del trabajo, dos personas que habían caminado juntas gran parte del camino, propusieron diseños de interiores que, si bien tenían muchas cosas en común, terminaron resultando diferentes (Fotos 1 y 2).

Este trabajo nos liberó del usuario en la primera parte del curso, y nos puso de frente ante el hecho artístico que, aunque la resolución de la vivienda debía estar correcta desde el punto de vista funcional, el sentido más estricto de la palabra debía, por sobre todas las cosas, dar una buena respuesta desde el punto de vista psicológico y perceptual, de una manera creativa.

En el siguiente trabajo abordamos, de algún modo, la problemática social, y nos salimos de la familia típica, que cada vez, es la menos típica de las familias. Y, buscando otra vez sacarlos de la zona de confort, les propusimos hacer un monoambiente para una pareja, en un vagón de tren. Este debía tener los espacios diferenciados pero no divididos, salvo el baño.

Para esta ocasión tuvieron libertad para generar sus propias tramas y elegir la paleta que más cómoda les resultase. La problemática estuvo centrada en el elemento "vagón" y en la pareja, que podía ser heterosexual joven o adulta mayor, pareja homosexual masculina o femenina, amigos varones o mujeres, padre solo o madre sola con hijo o hija de 5 o 14 años.

Tuvieron que incorporar tecnologías adecuadas al vagón y de esta manera nos introdujimos en el usuario y en los elementos tecnológicos a los conceptos anteriores (Foto 3).

El último trabajo fue con una vivienda en dos plantas, a las que había que resolver con una tendencia estética determinada por un usuario dado.

Por primera vez, trabajamos con usuarios reales en una de las tendencias, y con una casa real que se encuentra en estos momentos en construcción. Fue una experiencia muy interesante, porque a nosotros también, como docentes, nos movió de nuestra zona de confort, ya que vinieron a participar de la clase de lanzamiento del tema, nos contaron sobre sus actividades, sus gustos y sus preferencias, y al finalizar, en el mes de marzo, estuvieron viendo los resultados a los que habían arribado los alumnos.

Las tendencias fueron neoclásicas e industriales, que si bien es cierto que fueron conocidos en Cultura y Diseño e Historia, obligaron a los alumnos a investigar sobre los mismos y sobre todo a aprender a leer en los ejemplos para luego ver cómo podía ser incorporado a la vivienda dada.

Partieron de muchas imágenes pero, a lo largo del desarrollo del trabajo, tuvieron que ir depurando y quedándose con unas pocas que reflejen, por un lado, a la tendencia que debían responder, y por otro, a su propio diseño, que debía transmitir su contenido en una primera mirada.

Los resultados, como siempre, fueron dispares, pero algunos alumnos consiguieron trabajos de calidad, pudiendo conseguir una vivienda de 2017 con tendencia Neoclásica (Fotos 4 a 7) y otros con tendencia Industrial (Fotos 8 y 9).

Sabiendo que el aula no es un lugar para quedarse, sino un camino por recorrer, es que en todo tiempo se hace necesaria y deseable la investigación, tanto de parte nuestra como de parte de los alumnos.

Bibliografía

Artículos en Internet/Publicación electrónica:

Marin Viadel, Ricardo (2011) Investigación en educación artística. Disponible en: revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119951/112921

Guijosa Fragoso, Victor (2008) El reto de la educación ante el nuevo rol del diseño. III Encuentro Latinoamericano de Diseño. "Diseño en Palermo", Actas de Diseño 5. Pág. 135. Universidad de Palermo. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=1

Arte - Diseño - Investigación - Interiores

ANEXO

Imágenes:

Trabajos de Alumnos, 2017.

Foto 1

Foto 2

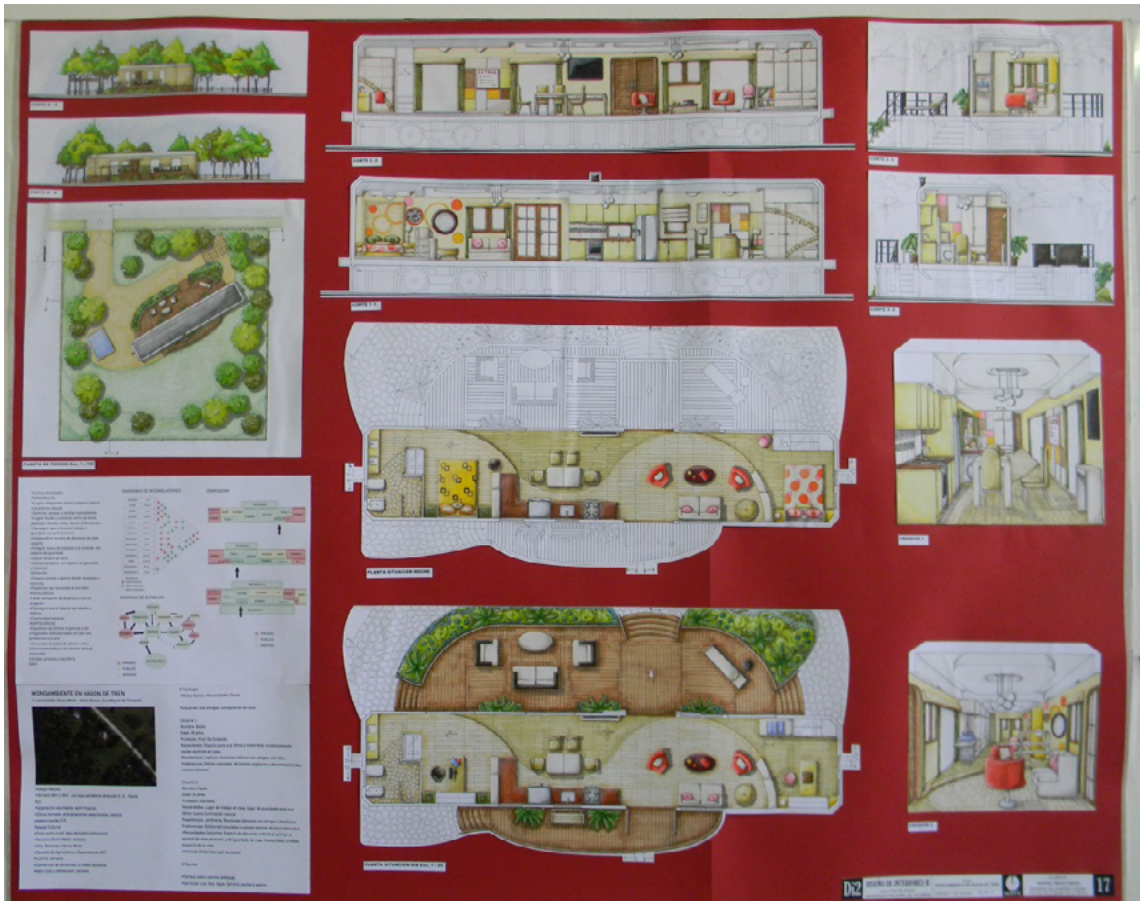


Foto 3

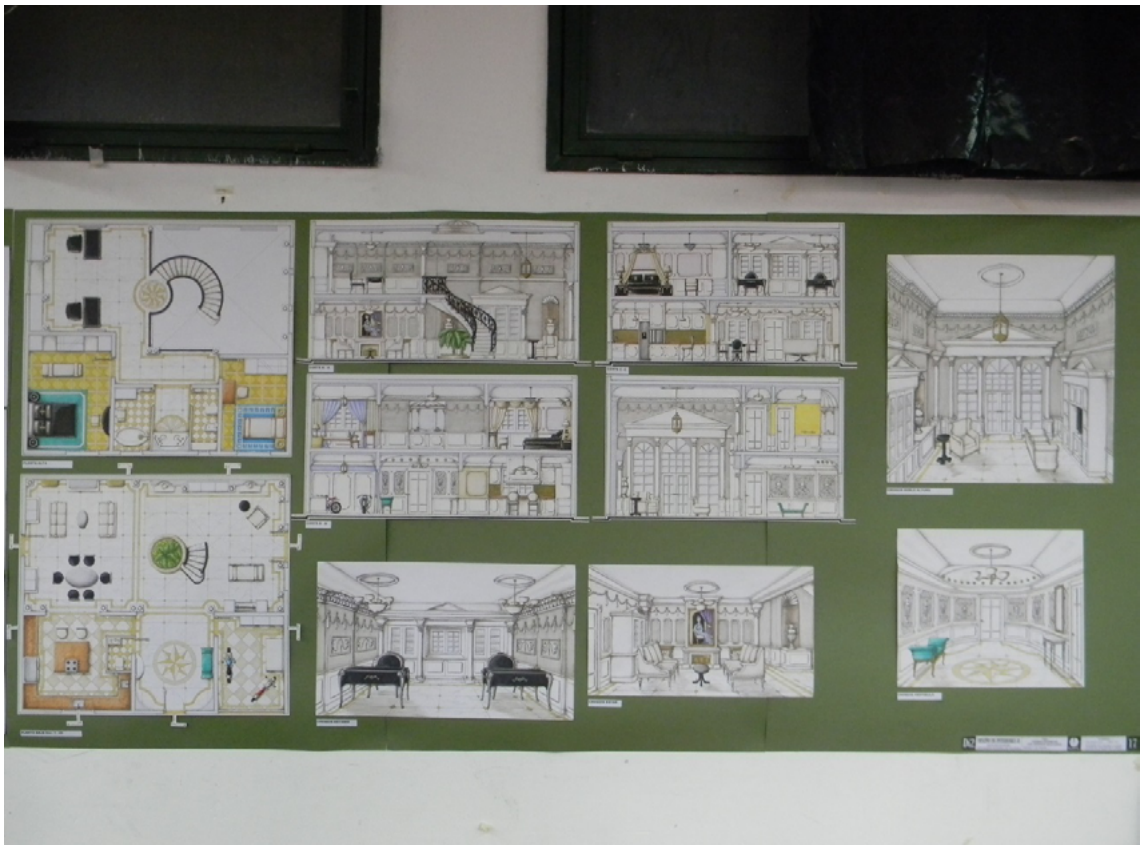


Foto 4

Foto 5

Foto 6

Foto 7

Foto 8

Foto 9

MUNDO CERAMICO EN ESCULTURA TM, FAUNT

GENISANS, Myrian de los Ángeles
Práctica de Taller Escultura III, IV y V
Licenciatura en Artes Plásticas
Instituto de Investigaciones sobre Cultura Popular
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

El presente trabajo se propone situar aportes conceptuales y prácticos relacionados con el conocimiento de la cerámica en tanto tecnología aplicada al campo de la Escultura. Asume el proceso de formación, en simultáneo, a nivel disciplinar, la metódica del mundo cerámico y la del campo de la docencia universitaria. Tiene como antecedente la iniciativa denominada *Mundo cerámico.* La cual constituye un dispositivo didáctico-pedagógico que surge del contexto de investigación de la docente a cargo en el Instituto de Investigaciones Sobre Cultura Popular de la FAUNT; este dispositivo se actualiza, en la medida de lo posible, según los contextos antropológicos de aplicación. En esta oportunidad, motivo del presente trabajo, se trata de la fundación, ya iniciada en 2015, del espacio de formación en cerámica en el Taller Escultura, tanto del turno matutino como del vespertino. La responsabilidad del dispositivo *Mundo cerámico* cabe al taller del turno mañana. Precipita este inicio la inminente instalación de un horno eléctrico. Constituye un contenido pendiente en la Licenciatura en Artes Plásticas, especialidad Escultura.

La tecnología de la cerámica refiere un vasto campo de conocimiento de carácter interdisciplinar, ya que implica asuntos de tierras, agua, aire y fuego (energía calórica). Cabe expresar que resulta de una síntesis de relaciones tiempo-espacio-movimiento de la materia y la energía de transformación. Tierra (Arcillas-pigmentos), agua (mezcla), aire (secado), fuego (calor, proceso de cochura; energía eléctrica/calórica). El arte y la técnica en cerámica integran una naturaleza físico-química del material y la energía, por un lado, y por otro, la identidad derivada del objeto en la cultura. Posibilita, por su complejidad e interdependencias, iniciar recorridos estructurados en el aporte de una metodología teórica entendida esta como un proceso unificado para investigar[1]. Por lo que es posible asumir el componente *investigación* para la producción de conocimientos teórico-prácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cerámica.

Posibilita situar a los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una dinámica de formación que conceptualice y estructure prácticas de conocimiento de la metodología de investigación integrada al proceso de conocimiento de la praxis interdisciplinar cerámica que supere las formas al uso de su didáctica en espacios extra académicos, impregnadas estas por una dinámica de transferencia dogmática de conocimientos más de carácter de fórmulas y recetas o de libre inventiva, sin la contención sistemática de producción de conocimiento generalizable.

Anuncia la necesidad de construir un programa en tanto objeto modelo que asuma la constricción de posibilidades concretas en el contexto de la Cátedra, mientras que vaya dando cuenta de la complejidad del mundo cultural inscripto como *Mundo cerámico;* al tiempo que oriente iniciativas de ideación-diseño y presentación de proyectos tendientes a evolucionar positivamente en el campo de formación en cerámica, más allá de la reproducción del currículum. Es decir, intentar superar, como ya se ha expresado, la tradición de transferencia de conocimiento en la modalidad de mera receta de ingredientes, proporciones y resultados.

1 Aporte teórico metodológico: Casado, J.C. (2009*): Un proceso unificado para investigar. Metodología teórica*. Magna Ediciones, Argentina. Y los relacionados con el curso Ciencia y Arte, FAUNT- 2016.

Este trabajo intenta una aproximación preliminar al deseo de hacer una experiencia fundacional de carácter complejo, en la cual el conocimiento cifrado como artístico no se escinda del acordado como científico.

En el presente trabajo se presentan unas cartografías de términos implicados con *mundo cerámico* trazadas a partir de textos de especificidad disciplinar y de mapeo de la práctica de 2015; un avance posible de esquemas de dispositivos didácticos orientados en dos direcciones, una a la transferencia de conocimientos del campo de la docencia universitaria de especificidad dºisciplinar (escultura-cerámica), destinado a auxiliares docentes y adscripto al Programa de Formación de RRHH-área profesional, de la Cátedra. Otra dirección, la que da sustento a esta experiencia, es la destinada a los módulos curriculares en cerámica escultórica de tercer, cuarto y, posiblemente, quinto año.

Cartografías preliminares

A partir de textos de especialidad

El trabajo consiste en un primer material didáctico escrito a manera de cartografía de contenidos básicos relacionados con la tecnología cerámica, aplicada al proceso de aprendizaje de la Escultura en material cerámico. De un estudio comparativo de varios textos específicos, se opta por tomar de base para este trabajo preliminar dos textos contrapuestos: uno destinado a personas sin experiencia, el cual sistematiza contenidos de síntesis de técnica y temas centrados en la producción cerámica de autor (Consentino, 1996); otro que aproxima la complejidad físico-química del material cerámico, los procesos, problemas/soluciones/fórmulas, métodos e instrumentos que intervienen en las diferentes etapas de producción de artefactos cerámicos desde la extracción/elaboración de pastas cerámicas hasta aparatos, mecanismos y dispositivos de investigación-producción y control de resultados (Bruguera, 1986). Este texto recoge también los aportes del manual de Peter Hald Peder (1073) que se incluye en la bibliografía. Cabe expresar que los tres textos se encuentran disponibles en la Biblioteca de la Facultad de Artes de la UNT.

Se opta por el texto de Jordi Bruguera por encontrar que integra, de manera explícita, los aspectos científicos relacionados con la física y la química de las materias que intervienen en este campo de producción de artefactos (contrario a otros en los que se priorizan los fundamentos básicos de la química, mientras que se obvian o tratan de manera implícita los conceptos elementales de la física); como así también presenta una gráfica de la constitución de la tierra que da cuenta del componente de Naturaleza que se involucra en este campo disciplinar de la cerámica. El texto de Peter Cosentino interesa por constituir un compendio básico y lo suficientemente completo, aplicado a la experiencia práctica del proceso de producción de artefactos estético-artísticos en material cerámico, con una panorámica de ejemplos de cerámicas de autor que grafican el horizonte de posibilidades.

A continuación se presentan un par de cartografías de términos relacionados con *Mundo Cerámico* en formato tabla de Word, construidas a partir de ambos textos.

Cartografía de términos

Siguiendo el texto *Manual Práctico de Cerámica* (Bruguera, 1986). En este punto se recorta la cartografía para el presente trabajo por límites de espacio convenido

1) Cartografía de términos haciendo foco en Mundo cerámico:

Descripción de arcillas y materiales cerámicos	Caolín - cuarzo - alúmina- feldespatos - arcillas rojas - arcillas grasas- arcilla compacta - refractarias - bentonita. Pastas cerámicas: pasta para porcelana (caolín, cuarzo, feldespato) - pasta para loza (arcilla, caolín, cuarzo, fundentes) - pasta de gres (arcilla, cuarzo, feldespato o similares, otros). Agua. Óxidos.
Esmaltes **engobes**	Barniz, vidriado, cubierta, pigmentos, lustres/ finalidad estética, de corrección, aumentar resistencia, impermeabilizar, composición – formulación - clasificación de los materiales: plásticos (arcillas y caolines) - antiplásticos (cuarzo, feldespato y similares) - fundentes (compuestos de plomo, boro, óxidos de sodio, potasio, algunos feldespatos) - agentes reguladores (tabla 10-1) desfloculantes, adhesivos, endurecedores, flotativos, colorantes (óxidos metálicos o mezcla; texturantes, opacificantes). Clasificación: modo de preparación (crudos/fritados); transparencia (transparentes/opacos); brillo (brillantes/mates); temperatura óptima de uso (baja: - 940 °C; normal: 950 / 1080 °C; medias: 1100 1200 °C; altas + 1220 °C) Composición (plúmbicos/borácicos/alcalinos/otras). Propiedades - defectos/corrección - preparación de esmaltes - almacenaje - aplicación (inmersión - mojado - vertido - pulverización - centrifugación - pulverización electrostática - métodos usados en la decoración (pincel, rasqueta, jeringa, asta de buey, esponjas, sellos, calcomanías, pantallas serigráficas). Propiedades de los esmaltes: peso específico - viscosidad de la barbotina, tixotropía - fusibilidad - tensión superficial en la fusión - viscosidad en la fusión - intervalo de fusión - temperatura de templado - elasticidad - dureza - brillo - color - textura - poder de formación de la interfase - propiedades químicas, etc. Control de esmaltes: espesor de capa aplicada, control de la densidad, del cuarteamiento y desconchado-granulometría. Engobes: engobes - engobes vitrificados - bajo cubierta - lechadas.
El secado	Factores que influyen: naturaleza de la pasta - cantidad de agua de amasado - forma del objeto - presencia de aditivos - humedad relativa de la atmósfera - temperatura ambiente - velocidad del aire circundantes - característica del secadero y de los métodos utilizados - procesos/métodos de secado/secaderos - tipo de agua eliminada/mecanismos del secado - defectos (alabeo, fracturas - control del secado [cantidad de agua, nivel de contracción, curva del secado]).
Hornos y cocción	De combustible - eléctrico; atmósfera oxidante/reductura - temperaturas medias/altas - pirometría - construcción de hornos - control de la cocción (cuaderno de datos, curva de cocción, control de la temperatura) - pruebas de horno - tiro- materiales refractarios.

Cálculos en pastas y esmaltes	Cálculo de temperaturas de fusión de pastas. Cálculo de temperaturas de fusión de pastas/arcillas no refractarias. Reglas para el cálculo de esmaltes (relación de oxígeno - grado de acidez - relación sílice/alúmina; coeficiente de fusibilidad) cálculo del coeficiente de dilatación térmica de un esmalte (viscosidad y dureza)/tensión superficial (viscosidad y dureza); reglas para el cálculo teórico de esmaltes. Reglas para la mezcla de sustancias: pruebas al azar - mezclas binarias - regla de aligación - método sistemático - método exhaustivo - mezclas ternarias (relación-proporción entre componentes/porcentajes).

-

Siguiendo el texto *Enciclopedia de técnicas de cerámica. Guía de las técnicas de cerámica y su utilización paso a paso*. (Cosentino, 1996)

TECNICAS	
Aditivos	Mezcla de dos o más tipo de arcillas (materiales cerámicos) para resolver problemas de contracción - plasticidad - color- tratamiento de superficie - adecuación a la temperatura de cocción de pastas, esmaltes y engobes.
Procedimientos de preparar la arcilla para modelar	Amasado de panadero - mezcla de arcillas de colores diferentes sajelado: amasado de pequeña/grandes piezas; ablandado de la arcilla.
Métodos de construcción de piezas	Aduja, enrollado o urdido: enrollado a mano o por extrusión/sobre una placa de la misma arcilla Pasta de ágata: combinación de arcillas de diferentes colores: utilización de tiras de arcilla - modelado dentro de molde o matriz. Extrusión: procedimiento de modelar utilizando mallas o matrices - modelado con terraja y molde Conformación: modificación de la forma original torneada; combinación de técnicas - paleteado. Centrar la pella: relacionada con el torneado/golleteado - construcción de tapas y accesorios - torneado/torneado en serie - bola o pellizco - calados - prensado - asas por estirados - Raku/cochura del vidriado - enlosado - vaciado de barbotina - ensamblados (pitones) - plantillas.
Color	Óxidos metálicos de los que se derivan la mayor parte de los colores para cerámica: hierro, cobalto, manganeso, cromo, níquel, vanadio, hierro, titanio y rutilo. Colorear pasta: esmaltes, engobes antes/después de cochura; bajo/sobre cubierta. Engobe: engobe por arrastre - emplumado- marmolado - puntuado - entubado - cochura al serrín/ahumado - textura en arcilla.

Decoración	Apliques decorativos: creación de texturas - fileteado - paleteado - bruñido. Tratamientos de superficies de carácter plástico figurativo - discursivo - abstracto (peinado-pintura, incrustación-estampados, reservas-métodos diferentes de aplicar el color [arrastre de engobe, aplicaciones bajo cubierta] procesos relacionados con la cocción [pieza cruda - bizcochada]). Facetado o achaflanado: torneado, conformado, pieza blanda/punto cuero. Cerámica moca - mayólica. Reservas (estarcido): tramas con reservas de papel, de cera, colas de látex, rodillos - esgrafiados - bordados (relieves, repetición) - estampado/texturado.
Diseño	Diagrama/decoración específica - planificación del desarrollo de una pieza cerámica - relación con las fuentes de ideas - las consideraciones prácticas según la función utilitaria/estética - producción de estudios - bocetos.
Dibujo	Utilización de herramienta con filo/pincel – espolvoreado - relación estado crudo/bizcochado - sobre/bajo cubierta - relieves.
TEMAS	
Desafíos: **superar la tensión y polémicas: arte-artesanía/ artefacto utilitario-cerámica/escultura**	Formas naturales y orgánicas. Cerámica doméstica y funcional. Formas escultóricas y abstractas. Formas abiertas/cerradas y estranguladas. Formas pictóricas y narrativas. La figura (humana).

2) Cartografía siguiendo la práctica de taller a partir de 2015:

La cantera: materiales cerámicos arcillas/pastas/engobes/esmaltes
Espacio-taller ambiente con iluminación óptima; con posibilidad de controlar las corrientes de aire y temperaturas
La caja de herramienta Soportes: mesa, tableros, tornetas con superficie impermeable y texturada Herramientas: manos, estecas, desvastadores, cortadores (dispositivo tanza), bruñidores, lamelas, palo de oflar/reglas de madera, recipientes de vidrio y/o plásticos, esponjas, reglas con medidas, pinceles, pinceletas, cepillos plásticos.
Los procedimientos Para del objeto: palabras clave: (idear) - amasar - modelar - construir - levantar el volumen; tratamiento de superficie: en relieve, esgrafiado, calado, bruñido, pintado De la cochura: arcillas/pigmentos - atmósferas. Hornos (de especificidad cerámicos: eléctrico - a gas - a leña/de investigaciones alternativas).

Dispositivos didácticos	
Tercer año Setiembre; cuatro semanas; 10 horas semanales	Cuarto año Octubre; cuatro semanas; 10 horas semanal.
Ensamble: hasta tres materiales Una parte en pasta cerámica	Objeto/escultura en pasta cerámica Uno - múltiple - exento - relieve; pequeño/mediano formato.
Principios básicos de construcción de volúmenes	Ideación: Propuesta - metáfora visual estéticas - arcillas - tamaño/s.
Visionado de materiales cerámicos para reconocer aspectos de volumen, superficie, color	Diseño: dibujo descriptivo: sistema de construcción de la pieza.
Ideación-diseño de ensamble/proyección de construcción de las partes - realización en cerámica	Proyectación: elaboración de un plan de trabajo/realización.

Fuente: experiencia docente, aportes de una estudiante de nivel avanzado.

3) Dispositivo didáctico destinado a estudiantes de grado:

Tercer año	Cuarto año	Quinto año
Carácter obligatorio. Programa de iniciación: métodos de construcción en pasta cerámica: Primer recorrido: *Cuando el tema (o contenido de aprendizaje) es la técnica*: proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en los métodos de modelar, de producir el artefacto objeto-cerámico o un desentendimiento del pretexto expresivo-estético-artístico. Experimentación práctica: Preparación de la pasta/amasado. Técnicas de construcción de volúmenes: bollo/pellizco- chorizos (adujas) - plancha - moldes (presión/barbotina) - modelado en bloque (ahuecado) - conformación - ensamblaje. Reconocimiento del punto cuero-aplicación de engobe - intervención de superficie (bruñido esgrafiado, estampa, relieves, pintura, texturados, etc.). Optativo: esmaltes bajo/sobre cubierta - vidriados. Materiales para evaluación: resultados de ejercicios de construcción, pruebas de aplicación de color, intervenciones de superficies.	Carácter obligatorio. Producción de un ejercicio-objeto cerámico: Segundo recorrido: *Cuando el tema es el tema de representación o el pretexto discursivo*: proceso de diseño (ideación-diseño-proyectación) y realización del artefacto, objeto cerámico o la técnica-oficio como medio de expresión. Iniciativa personal estudiantil: Propuesta de investigación - desarrollo en contenidos cerámicos (conceptuales-perceptuales-técnicos) ya agenciados. Experimentación práctica: investigación en mundo cerámico acotada a la producción del objeto propuesta personal. Materiales para evaluación: producción gráfica, investigativa relacionada con los momentos de ideación-diseño-proyectación- bocetos previos - pruebas de pasta, color, etc.- objeto terminado.	Carácter optativo Programa de proyecto final: Tercer recorrido: Cuando el tema es la producción (teórica-práctica) en contexto de investigación técnica/temática/ poética (o deriva del aprendizaje en tecnología cerámica aplicada al desarrollo del Trabajo Final de Licenciatura en Escultura). Experimentación práctica: investigación en mundo cerámico acotada a la producción del trabajo final de Quinto Año. Materiales para evaluación: dibujos, escritos, síntesis de investigación en fuentes bibliográfica, testimonial, multimediales, croquis, bocetos bi-tridimensionales de objetos y espacio que habrán de conformar el proyecto final - carpeta con memoria descriptiva - dispositivo de clase expositiva - exposición de los trabajos de carácter escultóricos (entre otros).

Formación de formadores - formación de RRHH:

Dispositivos didáctico-pedagógico destinado a estudiantes y graduados con funciones de auxiliares de la docencia segunda categoría, jefe de trabajos prácticos y profesional adscripto al programa de Formación de RRHH - área profesional.

Formación de formadores - formación de RRHH: dispositivos de docencia universitaria teniendo como pretexto la cerámica/transferencia de conocimientos en cerámica contextualizada en el programa de cátedra Escultura TM				
Reconocer/mapear las fuentes de formación personal (conocimientos previos, y/o extra académicos, y/o externos al programa *Mundo cerámico*).	Actualizar las fuentes de conocimiento: exploración-rastreo- relevamientos construcción de base de datos.	Sistematizar la información: construir un dispositivo que dé cuenta del componente multiescalar/ geoepistémico de mundo cerámico.	Creación de una biblioteca/videoteca/ hemeroteca de especificidad en *Mundo cerámico*.	Diseñar dispositi- vos didácticos destina-do a los estudian-tes del Taller.
Rutina de encuentros: 10 horas semanales, segundo cuatrimestre, período lectivo 2016				

Bibliografía (expresada en el texto original, destinada a estudiantes del Taller)

Bruguera, Jordi (1986): Manual Práctico de Cerámica. Ediciones Omega, (Contenido de consulta obligatoria: todo el texto).

Cosentino, Peter (1996): *ENCICLOPEDIA DE TÉCNICAS DE CERÁMICA. Guía de las técnicas de cerámica y su utilización paso a paso*. Editorial La Isla, 1° edición argentina. (Contenido de consulta obligatoria: todo el texto).

Hald, Peder (2da Edición 1073): *Técnica de la Cerámica*. (Keramikkens, Teknik) (Traducción directa del danés: Franz Vives y Rosendo Sagrera; revisada por J. Llorens Artigas, Prof. de cerámica, Escuela Masana, Barcelona. Ediciones Omega S.A. Barcelona (Contenido de consulta obligatoria: Segunda Parte. Cerámica. Pág. 79 en adelante).

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN MUSICAL: UNA EXPERIENCIA EN EL CONSERVATORIO DE MÚSICA DE TUCUMAN

De CHAZAL, María Eugenia
Seminario de Investigación Musical
Conservatorio Provincial de Música Tucumán

Fundamentación

La Argentina, desde hace varias décadas, se encuentra comprometida con el aporte a la formación de investigadores, la difusión de investigaciones y el incremento de la masa crítica en torno a la disciplina dentro del campo de la investigación musical. Dicha expansión gira en torno a la "cognición musical", como modo de operatividad, niveles de apropiación y percepción sensorial, recibiendo grandes aportes de los avances de las neurociencias. En este contexto, la investigación musical se constituyó como disciplina con métodos propios, al igual que la expansión de la literatura en todos los campos de la música, especialmente en las universidades; no así en los Institutos de Formación Docente (IFD).

Particularmente, el Conservatorio Provincial de Música de Tucumán, desde el año 2000, enmarcado en los lineamentos de la Ley Federal de Educación (1993), proyectó para los nuevos profesorados de nivel superior (Profesorados en: Artes, Música e Instrumento) una propuesta educativa que se apoyara en un nuevo modelo epistemológico y pedagógico que contemple conocimientos y competencias que permitan a los estudiantes situarse desde la práctica, la diversidad de contextos culturales, sociales, psicológicos y pedagógicos; poniendo la mirada en la resignificación del rol del docente de música, atendiendo a paradigmas y metodologías que propendan a una formación profesional compatible con la realidad de los jóvenes.

En ese contexto, dentro de la estructura curricular se contempló la incorporación del "Seminario de Investigación Musical" a fin construir un espacio formativo para la investigación artística musical relacionada con la producción y la enseñanza de la música, lo que permitiría configurar un nuevo perfil de músico, diferente al músico tradicional, y con habilidades específicas.

La cátedra planteó la construcción de un campo de conocimientos y experiencias innovadoras que, mediadas por el análisis y reflexión de las prácticas cotidianas, permita a los alumnos-investigadores profundizar en conocimientos propios de la investigación musical, a fin de actuar sobre aquellas áreas que puedan impedir el avance hacia nuevos derroteros formativos y creativos dentro del conservatorio. No tratamos de renegar del pasado, ni de trazar caminos excluyentes, sino de crear las condiciones para que el alumno encuentre, en la realidad académica, el marco adecuado para experimentar nuevos caminos que puedan convertirse en una realidad dinamizadora del panorama musical actual.

"Jugar a investigar" fue la consigna; acercarse a la idea de hacer investigación musical desde una forma lúdica, con consignas de trabajo concretas, usando la imaginación, manteniéndose alerta, buceando en vivencias y analizando la propia práctica con mirada crítica pero constructiva, vivenciando un espacio para el conocimiento. En palabras de Samaja (2010): "no se trata de enseñar a investigar prescribiendo recetas, sino mediante la discusión de los conocimientos disponibles sobre el proceso de investigación…".

La meta última fue promover y desarrollar la investigación en el campo de la creación, producción

y enseñanza de la música; brindar soportes teóricos y prácticos para la elaboración de proyectos de investigación; desarrollar competencias básicas para abordarlos, como habilidades de argumentación, formulación de preguntas, trabajo con la información (lectura y análisis), toma de decisiones, elaboración y su exposición.

La tarea no fue fácil. Los alumnos cursan al 4º año habiendo transitado prácticas artísticas que, en muchos casos, están alejadas de metodologías y procesos propios de una enseñanza actual y más aún de las implicadas en la investigación. Pero el debate, el intercambio y la discusión grupal, y en sub-grupos, sobre las propias experiencias, dentro y fuera de la institución, así como la revisión de informes de investigación en educación musical, percepción y cognición musical, ejecución instrumental/vocal, desarrollo musical y acústica, entre otros, fueron los disparadores para la motivación.

Las fuentes con las que contó la cátedra para llevar la tarea áulica se vio posibilitada por la diversidad de publicaciones sobre investigación musical producidas en la Argentina, entre otras: **i)** "Actas de las 13 (trece) reuniones de la Sociedad Argentina de las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCOM)"; **ii**) "Revista Epistemus" de música, cognición y cultura de la UNLP; **iii)** "Boletín de Investigación Educativo Musical" del Collegium Musicum de Buenos Aires; **iv)** "Enseñar Música", Revista panamericana de investigación, del Departamento de Artes Musicales y Sonoras, IUNA; **v)** Actas de congresos, seminarios y/o encuentros de distintas universidades del país y Latinoamérica. Las temáticas abordadas contemplaron diferentes enfoques teóricos bajo diversas perspectivas metodológicas. El buceo bibliográfico fue el punto de partida para enmarcar el trabajo de investigación. Conocer el estado del estado del arte en cuestión derivó en el planteamiento de múltiples interrogantes: la elección del tema y la posterior elaboración de un proyecto de investigación en base a un protocolo.

Objetivos

Este trabajo plantea indagar el uso de palabras recurrentes en los títulos asignados a los proyectos de investigación desarrollados durante los años 2004-2016 en el marco de la asignatura "Seminario de Investigación Musical". La propuesta se sustenta bajo el supuesto de que el mayor interés de los alumnos por algunos temas refleja sus preocupaciones en torno a las problemáticas de sus propias prácticas en la institución.

Metodología

El espacio curricular "Seminario de Investigación Musical" se dicta en 3 horas cátedras anuales, en el 4ª año de los profesorados de: Artes, Música y Profesorados de Instrumento (instrumento elegido en las especialidades: piano, guitarra, cuerdas frotadas, vientos [menos trombón y tuba], percusión y canto). Como profesora de la c*átedra*, acompañé y asesoré a los alumnos en la elaboración de los proyectos, acercándoles para la lectura y análisis, en mayor medida, publicaciones en castellano, relacionadas con sus intereses.

Se seleccionaron 17 (diecisiete) proyectos de investigación elaborados y evaluados en los periodos 2004-2016. Se leyeron y analizaron las preguntas disparadoras para la elección del tema, relacionadas con aspectos del conocimiento que los alumnos demandaban conocer, ampliar o contrastar.

En un primer acercamiento, se analizaron las palabras recurrentes en los títulos de las investigaciones, lo que permitió agrupar y organizar categorías tales como: "interpretación/habilidad musical", "enseñanza y desarrollo instrumental", "formación docente", "lenguaje musical" y "audición".

En una segunda instancia se incorporó los títulos de las investigaciones (sin conectores) en el programa *Linguakit*, que analiza la diversidad de palabras de un texto según su frecuencia y tipo (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.), proporcionando también datos genéricos como: el número de frases, de palabras, de lemas y de caracteres. De este análisis, se tomó el dibujo de la aparición de palabras

en el ítem "nube", que refleja por tamaño de letras la palabra de mayor frecuencia, *y así en forma descendente. De la consulta en el ítem "t*abla", se extrajo el listado ordenado de mayor a menor según la palabra y la cantidad de veces que fue usada.

Resultados

Como profesora de la asignatura y docente de la institución desde hace varias décadas, me permito realizar un análisis, a la luz de los datos obtenidos, teniendo en cuenta mi experiencia como docente en la misma y sobre la experiencia en la práctica del día a día en el dictado de la materia. Sobre el primer análisis de títulos de los diecisiete proyectos, se infiere que el 52,9 % emplea palabras como "interpretación musical", "habilidad" e "instrumento"; el 23, 5 %: "enseñanza", "desarrollo" y "conservatorio"; el 1,7 %: "tiempo musical", "armonía" y "tempo"; el 5,9%: "profesorado" y "escuela". También, un 5,9% utilizó "audición", "perdida" y "orquesta". En una segunda instancia, cuando se realiza la consulta en el ítem "nube" de palabras, del programa *Linguakit*, es notorio como, sólo visualizando el tamaño, resaltan las palabras: "musical", "interpretación", "habilidad", "enseñanza" y "conservatorio".

Lo que después se puede comprobar, cuando realizamos la consulta en el *ítem* "tabla", es la cantidad de veces que se utilizan las palabras en los proyectos.

Las palabras más usadas en los títulos son: "interpretación" y "musical", le siguen en forma decreciente "habilidad", "conservatorio", "enseñanza", "desarrollo", "pianista", "instrumental", "canto", "coplero" y "armonía" (3 veces cada una); finalmente utilizan (una vez): "improvisación", "*performance*", "rendimiento", "influenciar", "estándar", "interpretativo", "tempo", "armonía" y "audición".

Se puede inferir que el uso, en mayor medida, de la palabra "interpretación musical" puede tener relación con el ideario de la institución, dirigida a la formación musical profesional de intérpretes en los distintos instrumentos, como la mayoría de las instituciones del país. Esto posibilita además preguntarse y poner en tensión lo que los alumnos plantean como realidad académica en la actualidad, teniendo en cuenta las experiencias: la participación en agrupaciones de música popular, el perfeccionamiento con otros docentes, y que en muchos casos "tocar el instrumento deja de ser una ocupación lúdica y comienza a considerarse como práctica formal" (Shifres, 1994).

Esa realidad académica podemos enmarcarla en lo que Musumecci (2002) denomina "Educación de Conservatorio", que ha dominado la formación musical durante los últimos tres siglos, y que según acuerdan en diferentes trabajos, comparten ciertos aspectos que las caracterizan. Del análisis de las mismas, se desprende que también los cuestionamientos de los alumnos tienen una conexión con esa educación "típica" que imparten estas instituciones. Veamos algunos ejemplos significativos:

Cuestionamientos de los alumnos	Educación Típica de Conservatorio (Musumecci 2002)
¿Existe una ***enseñanza estandarizada****?* ¿El conservatorio ***formatea*** *a los alumnos?* ¿Que un alumno sepa improvisar en ***música popular*** *impacta en la performance musical general?* ¿Por qué los docentes de música no enseñan el ***canto con caja*** *en las escuelas?*	*Una* ***estructura de conocimiento rígida y restringida*** *a un rango de* ***música histórica*** *y estilísticamente limitado.* (Nettl, 1995); (Tafuri, 2001)
¿Cuáles son los ***factores*** *que incidieron en el desarrollo de la* ***habilidad experta*** *de un alumno destacado de instrumento?* ¿Por qué un alumno de guitarra logró *ganar un concurso?* ¿Los docentes tienen en cuenta el ***lugar del cuerpo en la interpretación****?*	*Una tendencia dominante hacia el desarrollo de la* ***ejecución técnicamente habilidosa*** *a partir de una partitura.* (Jankowski y Miklaszewski, 2001) *Un sistema cultural particular* *–transmitido oralmente– que* ***venera a "la música"*** *como algo* ***más allá del hacer música humano.*** (Kingsbury, 1988[4]);(Nettl, 1995)
¿Cómo impacta el ***desempeño del docente/músico*** *en el desarrollo instrumental del alumno?* ¿La interpretación del alumno está totalmente limitada por el imaginario o el ***aspecto metacognitivo que tiene el docente*** *sobre la interpretación de la obra?*	*"M*étodos de instrucción de espíritu draconiano, basados principalmente en ***interacciones sociales estrictamente normativas, típicamente las díadas maestro-discípulo.*** (Kingsbury, 1988); (Musumeci, 2001); (Nettl, 1995)

Atendiendo a las relaciones antes mencionadas, y a manera de ejemplo, compartiremos el nombre de uno de los proyectos presentados (año 2016) y algunas conclusiones a las que arribaron, entendiendo que la propuesta guarda relación con lo planteado. Cabe manifestar que el trabajo tomó como marco teórico informes de investigación actualizados, relacionados con el tema.

-**Nombre:** "La interpretación musical en el Conservatorio: Una mirada crítica sobre la enseñanza estandarizada y los usos de los recursos interpretativos en la institución".

-Justificación: "Esta investigación surge por la necesidad que tenemos como alumnos de poder ayudar a mejorar el proceso educativo dentro de nuestra institución. Teniendo en cuenta el proceso de formación musical desarrollado a lo largo de tantos años de estudio en el Conservatorio, decidimos trabajar el área de la interpretación, intentando averiguar si la educación que recibimos responde a características de una interpretación musical estandarizada o, al contrario, busca desarrollar diferentes capacidades en los alumnos para que los mismos tengan las herramientas necesarias para producir su propia interpretación musical".

-**Como metodología** realizaron, por un lado: "[…] a 30 alumnos del Conservatorio que cursan diferentes instrumentos en el nivel medio (TAP/TAE) y Nivel Superior del Profesorado en Instrumentos, tanto planes residuales como de los nuevos planes, les realizamos una encuesta para que respondan preguntas referidas a si, al enseñar, los docentes tenían en cuenta el análisis formal, armónico y/o contextual de la obra; y otras relacionadas con la forma de enseñar la interpretación". Por otro lado:

"seleccionamos 2 (dos) alumnos de piano de un mismo docente a quienes les solicitamos una interpretación del 'Minueto en sol mayor BWV' de J.S BACH. El registro se hizo con un teclado Yamaha P115, y la grabación analizada con los programas 'Nuendo' y 'Audacity' ".

-Algunas conclusiones muy generales a las que arribaron: "[…] en relación a la entrevista, un 20% manifiesta trabajar con el docente y poseer algunas herramientas de análisis para poder encarar obras a futuro, mientras que el 80 % no cuentan con las mismas".

Palabras finales de los alumnos: "[…] como jóvenes futuros músicos-docentes, planteamos la necesidad de que los docentes puedan revisar y actualizar las metodologías con el objeto de dotarlos de herramientas que le permitan configurar su propio criterio interpretativo, desarrollarse como músico/docente integral, capaz de componer, improvisar, interpretar y enseñar en el contexto de la contemporaneidad. […] esperamos que esta investigación pueda ayudar a mejorar la calidad educativa dentro de la institución, posibilitando una mejor educación, y, a futuro, concretar investigaciones en torno a profundizar mejor en el tema y dar respuestas nuevas a este complejo problema".

Conclusiones

Esto nos interpela a abrir caminos pensando acciones concretas que involucren y activen la participación de docentes y alumnos en la indagación, problematización y justificación de experiencias desde una nueva mirada a la problemática del complejo tema de la interpretación musical.

Podemos decir que la experimentación en el Seminario de Investigación marca un camino esperanzador, no sólo porque animó a los alumnos a analizar, a dudar, a cotejar y a buscar caminos alternativos, sino que los condujo a investigar dentro de pautas básicas inherentes a un proyecto de investigación.

Bibliografía

- Frega, A.L, (1993). Aproximaciones a la investigación en Educación musical. Compilado por Anthony E. Kemp. Edición ISME. Ed. Colegium Musicum. Bs. As.

- Graham, W, (1998). Métodos y problemas de la investigación en Educación Musical. Trabajo presentado en la 2° Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Editores: Fundación para la Educación Musical - Universidad de Lanús. Buenos Aires.

- Revista Eufonía N° 10, (1998). La Investigación en Música. Barcelona: Grao.

- Rink, John, (2006). La interpretación musical. Madrid: Alianza.

- Samaja, J., (2010). Epistemología y Metodología: elementos para la investigación científica. Buenos Aires: Eudeba.

- Torres, D y Ruiz, C., (2017). Proyecto de Investigación: La interpretación musical en el Conservatorio: Una mirada crítica sobre la enseñanza estandarizada y los usos de los recursos interpretativos en la institución.

- Shifres, F., (1994). La ejecución musical en términos interpretativos. Reflexiones en torno al estado actual de su enseñanza en instituciones especializadas de nuestro país. Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires.

Musumeci, O., (2002). Hacia una educación de Conservatorio humanamente compatible. En actas de la Segunda reunión de Saccom. Editores: Isabel Cecilia Martínez y Orlando Musumecci. Universidad de Quilmes. Buenos Aires.

DISEÑO DE GUÍAS DIDÁCTICAS DE LABORATORIO COMO FACILITADORES INSTRUCCIONALES PARA LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE SONORIZACIÓN III

MURAD, Pablo Oscar
Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

RESUMEN

Se trata de un avance del Proyecto de Intervención Educativa, cuya meta principal es optimizar el proceso de ejecución y entrega de trabajos prácticos de laboratorio de la asignatura Técnicas de Sonorización III de la Tecnicatura Universitaria en Sonorización, una de las ofertas académicas de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. El problema generador se analiza a lo largo de un ciclo lectivo en el cual se observa que si bien se propone una lista de trabajos prácticos al inicio del año -cada uno relacionado con ejes conceptuales bien definidos-, la ejecución y entrega de los mismos por parte de los estudiantes se realiza sobre el límite de tiempo permitido, ocasionando una demanda de personal e infraestructura difícil de satisfacer. Para el logro de la meta principal, la intervención contempló la participación de los estudiantes y cuerpo docente del área, así como de profesionales del medio que se desempeñan en el diseño de sonido. La posición teórica y práctica del autor responde a una mirada holística de la carrera, en función del perfil expresado en el plan de estudios. Se aplican tecnologías didácticas como aprendizaje por descubrimiento guiado y materiales que posibilitan el aprendizaje significativo, entre otras posturas más cercanas al paradigma socio-crítico (eclécticas). El modelo propuesto para el Proyecto de Intervención Educativa consta de las siguientes etapas: Identificación de necesidades y problemas; Diseño/elaboración de actividades – temporalización; Organización y gestión; Ejecución y evaluación. Es de esperar que, a partir de la ejecución de este proyecto, se obtengan mejoras sustanciales que favorezcan la optimización en el proceso de ejecución y entrega de trabajos prácticos de laboratorio. Esto serviría de incentivo al resto de las cátedras del área en una primera etapa y a la totalidad de las asignaturas de la carrera a futuro.

DESARROLLO

Problemática diagnosticada

La cátedra está conformada por un profesor adjunto -a cargo- y un auxiliar graduado. Es una asignatura del tercer (último) año de la carrera que debería articular verticalmente con asignaturas de primero y segundo año de similar denominación.

El problema se analiza a lo largo de un ciclo lectivo en el cual se observa que, si bien se propone una lista de trabajos prácticos (seis) al inicio del año -cada uno relacionado con ejes conceptuales bien definidos-, la ejecución y entrega de los mismos por parte de los estudiantes se realiza sobre el límite permitido, ocasionando una demanda de personal e infraestructura difícil de satisfacer.

En particular, se toma como unidad de análisis un práctico sobre edición de audio multipista, que corresponde a una de las actividades más comunes en un estudio de grabación profesional. Se considera, sin embargo, que el diseño puede adecuarse al resto de los trabajos prácticos.

Diagrama FODA

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Disposición de la cátedra para impulsar acciones de mejora. Reconocimiento de la necesidad de desarrollar estrategias de superación. Auxiliares docentes dispuestos a implementar cambios. Laboratorio funcional aunque escaso de equipamiento actualizado.	Masividad, escasa infraestructura y equipamiento en el laboratorio. Deficiente relación estudiantes/auxiliares que dificulta la interacción y consulta. Falta de planificación para el uso del laboratorio.
OPORTUNIDADES	**AMENAZAS**
Disponibilidad de *software* factible de ser instalado en las computadoras personales de los estudiantes, lo que permite el trabajo fuera de la institución. Disponibilidad de tutoriales en internet.	Demanda de competencias puntuales por parte del medio laboral profesional referidas al tratamiento de sonido en entornos informáticos.

Internas: F y D; externas: A y O

Metas a cumplir: según actores

General:

- Optimizar el proceso de ejecución y entrega de trabajos prácticos de laboratorio.

Particulares (docentes)

- Diseñar guías didácticas (de estudio, de trabajos prácticos de laboratorio) estimulantes y claras atendiendo a la realidad del estudiante y de la institución.
- Propiciar la evaluación formativa.

Particulares (estudiante):

- Actualizar las expectativas de desempeño.
- Superar dificultades.
- Asegurar continuidad y profundización de las tareas.
- Consolidar los logros, aprender a partir de la experiencia.

Se plantea la ejecución del proyecto durante el presente ciclo, utilizando el primer mes para el diseño y evaluación del instrumento (guía).

Temporalización

ACTIVIDAD	ABR	MAY	JUN	AGO	SEP	OCT	NOV
Diseño de la guía, evaluación por parte del equipo docente y grupo de estudiantes	x						
Implementación de la guía		x	x				
Seguimiento		x	x	x	x	x	x
Evaluación de resultados			x	x	x	x	x
Documentación del proceso	x	x	x	x	x	x	x

Posición teórica y práctica del autor

La Tecnicatura Universitaria en Sonorización es una oferta de pregrado de la Facultad de Artes– Universidad Nacional de Tucumán. Próxima a cumplir 40 años desde su implementación, pasó por un proceso de actualización curricular en búsqueda del cumplimiento de lo pautado por la Ley de Educación Superior de 1995. En el año 2001 obtuvo el carácter de título oficial con validez nacional por resolución del Ministerio de Educación de la Nación.

La mencionada actualización fue de carácter formal y se realizó principalmente para obtener la categoría de "universitaria", acorde a la normativa. En el fondo, sin embargo, el currículum responde a un modelo de influencia positivista. "[…] Desde esta perspectiva el currículo es una propuesta sólida, generalizable, estructurada y con posibilidades de reiteración indefinidamente, en la que se pone en relieve el espacio de actuación del docente, ya que el aprendizaje es una variable dependiente de la acción del profesor..." (Páez, 2007).

El diseño instruccional de la mayoría de las cátedras responde al modelo tradicional de "objetivos, contenidos mínimos y evaluación de resultados".

Debido a mi trayectoria formativa, desde que me hice cargo de la cátedra tuve una mirada holística de la carrera y en función del perfil expresado en el plan de estudios. En esa preocupación me encontré aplicando tecnologías didácticas que -a partir de la formación de posgrado- reconocí como cognitivistas: aprendizaje por descubrimiento guiado, materiales que posibiliten el aprendizaje significativo, etc.; y posturas más cercanas al paradigma socio-crítico (eclécticas).

Desde esta mirada organicé los contenidos del programa de estudios por ejes conceptuales que a su vez puedan ser tomados como problemas o proyectos a resolver a partir de la práctica. En este sentido, los trabajos prácticos de laboratorio tienen como meta el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes desempeñarse según las exigencias del campo profesional.

Propuesta docimológica

En el diagrama de temporalización se propone el diseño y evaluación de la guía por parte del equipo docente y un grupo de estudiantes como primera actividad. En este proceso en el que intervienen todos los actores del proceso instruccional en forma cooperativa, se aplicarán instrumentos de recolección de datos desde un enfoque cualitativo, como por ejemplo cuestionarios para evaluar la utilidad de la guía.

A partir de la implementación en el segundo mes, la evaluación será del tipo formativa, atendiendo a los principios que rigen la consideración docimológica de la evaluación: esto es entendiendo que la misma es integral, funcional, continua, indirecta, diferenciada y cooperativa (Páez 2007 – pp. 198 y 199). Será de importancia fundamental la comparación constante con los resultados obtenidos antes de implementar la guía para comprobar el grado de efectividad de la misma.

Al final del ciclo lectivo se hará la evaluación final para comprobar en qué medida se lograron las metas planteadas en el proyecto.

Autoevaluación – Justificación

El área a la que pertenecen las asignaturas Técnicas de Sonorización cuenta con tres auxiliares: dos jefes de trabajos prácticos y un graduado. A partir de reuniones informales convocadas con el fin de encontrar soluciones a los problemas comunes para el uso del laboratorio, se concluyó que las dificultades de las tres cátedras eran similares en cuanto a la realización de los trabajos prácticos.

CONCLUSIONES

Es de esperar que a partir de la ejecución de este proyecto, se obtengan mejoras sustanciales que favorezcan la optimización en el proceso de ejecución y entrega de trabajos prácticos. Esto serviría de incentivo al resto de las cátedras del área en una primera etapa y a la totalidad de las asignaturas de la carrera a futuro, utilicen o no el laboratorio.

Dadas las características del proyecto y su origen, no se requiere erogación presupuestaria extra para llevarlo a cabo. Por el contrario, los beneficios obtenidos para la carrera y para la facultad serían relevantes por sus aportes.

REFERENCIAS

Páez, R. O. (2007). *Didáctica conceptual en el sistema universitario*. Córdoba: Anábasis.

Páez, R. O. (2008). *Construcción social de la personalidad: La psicología educacional en el sistema universitario*. Córdoba: Anábasis.

Sacristán, P. G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

LOS NUEVOS DESAFIOS EN LA FORMULACIÓN DE CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE MUSICAL EN LA PROVINCIA DE TUCUMÁN

ROBLEDO BARROS, Rosa
Instituto de Investigación y Experimentación Sonora
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Marco Político Normativo

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 concibe la educación como bien público y derecho personal y social garantizados por el Estado[1]. Constituye una política de Estado y prioridad nacional para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. La misma propone la unificación de la estructura del Sistema Educativo Nacional para todo el país, asegurando ordenamiento y cohesión del sistema, la organización y articulación de niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos.

El documento base de "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional", aprobado por Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación, define la organización de la modalidad en el Sistema Educativo en acuerdo con la Ley de Educación Nacional. Se desarrolla en torno a tres ejes[2]:

- La Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria.
- La Educación Artística Específica.
- Arte, Educación y Cultura.

En la actualidad, la Educación Artística redimensiona su campo formativo, configurándose como un ámbito privilegiado y generador de un sujeto artístico productor de experiencias concretas con participación plena en la cultura. Como área no sólo incluye la expresión y creatividad. En su apropiación como conocimiento van implícitos procesos cognitivos, de racionalización, planificación, interpretación y de producción.

La formación docente inicial en Música adquiere una importancia sustantiva para el desarrollo profesional, posibilitando el desempeño docente en los niveles del Sistema Educativo. De ello da cuenta el reconocimiento de la Educación Artística por la especificidad del conocimiento que imparte: **i)** la formación en distintos lenguajes artísticos en todos los niveles y modalidades; **ii)** la modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario; **iii)** la FD de Nivel Superior en las carreras artísticas específicas (LEN Art. 39). Los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente" (Res. N° 24/07 y N° 74/08) constituyen el marco regulatorio de los diseños curriculares, cuya finalidad es otorgar integración y congruencia a la formación docente, asegurando niveles formativos en las jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los títulos[3].

En los años 2010-2011, el Equipo de Diseño Curricular Jurisdiccional de Música y Danza de Tucumán asumió el desafío de reformar el currículum de Formación Docente, consustanciado con la necesidad de ampliar y profundizar el acceso democrático a una Educación Artística de calidad para todos. En sus

1 Argentina. Ley de Educación Nacional. N° 26.202. Art. 2, 15.
2 CFE N° 111/10. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Anexo.
3 Argentina. Ministerio de Educación. CFE. Res. N° 24/07. Anexo I. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la FD Inicial".

fundamentos propone la actualización de formatos de aprendizaje a partir de materias, seminarios, laboratorios, talleres, trabajo de campo, prácticas docentes, módulos y unidades curriculares opcionales. Asimismo, aporta estrategias de aprendizaje y recomendaciones para las unidades curriculares de 1° a 4° año, con saberes sustentados en fundamentos epistémicos poniendo énfasis en el desarrollo de capacidades vinculadas a modos de cognición, interpretación, análisis crítico de realidades socio-históricas de estéticas y evolución del lenguaje musical (Robledo, 2011).

Los diseños del Profesorado en Instrumento, Educación Musical y Canto se focalizan en la praxis musical desde la amplitud de marcos estéticos orientados a la diversidad de producciones, su contextualización y análisis de los componentes discursivos. Plantean y conciben la configuración de un perfil de egresado con conocimientos solventes en procedimientos y dispositivos intervinientes en la transposición didáctica de la enseñanza musical en los dominios de la ***recepción, la ejecución, interpretación y composición.***

El presente trabajo aborda las nuevas estructuras de los Diseños Curriculares de Música de Tucumán, en el marco de la Ley 26.206, la resolución N° 111/10 CFE, y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (INFoD).

EL PROCESO DE CONSTRUCCION CURRICULAR

El proceso de construcción curricular transitó por acciones de convocatorias y consultas al interior y exterior de las instituciones artísticas. Como proceso, se sustentó en la articulación de las siguientes dimensiones:

- Marco normativo nacional; las definiciones de la jurisdicción en torno a la FD inicial.
- Historia institucional, misión, trayectorias y proyección al medio.
- P.O.F institucional, cargas horarias de docentes.
- Perfiles de los profesionales atendiendo a sus nuevas titulaciones.
- Marcos teóricos según el estado del arte de las disciplinas que lo integran.

Los diseños curriculares JURISDICCIONALES DE MÚSICA – TUCUMAN

Caracterización de la Estructura Curricular de los Profesorados de Música

La estructura curricular de los profesorados se organiza en tres campos básicos de formación presentes en los cuatro años de duración de las carreras. Dichos campos se configuran por:

1-FORMACIÓN GENERAL (FG):

Centrada en saberes que aportan estructuras conceptuales, perspectivas, modelos, métodos y destrezas procedentes de diversas disciplinas para el desarrollo de la formación humanística, comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico. Asimismo, la enseñanza-aprendizaje y formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes (Res. CFE N° 24/07).[4] Integran este campo las unidades de: *Pedagogía; Psicología Educacional, Didáctica General, Alfabetización Académica, Historia Argentina y Latinoamericana, Historia y Política Educacional Argentina, Sociología de la Educación, Educación Sexual Integral, Ética Profesional.* Se incluye *Medios Audiovisuales*, por aportar el desarrollo de competencias y herramientas aplicables al aula.

4 Argentina. Ministerio de Educación. CFE (2008). Res. N° 24/07. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la FD Inicial".

2- FORMACIÓN ESPECÍFICA (FE):

Contiene disciplinas específicas para la especialidad en que se forma, sus didácticas y tecnologías particulares, características de los sujetos de diversos niveles del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa. La FE se estructura desde el 1° al 4° año de la carrera en dos grandes ejes:

2.1- Eje de formación común a los Profesorados de Música O. Educación Musical e Instrumento:

Incluye las unidades: *Lenguaje Musical I y Armonía Aplicada; Técnica Vocal y Práctica Coral; Acústica y Laboratorio de Sonido; Lenguaje II y Análisis Musical; Historia de la Música s. XIX, XX y últimas Tendencias; Didáctica de la Música I y II; Expresión Corporal; Psicología Educacional: Sujetos de la Educación Artística;* Música y Educación Especial; Fundamentos de la Educación e Interpretación Musical; Percusión Latina y Repertorio aplicado al Aula; *Composición y Arreglos Musicales; Improvisación y Ensambles en música popular; Teoría del Arte.*

2.2- Eje de la especialidad del Profesorado de Instrumento:

Incluye unidades que definen la orientación: *T*écnica y Repertorio Instrumental I- IV: Piano, Guitarra, Violín, Viola, Violoncelo, Contrabajo, F*lauta Traversa, Oboe, Clarinete, Trompeta, Corno, Percusión; M*úsica de Cámara I y II; Dirección de Conjuntos y Orquestas Escolares; Práctica Orquestal; Música Argentina y Latinoamericana.

El Profesorado de Educación Musical incluye: *Percusión Latina y Repertorio Aplicado al Aula; Improvisación y Ensambles en Música Popular (Jazz, rock, tango, folklore, fusión); Música de Cámara I y II; Dirección de Conjuntos y Orquestas Escolares; Música Argentina y Latinoamericana.*

3- FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (FPP):

Eje articulador de los antes citados. Focaliza en la inmersión paulatina del alumno desde el inicio de la carrera en instituciones escolares y ámbitos culturales. Se centra en el aprendizaje de capacidades y competencias para la actuación docente. Entre sus objetivos se mencionan:

-La apropiación de saberes, marcos y acciones para la FD desde una práctica mediada por el análisis, y su contextualización.

-Ejercer la práctica profesional docente adecuando marcos conceptuales del campo pedagógico-didáctico, la investigación y avances de la disciplina según el estado del arte.

1° año: Práctica I: Educación artística, su enseñanza. Rol docente. Análisis de experiencias y elección de carrera. Culturas escolares y representaciones sociales acerca de la Educación Artística. Trabajo de campo.

2° año: Práctica II: Focaliza en el análisis del currículum y las prácticas en educación artística.

3° año: Práctica III: Focaliza en las prácticas de enseñanza y residencia en instituciones que imparten enseñanza musical de nivel inicial, primario y modalidades.

4° año: Práctica IV: Centrada en prácticas de enseñanza y residencia en instituciones que imparten música (E. Secundaria; Modalidad Artística; Trayectos Artísticos Profesionales; ciclos propedéuticos y de formación vocacional).

Se presentan a continuación las Estructuras Curriculares de los Profesorados de Música: Orientación: Instrumento, Educación Musical y Canto.

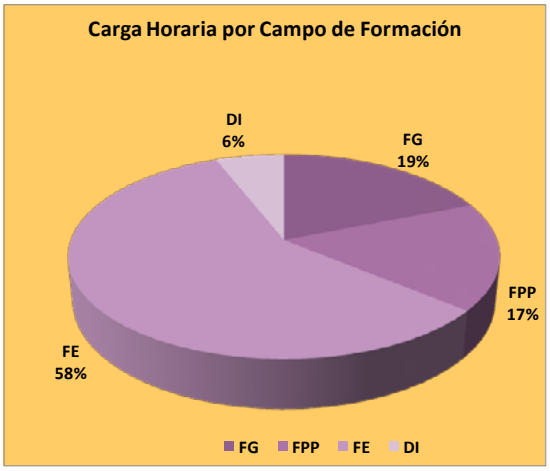
CUADRO COMPARATIVO DE UNIDADES CURRICULARES COMUNES Y DE LAS ORIENTACIONES			
AÑO	**CAMPO DE FORMACIÓN**	**PROFESORADO DE MÚSICA O. EDUCACIÓN MUSICAL**	**PROFESORADO DE MÚSICA O. INSTRUMENTO**
1°	**F.G.**	Pedagogía **(1° Cuat.)** /Psicología Educacional **(2° Cuat.)**	
		Didáctica General	
		Alfabetización Académica	
	ESPECÍFICA	Lenguaje Musical I y Armonía aplicada	
		Técnica Vocal y Práctica Coral	
		Acústica y Laboratorio de Sonido	
		Instrumento Armónico I	Técnica y Repertorio Instrumental I
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente I: Instituciones y Educación Artística**	
2°	**GENERAL**	Historia Argentina y Latinoamericana (**1° Cuat.**) /Historia y Política Educacional Argentina (**2° Cuat.**)	
		Psicología del Desarrollo: Sujetos de la Educación Artística	
	ESPECÍFICA	Didáctica de la Música I	
		Expresión Corporal **(1° Cuat.**) /Música y Educación Especial **(2° Cuat.)**	
		Lenguaje Musical II y Análisis	
		Historia de la Música del s. XIX, XX y Últimas tendencias	
		Instrumento Armónico II	Técnica y Repertorio Instrumental II
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente II: Currículum y Educación Artística. Trabajo de campo**	
3°	**F.G**	Medios Audiovisuales **(1° Cuat.)** /Sociología de la Educación **(2° Cuat.)**	
	F.E	Fundamentos de la Educación e Interpretación Musical	
		Didáctica de la Música II	
		Percusión latina y Repertorio aplicado al Aula **(1° Cuat.)**	
		Improvisación y Ensambles en Música Popular (Jazz, Folk, Tango, Pop) **(2° Cuat.)**	
		Teoría del Arte	
		Producción de Materiales y Recursos para el Aula	Música de Cámara I
		Instrumento Armónico III	Técnica y Repertorio Instrumental III
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente III: Programación y Residencia I**	
4°	**GENERAL**	Educación Sexual Integral **(1° Cuat.)** /Ética Profesional **(2° Cuat.)**	
	ESPECÍFICA	Producción Musical Escénica	Música de Cámara II
		Dirección de Coros Escolares	Dirección de Conjuntos y Orquestas Escolares
			(1° Cuat.) /Práctica Orquestal (**2° Cuat.)**
		Composición y Arreglos Musicales	
			Música Argentina y latinoamericana **(anual)**
		Instrumento Armónico IV	Técnica y Repertorio Instrumental IV
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente IV: Programación y Residencia II**	
	D.I.	**-1 U. Curricular (1° Cuat.) /1 U. Curricular (2° Cuat.) -1 U. Curricular Anual**	**-1 Unidad curricular (1° Cuat.) -1 Unidad curricular (2° Cuat.)**

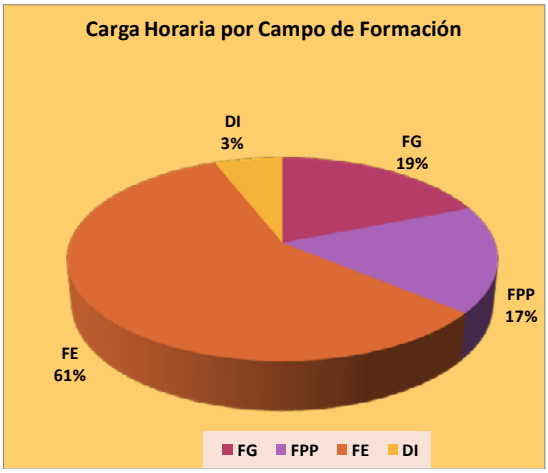
UNIDADES CURRICULARES COMUNES Y UNIDADES CURRICULARES DE LA ORIENTACIÓN CANTO			
AÑO	**CAMPO DE FORMACION**	**PROFESORADO DE MÚSICA CON O. EN INSTRUMENTO CANTO**	**PROFESORADO DE MÚSICA CON O. EN EDUCACIÓN MUSICAL**
1°	**F.G.**	Pedagogía **(1° Cuat.)** /Psicología Educacional **(2° Cuat.)** Didáctica General Alfabetización Académica	
	ESPECÍFICA	Lenguaje Musical I y Armonía Aplicada Acústica y Laboratorio de Sonido Práctica Coral **(1° Cuat.)** Anatomía y Fisiología de la Voz **(2° Cuat.)** Técnica Vocal y Repertorio I	Técnica Vocal y Práctica Coral Instrumento Armónico I
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente I: Instituciones y E. Artística**	
2°	**F.G.**	Historia Argentina y Latinoamericana **(1° Cuat.)** /Historia y Política Educacional Argentina **(2° Cuat.)** Psicología del Desarrollo: Sujetos de la Educación Artística	
	ESPECÍFICA	Didáctica de la Música I Lenguaje Musical II y Análisis Expresión Corporal **(1° Cuat.)** Música y Educación Especial **(2° Cuat.)** Historia de la Música del s. XIX, XX y Últimas tendencias Técnica Vocal y Repertorio II	Instrumento Armónico II
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente II: Currículum y E. Artística**	
3°	**F.G.**	Medios Audiovisuales **(1° Cuat.)** /Sociología de la Educación **(2° Cuat.)**	
	ESPECÍFICA	Fundamentos de la Educación e Interpretación Musical Didáctica de la Música II Idioma: Portugués **(1° Cuat.)** Teoría del Arte Música de Cámara I Técnica Vocal y Repertorio III	Improvisación y Ensambles en Música Popular (Jazz, Rock, Tango, Folklore) **(2° Cuat.)** Producción de Materiales y Recursos para el Aula Instrumento Armónico III
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente III: Programación Didáctica y Residencia I**	
4°	**F.G.**	Educación Sexual Integral **(1° Cuat.)** /Ética Profesional **(2° Cuat.)**	
	ESPECÍFICA	Práctica Escénica (**1° Cuat.**) /Id. Inglés **(2° Cuat.)** Dirección de Coros Escolares Composición y Arreglos Musicales Música Argentina y Latinoamericana **(anual)** Técnica Vocal y Repertorio IV	Producción Musical Escénica Instrumento Armónico IV
	PRÁCTICA PROF.	**Práctica Docente IV: Programación Didáctica y Residencia II**	
	D.I.	**1 U. Curricular (1° C)/1 U. Curricular (2° Cuat.)**	**-1 U. Curricular (1° Cuat.) -1 U. Curricular (2° Cuat.)** **-1 U. Curricular Anual**

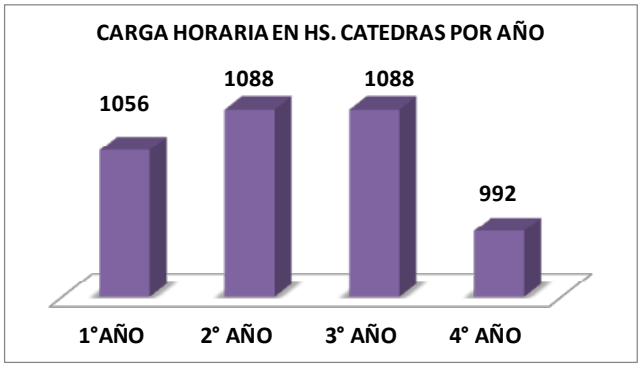
PROFESORADO DE MÚSICA: ORIENTACIÓN INSTRUMENTO, CANTO Y EDUCACION MUSICAL- JURISDICCIÓN TUCUMÁN

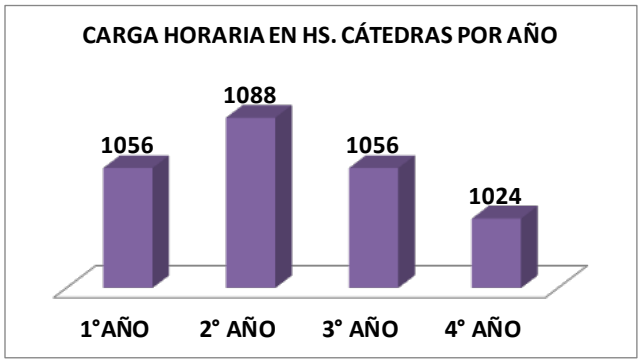
CARGA HORARIA y PORCENTAJE POR CAMPOS PROF. DE EDUCACIÓN MUSICAL					
AÑO	F. G.	F.P.P	F.E.	D.I.	Total por Año
1°	416	96	544	---------	1056
2°	128	96	864	--------	1088
3°	128	256	672	--------	1056
4°	128	256	384	256	1024
Total	800	704	2464	256	4224
%	19%	17%	58%	6%	100 %

CARGA HORARIA Y PORCENTAJE POR CAMPOS PROF. DE INSTRUMENTOS Y CANTO					
AÑO	F. G.	F.P.P.	F.E.	D.I.	Total por Año
1°	416	96	544	--------	1056
2°	128	96	864	--------	1088
3°	128	256	704	--------	1088
4°	128	256	480	128	992
Total	800	704	2592	128	4224
%	19%	17%	61%	3%	100 %









UNIDADES CURRICULARES CUATRIMESTRALES:

6 Hs Cátedras sem. = 96 Hs

4 Hs Cátedras sem. = 64 Hs

3 Hs Cátedras sem. = 48 Hs

UNIDADES CURRICULARES ANUALES:

8 Hs Cátedras sem. = 256 Hs

6 Hs Cátedras sem. = 192 Hs

4 Hs Cátedras sem. = 128 Hs

3 Hs Cátedras sem. = 96 Hs

REFERENCIAS

Argentina. (2008). "*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*". C.F.E Res. N° 24/07. Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.

Argentina, (2010). *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.* Res. N° 111/10; Anexo I. Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.

Blanco, M. (2010-2011). *Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Artística: Danza y Música.* Coordinación General, elaboración y edición. Dirección de E. Superior. Tucumán: Ministerio de Educación de la Provincia.

Robledo, R. (2010-2011). *Diseños Curriculares Jurisdiccionales* de Artística: "*Profesorados de Música de Instrumento, Educación Musical y Canto*". Coordinación área Música. Elaboración y edición. Dirección de E. Superior. Tucumán: Ministerio de Educación de la Provincia.

UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE LA FAUNT. ANÁLISIS DE PROPUESTAS PARA LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

SAIENTZ, Deborah
OUSSET, Natalia
MURUAGA, Pablo
Cátedras: Introducción a la Educación; Didáctica General
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "La Formación Profesional en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán. El pensamiento de los profesores en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje", que por haberse aprobado recientemente en la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT) se encuentra en una etapa inicial.

En esta oportunidad, se intenta dar cuenta de los temas que la comunidad de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (FAUNT) considera relevantes en relación a los estudiantes ingresantes, a partir del análisis de documentos e informes elaborados en el marco de trabajo de los ciclos de iniciación a la vida universitaria, que se desarrollaron en la Facultad desde el año 2007 hasta el presente. Analizar la "agenda" de actividades propuestas, las temáticas, los contenidos y aportes bibliográficos que se fueron trabajando a lo largo de diez años, puede permitirnos describir un cuerpo de supuestos que circulan respecto a la formación profesional en Artes para lograr comprender los sentidos que subyacen a las prácticas de enseñanza a lo largo de las carreras.

Con ello se pretende producir un conocimiento que sea valioso para los propios actores del campo y para la gestión institucional, además de aportar a la producción e investigación académica en la Didáctica y el Currículum universitario.

El pensamiento del profesor como objeto de investigación

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor refieren su origen a los trabajos de Clark y Yinger (1979), Shavelson y Stern (1983) y Clark y Peterson (1986), entre otros. Estos investigadores comparten la preocupación por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren durante la actividad profesional del docente, asumiendo como premisas fundamentales que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; y que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Serrano Sánchez, 2010).

El pensamiento del profesor se entiende como las creencias, concepciones y teorías implícitas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las concepciones epistemológicas, disciplinares y pedagógicas, que podrían explicar las acciones y decisiones que se toman dentro de las clases. En la línea de investigación de Pozo (2000), se entiende por teorías implícitas, aquellas representaciones no conscientes, que se han construido a partir de las experiencias cotidianas en interacción con lo social que -a partir de su verbalización y reflexión- pueden transformarse en nuevo conocimiento (Pozo, J.I:

2001; Vogliotti, A. y Macchiarola, V., 2003). Respecto a los docentes universitarios, Serrano Sánchez (2010) dice:

> *el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se forma a partir de la experiencia docente y de los modelos de socialización secundaria que les hacen repetir, sobre todo en el comienzo de sus carreras docentes, los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores.*

Por eso, la autora prefiere el término creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para referirse al pensamiento de los profesores en este nivel.

En relación al campo de la enseñanza del arte en la universidad, las investigaciones aún no son lo suficientemente vastas, ya que el desarrollo de campos de producción artística no necesariamente han provocado como correlato el desarrollo de campos de reflexión sobre los procesos de formación de los artistas. Pacheco (2015) explica que el entrecruzamiento entre las lógicas del quehacer académico y las de la producción artística genera tensiones y convergencias en el quehacer académico-artístico, que aún no han sido suficientemente estudiadas.

En el caso de la FAUNT, hasta ahora no se han realizado estudios sistemáticos sobre el pensamiento de los profesores que la conforman. Es por eso que a este equipo de investigación le resultó oportuno iniciar los sondeos acerca del mismo, con el análisis de documentos de una acción institucional que reunió a profesores de las diferentes carreras y que, si bien tuvo diferencias de implementación, se mantuvo a lo largo de diez años en la Facultad.

Los Ciclos de Iniciación en la Facultad de Artes entre los años 2007 y 2017

El Ciclo de Iniciación a la Vida Universitaria de la FAUNT aparece en el año 2007 como una respuesta institucional a la problemática de los altos índices de deserción estudiantil en los primeros meses del tránsito por las carreras. Ese año la Facultad propone un espacio para que los estudiantes puedan abordar sus inquietudes, expectativas y representaciones, procurando una transición armónica del nivel secundario a la universidad, a partir del acercamiento de los ingresantes al mundo del arte y al contexto universitario. Lo que se intentó en las sucesivas ediciones fue que los jóvenes conozcan las lógicas del mundo académico, lo que implica hacer conscientes ciertos mecanismos, modos de acción y prácticas que se sostienen en el nivel, tanto en el plano normativo, administrativo, político y pedagógico. Asimismo, el ciclo pretendió introducir a los estudiantes en la reflexión sobre el arte, la cultura y sus problemáticas, en relación también a los campos de acción y gestión, y a los campos laborales para fortalecer el conocimiento necesario para tomar o revisar las decisiones vocacionales tempranamente.

Desde el inicio, los ciclos se fueron implementando, evaluando y modificando año a año por decisiones vinculadas al mismo proceso de revisión por parte del equipo docente o por decisiones vinculadas a la gestión académica de la Facultad. En este trabajo se analiza la documentación producida en los mismos procesos de trabajo y que fue recabada recientemente con un objetivo de análisis e investigación.

En la planificación del primer ciclo se definieron los propósitos y objetivos generales del mismo y su estructura organizacional en torno a ejes comunes para todas las carreras y ejes específicos en cada una de ellas -que quedaba abierto a la organización por carrera-. Se acordaron como espacios transversales dos talleres, uno sobre "La relación de los 'saberes teóricos y prácticos' en la formación de los profesionales en el ámbito del arte y el diseño", y otro sobre "Comprensión Lectora y estudio autónomo", que estuvo a cargo de especialistas del área. Esa estructura se mantuvo con algunas modificaciones a lo largo de los años. Sólo en 2011, 2015 y 2017 se propusieron estructuras diferentes o restringidas a las cuestiones disciplinares sin involucrar las problemáticas transversales.

Cada año se seleccionó a los Coordinadores de cada carrera, buscando un perfil de docente que permita abordar el trabajo con los ingresantes de Primer Año y acordar también una agenda de actividades con los docentes de su carrera, de manera dinámica y participativa.

Algunos años se llevaron a cabo reuniones a fin de establecer los acuerdos entre Coordinadores/as por carreras, y las Coordinadoras de los Talleres comunes a todas ellas, y en otras ediciones estas reuniones fueron más restringidas. Cuando los procesos eran más participativos, se discutieron cuestiones referidas a las problemáticas de los ingresantes a la facultad y las que se consideraban significativas desde años anteriores, lo que permitió elaborar propuestas comunes y específicas. En base a esas reuniones se organizaba luego el cronograma de actividades. Son esas actividades las que se toman como "agenda" en esta investigación, porque creemos dan cuenta de las problemáticas que se consideraron relevantes y que por ser producto de reflexiones compartidas entre colegas pueden ofrecer aproximaciones a las concepciones y creencias implícitas acerca de lo que se considera relevante para la formación profesional en Artes en las diferentes carreras de la FAUNT.

Análisis de las agendas y temáticas presentes en los ciclos

Respecto al taller sobre *La relación de los saberes teóricos y prácticos en la formación de los profesionales en el ámbito del Arte y el Diseño*, cabe mencionar que fue pensado como respuesta a una problemática curricular que impacta en la trayectoria de los estudiantes de todas las carreras de la facultad. En todas ellas, los planes de estudios se caracterizan por áreas de formación "troncal" concebidas con una fuerte presencia de aprendizajes vinculados a la práctica profesional y/o de producción artística y un conjunto de otras asignaturas que están vinculadas a saberes "teóricos", relacionadas a la Historia, a la Filosofía, a la Estética y/o a la formación pedagógica en los casos de las carreras que tienen el profesorado como una de sus titulaciones.

Esta característica curricular hace que los estudiantes desde los primeros años se encuentren con dos itinerarios posibles: el cursado de todas las materias correspondientes al año tal como lo prevé el plan de estudios o el cursado de las materias "troncales", postergando el cursado de las asignaturas teóricas. Esta situación provoca demoras importantes en el egreso y/o una disminución en las tasas del mismo porque hay muchos estudiantes que nunca culminan la carrera. Esta aparente "desconexión" entre el eje de la práctica y el teórico, profundamente anclado en el currículum oculto de las distintas carreras, determina modos particulares de construcción de los saberes artísticos, caracterizados por una mirada disociativa, en el caso de quienes consideran que la teoría pertenece a un campo que puede/debe abordarse *a posteriori* de la práctica, o bien subordinante, al sostener, alumnos y docentes, que la teoría es un campo "auxiliar" de la práctica artística.

El primer docente que dictó el seminario manifestaba en su informe diferencias entre un grupo de carreras conformado por Fotografía, Sonorización, Luthería y Diseño de Interiores; y otro conformado por Artes Plásticas, Teatro y Danza. En el primer grupo, lo producido en clases estuvo profundamente atravesado por las problemáticas tecnológicas, distanciándose generalmente de discusiones estéticas. Por lo tanto, el autoreconocimiento de dichas disciplinas como "posibles" o "no posibles" formas artísticas, se sumó a las ya sabidas dificultades tecnológicas para observar que la tarea de reflexión teórica es, en ese contexto, una urgencia y exigencia permanente.

En el segundo grupo, las ideas y nociones sobre el arte gozan de la legitimidad que dichas disciplinas poseen históricamente. Entonces, el bagaje de conocimientos y trayectos previos que los alumnos poseen es más específico, posibilitando otros ejes de discusión y reubicando la problemática de la teoría y la práctica del arte en relación a la crítica de arte, a la Historia, al lugar del arte en las instituciones, al talento o la intuición, entre otros pre-conceptos que fueron discernidos.

En relación a las agendas propuestas en cada carrera como parte de su abordaje disciplinar, las mismas, si bien fueron diversas, se podrían sintetizar como charlas, conferencias y análisis de producciones artísticas junto con talleres vivenciales que abordaron temáticas vinculadas a la cultura académica y al universo artístico.

En la mayoría de los casos, las propuestas disciplinares reprodujeron en cierto modo la organización curricular, presentando talleres introductorios a las materias troncales. En otros casos intentaron acercar a los estudiantes a la futura práctica profesional. En la mayoría de los casos con la conformación

de mesas de egresados, en las que se invitaba a profesionales insertos en diferentes campos laborales y profesionales para que relaten su experiencia, y en otros casos, proponiendo charlas o talleres tales como: El Rol del artista o El Diseño de Interiores y Equipamiento y su proyección al medio laboral.

En algunos pocos casos se plantearon temas o problemáticas que excedían la mirada disciplinar de alguna cátedra, tales como La Fotografía y El Arte, un Taller de creatividad, o Desmontajes Escénicos. Entre las temáticas fuera de lo disciplinar, vale la pena mencionar una actividad interdisciplinar que se realizó en el año 2009 en base a la experiencia del *Siluetazo*, dado que el ciclo coincidía con el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

Conclusiones: El pensamiento de los Profesores de la FAUNT presente en los documentos

En los documentos analizados se evidencian concepciones y abordajes diversos y disímiles respecto al pensamiento del profesor en la FAUNT. Por un lado, en los informes de los profesores a cargo de los talleres sobre las relaciones entre teorías y prácticas, vemos que se sostiene una creencia respecto al rol del "artista" concebido *como un agente intelectual y cultural comprometido históricamente y no como un "simple" –término que se opone teóricamente al de complejo– "técnico" u "oficiante" de artefactos estéticos.* Mientras que en las otras agendas esta creencia no aparece tan explícita, por el contrario, al resultar tan preeminente la agenda introductoria a las materias troncales, se podría inferir que los supuestos que sostienen algunos profesores es que entienden que cada disciplina artística se conforma de un grupo de saberes técnicos que los estudiantes deben conocer y dominar desde sus inicios.

Asimismo, al analizar las propuestas metodológicas se advierten concepciones diversas, que también oscilan entre propuestas complejas que abordan *la dialéctica relación entre el "hacer" arte, el "saber-hacer" y el "comprender" dicho hacer; tres fases propias de toda producción artística en permanente diálogo*, como lo dice un informe, y concepciones más disociativas donde el énfasis está puesto en el saber hacer, con propuestas vinculadas a la experimentación de técnicas propias de cada disciplina.

Esta diversidad de posiciones y/o creencias presentes en los documentos constituyen en sí el hallazgo de este primer trabajo respecto al pensamiento de los profesores en la FAUNT. Que no haya consensos tan evidentes se podría explicar por muchas razones que se irán profundizando en investigaciones sucesivas. Por lo pronto, y para culminar, vale la pena retomar la pregunta que uno de los coordinadores plantea en un informe: ¿La Facultad de Artes posee una definición de "arte" que pueda contemplar todas estas disciplinas o es arbitraria su designación? ¿Cuál sería esa definición de arte que la institución estaría sosteniendo?

En este caso, pareciera que no hay en la FAUNT una sola definición de "Arte", y ni siquiera un campo de tensión visible respecto a la misma que atraviese a todas las carreras. Si bien se entiende que cada profesor desarrolla su propio pensamiento de acuerdo a su trayectoria, sus conocimientos, sus experiencias y su óptica particular, se advierte que cualquiera sea la concepción de "Arte" que posean los agentes impactará también en las acciones institucionales como el Ciclo de Iniciación. Poder llegar a acuerdos o consensos, al menos para impartir en trayectos comunes en donde conviven diversas carreras artísticas, interpela el pensamiento del profesor, lo que implica asumir y poner en tela de juicio creencias, concepciones y teorías implícitas (Sánchez Serrano, 2010) construidas por los mismos. La especialista Lucía Beatriz García (2015) sostiene que los docentes procedentes de áreas artísticas vivencian una tensión peculiar que afecta su quehacer cotidiano y la propia identidad como docente universitario: es la tensión entre el quehacer académico y el artístico, debido a divergencia de intereses, motivaciones, lógicas de acción y criterios de valoración de la producción artística. Tal vez construir una concepción de arte que contemple la diversidad de la naturaleza de cada disciplina artística y que sea compartida por los docentes de la institución organizaría de un modo más significativo estas instancias de presentación e introducción a la vida universitaria.

ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA ESCOLARIDAD ALTERNATIVA

ARIAS AMICONE, María Constanza
MASINO, Pablo
Escuela de Bellas Artes Mº Atilio Terragni

Introducción

La Escuela de Bellas Artes Mº Atilio Terragni es una de las siete escuelas medias experimentales de la Universidad Nacional de Tucumán. Es una institución que abarca los niveles secundario y superior, ambos con características propias que le otorgan a la escuela el desafío de pensarla complejamente, de manera unificada pero también diversa para cada nivel.

Si reconocemos que la educación y el conocimiento son un derecho personal y social, las instituciones educativas y los docentes que formamos parte de ella ocupamos el lugar de "garantes" de ese derecho. La ley 26.206 lo expresa del siguiente modo: *La Institución Educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley.* Y define, como correlato de esta afirmación, que es obligación de los docentes *proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad.*

Empezando a *narrar*

Uno de los pilares de nuestra escuela es el Sistema de Tutorías Docentes, el cual implica un docente tutor por cada curso y división, con 5 horas cátedras de dedicación. El equipo genera un contacto permanente y fluido entre colegas, con los estudiantes, con preceptores, con el equipo técnico-pedagógico, con las familias de los tutoreados y con el equipo directivo. La tutoría actúa como caja de resonancia de situaciones que ocurren en otros ámbitos, generalmente más íntimos. Dentro de este gran equipo estamos: Pablo, tutor de 2º año "A", y Constanza Arias, Asesora Pedagógica del nivel medio.

Poco antes de comenzar las vacaciones de julio del 2017, Paula, madre de una alumna de 2º año "A", se acercó a Pablo para ponerlo en conocimiento de que su hija no estaba pudiendo sostener su asistencia y participación en el espacio curricular de Natación. Esta situación respondía a un problema de salud de su hija, Alma[1], que mostraba los primeros síntomas de una situación que luego se complejizaría.

A este primer contacto entre Pablo y Paula le sucedieron otros con el equipo directivo, donde nos fuimos enterando de la presencia de un quiste en el ovario derecho. Sobrevinieron muchas otras instancias de intervención médica sobre el cuerpo de Alma para definir un diagnóstico más preciso hasta llegar a la conclusión de que nuestra alumna presentaba un cuadro de rabdomiosarcoma de vagina. Decirlo así, apropiándonos de un lenguaje que incluso desconocemos (o desconocíamos), no refleja lo que efectivamente pasaba, lo que *le* pasaba a Alma, lo que *nos* pasaba a nosotros también. Porque no es lo mismo decir que nos estábamos enterando de que nuestra alumna tenía cáncer, que decir que presenta un cuadro de rabdomiosarcoma de vagina. Nombrar la palabra cáncer no es lo mismo que no nombrarla, o que disfrazarla con un lenguaje técnico, como si ese disfraz acaso disipara los miedos, como si ocultara la realidad. *Necesitamos palabras para darnos cuenta de su imposibilidad de dar cuenta con ellas de la experiencia. Pero necesitamos sobre todo palabras, pensamientos, relatos,*

1 De aquí en más llamaremos Alma a nuestra alumna, preservando su identidad real.

diversas formas textuales, para abrirnos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensibles a ella. Necesitamos palabras para que lo vivido pueda ser escuchado de otro modo, más atento a lo que hay, más abiertos a dejarnos resonar" (Juan Contreras Domingo, 2009: 8).

La quimioterapia le impidió a Alma continuar asistiendo a la escuela de manera regular. El tratamiento alternó períodos de internación en el Hospital de Niños de San Miguel de Tucumán con períodos de reposo en su domicilio particular.

A pesar de este panorama, Alma y su mamá manifestaron el deseo de continuar sosteniendo la escolaridad. La primera respuesta del equipo directivo y docente fue un SÍ rotundo. No conocíamos de marcos legales, pero nos convocaba en nuestro aspecto más humano, nos convocaba el saber que, de una forma u otra, queríamos acompañar este camino, más plagado de incertidumbres que de certezas. Resulta casi inevitable en este punto apropiarnos de las reflexiones de Joan Carles Mèlich: *la relación educativa sólo puede ser genuinamente educativa a partir de la ética. La ética no es ni una opción de la subjetividad, ni una opción de la educación. La ética es el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana* (Mèlich, 2009).

Acordamos que Alma seguiría siendo alumna de la Escuela de Bellas Artes más allá de que no concurriera a ella. *Ningún sujeto al cual le toque la situación de enfermar debe quedar fuera de lo legalmente establecido.* El equipo docente y directivo generaría opciones organizativas e institucionales que le permitieran adquirir los mismos conocimientos y aprendizajes que sus pares. En este compromiso asumido de repensar nuestras lógicas tradicionales, la figura y el rol tutor jugaría un papel clave.

La enfermedad era una característica más entre otras, en ningún caso la principal; lo que implicó no reducir a Alma a su diagnóstico sino entender que era una condición momentánea de la vida que afectaba a su salud, que no la abarcaba en su totalidad. Su ausencia física no nos deslindaba de nuestra responsabilidad de que siguiera aprendiendo. En estos procesos de enfermedad, pérdidas, duelo y dolor psíquico y físico, la escuela cumple una función clave. Alma perdió momentánea su salud, su lugar de referencia, su cuerpo de una adolescente cualquiera, el contacto con parte de su familia, el contacto diario con sus pares, sumado a una larga lista de etcéteras.

La escuela habilitó tiempos y espacios para poner palabras a la situación que se atravesaba: *Las ciencias, la literatura, las matemáticas, el arte, convocan el despliegue de la imaginación. La invitación a realizar esfuerzos por comprender un concepto o por resolver un ejercicio que desafía sus conocimientos pone en movimiento toda una serie de funciones psíquicas y promueve el desarrollo de otras, lo cual tiene, de por sí, efectos saludables*. El trabajo en Arte no es sólo una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura (Elliot, 2004). El arte tiene la ocasión de *propiciar el decir*. Así fue que la escuela la fue vinculando con la vida misma, con la cotidianeidad que había perdido pero que deseaba recuperar indudablemente.

La asignatura donde el vínculo se destacó fue Lenguaje y Producción Visual. Aquí se sumaron de manera complementaria dos factores determinantes. Por un lado, el vínculo pedagógico y afectivo que generó Carla (su profesora) con Alma, quien hasta entonces era una alumna más de 2º año "A"; y por otro, la materia en sí misma, y la oportunidad de producir artísticamente, ya que en el arte se pone en juego todo, el cuerpo, la cognición, la emoción, la capacidad de expresarse, la imaginación, la sensibilidad, la representación. Al respecto, Imanol Aguirre Arriaga (2015) apunta: *es tarea para la educación artística dirigirse a "liberar la imaginación", es decir, a la invención o el descubrimiento de "nuevas formas de estar en el mundo"*.

Alma tuvo la oportunidad, en este espacio en particular, pero también en otros (Taller de Dibujo, Taller de Pintura, Taller de Grabado, Historia del Arte), de desplegar su imaginación, con la importancia que esto conlleva. La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible, que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. Las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar

en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo (Elliot, 2004).

Algo singular sucedió en ese espacio, donde el contacto se sostuvo gracias a videollamadas para explicar un tema, para proponer las teorías necesarias que Alma debía aprender y luego así desarrollar su propia producción; donde el tiempo era flexible entre ambas y donde cada una esperaba "algo" de la otra. Y aquí ese principio ético constitutivo de la relación pedagógica al que hacía referencia Mèlich se hace visible otra vez. Carla siempre se ocupó de su responsabilidad con Alma; siempre esperó "algo" de su alumna en términos de producción artística, la claridad de que Alma debía aprender lo mismo que el resto de sus compañeros estuvo presente en cada actividad, donde la imaginación, a partir de una consigna dada, era el paso inevitable para alcanzar los objetivos de la materia. *La imaginación, esa forma de pensamiento que engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental. La imaginación nos permite probar cosas sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente. Ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar* (Eisner, 2004). Alma experimentó, también ensayó otras formas de aprender, experimentó la enorme posibilidad de suspender momentáneamente lo que le pasaba, de distanciarse metafóricamente de esa inevitable realidad o de representar también lo que inevitablemente *le* pasaba.

Carla pudo iniciar, sostener y concluir un proceso completo de enseñanza, incluyendo instancias de evaluación, valiéndose de otros recursos, tanto físicos como subjetivos. Ella también supo experimentar y ensayar, para así ver esta realidad con otros ojos. Jorge Larrosa sostiene que las experiencias son siempre subjetivas, porque el lugar de la experiencia es el sujeto, pero no se trata de cualquier sujeto, se trata de un sujeto capaz de dejar que algo le pase, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata de un sujeto abierto, sensible, expuesto, vulnerable. Decididamente Carla fue *ese* sujeto.

Fuimos pensando y ensayando diferentes estrategias pedagógicas para que Alma pudiera seguir aprendiendo mientras estuviera en su casa. Hubo ensayos desde el inicio, porque, como contrapartida, había vacíos de este tipo de experiencias en el ámbito de las escuelas medias experimentales de la Universidad Nacional de Tucumán. Nos encontramos con las Resoluciones Normativas emanadas del Ministerio de Educación de la Nación, puesto que la Educación Domiciliaria y Hospitalaria forma parte de una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Sin embargo, a nivel provincial no se encuentran cubiertas todas las necesidades que este tipo de modalidad demanda, sobre todo en el nivel secundario, y más aún cuando se trata de una escuela con modalidad artística especializada como la nuestra. Es por esto que, ante esos vacíos, tomamos la decisión institucional de construir certezas (aunque más no sean momentáneas), de generar experiencia para las escuelas medias universitarias de Tucumán.

Entre las acciones que se hicieron, además de las ya mencionadas, cabe resaltar:

- Se encaró el cierre del primer cuatrimestre, identificando contenidos y/o trabajos prácticos que aún faltaban abordar a fin de llegar a obtener una calificación como parte de su proceso de evaluación.

- La creación de un grupo de WhatsApp entre los profesores del curso al que pertenecía Alma, junto con su profesor Tutor (Pablo), la Vicedirectora (Constanza) y la Asesora Pedagógica (Constanza también). La finalidad del grupo era tener un canal de comunicación que, además de ayudarnos a coordinar y organizar la tarea académica, también nos permitiera saber de ella, de nuestra alumna. Pablo ocupó ese lugar de mediador entre la escuela y el mundo de Alma. Gracias a este contacto permanente sabíamos cuando Alma estaba internada, cuando decaía, cuando mejoraba, cuando estaba triste, y todos los vaivenes que una enfermedad como esta puede generar.

- Se generó un aula virtual perteneciente a la plataforma virtual de la UNT. La finalidad era concentrar allí todo el trabajo de Alma. No obstante, los docentes fueron eligiendo un modo

singular y particular de trabajo y comunicación con Alma. Al respecto, Jorge Larrosa (2009) sostiene: *La experiencia también es algo que me pasa, que pasa en mí. El lugar de la experiencia soy yo. Es en mí donde se da la experiencia: en mis ideas, en mis representaciones, en mis sentimientos, en mis proyectos, en mis intenciones, en mi saber, en mi poder, en mi voluntad. La experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro*. Cada palabra de este autor toma cuerpo y se vuelve nítida en nuestra experiencia con Alma. Tal fue así, que nos dejamos llevar por ese modo singular en que a cada uno le resonaba; esa aventura a la que refiere Larrosa fue una realidad en nuestra escuela.

- Apelamos a los modos propios de la Educación Domiciliaria. Esta función la cumplió, con una expertiz extraordinaria, Pablo, su tutor. Llevó las propuestas de trabajo de cada profesor que así lo requería hasta el domicilio particular de Alma (con lo que implica entrar en ese territorio tan íntimo como es la casa de cada uno). Algunas veces llevaba materiales didácticos como libros o cuadernillos, y otras veces acompañaba a los docentes que también manifestaban su deseo de enseñarle a Alma en su domicilio. Esta fluidez fue algo que perduró durante todo el proceso de enfermedad. Pablo puso a disposición de Alma todos sus recursos, tanto subjetivos como académicos, fue también ese sujeto abierto, vulnerable, amable, amoroso que atravesó *con* ella este camino. Larrosa (2009) afirma: *El sujeto de la experiencia es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva. La experiencia, por tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición.* Estas características se reflejaron en el rol que Pablo cumplió. Un rol en el que el acompañamiento institucional también fue clave; ambas Constanzas estuvimos ahí, una como Vicedirectora y otra como Asesora Pedagógica, intentando ponerle límite a las emergencias permanentes de la vida institucional para detenernos en lo importante. ¡Vaya si no fue esto lo importante! Jorge, el director de la escuela, también acompañó incondicionalmente este proceso, orientándonos, impulsándonos a pensar otros caminos y estrategias educativas posibles.

- Abrimos el espacio de Taller de Grabado un día sábado por la mañana. De esta forma evitábamos que Alma estuviera en contacto con demasiadas personas, atendiendo a su vulnerable sistema inmunológico. Tanto ella como su profesora, Norma, se colocaron barbijos y así trabajaron toda una mañana.

- Nos contactamos con el equipo de la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria de Tucumán, gracias a la propuesta y sugerencia de Parque, Profesor de Lenguaje Musical de Alma.

- Mantener reuniones para pensarnos, para construir respuestas, para buscar certezas momentáneas fue una necesidad. *El acontecimiento de una situación límite abre la puerta del deseo. Imagino otra situación distinta, sueño. La esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse* (Mèlich, 2009 pág. 89). Al ver que donde Alma hacía mayor pie era en Lenguaje y Producción Visual, pensamos en tratar de que el resto de los docentes y de las asignaturas hicieran foco ahí también. Sin embargo, fue muy difícil que pudiera concretarse. Las lógicas disciplinares fueron más fuertes.

- Intentamos instalar la devolución de los profesores respecto de las diferentes producciones de Alma, sean artísticas o no. La retroalimentación, en tanto herramienta que forma parte de los procesos de evaluación, le permite al estudiante tener claro qué se espera de él o ella en las distintas tareas que debe realizar, y también descubrir los aspectos específicos donde debe poner mayor esfuerzo.

- Se acordó tomar las producciones de Alma como el instrumento para evaluarla, para confirmar si los objetivos habían sido alcanzados por ella, o para advertir la necesidad de generar nuevos espacios de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

La voz del tutor en primera persona

Mi nombre es Pablo Masino, soy docente de Fotografía y Audiovisual en la Escuela de Bellas Artes. Comencé en 2015, y desde 2016 soy docente tutor de quienes en ese momento ingresaron a 1° "A". Continúo acompañando al mismo grupo que actualmente cursa 3° año.

En 2017, el año en que Alma es diagnosticada de cáncer, su curso estuvo conformado por 31 estudiantes: veintidós mujeres y nueve varones. Se trata de un grupo tan especial como cualquier otro de nuestra escuela, con gran variedad de personalidades y un fuerte sentido de pertenencia que les permite encontrar aquí un segundo o, a veces, primer hogar.

Alma creció en un entorno donde los asuntos (buenos y malos) siempre se hablaron de forma clara y directa. Respetuosa, atenta y aplicada en clase, mantuvo un excelente desempeño académico, incluso durante su proceso de enfermedad. Tiene un grupo pequeño de amistades cercanas del curso y la primaria. Le encanta dibujar. Desde chica lo hace. Vive con su madre, su padrastro y su hermano menor.

Tras el diagnóstico de la enfermedad, Paula empezó de inmediato a moverse, garantizando así la pronta atención médica para Alma y el inicio del tratamiento quimioterapéutico que realizaría.

Una de las primeras acciones a realizar desde la tutoría fue informar a sus compañeros sobre la situación. Fui directo y claro sobre el diagnóstico y mencioné que la enfermedad ponía en riesgo la vida de Alma.

Apenas supe lo de Alma, pasó a ser mi prioridad en la Escuela. Iniciaba así un acompañamiento sostenido que se desarrollaría en distintos ámbitos y a través de diversas acciones que intentaré narrar a continuación.

Después de conocido el diagnóstico, y en cuanto los resfriados típicos de la época invernal me lo permitieron, visité a Alma en su domicilio. Sus defensas habían bajado drásticamente, por lo tanto, la prevención de contagio era fundamental. Se convertía en condición necesaria encontrarse en buen estado de salud para visitarla, usar barbijo y desinfectarse las manos con alcohol en gel. Alma no podía ir a la escuela ni a ningún otro espacio donde hubiera demasiada gente. Además, y no menos importante, por más que no tuviera razones médicas, estaba terminantemente prohibido visitar a Alma si se atravesaba un mal día, si no se estaba de buen ánimo.

Al poco tiempo los signos visuales de la enfermedad y su tratamiento se manifestaron. Alma perdió peso, el color cálido de su piel, su pelo, sus cejas y sus pestañas. La quimioterapia la agotaba, le quitaba las energías. Cuando tocaba internación, se la pasaba durmiendo en el hospital y apenas comía. Por otro lado, más allá de lo visual, cuando se le preguntaba, Alma siempre estaba "bien", esa era su respuesta. Una especie de negación que Paula, con ojos de madre, advertía. Así fue que en nuestras primeras charlas hablamos de la importancia de permitirse estar mal, triste, sentir miedo. Dar lugar a las genuinas sensaciones que son respuestas a las circunstancias que nos atraviesan. A Alma le costó aceptar que su enfermedad era el cáncer. Entendía que tenía un tumor, pero esa otra palabra no podía ser asociada. De a poco, lo fue aceptando, así como también se entregó a tan intrusivo tratamiento a lo largo de las diferentes etapas que transcurrieron en los nueve meses siguientes.

Durante este período de tiempo, junto con sus compañeros, el equipo directivo, pedagógico y docente, se pensaron otras maneras de hacerle notar a Alma que la teníamos presente, que le enviábamos toda nuestra energía para el largo camino que comenzaba. Así fue que el curso hizo cartas y dibujos que pude acercarle durante una de sus internaciones en el hospital; grabamos videos

enviándole fuerzas, algunos profesores hicieron videollamadas durante clase, en la muestra final de natación se desplegó un enorme cartel con la frase "Alma te queremos" y se le dedicó un hermoso *Alerón*, cántico típico de la Escuela, entre otras cosas.

El 1º de septiembre Alma visitó a sus compañeros en clase, pese a que lo tenía contraindicado. Fue un momento especial de reencuentro después de tres meses. Hicieron una fotografía grupal que se convirtió en imagen ícono del grupo de WhatsApp y continúa siéndolo. En total, estuvo media hora en la Escuela, previo a la partida del gran desfile artístico que todos los años se realiza para anunciar la semana estudiantil. Al día siguiente, sábado por la mañana, asistió a una clase personalizada de Taller de Arte Impreso (Grabado). El lunes 4/09, amaneció con fiebre y tuvieron que asistir al Hospital. Alma estaba neutropénica; había padecido una fuerte baja de defensas (aún más pronunciada que la normal disminución que sostenía). Le sucedieron más de 48 hs. de internación. Pese a que el contacto con la Escuela siempre tuvo efectos positivos, la visita había tenido consecuencias riesgosas, por lo que fue el primer y único "descuido" al que se expuso.

A lo largo de los encuentros domiciliarios desarrollé un vínculo especial con Alma y su madre. De a poco me fui convirtiendo en una figura de confianza para ellas, y las visitas periódicas excedieron al marco de los "encuentros de trabajo" para convertirse en largas conversaciones. Conocí a otros miembros de la familia, a los vecinos del edificio y a una amiga de su escuela primaria. Pasé a formar parte de un espacio circunscripto al que habitualmente un docente no accede. Un espacio en el que todos los días escribí un mensaje diciendo "Hola Pau, ¿cómo están?", un espacio en el que siempre saludé a Alma y a su madre con un abrazo.

El Hospital de Niños de San Miguel de Tucumán tiene convenio con el Hospital Garrahan de Bs. As., y así es que, desde el diagnóstico, ambas instituciones se mantuvieron en contacto para tratar el caso. A través de interconsultas entre profesionales, se decidió sobre el tratamiento y las etapas en las que iba a consistir. Se definió que al cabo de cinco ciclos de quimioterapia, y tras hacer las correspondientes evaluaciones para identificar avances, Alma viajaría a Bs. As. para ser operada y terminar con las siguientes fases del tratamiento.

Mientras Alma estuvo en Tucumán, privada de su posibilidad de asistir a clases, la participación activa y el incentivo propio por generar lazos con ella para mantenerla conectada a cada materia de 2° año fue dispar. Algunos docentes mantuvieron permanentemente conversaciones mediante videollamada, otros hicieron visitas al domicilio u organizaron encuentros de trabajo en el taller de producción del establecimiento escolar, otros se comunicaron exclusivamente conmigo para que haga entrega de consignas y devuelva resultados; otros no pudieron generar ningún tipo de contacto o propuesta a excepción de lo que se precipitó a finales de 2017.

Considerando la situación respecto al avance sobre los programas de las asignaturas y atendiendo a que, con Alma ya en Bs. As., el contacto fluido se redujo considerablemente, propuse al equipo directivo y a Constanza Arias que solicitemos al cuerpo docente nuevas actividades para el armado de un cuadernillo de trabajo integrador con todos los contenidos que faltaban desarrollar. Urgía hacer una nueva propuesta de trabajo para nuestra alumna que se encontraba esta vez lejos de casa. La segunda parte de mi propuesta implicaba que yo viaje a Buenos Aires para acercarle a Alma el cuadernillo de actividades y tener un encuentro de trabajo, donde haríamos un recorrido por cada consigna propuesta, analizando las correspondientes fuentes de investigación para su resolución. El objetivo era hacer sentir a Alma que la escuela no se había alejado pese a la distancia física.

Presenté la propuesta y fue aceptada. Con Constanza Arias organizamos la recopilación de consignas y el armado efectivo del cuadernillo; con el equipo directivo traté lo relacionado a mi viaje, y así fue que destinaron parte del presupuesto. Viajé entre Navidad y Año Nuevo.

El jueves 28/12, a las 9:00 hs, Alma llegó con su madre, su padrastro y su hermanito. Los saludé con un fuerte abrazo, nos pusimos al día charlando sobre las novedades del proyecto y los pasos a seguir. Trabajé a solas con Alma desde las 10:00 hs. hasta las 17:00 hs. Pausamos para almorzar y charlar. En algún punto, el viaje en sí mismo, fue parte diferente del proceso de maduración que atravesó. Revisamos una por una las diferentes consignas y las fuentes de investigación que los pro-

fesores propusieron: dossiers de textos, libros de Matemáticas y Lengua, *links* a páginas *web* y videos explicativos de YouTube, entre otros. Al finalizar la jornada, volvimos a encontrarnos con su familia para hablar un poco más, hacer fotos y finalmente despedirnos hasta nuestro nuevo encuentro, el cual se daría durante enero.

Tras nueve ciclos de quimioterapia, la vaginoscopía para remover restos del tumor, y nueve sesiones de braquiterapia (radioterapia localizada) durante tres semanas, el 16 de febrero de 2018, Alma terminó su tratamiento. El 20 de febrero fue dada de alta por el Hospital Garrahan, y el 23 de febrero volvió a Tucumán. Comenzó así una nueva etapa en su vida, en la que, de a poco, y mientras este proyecto se escribe, nuestra estudiante vuelve a su ritmo de vida habitual.

Conclusión

Un retrato fotográfico es la imagen resultante de un momento de cruce acordado entre dos partes. Habitualmente, en este cruce, un dispositivo media el proceso de producción de esa imagen. Ese dispositivo es la cámara fotográfica. En dicho cruce, ambas partes manifiestan su intencionalidad: detrás y delante de cámara los sujetos dan lugar a sus expectativas sobre lo que se quiere obtener y lo que se quiere mostrar, respectivamente, en la imagen resultante.

Lejos de capturar personalidades o de funcionar como un espejo, el retrato fotográfico siempre arroja una mirada subjetiva, una interpretación circunstancial de ese momento de intercambio. Tomando algunas ideas de Mark Durden se puede decir que un retrato, además de distorsionar o idealizar, en la mayoría de los casos nos entrega evidencia certera de que alguien existe o existió. En este proceso, el que *lee* un retrato deposita una expectativa de que la identidad, o parte de esa identidad, será revelada.

La experiencia con Alma, esta *circunstancia excepcional* en la que nos vimos inmersos, fue revelando aspectos identitarios de quienes participamos. Nos develó un aspecto que no conocíamos de nosotros mismos y que esta experiencia nos posibilitó advertir, que esta narrativa nos posibilitó retratar, dejando una huella representativa de que existió, huella que podrá ser tomada por *otros* para ser re–interpretada.

El conjunto de acciones realizadas *des–vela* particularidades en la manera de proceder, atendiendo a la variedad y multiplicidad de situaciones que día a día se presentan en la escuela, y que configuran una identidad que también se modifica a lo largo de los años, con una tensión entre aquello que permanece y aquello que adviene. Este *retrato* de la escuela, hoy muestra la responsabilidad institucional asumida de responder y atender a esas contingencias que se identifican también gracias a la mirada de los tutores docentes, gracias a la posibilidad de tener el espacio para *mirar*, para *decir*, para *advertir*.

Si el retrato implica un cruce acordado entre dos partes, sin dudas esta experiencia también lo fue: por un lado, Alma y su familia, y, por otro lado, la escuela; juntos, configurando la concreción de nuestras intenciones, de nuestros anhelos y sueños, juntos imaginando y concretando otra realidad posible, hoy para Alma, mañana para *otros.*

Bibliografía

Aportes para la construcción de la modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

Durden, M. (2014). Photography today. London, New York: Phaidon.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y Alteridad en Educación.* (PP. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Mèlich, J. (2009). Antropología de la situación. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y Alteridad en Educación.* (pp. 79-95) Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Contreras Domingo J. (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.), Experiencia y Alteridad en Educación. (pp. 7-11). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Eisner, E. (2004). El papel de las artes en la transformación de la conciencia. En E. W. Eisner, *El arte y la creación de la mente* (pp. 17-43). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Aguirre Arriaga, I. (2015). Docencia: hacia un movimiento pedagógico nacional. En: Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. (Nº 57), pp. 4-15.

Uribe García, J. (2015). Entrevistas y Debates. Educación, ética y finitud. Una entrevista a Joan Carles Mèlich. Universidad de Antioquía. Vol. 15, Nº 1.

Ley de Educación Nacional 26.206.

Resolución CFE Nº 202/13 "La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional".

LA APRECIACION TEATRAL EN LA FORMACION DEL DOCENTE DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

MOTTES, Gladys
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Es importante realizar, en un primer momento, una crónica de cómo surge el tema de investigación y la propuesta de formación del docente de nivel primario. Una imagen de niños en un taller de teatro en la escuela primaria haciendo actividades, y diferentes grupos mirando lo que hacían sus compañeros. Ante esta imagen, y de manera intuitiva, organicé el Club de Espectadores para acompañar las prácticas de enseñanza de los estudiantes de la cátedra. Puntapié inicial para establecer relaciones entre la escena contemporánea, que presenta profundo cambios y que nos impele interrogar el ámbito escolar como uno de los espacios propicios para ampliar las plantillas de percepción de los elementos que se interrelacionan en el texto escénico teatral.

El diccionario define la palabra *apreciar*: "virtud o valor de una persona o cosa". *Apreciación:* "acción y efecto de apreciar (1° acepción); Juicio, parecer, opinión (2ª acepción)". Elliot Eisner sostiene la apreciación como una de las tres actividades del aprendizaje y las remite al propósito pedagógico de ampliar las plantillas de referentes estéticos y artísticas. El arte como lenguaje agudiza los sentidos y opera con significados que no pueden ser transmitidos a través de algún otro tipo de lenguaje, tales como el discursivo y el científico. A partir de la apreciación, se educa el sentido estético y el alumno/a puede juzgar con objetividad las cualidades de las obras. Leer arte se basa en el descubrimiento de la capacidad curiosa y crítica de los alumnos. Por lo tanto, el arte no se reduce a lo cierto o lo errado, sino que se considera la pertinencia, el esclarecimiento.

Preparar a los maestros de nivel inicial y primario sin formación artística teatral, para ejercer el rol de mediador entre la puesta en escena y sus alumnos, requiere un proceso didáctico lúdico que contribuya a proponer y organizar recursos de mediación entre sus alumnos y la propuesta escénica teatral. Por lo tanto, el maestro/a del nivel inicial/primario debe estar dispuesto y preparado para comprender los mecanismos de la puesta en escena de un espectáculo teatral, como así también contar con herramientas/recursos para guiar y fomentar las discusiones artísticas sobre las propuestas de (re)presentación teatral. Es en esta última franja donde el maestro debe promover la reflexión de diferentes miradas, focalizando los elementos del texto escénico.

Se expondrá una experiencia realizada en el marco de capacitación docente (AREMIC 2016) con docentes de nivel inicial y primario, a partir de los contenidos específicos relacionados a los elementos del lenguaje escénico teatral, promoviendo de esta manera, en ellos, sus propios procesos de reconocimiento y valoración de los elementos del teatro y su rol como mediador en los procesos de recepción.

Con el equipo de investigación del proyecto "APRECIACION TEATRAL Y NIÑEZ", conformado por la Lic. Gabriela Ruiz y la Profesora de Juegos Teatrales Lucia Veliz, nos abocamos al estudio de investigadores sobre el tema, siendo nuestra fuente conceptual la Doctora Beatriz Cabral, de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, que estuvo en Tucumán invitada por autoridades del Instituto Nacional del Teatro, y nos aportó el concepto de que la construcción de conocimiento en artes debe presentar un necesario equilibrio entre el acto físico de creación y conocimientos históricos y teóricos.

Saberes que contribuyeron en los procesos de la enseñanza de diferenciar que: el ***Hacer*** acentúa el aspecto concreto del acto creativo, el uso y la manipulación de los medios (palabras, sonidos imágenes, movimientos) y se refiere a la exploración y experimentación de formas que expliciten o expresen las ideas y percepciones del alumno. Y el ***Apreciar*** implica consideraciones estéticas, y en el caso de la educación artística, un objeto o texto artístico. Se basa en valores y actitudes del observador y

en la comprensión del contexto cultural en el cual el trabajo fue construido. Perspectiva que busca un consenso con las dimensiones propias de la apreciación artística que plantea Eisner en relación al aprendizaje en el teatro, con la actividad vinculada a la descripción, la interpretación, el análisis, la evaluación e investigación, las implicancias de la construcción de conocimiento en artes sobre la perspectiva del necesario equilibrio entre el acto físico de creación, y sus subyacentes conocimientos históricos y teóricos. Ante los desafíos a los que se somete a la percepción por el avance de nuevas tecnologías, lo que nos enfrenta no solo a la lectura de creaciones artísticas de otras culturas, sino también a la búsqueda de recurrentes interacciones en los procesos de aprendizaje.

El acceso físico se constituye en la ida del público al teatro o en la ida del teatro al público. Es así que debemos considerar la facilitación del acceso físico a iniciativas como: promoción y comunicación, campañas publicitarias, difusión de las producciones por regiones, abaratamiento de los ingresos, amplia circulación de las producciones culturales por los sectores social y económicamente desfavorecidas, disponibilidad adecuada de transportes, construcción de centros culturales en la periferia de las ciudades, seguridad pública, garantizar la circulación de los espectadores, entre tantos otros ítems.

El acceso lingüístico, como el propio término sugiere, opera en el terreno del lenguaje. No se trata solo de la promoción o del estímulo, sino especialmente de la constitución del recurso relacional del espectador con la escena teatral, de la conquista de su autonomía crítica y creativa.

Un proyecto de formación de espectadores no debe solo facilitar el acceso físico, sino también debe garantizar principalmente el acceso lingüístico, que requiere trabajar con las subjetividades y las conquistas efectivas del espectador. El objetivo de este proyecto, destinado a docentes del nivel primario, ha sido tratar justamente los procedimientos artísticos y pedagógicos de mediación, adaptados y realizados para favorecer el encuentro del maestro de nivel inicial y primario con la escena teatral destinada a los niños.

Los talleres de formación se centraron, a partir de la práctica de juegos de improvisación teatral, en el estudio de los variados elementos de significación presentes en una puesta en escena, motivando a los participantes a investigar, debatir y aprender las posibilidades lingüísticas del arte teatral.

Pensar al docente del nivel inicial y primario como mediador entre el espectáculo y los niños nos ha requerido organizar un proceso metodológico que no se fortalezca desde los procesos de la actuación, y sí desde la preparación de ejes teóricos que contribuyeran a la organización de ejercicios, actividades y recursos de mediación entre el docente-espectador y la puesta en escena.

El trabajo con el docente/mediador implicó, en el desarrollo del taller, generar la disposición y preparación para comprender los mecanismos de la puesta en escena del espectáculo teatral, como también contar con herramientas/recursos para su construcción como mediador entre sus alumnos y el espectáculo teatral realizado en la escuela y/o en el teatro.

Es el docente quien deberá promover la reflexión en relación a los elementos de la puesta en escena: texto, escenografía, vestuario, sonido, luz, entre otros, y comprender que apreciar es una experiencia que promueve la exploración de los elementos de la escena teatral.

La capacitación se formalizó en actividades de ANALISIS, DISFRUTE y EXPERIENCIA ESTÉTICA, organizadas en los tres módulos diferenciados en contenidos y actividades.

El primer momento focalizó el marco teórico del arte, estética y cultura en referencia al área de educación artística tal como lo estipula la Ley de Educación 26.206, promoviendo un recorrido sobre el concepto de arte y educación en relación a la formulación de la didáctica de libre expresión y habilidad técnica.

El segundo contó con dos ejes temáticos. Uno giró sobre teatro, cine y televisión, y la construcción del rol del espectador cinematográfico, televisivo y teatral. Tránsito teórico con actividades de mirar producciones de televisión y cine, sosteniendo que ellas construyen una práctica de mirar, focalizando y diferenciando la mirada del usuario. El proceso de mirar/espectador en el teatro es más complejo, ya que el espectador, de acuerdo a su enciclopedia (conocimiento y experiencia) del teatro, puede seleccionar, fragmentar la panorámica de la puesta en escena.

La práctica del módulo dos se centró en el concepto de acción dramática y pos-dramática, mediante técnicas de improvisación realizadas en subgrupos de dos, tres y cuatro docentes, agrupados por la coordinación mediante juegos de azar. A partir de un objeto realizaron improvisaciones sobre situación, acción dramática y posdramática. En las imágenes de ejercicios/ (re)presentaciones en el aula, podemos observar las disposiciones espaciales de grupos de maestras que cumplen el rol de espectadores y también cumplen el de actores. (GIACCHE, Piergirgio. Traducción del francés al español por Paula Cutin-2009).

En el tercer módulo se formaliza en consideraciones estéticas y artísticas del lenguaje de títeres y manipulación de objetos, el cual comenzó con una función de teatro de títeres realizada en el Teatro La Colorida, donde se desarrolló la función de ***La nube rosada,*** del grupo Die Pinken Clauden. Terminada la función se promovió una rueda de conversaciones en donde se destacan los siguientes comentarios: "nunca había ido a un teatro en un barrio", "primera vez que estoy en un teatro, yo vivo en el interior", "todo con objetos y la niña es una actriz, pero después también está en la sombras cuando está con las estrellas". Este módulo continuó con otra función de ***Una niña, un ogro y un pueblo,*** del grupo Maní Ambulanti. Se realizó en el aula de clases, con diálogos con la titiritera, donde el vocabulario de los docentes ya presentó modificaciones en relación a la acción, al concepto de espacio y al de cambios escenográficos para escenas distintas.

El concepto de mediación teatral, siguiendo a Deldime (1998), es el diseño de acciones que ocupe, para los que algunos autores han llamado el tercer espacio, que será aquel existente entre la producción y la recepción. Es así que comprendemos la mediación teatral como cualquier iniciativa que viabilice el acceso de los espectadores, tanto el acceso físico como en cuanto el acceso lingüístico. Los procedimientos de la deconstrucción del escenario, desnudar la escena, asumir su teatralidad en relación a provocar al espectador a que gane intimidad con el lenguaje teatral, con los recursos y mecanismos disponibles a la percepción del espectador/docente que lo tornará en un *"mediador teatral"*.

Para este proceso de aprendizaje, fue importante la lectura de la bibliografía propuesta con guías de lectura, como así también la elección de las dos obras teatrales por su diversidad y profesional propuesta de títeres y narrativa fuera de concepciones televisivas o cinematográficas. Este tratamiento les permitió a los maestros comparar las resoluciones artísticas sobre el teatro de títeres y objetos, reconociendo personajes, espacio y acción de cada una de ellas. Práctica que no consiste en enseñar cómo pensar, dialogar, leer, gustar, sino en proponer experiencias que estimulen al espectador a construir los recursos propios, el propio saber, dejando que cada cual vaya descubriendo lazos y finalidades que promuevan su deseo del acto estético.

El rol del espectador, en este encuadre teórico, se sostiene no como un método a seguir, sino que procura brindar una experiencia que promueva la búsqueda y conquista personal más que un contenido a adquirir. Es decir, que son las acciones las que promueven la ampliación con experiencias, el sentido estético y una mirada crítica, atento a la calidad del espectáculo, siendo entonces el teatro el que media entre el docente y el alumno.

La evaluación se realizó en cada uno de los encuentros, y se previó la evaluación final con un trabajo escrito de índole individual. Es necesario resaltar que parte del grupo de docentes solo había asistido a funciones en salas de características masivas, como el Teatro Mercedes Sosa, y a pesar de la lectura del programa propuesto, manifestaron que ellas pensaban que se les iba a enseñar cómo hacer teatro con sus alumnos.

Llamó nuestra atención la orfandad de conocimientos de los docentes con respecto al arte en general y en particular del teatro, estado que impulsó a una reorganización más puntual sobre los tres elementos del teatro: acción, personaje y espacio, y a partir de las improvisaciones propuestas y realizadas, sostener, transitar y ejemplificar los conceptos de las Teorías de la Apreciación en la educación artística y en el lenguaje del teatro.

Bibliografía

Cabral, A. V Beatriz O equilibrio entre o fazer eo apreciar no proceso de construcao do conhecimento em artes. Entreideias. Educacao. Cultura e Sociedade. Nº 4. 2000.

Carasso. Jean Gabriel Sarrazac *Acción cultural, acción artística. ¡Si hay dos palabras… hay dos cosas!!!* Versión libre del portugués al español. Gladys Mottes 2014.

Chapato, Elsa. *Educar para la apreciación critica del arte.* Conferencia publicada en Primer Congreso de Teatro en la Educación. INT editorial. 2007 Argentina

Duek, Carolina Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos -Claves para todos– Colección dirigida por José Nun. Capital Intelectual, 2013.

De Marinis, Marco. En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II Colección teatrologia Dirigida por Osvaldo Pelletieri. Galerna 2005.

Desgranges, Flavio. *Pedagogía do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

Giroux, Henry. Disneyficación de la cultura de los niños. Versión en español de Prof. María Laura Lazarte para el proyecto Teatro-educación: mediaciones pedagógicas entre espectadores y lenguajes escénicos teatrales. Proyecto CIUNT 26H408.

Grammatas, Theodore. *La mediación teatral: un nuevo rol para los docentes. 5° Congreso internacional de sociología del teatro* (Mons-Belgica 20 -23 de marzo de 1997).Traducción de Prof. Paula Cutin para el proyecto de investigación CIUNT 26H408.

Housen, A. *Los estadios de la apreciación estética y artística.* Harvard University 1983 (Tesis Doctoral).

Mottes, Gladys. Apreciación en Teatro en la cátedra de Didáctica Especifica y Practica de la enseñanza en el Profesorado en Juegos Teatrales de FAUNT. Revista Trayectoria Nº 3. http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar

---------- Club de espectadores en la escuela primaria. Revista Revenir UNC.

Córdoba 2017.

CONSTRUIR CONOCIMIENTOS DESDE LA VIVENCIA ESTÉTICA. LA GESTIÓN DEL PROFESOR DE ARTE PARA HABILITAR ACCIONES DIDÁCTICAS QUE RESIGNIFIQUEN LA ADQUISICIÓN DE SABERES

MURUAGA, Pablo Daniel
Cátedra: Didáctica General
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

En la actualidad las estrategias a las que recurren los docentes del área de Educación Artística para materializar sus propósitos se remiten, en muchos casos, a las recomendadas en los diseños curriculares vigentes, los cuáles sugieren una dialéctica entre el hacer arte en la clase y el reflexionar sobre ese hacer, sin dejar de lado las bases teóricas que sustentan la disciplina, y lo que el ámbito cotidiano les ofrece a los estudiantes en el contexto social, mediático y artístico. Sin embargo, no siempre en las decisiones didácticas que toman los profesores de esta área se vuelcan a la "gestión de la enseñanza" (Marchena Gómez M., 2010) para concretar vivencias estéticas que puedan aportar a su experiencia cognitiva y sensible adquiriendo aprendizajes y experiencias significativas en contextos artísticos. La planificación y gestión de este tipo de vivencias provocan la percepción, la fascinación, la emoción, el disfrute y la experimentación desde la reflexión, ocupándonos de lo que ocurrió con ese hecho artístico en un lugar determinado para la cultura, constituyéndose en un espacio mágico y privilegiado para el aprendizaje. Al respecto, Ken Robinson (2015) afirma que los profesores expertos adaptan constantemente sus estrategias a las necesidades y oportunidades del momento. La enseñanza eficaz es un proceso continuo de adaptación, discernimiento y respuesta a la energía y motivación de los alumnos.

La Educación Artística en la actualidad, concebida como un campo de conocimiento fundamental en las trayectorias escolares, centra su potencial en el desarrollo de habilidades para:

- el reconocimiento de los elementos de los lenguajes artísticos,
- la participación en producciones artísticas,
- la interpretación-contextualización de los discursos polisémicos que presentan las producciones artísticas en la contemporaneidad.

Lejos de las posturas que se evidenciaban en los modelos tradicionalista, expresivista y tecnicista que atravesaron a la Educación Artística, el nuevo modelo didáctico se apoya en un enfoque inclusivo y crítico-reflexivo que destierra de este campo de conocimiento la idea del talentoso o virtuoso privilegiado que, gracias a sus habilidades innatas, puede hacer arte. Este paradigma sostiene que conocer y experimentar produciendo arte, desde el reconocimiento de los elementos propios de los diversos lenguajes artísticos (Teatro, Música, Artes visuales, Danza y Artes audiovisuales) y desde la conciencia de los recursos del arte para comunicar, impactar o conmover al espectador que aprecia una producción artística, posibilita a los estudiantes dimensionar intenciones, mensajes, recursos estéticos y creativos, y otras implicancias de la producción artística. Al mismo tiempo, la apreciación de producciones artísticas implica la posibilidad de reflexionar sobre la interpretación, la subjetividad, la contextualización y la decodificación de discursos estéticos complejos. El investigador Patrice Pavis

se refiere al espectador considerando que este se esfuerza por comprender cómo fue concebido y realizado el espectáculo "…El espectador reconstituye el sistema de la puesta en escena, ya sea claramente explícito y legible o bien inhallable, oculto, incluso contradictorio o aleatorio. Se esfuerza igualmente, más allá de los resultados y de las cosas observables, por comprender el proceso de trabajo, el método de preparación y la estrategia de la puesta" (P. Pavis 2000).

Me propongo, en este trabajo, reflexionar acerca del valor de las experiencias que pongan en contacto e interacción a los estudiantes, con propuestas o experimentaciones artísticas realizadas por profesionales, que luego en la clase puedan ser objeto de análisis y reflexión, potenciando, por un lado, el abordaje de los contenidos seleccionados y, por otro, el desarrollo de la sensibilidad estética y crítica de los estudiantes.

Diseñar, gestionar y accionar para concretar experiencias significativas

Remitiéndonos al diseño, en términos de Silvina Gvirts y Mariano Palamidessi, la tarea del mismo es representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación para anticipar cómo será posible desarrollarlas -orientarlas, dirigirlas o gobernarlas-, conservando siempre su carácter de prueba o intento. Este diseño promueve acciones que se gestionan para llevarse a cabo e intentarán materializar experiencias de aprendizaje.

Las experiencias de aprendizaje, entendidas estas como oportunidades para adquirir saberes nuevos y desarrollar competencias, se diseñan desde acciones que tienen como objetivo interpelar la curiosidad, la investigación, el descubrimiento, la creatividad y la experimentación.

Las vivencias estéticas en las cuales los estudiantes pueden atravesar por la experiencia de ponerse en contacto con una producción artística, pudiendo sobre esta observar, analizar, sentir y reflexionar, responden a esta premisa, por la singularidad que presenta la experiencia.

La investigadora Flavia Terigi (2002) sostiene que la escuela debe ser pensada como una institución especializada en brindar educación, es decir, como una institución cuyas metas y formas organizativas están diseñadas de manera específica para desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella, en calidad de alumnos, accedan a los saberes y las experiencias culturales que se consideran socialmente relevantes.

Esto incluye la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas. Es legítimo que se aspire a que la escuela amplíe el horizonte de experiencias de los alumnos, dándoles oportunidades para producir desde los diferentes lenguajes artísticos y para apreciar las producciones de otros, sean estos sus propios compañeros, sean los artistas de figuración pública, del pasado o del presente, del ámbito local o del contexto mundial. Al respecto, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del área Artística en los diversos niveles proponen situaciones de enseñanza que fomenten:

- El análisis y la valoración de las producciones realizadas mediante los lenguajes que constituyen el área, ya sean propias, de sus pares y de otros artistas, dentro y/o fuera de la escuela.
- La construcción de la propia identidad desde la comprensión, valoración, respeto y disfrute de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural de la localidad y de la región a la cual pertenecen.
- La realización de múltiples interpretaciones ante un mismo hecho estético, atendiendo al carácter abierto, polisémico, ambiguo y metafórico del discurso artístico.
- La participación en procesos de producción que favorezcan la reflexión sobre los mismos.
- La comprensión y valoración de la producción artística como fenómeno situado en un contexto temporal, político, económico, social y cultural.

- La comprensión del arte, en tanto campo de conocimiento, y de sus modos particulares de interpretación y transformación de la realidad mediante las capacidades de abstracción, síntesis y simbolización.

Posicionados en estos enfoques a los que se refiere la normativa de consenso federal es que, se visualiza la necesidad de gestionar estas vivencias estéticas por el valor formativo que estas promueven.

Asimismo, entendemos que la gestión implica organización, solicitudes de permisos diversos; el recabar datos de los alumnos, trámites para cumplimentar con todo lo relacionado a la seguridad y bienestar de los estudiantes; y demanda de tiempo extra para resolver otros trámites del orden de lo burocrático y normativas establecidas y reguladas por el Ministerio de Educación respecto a requisitos y condiciones para las salidas educativas de los estudiantes. Al mismo tiempo, la realidad del contexto escolar indica que las dinámicas y las disposiciones institucionales no siempre favorecen ni acompañan las iniciativas de los profesores para salir fuera del aula o acercar propuestas artísticas a la institución con la intención de sacar ventajas de las oportunidades de aprendizajes. Sin embargo, es importante insistir en el aporte, en muchos casos decisivo, de planificar y gestionar vivencias significativas en virtud de los resultados que se obtienen después de atravesar por la experiencia estética significativa.

Planificar y gestionar para propiciar saberes artísticos y políticos

Las oportunidades de aprendizaje significativo se presentan en las vivencias en donde los estudiantes tienen la posibilidad de tener contacto e interacción con producciones artísticas, favorecen la adquisición de saberes de implicancias técnicas de un lenguaje artístico determinado, disciplinares por reconocer los elementos del lenguaje, de reflexión sobre el proceso de la misma práctica artística y el proceso creativo que en ella se desarrolla. En este sentido, se puede afirmar que las oportunidades de aprendizajes artísticos relevantes comprometen una buena enseñanza, lo que en términos de Liliana Sanjurjo (2003) se traduce como aquella que propone actividades que generan procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en el alumno.

Al mismo tiempo, esta propuesta de resignificar la construcción de saberes artísticos a través de propuestas innovadoras tendientes al aprendizaje en contexto, en interacción con el objeto de estudio, posee implicancias del orden ético y democrático por orientarse a promover el derecho al acceso a la cultura de todos los estudiantes de niveles socioeconómicos diversos.

Diseñar y gestionar, en este caso, implica también allanar los caminos, viabilizando todos los medios y sorteando vicisitudes para concretar las experiencias de aprendizaje. Situándonos desde esta perspectiva, el diseño y la gestión de la enseñanza nos interpela como educadores democráticos que deben posibilitar, a través de esfuerzos continuos, la introducción de cambios significativos, lo que indefectiblemente nos encamina a un currículum democrático, en el cuál los jóvenes aprenden a ser "interpretes críticos" de su sociedad (Apple, M. y Beane J., 1997). En este sentido, es importante señalar que una de las finalidades de la Educación Artística como campo de conocimiento para la interpretación de la realidad, es de por sí esencial y trascendente para la formación ciudadana en la contemporaneidad, por desarrollar habilidades vinculadas a la elaboración (producción) e interpretación (apreciación) de mensajes o discursos políticos y sociales con recursos artísticos y creativos que incitan a la participación activa e interpretación crítica de la realidad circundante. Desde la práctica áulica y la gestión de vivencias estéticas se evidencian virtudes relevantes del área, más aún cuando no sólo son contenidos vinculados a la estética, producción y apreciación los que se abordan, sino también aquellos que son transversales asociados a la formación de la ciudadanía. La educación artística puede y debe fortalecer la formación cívica en el campo ético (valores, actitudes y prácticas), cognitivo (de la comunidad, la nación, la globalidad, la historia) y de las competencias ciudadanas (manejo pacífico de conflictos, diálogo y deliberación, participación-representación). El arte permite acompañar y fortalecer una ciudadanía y una democracia ampliada, que se acerque cada vez más a los ideales de ambas (Rodríguez, 2011).

Por todo lo expuesto, podemos decir que construir conocimientos y gestionar, desde el diseño, acciones didácticas relevantes para posibilitar aprendizajes y experiencias significativas que impacten de un modo determinante en las trayectorias de los estudiantes resulta trascendental para su formación integral como personas.

Bibliografía

Apple, M. y Beane, J. (1997) La defensa de las escuelas democráticas. Madrid. España. Morata.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Buenos Aires. Argentina. Aique.

Marchena Gómez R. (2010) El Aula por Dentro. España. Wolters Kluwer.

Pavis, Patrice (2000) El análisis de los Espectáculos: Teatro, mimo, danza, cine. Barcelona. España. Paidós.

Robinson Ken (2015) Escuelas democráticas. Buenos Aires. Argentina. Grijalbo.

Rodríguez, F., Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. Coordinadores. (2011). Educación artística, cultura y ciudadanía. METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana. Madrid. España.

Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) Volver a pensar la clase. Rosario Argentina. Homo Sapiens.

Terigi F. y otros. (2006). Artes y Escuela. Buenos Aires. Argentina. Paidós.

Documentos Federales y Jurisdiccionales del Ministerio de Educación:

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

NAP. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. para 1° y 2° / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires. 2011.

NAP. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. para el 1er y 2do. Ciclo de Educación Primaria. Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires. 2011.

Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. 2011.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS CREATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

ROBLEDO BARROS, Rosa
Instituto de Investigación y Experimentación Sonora
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

La inclusión de la disciplina Música en los niveles de la Educación común, obligatoria y modalidades, en los formatos de Secundaria de Arte y en las ofertas de Educación Artística de los Profesorados de Formación Docente Inicial, genera nuevos desafíos y exigencias al sistema formador de docentes. La Educación Artística actual redimensiona su campo formativo de acceso al conocimiento constituyendo un ámbito privilegiado para configurar un sujeto artístico productor de experiencias concretas, capaz de participar plenamente en el ámbito de la cultura.

La dimensión de enseñanza-aprendizaje constituye un proceso de comunicación interactiva en la que intervienen la resolución de problemas bajo la guía de una persona culturalmente más experta. En esta interacción docente-alumno, cobra relevancia el concepto de *configuración didáctica,* acuñado por Litwin, como *la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*[1]. Van implícitos en dichos procesos los modos que el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa**: i)** en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, y su particular recorte; **ii)** los supuestos que maneja respecto del aprendizaje; **iii)** la utilización de las prácticas metacognitivas; **iv)** los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina en que se desenvuelve; **v)** el estilo de desempeño y abordaje disciplinar respecto del sujeto y contexto de aprendizaje; **vi)** las relaciones entre teoría y práctica implicados en lo metódico y la relación entre el saber y el ignorar.

Las nuevas currículas de formación musical en las instituciones de formación docente incluyen espacios formativos que promueven el desarrollo creativo, extendiendo el marco cognitivo-procedimental del saber musical. La formación musical hoy re-dimensiona nuevos aspectos que sustentan el desarrollo del conocimiento musical con apropiación disciplinar y metodológica abordada en sus perspectivas de interpretación, audición y composición (Stubley, 1992).

El desarrollo de la dimensión creativa del presente trabajo incluirá trabajos creativos de improvisación y de composición como acceso a instancias en el "saber hacer".

La dimensión creativa compositiva e improvisativa en música

> "la obra musical no es solamente lo que llamamos el texto, o conjunto de estructuras (...) es también los procesos que le han dado origen (los actos de composición) y los procesos a los cuáles estosdan lugar: los actos de interpretación y percepción". (Nattiez, 1987)

Las habilidades musicales generativas o creativas se agrupan dentro de las categorías generales de ejecución, improvisación o composición, aunque en la práctica, la adquisición de cada una de ellas se superpone en gran medida, de manera que el desarrollo de cada habilidad contribuye también al desarrollo de las otras (Hallam, 2014:10).

1 (Litwin, E. 1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós. Buenos Aires.

La dimensión creativa en términos de composición o improvisación lleva implícito la elección instantánea y razonada de opciones por las cuales transita el alumno tomando decisiones a cada instante. Como áreas formativas comprometen: **i)** la apropiación de técnicas en el hacer en tiempo real o diferido; **ii)** el desarrollo del desempeño procedimental fuertemente imbricado con las estructuras mentales del alumno y la disponibilidad del conocimiento in situ; **iii)** el modo de apropiación y conocimiento musical sustentado en ejes y procedimientos propios (Robledo, 1997-2017).

Diversos autores acuerdan en las características implícitas de la creatividad para la resolución de problemas como conductas emergentes del sujeto. En el campo de la psicología, diversos investigadores se interesaron en el estudio de los procesos complejos que subyacen en la composición e improvisación musical. Para Sloboda, dichos procesos advierten dos características principales: 1) la formulación de un plan superordinado, que guía el proceso de elaboración en términos de discurso musical; 2) dichos planes resultan ser provisorios, factibles de ser cambiados en función de nuevas reelaboraciones que sugieren la idea de retroalimentación en una ejecución experta (Sloboda, 1998/2002)[2].

Para Csikszentmihalyi (1998), la creatividad implica interacción entre pensamiento de un sujeto y un contexto sociocultural mediado por tres elementos, **i)** *una cultura que contiene reglas simbólicas**, ii)** una persona que aporta novedad al campo simbólico, y **iii)** un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación.* La teoría del flujo en torno a la *performance* y aprendizaje sugiere que la razón por la cual se disfruta de una actividad en particular causando placer es porque la misma contribuye al bienestar del sujeto. En una serie de estados emocionales, el estado de flujo (estado óptimo) permitiría el balance emocional apropiado para favorecer el automatismo necesario para realizar el proceso improvisatorio (Blas Pérez, 2013:7).

La teoría triárquica de Sternberg (1985), al reparar en el desarrollo de habilidades, postula tres categorías para la descripción de la inteligencia: **i)** *inteligencia componencial* (adquisición y almacenamiento informativo); **ii)** *inteligencia experiencial* (potenciación de la experiencia para seleccionar, codificar, combinar y comparar información para nuevos *insight*); **iii)** *inteligencia contextual,* como conducta adaptativa en el mundo real. Otro aporte significativo aplicable en el campo de la creación lo constituye la Teoría de los Esquemas que destaca la "particularidad del funcionamiento cognitivo mediante amplias redes de memoria con conexiones de asociación por patrones o esquemas internalizados por enculturación en personas de un mismo contexto cultural". Esto configuraría en la cotidianeidad, huellas de registros en el auditor, sobre el cual el mismo incorpora nuevas informaciones, sustituyendo o cambiando las ya existentes (Malbrán, 2008)[3]. En relación a la composición musical, Meyer repara en la aplicación de reglas como aspectos condicionantes de un estilo musical particular, en el cual la toma de decisiones y selecciones del músico se inscribirían en el más alto nivel de constricciones ya que especifican los medios materiales permisibles en un estilo (Meyer, 2000:39). Entre ellas se menciona: **i)** la aplicación de alturas vinculadas a la rítmica y métrica, **ii)** empleo del timbre en correlato al plan armónico y las funciones del mismo en el plano textural. Como actividad proyectiva, la improvisación musical implica toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo, implicando tanto a la actividad misma como a su producto[4].

Las modalidades de interacción en las prácticas improvisatorias pueden involucrar diversos tipos de decisiones en una ejecución tales como **i) *improvisación-imitación***; ii) ***juegos imitativos entre sujeto y grupo***; iii) ***improvisación-variación***, en la que la reelaboración es continua. En el proceso de interacción individual y/o grupal cobran relevancia la toma de decisiones instantáneas de cada sujeto en el cual la mente analiza, retiene, adelanta y transforma los elementos del discurso como producto emergente de la cognición musical (Robledo, 2014).

2 Sloboda, J. Procesos cognitivos en la composición y en la improvisación. *Música y Desarrollo Psicológico.* Grao, España, 1998/2002, pp167.

3 Malbrán, S. Encuentros y desencuentros lexicales entre las artes: el aporte de la Psicología cognitiva. *Artes Integradas y Educación*. Libro I. UNL, Bs. As, 2008, pp. 28.

4 Gainza, V. (1983). *La Improvisación Musical.* Ricordi. Bs. As.

Objetivos

Visibilizar el desempeño creativo de alumnos formados con destrezas técnicas y repertorísticas quienes, transitando por instancias formativas en el campo creativo-cognitivo, producirán obras propias o recreadas con creciente complejidad estructural de manera individual y/o grupal.

Características de las experiencias

Las instancias de trabajo en el aula se organizaron en encuentros de una clase semanal de dos horas cátedra. Las condiciones de creación colectiva consistieron en trabajar con consignas abiertas que permitieran el armado de textos musicales creados espontáneamente en una estrecha interacción alumno-profesor. Los alumnos participantes son de nivel medio y Lenguaje Musical I y II de los Profesorados de Educación Musical.

Metodología

En etapas preliminares (Robledo, 1997-2015) se observó la relación entre conocimiento adquirido y desarrollo compositivo en alumnos intérpretes a los fines de establecer niveles de adaptación y posible jerarquización de respuestas de producción musical, en relación a la información puesta en juego. El enfoque metodológico se abordó por campos estructurales.

Las consignas para improvisar, en una primera etapa, se iniciaron con melodías del repertorio universal que pudieran ser modificadas en todos sus parámetros y una melodía de Schumann (*Escenas infantiles*). La edad de los alumnos se ubica entre 17 y 25 años en ambos sexos, siendo la mayoría, pianistas y guitarristas. En las instancias de interacción se procedió al análisis de las producciones, advirtiendo procedimientos abordados a efectos de planteos previos y captura del error como componentes del aprendizaje. El desarrollo de las experiencias de creación-improvisación por la autora involucra dos etapas en la programación áulica. Se presenta una síntesis del enfoque y diseño conceptual de la autora, sustentado dos dimensiones:

I- Estructuras musicales y configuraciones temporales, tónicas, formales y texturales

Eje 1: Configuración Temporal y Métrica: tipos de métricas y niveles temporales. **Rítmica proporcional y no proporcional. Procedimientos constructivos y articulación rítmica. Análisis en obras de diversos estilos.** Ritmo armónico, métrica, timbre y textura.

Eje 2: Configuración Tono-modal: Tonomodalidad mayor-menor/escalísticas/armonía. Relación bimodal en el marco diatónico mayor-menor. Plan tonal y procesos armónicos con tríadas, cuatríadas y quintíadas. Sensibilizaciones acórdicas, inversiones, cierres cadenciales. Acordes extendidos, grados ascendidos, descendidos, desvíos.

Eje 3: Configuración formal y estructura discursiva: La forma como estructura jerárquica. Tipologías y componentes. Procedimientos de estructuración discursiva y vinculación con la métrica, la organización tonomodal y armónica.

Eje 4: Configuración Textural: tipologías texturales. Planos sonoros en vinculación con el/los timbres.

II-Construcción discursiva y gradualidad en la complejidad de las estructuras:

1-Procedimientos de variación en los parámetros de una melodía, obra o esquema.

2-Procedimientos de reelaboración, desarrollos posibles y estructuras musicales.

3-Procedimientos de creación en vinculación con los cuatro ejes de las estructuras musicales. (Punto I)

Conclusión

Los desafíos que comprometen el accionar docente sitúan al mismo en:

- la atención afiatada en la graduación de la complejidad de los componentes estructurales musicales;
- advertir el pasaje hacia estadios superiores de reelaboración y/o elaboración de obras. Desde la interacción docente-alumno, demanda atender a las características del grupo y de cada alumno a efectos de aportar procedimientos y toma de decisión en relación al pensamiento que se está desarrollando;
- atender a la **sincronía temporal y control motor** en situaciones de ejecución grupal de creatividad en tiempo real (Robledo 2005).

Desde esta modalidad de proyección el alumno se convierte en **"actor principal y gestor cultural de su propia producción"**, al hacer explícito el proceso de creación de sus obras ante jóvenes no músicos que degustan los momentos de producción musical.

Cada encuentro estuvo mediado por el análisis de las producciones, advirtiendo procedimientos abordados por cada grupo o compañero, desde procesos de retroalimentación, lo cual permite volver sobre el producto creado a efectos de mejorar o corregir elementos agramaticales del texto creado.

REFERENCIAS

Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós.

Gainza, V. (1983). La Improvisación Musical. Bs. As: Ricordi.

Hallam, S. et alt (2004). *Psychology of Music*. Vol 32. pp. 10. SEMPRE (Society for education, music and psychology research). London: Universidad of London.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Bs. As: Paidós.

Malbrán, S. (2008). Encuentros y desencuentros lexicales entre las artes: el aporte de la Psicología cognitiva. En *Artes Integradas y Educación*. Libro I. pp. 28. Bs. As: UNL.

Pérez Blas, J. (2013). La improvisación musical como experiencia corporeizada. Hacia una reformulación del modelo de estudio. En revista digital. *A Contratiempo.* N° 20. pp. 7. Colombia: Biblioteca Nacional.

Robledo B, R (1997). Desarrollo Creativo y Compositivo desde una Dimensión Estructural y Matemática de la Música. *I° Encuentro Latinoamericano de Educación Musical. En Fundamentos de Educación Musical,* pág. 130-133. Brasil: ABEM- ISME.

Robledo, R. (1997/1999). *La Métrica y la Rítmica*. Serie D.10. Materiales Curriculares. *Ministerio de C. y Educación de la Pcia*. Tucumán: Magna Editorial.

Robledo, R. (1999). Los procedimientos y estrategias temporales y duracionales de la métrica, rítmica y su transferencia al comportamiento creativo-improvisativo. Curso taller 2° Encuentro Latinoamericano de Educación Musical. Venezuela: ISME.

Robledo, R. (2003). Creatividad y cognición musical, procedimientos involucrados para el desempeño musical improvisativo. En *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical.* Volumen II/ N° 5. México: UNAM.

Robledo, R. (2005/2006). *Métricas por Extensión y Adición temporal*. Posgrado en Cognición musical. Maestría en Psicología de la Música. Tucumán: UN La Plata.

Sloboda, J. (1998/2002). Procesos cognitivos en la composición y en la improvisación. *Música y Desarrollo Psicológico.* pp. 167. España: Grao.

Stubley, E. (1992) Fundamentos Filosóficos. En R. Colwell (ed.)."*Handbook of research in Music Teaching and Learning".* Traducción I Martínez. Reston: MENC-Shirmer Books.

• III) INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

ACCIONAR CON COMPROMISO SOCIAL EN EL ESCENARIO CATAMARQUEÑO

AIBAR, María Natalia
CARDOSO, Edith Feliciana
MAUBECÍN, Laura Paola
Proyectos Culturales Independientes
Financiados por el FNA y el Ministerio de Cultura de La Nación

Desde nuestro rol como profesionales hacedoras de ciudad y arquitectura, nos propusimos llevar a cabo acciones en pos de una sociedad más inclusiva, respetuosa de su pasado, que fomente el respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural, con una mirada centrada principalmente en sus usuarios más vulnerables. Creemos que es necesario propiciar ámbitos de interacción y de recupero del espacio público permitiendo el intercambio de ideas y debate ciudadano, objetivos similares a los planteados por el programa *Anidar* que aborda el concepto de la arquitectura y la niñez en la construcción de la identidad colectiva, y la participación ciudadana en el diseño de la ciudad inclusiva (1).

Para llevar a cabo nuestros objetivos tomamos como eje estructurador el espacio público, abordándolo desde diferentes enfoques y proponiendo reflexiones a partir de lo que consideramos es su rol primigenio de contención, educación y debate. La manera de proyectar actualmente nuestras ciudades, donde el automóvil es el protagonista y donde los usuarios más vulnerables han sido olvidados, y referenciándonos en el enfoque de Tonucci (2), que propone al niño y sus necesidades como nuevas forma de pensar la ciudad, ya que a partir de sus exigencias y requerimientos se verían satisfechas las necesidades del resto de la ciudadanía.

Esto nos permite ver que nuestro estilo de vida ha convertido al espacio público en un hecho residual, pero, sin duda, su fuerza original lo propone siempre como el espacio democrático por excelencia. Las diferentes experiencias hablan de un redescubrimiento del mismo, haciendo que el usuario, al considerarlo amable y atractivo, lo sienta propicio para interactuar y aprender; en esta instancia tomamos el pensamiento de Loris Malaguzzi que define al ambiente como el tercer educador (3).

Nuestra propuesta, a partir de la problemática detectada, es el trabajo en proyectos culturales con diferentes temáticas, apostando fuertemente al espacio público como escenario democrático de la cultura por excelencia. Estos proyectos alcanzan la instancia de concreción a través de becas de financiamiento, y en estos procesos de ejecución van creciendo, madurando, mutando, y es ahí donde consideramos que radica lo valioso de estas experiencias, más allá de los resultados individuales de cada uno.

De estos proyectos, dos se encuentran finalizados, uno en ejecución y dos en construcción:

1.- *Contenedores Caravati*, proyecto de preservación patrimonial, desarrollado en la Ciudad de Catamarca durante el 2017 e impulsado a raíz de la indiferencia percibida en la sociedad frente a las demoliciones sistemáticas del patrimonio por la especulación inmobiliaria y los efectos del llamado "progreso" a consecuencia del desconocimiento de la ciudadanía de sus orígenes y el de las distintas etapas de urbanización de la ciudad, y la falta de apertura hacia la comunidad de los temas concernientes a la preservación. Con el objetivo de que los edificios sean revalorizados, no sólo por su carácter de patrimonio tangible, sino más bien en su rol como "contenedores de vivencias" e historias de la gente a través del tiempo, apelaba a la construcción de la memoria colectiva como instrumento de salvaguarda de los mismos. Para ello, se tomó como eje las obras del arquitecto italiano Luis Caravati, que fuera el ejecutor a mediados del S.XIX de las obras que delinearon el actual perfil urbano de la ciudad. Destinado a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a través de instituciones educativas, se desarrolló en dos etapas, una de dictado de talleres educativos y otra de muestra expositiva. Se bus-

caba registrar desde la experimentación lúdica, sensorial y espacial, lo vivido en los edificios mediante actividades que eran "contenidas" por los muros de esas históricas construcciones.

Fue financiado mediante Beca a la Creación 2016 por el Fondo Nacional de las Artes, del Ministerio de Cultura de la Nación, en la línea Patrimonio, y recientemente preseleccionado para las comunicaciones de la *I Bienal Internacional de Educación para la Infancia y Juventud* a desarrollarse durante el corriente año en Pontevedra, España (4).

El proyecto fue realizado por las arquitectas Natalia Aibar y Laura Maubecín en autoría, producción y dictado de talleres respectivamente, y Paola Lucero Antonietti en las ilustraciones, y, por supuesto, junto con la participación activa de sus beneficiarios directos (5).

2.- *Caá-Ete con un Mate*, proyecto cultural de investigación, recientemente ejecutado, es autoría de la arquitecta Natalia Aibar y está conformado por un registro teórico y otro fotográfico. Indaga sobre la costumbre ancestral del mate en la actualidad y sus paralelismos y diferencias a ambos márgenes del Río de la Plata. Fue desarrollado en la ciudad de Montevideo, Uruguay, y financiado mediante beca de intercambio Becar Cultura, del Ministerio de Cultura de la Nación.

El objetivo de este proyecto es entender el comportamiento social y antropológico de un ritual que nos es casi innato, "el mate", y su manifestación en los diferentes escenarios públicos y privados, abiertos y cerrados, además de analizar cómo la arquitectura invita o rechaza dicho hábito social, su presencia en las calles, acompañando cada celebración o ritual, la extensión geográfica, etc. El registro fotográfico que acompaña el teórico posibilita clarificar aspectos sobre lo vivencial (6).

2.-*Firdaus, nuestro paraíso*, es un proyecto que se encuentra en sus inicios. Se desarrollará en diferentes espacios públicos de la Ciudad de Catamarca y trabajará sobre la concientización y la reivindicación de la cultura islámica, erróneamente asociada al terrorismo, que lleva a la discriminación de todo lo considerado diferente, y al surgimiento de nuevos términos desafortunados como "Islamofobia". Si bien la temática parece ajena al contexto inmediato, se toma a la cultura islámica y a su reivindicación como "excusa" para abordar la temática de la tolerancia, la paz y el respeto a la diversidad cultural, asumiendo asimismo que en toda nuestra región NOA existe gran influencia árabe por las diferentes corrientes inmigratorias (7). El desarrollo del proyecto incluye también a otros grupos vulnerables, los que se encuentran en condiciones de desigualdad social tales como: pueblos originarios, personas de otras nacionalidades y/o religiones, etc. Nuestro país, crisol de razas, no ha estado exento de los ataques terroristas como el perpetrado contra la Embajada de Israel y la Sede de la AMIA, por tal motivo, además de exigir Justicia, es preciso educar que en la mixtura y pluralidad cultural radica nuestra riqueza e idiosincrasia. Entre las estrategias que utilizaremos será la más importante la instalación de un objeto de arquitectura efímera en un espacio público de la ciudad. Este tendrá un lenguaje árabe y será itinerante, pretende tener un fuerte impacto visual, generando curiosidad e invitando a reflexionar sobre los temas mencionados. El proyecto es autoría de la arquitecta Edith Cardoso, conjuntamente con la colaboración de las arquitectas Laura Maubecín y Natalia Aibar y del ingeniero Edgardo Palanca. Está siendo financiado mediante Beca a la Creación 2017 por el Fondo Nacional de las Artes, del Ministerio de Cultura de la Nación, en la línea Arquitectura (8).

4.-*Diálogos de Luz*, proyecto cultural, autoría de la arquitecta Laura Maubecín. Los ejes de este proyecto son la arquitectura, el arte, patrimonio y ciencia.

El mismo utiliza al *vitraux* como excusa para un acercamiento y descubrimiento del patrimonio, considerando el arte y la ciencia como fuente de motivación en la adquisición de conceptos, contenidos y capacidades. Tanto el mundo del arte como el científico permiten la participación e interés por la cultura, la valoración del patrimonio en este caso, el respeto por el gusto del otro, alentando la creatividad y la capacidad de interpretación.

Este proyecto propone a los niños descubrir "tesoros" ocultos en los edificios de valor patrimonial, además de incentivar a través del juego y la creación un acercamiento a los mismos y a conceptos científicos sobre los efectos de la luz y el color. Actualmente en fase de construcción y búsqueda de financiamiento para su ejecución.

5.-*Corazón de León*, proyecto sobre el patrimonio cultural del barrio popular Villa Cubas, que fuera el primer barrio pueblo de la ciudad de Catamarca, su historia data del año 1886 y nació para dar solución habitacional a los precarios asentamientos ubicados a la vera del Río del Tala. El nombre le es dado por sus habitantes y primeramente sería "República de Villa Cubas". Siempre se destacó por su mixtura, abrazando a trabajadores locales e inmigrantes que fueron dotando al barrio de un perfil irrepetible. Sabemos que las diversas manifestaciones artísticas y culturales del hombre han sido siempre un importante medio de comunicación para los habitantes de diferentes épocas como testimonio de lo acontecido; a través de éstas, las generaciones contemporáneas tienen la posibilidad de conocer la historia de sus antepasados. Por ello, rescatar y compartir historias para proponer ideas para un futuro es construir un mejor lugar para todos.

Referencias Bibliográficas:

Artículos en Internet/ Publicación electrónica:

1-Anidar (2017). Programa de Arquitectura y Niñez. Disponible en: http://anidar.com.ar/concepto/

2.- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños, ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? Disponible en:

http://www.ciccp.es/revistaIT/textos/pdf/08-Francesco%20Tonucci.pdf

3.- Atrio, S., Navarro, V. y Raedó, J. (2016). Educación y Arquitectura: ayer, hoy, mañana. Crónica del III Encuentro Internacional de Educación en Arquitectura para la infancia y la juventud. En I Referencias Históricas del binomio Educación y Arquitectura. Disponible en: http://fronterad.com/?q=bitacoras/jorgeraedo/educacion-y-arquitectura-ayer-hoy-manana

4.- Fondo Nacional de las Artes. (2016). Becas del Bicentenario. Disponible en: http://leedor.com/2016/10/14/el-fondo-nacional-de-las-artes-anuncia-los-500-ganadores-de-las-becas-bicentenario/

5.- Contenedores Caravati. (2017). Proyecto de Concientización de patrimonio para niños. Disponible en: https://www.facebook.com/pg/Contenedores-Caravati-204311623402728/photos/?tab=albums

6.- Becar Cultura. (2017). Se seleccionaron los becados de intercambio. Disponible en: https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/seleccionados-becas2017.pdf

https://www.cultura.gob.ar/institucional/programas/becar/

7.- Instrumentos Normativos de la Unesco. (1995). Declaración de Principios sobre la Tolerancia. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

8.- Fondo Nacional de las Artes. (2017). Becas a la Creación. Disponible en: https://plataforma.fnartes.gob.ar/ganadores_beca_creacion_2017

Anexo Fotográfico:

a-Las primeras cuatro imágenes son parte del registro fotográfico correspondiente al proyecto *Contenedores Caravati*, a excepción de la del edificio que fue extraída de internet e intervenida digitalmente con fines estrictamente didácticos.

b-Las dos imágenes siguientes pertenecen al registro fotográfico del Proyecto *Caá-Ete con un Mate*, desarrollado en Montevideo, Uruguay.

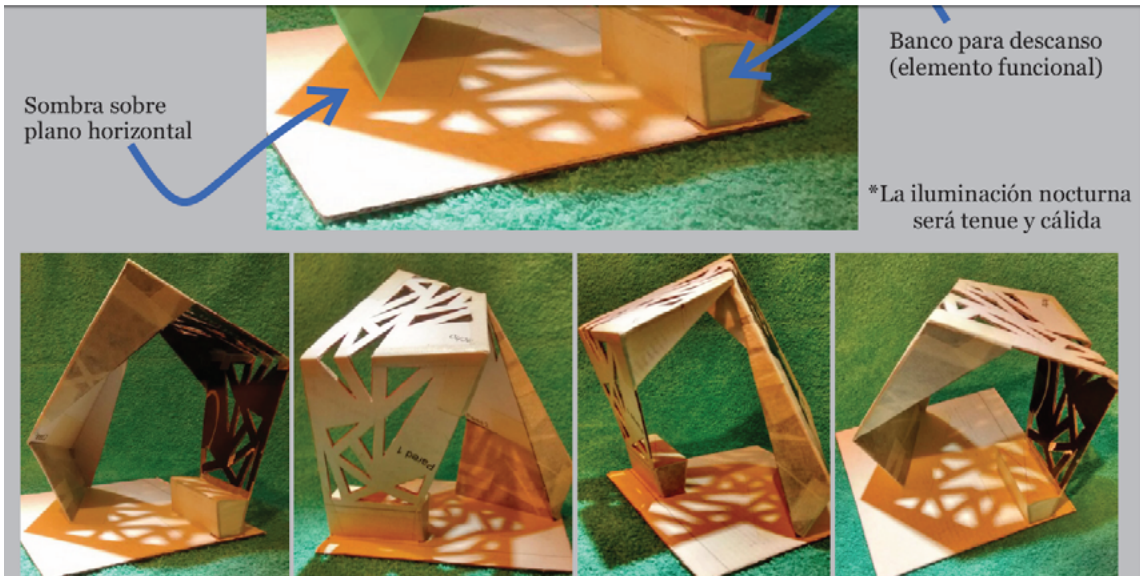
c-Las últimas imágenes esquematizan la propuesta del proyecto *Firdaus,* en proceso inicial de ejecución.

A

B

C

STOP
ISLAMOFOBIA


Sombra sobre
plano horizontal
Banco para descanso
(elemento funcional)
*La iluminación nocturna
será tenue y cálida

ESTÉTICAS DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN MUSICAL ACTUALES

GUZMÁN, Gerardo
Cátedra: Historia de la Música
Facultad de Bellas Artes
Universidad Nacional de La Plata

Resumen:

En este trabajo se plantean varias problemáticas sobre las condiciones de producción, interpretación y difusión de algunas tipologías musicales que circulan en el territorio actual, centralmente americano y argentino.

Se realiza un recorte que centra el tema sobre las músicas académicas y urbano–populares.

Igualmente se establecen algunos marcos generales desde donde referir los análisis, tales como los de la musicología, la estética o las industrias culturales.

Al respecto, se consignan las condiciones de producción y circulación advertidas en diferentes ámbitos educativos, culturales, formales y no formales.

Por último, se describen diferentes experiencias, caracteres y ámbitos en los que estas manifestaciones adquieren corporeidad, contacto, circulación e interpretación.

Dichas experiencias revelan, en ciertos casos, cambios sustantivos respecto a las nociones de autor, obra, concierto, difusión, público, apropiación, permanencia, significación e historicidad.

Configuran asimismo un campo de intervención diverso, derivado de nuevas prácticas mediáticas y mercantiles vinculadas a las nociones posthistóricas de nomadismo, globalización, interculturalidad, interdisciplinariedad, y a las estéticas relacionales.

De este modo, las llamadas músicas actuales conforman un complejo espacio de interrelaciones e intersubjetividades, en el que se efectúan corrimientos (ya generados en las vanguardias y post vanguardias de los años 50 y 60), cuyas marcas se vinculan ahora con la reconfiguración de numerosos pasados, con estéticas situacionales, con indeferenciaciones entre artes y artesanías, entre lo académico y lo popular, con nuevos protagonistas creadores, con los impactos mediáticos o con las producciones locales y con una desconfianza generalizada acerca los roles de lo oficial, la experticia, el canon productivo, el espacio y el modo convencional de presentación y la absoluta invención, entre otras tópicas.

Posibles Encuadres Generales

1) Según Néstor García Canclini, el mundo actual musical genera diversas experiencias estéticas que se han tipificado en tres grupos, cada uno de ellos abordado y estudiado tradicionalmente por disciplinas más o menos cercanas y específicas a su objeto (García Canclini, 2004):

a) las artes y músicas tradicionales, estudiadas por las Historias del Arte.

b) los fenómenos cercanos a las culturas étnicas u originarias, revisadas por las Etnomusicologías.

c) los artefactos culturales de impacto tecnológico y masivo, urbano–popular, sobre los que tienen pertinencia las Industrias Culturales.

El autor señala dificultades y riesgos en el solipsismo de estos recortes, dado que son proclives a intervenir y explicitar sus propios campos desde miradas, o bien tecnológicas, sociales y semióticas, o en otros casos, otorgando preeminencia a los niveles técnico–musicales. Una idea superadora consistiría en formular análisis completos y abarcativos de los fenómenos estudiados, desde su estructura musical hasta sus impactos culturales y sociales.

2) Para el análisis de los temas a tratar, se hace necesario distinguir y caracterizar al menos dos momentos de la producción musical en los siglos XX y XXI

a) Vanguardias de los años 50 y 60:

La vanguardia en la música académica se acerca a la ruptura, la abstracción, la autorreferencialidad, la no contaminación, la disrupción, la ausencia de tradición, la búsqueda de trasgresión y la falta de límites y referencias.

Existe una nueva mirada y profunda crisis de las nociones de obra, autor, partitura, espacio, intérprete, auditor.

Se generan importantes brechas de comprensión y comunicación estética entre los autores, las obras y las audiencias, formulándose un tipo de público entendido, de culto, o en todo caso, esnobista. Se plantea a la obra de arte como un proceso musical en vez de un objeto.

Música concreta, electrónica, serial, aleatoria, se instalan como los estilos más relevantes. Paisaje sonoro, ruido, experimentación permanente. Experiencias interdisciplinarias.

En el campo de la Música Popular se establece la definitiva asociación entre arte y mercado. Medios. Arte Pop. Rock, Jazz. Disco. Radio. Cine. TV.

Se genera una crisis de las nociones de pureza e irrepetibilidad de la obra, en relación, por ejemplo, a las ideas de aura de Walter Benjamin (Yúdice, 2007).

Las nociones de transmisión y versión, las interdependencias entre el autor, arreglador, intérprete, productor, mercado se hacen transparentes.

El mundo atonal, no referencial, cercano al ruido, muy habitual en las músicas académicas de vanguardia de estos años, se compensa con las experiencias neo tonales, modales, pentatónicas de las producciones del arte pop y afines.

Algunos géneros como el jazz o el rock sinfónico proponen espacios de investigación experimental e interdisciplinaria.

b) Poshistoria, años 70 y 80 en adelante:

Posible nuevo paradigma. Obra abierta. Más que nuevos lenguajes, nuevos ensamblajes y dispositivos: glosa, cita, intertexto, deconstrucción, *mix*, multimodal, reciclado, desterritorialización, nomadismo, fusión, estética de las recepciones, estéticas relacionales, artes combinadas, arte callejero, arte efímero, *link* en vez de índice. Digital. Net. Video clip. Virtual. TV. Redes sociales. Anonimato. Identidad/subjetividad. Rizoma en vez de árbol. *Backstage*. Se producen nuevas estéticas y posibles nuevas gramáticas.

Caracteres del Arte Musical Actual

De este modo, se promueven tres niveles fenoménicos en los que se explicitan los anteriores encuadres:

1) FORMAS DE PRODUCCIÓN

2) FORMAS DE EJECUCIÓN

3) CIRCUITOS Y PLATAFORMAS DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN

En este sentido caben las preguntas de vigencia actual: ¿Quién produce arte? ¿Quién lo interpreta, quién lo disfruta y consume? ¿Quién lo hace circular y de qué modo?

Y, asimismo, atendiendo tal vez a una explicitación devenida de una consecuencia, más que desde una definición *a priori*: ¿Qué y cómo es el arte actual? ¿Hay uno solo?

Aquí cobran emergencia otros elementos de carácter casi axiológico que implican interrogantes y atribuciones.

Los mismos efectúan apelaciones al arte actual, tratando de que este responda todavía de acuerdo a las funciones de la trilogía iluminista:

Bello – Bueno – Verdadero.

Las mismas resultan insuficientes o extemporáneas al momento de buscar atribuciones que el arte musical de nuestro tiempo, académico o popular, no posee de manera permanente como marca central. Esto es:

- suele apartarse de las experiencias estéticas modernas, relativas a las funciones de contemplación, gusto, solaz, embeleso y belleza clásica. Se vincula con el tiempo libre, la distracción, la moda, el baile, la escucha desinteresada, los espacios no convencionales, la participación colectiva.

- requiere de otros modos de audición y observación en los que la idea de cambio, dirección, teleología, tensión y distensión, desarrollo, repetición, novedad, recurrencia, principio y fin, cursan por otros niveles de realización.

- suele tener andamiajes interdisciplinarios que proponen nuevos modos de audio-visión, temporalidad y espacio.

- recurre a dispositivos de fuerte impacto tecnológico, virtual e informático. La difusión en vivo, mediante grabaciones, radio o TV, y muy a menudo, vía redes sociales, desperfila la fuente, abriéndose en forma de *link* y de rizoma al alcance y al destinatario.

- posee dispersiones estilísticas, cruces, intercambios, reconfiguraciones, fusiones, ensamblajes, costuras, fracturas, inconsecuencias y arbitrariedades que no permiten la sistematización, la coagulación y la estricta definición o posicionamiento de un estilo particular.

- compromete a los públicos y audiencias, sacándolos a menudo de su rol pasivo y contemplativo, instándolos a la creación colectiva, a la participación protagónica, a la definición y a la completitud de la obra, a su consumo o a su destrucción, dadas ciertas características efímeras de muchas producciones.

* Los aspectos citados generan una nueva cadena productiva, hermenéutica y circulatoria de la experiencia poética y estética. Las mismas permanentemente interrogan, participan, relacionan y vuelven nómade la función y rol del creador, del objeto obra–partitura, del intérprete, del espacio y el tiempo, del público y de los canales de difusión.

* Estas cuestiones tienen injerencia además sobre las nociones de realidad y virtualidad de las experiencias (Baudrillard, 2009), unicidad y copia (Yúdice, 2007) y el espacio público de acción entendido como campo relacional y de intercambio entre artistas y audiencias (Bourriaud, 2008).

* Por último, las características mencionadas impactan en los modos de transmisión del arte actual, su lugar en la educación formal, sus métodos de enseñanza y aprendizaje, su inclusión en los programas culturales a nivel de lineamientos nacionales y jurisdiccionales, su promoción, desarrollo, impulso y colaboración por parte de los ámbitos oficiales y privados.

Un acercamiento final y más próximo

Una tendencia muy marcada en nuestro medio es la conformación y circulación de espacios no formales de enseñanza, producción, interpretación y difusión.

De este modo los talleres, centros culturales, espacios de arte, galerías y salones, bares temáticos, restaurantes, galpones de arte, tiendas, entre otras especies, tienden a configurar una red de múltiples y nuevas experiencias.

En estos ámbitos, si bien la academia se perfila en alguna de sus producciones, en su estructura de funcionamiento o en sus representantes artistas o públicos, tienden a gestarse otros objetivos, contenidos e intercambios. En ellos las atribuciones de arte, artesanía, artista, amateur, valor estético y puro-valor mercantil, obra maestra, entre otros, buscan nuevas significaciones, o bien vacilan y se ambiguan.

El mercado y las grandes productoras quedan también en suspenso operativo. Los espacios mencionados están caracterizados por la autogestión, la colaboración vecinal, las cooperativas, las comunidades a menudo etarias (como clubes y centros de jóvenes, estudiantes o jubilados), el emprendimiento de grupos interactivos y mixtos: actores, bailarines, plásticos, músicos, diseñadores, videastas, artistas performáticos, escenógrafos, artistas sonoros, e incluso la vinculación con experiencias culinarias y artesanales de diverso orden.

No se trata únicamente de reconstruir modelos de la vanguardia, sino de establecer y entrecruzar a los mismos con otros aspectos.

La instalación, la *performance*, el teatro musical, el concierto electrónico, el grupo musical, el video, los géneros tradicionales y diversos como el jazz, el rock, el tango, el folklore, las músicas latinoamericanas, la música clásica, entre otras, se revisten de nuevos significados, dados por el ámbito, la curaduría y producción, y el rol de los objetos y acciones que "las tocan", como vecindad artística y humana.

Estos nuevos centros cuestionan el lugar tradicional de las artes, en nuestro caso la música, desde varios lugares:

- como representación simbólica y cultural en tanto nuevo hábitat socialmente legitimado

- como especificidad disciplinar y como arte académico-formal

- como distancia entre el profesional, el amateur, el maestro, el alumno y el público

- como ámbito productivo y relacional entre creadores, intérpretes y audiencias

- como idea de permanencia o pervivencia de las experiencias ocurridas, a veces de carácter efímero

- como intercambio cognoscitivo, afectivo e interpersonal

- como relaciones entre lo académico y lo popular, lo artístico y lo artesanal

Asimismo, estas manifestaciones revelan posiblemente marcas de nuestra condición posthistórica, en la que el valor absoluto, la unidad, la coherencia y consecuencia estética de los productos culturales no es tomado en todos los casos como variable central, y resulta reemplazado por aspectos de intercambio operacional, vincular, participativo y creativo en términos de acción y praxis.

La identidad de un proceso creador, de un objeto específico o de un artista se desperfila por el posicionamiento de una subjetividad más permeable al vínculo afectivo y a la experiencia compartida, al intercambio de roles, al diálogo entre artista, intérprete y audiencia, entre otros modos de interacción.

Aun en experiencias sobre músicas académicas de repertorio clásico, el típico concierto o audición, tiende a proponer algunas explicitaciones de los intérpretes sobre las obras y autores, y a recabar opiniones o comentarios de los públicos.

De este modo, se potencia una poética y una halografía de los que "tocan, dirigen o cantan la música", tanto como "de los que la escuchan". Se genera así una dinámica totalizante que configura la audición desde un lugar más protagónico para todos.

De la misma manera se destituye momentáneamente el mito moderno por el cual la música no puede predicarse con palabras, ya que su estructura es autorreferente y la palabra caduca sus sentidos, o bien los desfigura.

Con los riesgos de una emergencia de *doxa* en las atribuciones expresadas por las audiencias, estas experiencias conforman interesantes modos de hacer hablar a los que, en estos casos, rara vez tienen voz.

El valor estético surge así como un valor compartido.

Conclusión Provisoria

Queda por resolver siempre el sentido crítico, axiológico, historiográfico y, más adelante, epistemológico, de estas nuevas maneras de relación de la música con sus creadores, intérpretes y usuarios, a los efectos de dar cuenta en aquellos términos, de sus alcances, valores y logros.

El camino igualmente resulta al menos fértil y propositivo, y tendiente hacia nuevos intercambios, tanto de los hechos inéditos, como de los conocidos y transitados de otros modos en ámbitos o ejecuciones convencionales.

Una recepción y una hermenéutica renovada parecen alcanzar tales experiencias, cuya marca sería deseable que se alcance también en las instituciones formales de enseñanza del arte, particularmente las de nuestra territorialidad latinoamericana, como modo decolonial de producción y difusión.

Deberá dejarse al tiempo obrar, para luego volver a reflexionar con nuevos elementos e hipótesis.

Bibliografía

Baudrillard, Jean: ¿Por qué no ha desaparecido todo aún? Buenos Aires, Ediciones del Zorzal, 2009.

Bauman, Zigmunt: *La Cultura en el Mundo de la Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013.

Bourriaud, Nicolás: *Estética Relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo. Ed., 2008.

García Canclini, Néstor: *Diferentes, Desiguales y Desconectados*, Barcelona, Gedisa, 2004.

García Canclini, Néstor: *Culturas Híbridas*, Quilmes, Paidós, 2005.

García Canclini, Néstor: *Latinoamericanos Buscando Lugar en este Siglo*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Yúdice, George: *Nuevas Tecnologías, Música y Experiencia*, Barcelona, Gedisa, 2007.

POÉTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE

JULIANO, Bruno
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Hay un origen: la luz escapa de la explosión primigenia, cruza un espacio que aún no existe, llega al lugar del Sol antes que el Sol. Después empuja un átomo contra otro, los tuerce, los enrosca, los obliga a multiplicarse, a crecer, a adoptar otras formas, a cambiar membranas por agallas, escamas por piel, a estirar miembros que sirven primero para escapar y luego para erguirse y correr. Un día, la luz atraviesa un ojo que acaba de parpadear, y de esa interferencia nace la palabra.

mi ojo rojo

piojo

de la historia pioja

que surca el espejo de la tierra pioja

con la primavera

o la primavera de las cabezas piojas

llamadas

Insurgentes

supuran rojuras en la piel

y arden,

arden,

arden.

Bajó. Fue de nuevo al centro de la sala con la muerta. Repitió el ritual de los pliegues del vestido tres o cuatro veces. Cansado, fue a la cocina. Abrió la heladera. Un caballito de madera lo miraba.

Estamos embriagados de luz, vibrantes como graves movimientos. Otro mar nos impulsa, bailamos casi quietos. Todo es eterna espera y simulacros. Sonrizonzamente habito un caos y te busco, entre luces, busco tu figura para presumirte.

Enfrenta remolinos y tormentas riéndose de frente, no conoce otra forma de desnudarse ante la desgracia. Ya está vencida.

Su amigo empujó la puerta hacia afuera y él tiró la puerta hacia adentro: los dos terminaron en la misma vereda al mismo tiempo.

La danza (N. de la R.: los expertos más moderados rechazan este término y prefieren hablar de desplazamientos) se inicia una vez todas las figuras involucradas se desmontan de sus estructuras y convergen en un espacio común, generalmente acordado de antemano.

Destreza, cálculo y diseño para objetos perfectos como la hache. Pero aquí no es muda, todo habla ¿Leer, ver, interpretar, traducir? ¿Cuál es la hermenéutica de este talento donde hasta el vacío habla? ¿Hay un sentido final, un soplo que da vida a la obra, o somos nosotros quienes soplamos en verdad?

¿Cómo sería sacarse los anteojos para mirar?
¿Tendría que elegir?

Para armar una galaxia no se necesita mucho tiempo, se asume de antemano que está todo mezclado.

Sos un virus. Célula virósica.

Parásito. Enfermedad

que me come desde adentro

Me infectás con síntomas físicos

visibles para todos.

El Sol que entra por la ventana,

las plantas, el calor, el viento

me envuelven.

¿Quién es eso que nos mueve la cola, y nos lame el codo y aúlla de noche entre las peludas horas y el calor, solamente para decirnos lo que no sabe? No sabe, por ejemplo, de una pared de piedra o barro, techo de tejas y, en fin, asentamiento. Gritaban "trémulo/ trémulo pantano" y sentían la desdicha de estar fuera de su funda. Pero ¿quién es eso? (cabiera o cupiese preguntarse). Hablo de la muerte y yo nunca muero, capaz que diga "cada quien va decidir que su vocación tardía es la oratoria" y mi mirada acumule ese paisaje sin opciones, retornando a un nido antiguo. Y sin embargo: ecos. Ecos. Impunes ecos. Sombras que se me trepan en turucuto
envolviéndome el cuello
como una bufanda
porque las cosas sí pueden ser
lo que parecen. O estar rotas, como un espejo
que nos cuenta que aprendimos el idioma de la muerte.
Y ya sé, estamos dos mundos abajo, pero ¿quién es eso que me lee un cuento de terror a cada paso?...
…Nos preocupa sin descanso encontrarle agujeros al peluche. Un designio ametralla y nos replica: había muchas cosas, no podían nombrarlas, pero existían, cosas puntiagudas. Y las cabezas se agacharon hasta el centro de la noche, "perpetuamos su desgracia, no surgirá sinó el viento", "¿no ves que el tiempo se quedó a vivir?". Y era mentira, ni siquiera nos robaron el origen: nunca ha quedado constituido.

¿Qué hacer con este secreto, con esta música, con estas palabras? No son cera, ni miel, ni baba. El espanto.

La oscuridad. El charco. El charco.[1]

1 Fragmentos extraídos de los textos publicados en el catálogo de *Arte abstracto de Tucumán: espectros*. Curadores: Bruno Juliano, Gustavo Nieto. Artistas: Ricardo Fatalini, Mariana Ferrari, Ana Won, Benjamín Felicce, Alejandra Galván, Fabián Ramos, Juan Ojeda, Hernán Aguirre García, Andrés Sobrino, Sofía Noble, Timoteo Navarro, Margarita Vera, Belén Romero Gunset, Carla Grunauer y Damián Miroli. Escritores: Máximo Chehin, Mariana Salvatore, Blas Rivadeneira, Daniel Ocaranza, Máximo Olmos, Fabricio Jiménez Osorio, Silvina Cena, Santiago Garmendia, Ezequiel Nacusse, Alejandro Nicolau, Sofía de la Vega, Zaida M. Kassab, Jorge Atar Balocco y Denise León. Compiladora: Verónica Juliano. Inauguración: sábado 14 de octubre de 2017. Cierre: sábado 28 de octubre de 2017. Espacio Cripta, Tucumán, Argentina.

Hay algo (o lo pretendemos) de literatura poética en la narración de la historia, y de la historia del arte. Un acercamiento desde los márgenes, paradojal. Una sobre-exigencia en la pretensión de aproximarnos a los tiempos que sobreviven en las imágenes sin acallarlos, haciéndolos trabajar en una heurística del anacronismo.

Es por esto que planteamos:

Una poética de la historia.

Una poética de la obra de arte contemporáneo.

Una poética de la historia del arte.

Jimmie Durham explora la palabra y su etimología, la traducción y los idiomas. En *Entre el mueble y el inmueble*, demarca su posicionamiento como autor, que hacemos propio al momento de comenzar a delimitar nuestro quehacer:

> El idioma alemán se usó alguna vez, igual que la mayoría de las lenguas europeas, la palabra "poeta". Esa palabra me gusta, pues significa "construir" o "edificar". Lo que pretendo lograr aquí es una poesis.
>
> En alemán, ahora se acostumbra a usar la palabra *Dichter* en lugar de *poet*. Un *Dichter* es alguien que dice algo, sobre todo aquel que pronuncia epopeyas populares. Parece haber en ello un hedor a Verdad poco saludable. Por el contrario, el inglés se concentra en evitar todo lo que tenga una mínima cantidad de exactitud o precisión, sólo por las dudas de que finalmente decida incumplir algún trato. (Durham, 1998)

En esa mínima exactitud es que nos interesa permanecer.

SABER	CONOCER
COMO	DESDE
PROFECÍA	EL ARTE

Del mismo modo en que la poesía hace convivir palabras inconexas, cargadas todas del peso del sentido y configurando un campo de fuerzas a su alrededor (*campo magnético surrealista*) en donde la distancia entre ellas (*los intersticios*) cobran fuerza en la trama vincular y relacional de la enunciación, así también, en el montaje de la historia, el historiador como lo imaginamos, como aquel "trapero del mundo" benjaminiano, se acerca al accionar del artista contemporáneo en el montaje de anacronismos que se presentan a un lector/espectador que es interpelado en su propio presente. Un montaje plausible de ser modificado.

Frente a la obra, frente a la historia, somos el elemento frágil, de paso: nos sobrevive en tiempos pasados y futuros. La dimensión del tiempo presente se pliega ante nosotros replanteándonos:

Cuál es el lugar del autor en la narración de la historia contemporánea.

Cuál es la distancia con una materia de conocimiento, con un campo, contingente, difuso, poético.

En fin, cómo se narra la historia del arte: cuál es (o debería ser) *la materialidad* del texto que dé cuenta de este tipo de conocimiento.

Michel de Certeau, sobre el relato: "¿No habría que reconocer su legitimidad científica al suponer que en lugar de ser un residuo imposible de eliminar o todavía por eliminar del discurso, la narratividad tiene una función necesaria, y que una teoría del relato es indisociable de una de una teoría de las prácticas, como su condición al mismo tiempo que como su producción?". Esto es, "reconocer el valor teórico a la novela":

> *el cuento popular proporciona al discurso científico un modelo, y no solamente objetos textuales para ser tratados. Ya no tiene la condición de un documento que no sabe lo que dice, citado ante y por el analista que lo sabe. Al contrario, es una "habilidad de decir" exactamente ajustada a su objeto. (de Certeau, 1996)*

Nos queda volver sobre las obras del mismo modo en que de Certeau asume la dimensión del relato: frente a la incomodidad (e incluso la inconsistencia) de una revisión de la historia del arte actual forzada, con métodos científicos normativos impuestos e importados que conservan ese "hedor a Verdad poco saludable", ensayamos un acercamiento abierto, poético, donde "todo el peso [ha] de recaer sobre los materiales y las citas, retirándose ascéticamente la teoría y la interpretación" (Tiedemann, 1982): *un montaje que busca interpolar en lo infinitamente pequeño.*

*

Entender el arte actual, en este caso específico de Tucumán, desde esta irrupción, nos interpela. Frente a una impronta historiográfica clásica, aún presente en muchos de los textos producidos hasta ahora (esto es, que instauran un modelo dominante de construcción de sentido en referencia a los centros), procuraremos la construcción de una historia del arte reciente aproximándonos a una concepción de historia disruptiva a partir de nociones tales como memoria del resto o *murmullos de lo cotidiano*. Por último, pensamos que esta indagación de un microcosmos nos permitiría leer, en clave metonímica, los macrocosmos, atendiendo a la relación del todo por la parte.

Algunas de estas intuiciones están latentes en la publicación del catálogo *Arte abstracto de Tucumán: espectros*, que encuentra imágenes de las obras que conformaron el *corpus* del proyecto expositivo homónimo inaugurado en Espacio Cripta, en octubre de 2017, con textos poéticos y literarios de escritores contemporáneos. Es por eso que, en la exposición de este trabajo, en el marco de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, se leyeron algunos fragmentos de los textos compilados en la publicación de referencia al mismo tiempo que se proyectaron imágenes de las obras. Todo lo demás, creemos, es un agregado pretencioso, ya que el planteo de la poética de la historia, al cual se hace referencia, *es en cuanto se produce el cruce entre la imagen y el texto poético*. Quizás, el único acercamiento posible.

Bibliografía

Durham, Jimmie (1998) *Entre el mueble y el inmueble (Entre una roca y un lugar sólido)*. Alias, Ciudad de México, 2007.

Tiedemann, Rolf: "Introducción del editor", en Benjamin, Walter (1982) *El libro de los Pasajes*. Akal, Madrid, 2009.

De Certeau, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano. El oficio de la Historia*. Editorial Iberoamericana, México, 1996.

EL TEATRO COLÓN DE BUENOS AIRES COMO SIGNO DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LA NACIÓN ARGENTINA. TRAYECTORIA ARTÍSTICA Y PROYECCIÓN EN EL SIGLO XX

TIO VALLEJO, Silvia Constanza
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán
Instituto de Investigaciones Históricas Ramón Leoni Pinto

Hablar del Teatro Colón de la ciudad de Buenos Aires, ícono argentino del arte, la música, la danza y la ópera, es referirnos a uno de los mejores teatros del mundo. Reconocido por su acústica y por el valor artístico de su construcción, está pronto a cumplir 110 años en 2018.

Emplazado entre Cerrito, Viamonte, Tucumán y Libertad, en pleno centro de la ciudad de Buenos Aires, fue inaugurado el 25 de mayo de 1908 con la Ópera Aida de Giuseppe Verdi.

Este edificio reemplaza al antiguo Teatro Colón, que estaba ubicado en la manzana que ocupa hoy el Banco Nación, frente a la Plaza de Mayo, y que funcionó entre 1857 y 1888.

La construcción del nuevo edificio llevó alrededor de 20 años, siendo colocada su piedra fundamental el 25 de mayo de 1890, con la intención de inaugurarlo antes del 12 de octubre de 1892 en coincidencia con el cuarto centenario del descubrimiento de América.

El proyecto inicial fue del arquitecto Francesco Tamburini quien, a su muerte en 1891, fue continuado y modificado por su socio, el arquitecto Víctor Meano, autor del Palacio del Congreso Argentino. Las obras avanzaron hasta 1894 pero se estancaron luego por cuestiones financieras. En 1904 Meano fue asesinado en su casa y el gobierno encargó al belga Jules Dormal que terminara la obra. Dormal introdujo algunas modificaciones estructurales y dejó definitivamente impreso su sello en el estilo francés de la decoración para el 25 de mayo de 1908.

"¡Al Colón!" es una de las típicas frases que se utilizan en la Argentina para quienes tienen éxito en las más diversas expresiones culturales. Y es que en el imaginario colectivo, el Teatro Colón concentra el mayor estatus artístico de todos los tiempos. De hecho, fue inspiración hasta de obras literarias como *El gran teatro*, de Manuel Mujica Láinez, basado en la representación de la Ópera Parfisal, de 1942.

Desde su inauguración hasta la fecha, la cantidad de grandes artistas que actuaron forjó su gran tradición musical y un prestigio reconocido en todo el mundo. Alguno de los más grandes músicos, bailarines y cantantes más importantes del mundo, a lo largo de más de un siglo, dan cuenta de su enorme importancia y brillante trayectoria.

Entre 1880 y 1916 la Argentina vive bajo el llamado Orden Conservador, también denominada generación del 80. Durante este largo periodo de tiempo se combinan: 1) el progreso económico a partir de la inserción mercantil de la Argentina como exportadora de materias primas, 2) la llegada de los inmigrantes, 3) y una política que otorga poder político y económico a la clase terrateniente a través de un sistema fraudulento que le permitirá perpetuarse en el poder.

La Argentina de la generación del 80 miraba hacia EEUU y Europa, y su eje era transformar el país atrayendo a la civilización europea; en este sentido, los debates acerca de la nacionalidad sobre los mitos fundadores de la nación serán la huella que marque todo este periodo.

Los inmigrantes, mano de obra necesaria para un país que servía a los intereses del sector agropecuario y los países centrales en detrimento de las periferias, eran expulsados de una Europa que se tecnificaba a causa de la Revolución Industrial.

Si bien ellos serán vistos, por un lado, como motivo de progreso y modernización, por otro, serán considerados una amenaza al país. Por lo tanto, había que debatir y consolidar aquellos elementos claves de nuestra nacionalidad, construyendo mitos fundacionales que dejaran de lado lo hispano-criollo, para identificarse con la civilización europea.

Esa aspiración se logró fundamentalmente a través de un proyecto cultural que implicó la creación de un sistema educativo laico, gratuito y obligatorio; y entre otras metas del proyecto, la creación de sitios de memoria histórica como la arquitectura y escultura monumental.

En ese contexto, la oligarquía terrateniente proyectó, hacia 1910, realizar un gran festejo del centenario que fuera grandilocuente y fastuoso para mostrarle al mundo el progreso argentino.

Las celebraciones comienzan a proyectarse en 1906, y en 1909 se extienden los festejos del Centenario a todo el territorio nacional, por ejemplo, las propuestas de construcción del monumento a Güemes en Salta, el de la Bandera en Rosario, y la Libertad, de la escultora Lola Mora, en Tucumán.

Sin embargo, los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo se dieron en un ambiente de alta conflictividad social, en el marco de huelgas y protestas obreras propiciadas en su mayoría por obreros anarquistas y socialistas inmigrantes, a las que el gobierno respondía con represión en las calles, estado de sitio y leyes represivas.

Los debates en torno a la nacionalidad y a la identidad argentina se manifestaron también en la aparición de una obra fundadora de la identidad nacional: el *Martín Fierro*, de José Hernández. De este modo, con la llegada del Centenario, el gaucho será visto como el arquetipo de la nacionalidad. Tal fue su éxito que unos años después otra obra de inspiración gauchesca, con la cual los sectores populares se sentían más representados, fue *Juan Moreira*, que a diferencia de *Martín Fierro*, era mucho más violenta y poco adaptada a las reglas de la sociedad. Esta obra, si bien no tuvo tanto éxito como la primera, inspiro a uno de los más antiguos cineastas argentinos, Mario Gallo, quien hizo una película sobre la obra.

Sin embargo, para la década del 20, el gaucho argentino no puebla las pampas, y el verdadero eje de la lucha contra los gobiernos sigue siendo la clase obrera a través de la lucha y la resistencia.

El debate cultural en el mundo del arte no escapa a la cuestión de la nacionalidad y a la búsqueda de aquellos elementos que constituyen nuestra identidad.

El arte era visto como pobre, escaso, y algunos consideraban que para progresar debía adaptarse a su medioambiente natural. Desde esa perspectiva, el campo argentino aparecía como el paisaje ideal para buscar la identidad nacional, algunos ejemplos de artistas que abordaron el paisaje fueron Martín Malharro y Fernando Fader, pero desde una estética renovada para el ambiente nacional y en relación al Impresionismo, ampliamente aceptado en Europa.

Se va consolidando así un espacio artístico, impulsado desde ámbitos oficiales como los salones nacionales.

Al igual que la clase obrera, han crecido los trabajadores del Estado, los trabajadores de cuello blanco que comienzan a tener cada vez más influencia sobre el campo cultural. A inicios de la década del 20, los nuevos sectores laborales comienzan a crear nuevas identidades sociales y a generar nuevos modos de vida en sus tiempos libres, así el crecimiento económico y de las clases medias trabajadoras y obreras hace que se diversifique y multiplique la producción cultural. Aparecen nuevos espacios de sociabilidad, como los clubes, las sociedades de fomento y las bibliotecas populares que van a generar un importante intercambio cultural durante toda la década.

De esos sectores –y haciendo uso de nuevos espacios- surgirán grupos literarios de vanguardia muy importantes para el desarrollo cultural. Un ejemplo es el famoso grupo de Boedo, importante barrio obrero de la ciudad de Bs As., integrado por intelectuales vinculados al socialismo y al anarquismo. Por otro lado, el grupo de la calle Florida, a quienes se atribuía una mayor identificación con las elites económicas. También las artes plásticas adhirieron a ambos grupos.

El nacimiento del Teatro Colón. Su historia, actividad y trayectoria artística

La gran ciudad (me refiero a Buenos Aires) con veleidades cosmopolitas debía tener una casa de ópera, que en ese entonces era el género de mayor consumo cultural de la época, al estilo de las ciudades europeas más importantes del mundo.

El Congreso de la Nación aprobó la ley 2381 llamando a licitación pública para construir un nuevo edificio para el Teatro Colón. El lugar original para construir el teatro era una manzana en el cruce de las avenidas Rivadavia y Entre Ríos, pero como esta se destinó finalmente al futuro Palacio del Congreso Nacional, se compró la manzana que ocupaba la Estación del Parque del Ferrocarril del Oeste, frente a la actual Plaza Lavalle.

Cuenta la anécdota que mientras el edificio estaba en proceso de construcción, estalló la Revolución del Parque, y las piedras que servían para su construcción fueron utilizadas para la lucha entre la Unión Cívica y el Gobierno.

Hasta su inauguración, veinte años después, como lo he mencionado antes, la obra sería dirigida sucesivamente por tres ingenieros (Tamburini, Meano y Dormal) y realizada por la empresa Pellizzari y Armellini, luego de un accidentado proceso, en el que muchos de sus protagonistas fallecieron o se retiraron.

Los sucesivos arquitectos conciliaron en su diseño estilos tan disímiles como el ático-griego, que predomina en el exterior y, en palabras de Meano, "los caracteres generales del Renacimiento Italiano, la buena distribución y la solidez propias de la arquitectura alemana, y la gracia, variedad y bizarría de ornamentación asociadas a la arquitectura francesa", hasta conformar un admirable ejemplo del estilo ecléctico del siglo XIX. Si bien el proyecto original de Tamburini era claramente Segundo Imperio, muy influido por la Ópera Garnier, Meano lo cambió al estilo italianizante y Dormal le dio detalles art nouveau.

En rigor, la importancia urbana del Colón excedió el marco de una sala de espectáculos para figurar, junto con el Palacio del Congreso y la Casa Rosada, entre los edificios históricos más representativos de la ciudad de Buenos Aires.

El edificio fue finalmente inaugurado el 25 de mayo de 1908, con la famosa ópera «Aída», de Giuseppe Verdi, con Lucia Crestani y Amedeo Bassi en los papeles principales y allí bailaron por primera vez un grupo de bailarinas italianas.

Al principio, en el proyecto original, se ocupaba media manzana y luego se amplió. Contaba con novedades tecnológicas increíbles, como la iluminación eléctrica, en la que participó gente del equipo de Tomas Edison. Al principio la sala no estaba decorada como se encuentra actualmente con cortinados rojos, si no que eso se fue haciendo con el tiempo para mejorar la acústica y hacerla aún más absorbente.

Recién en 1940 se excava para hacer el primer taller de escenografía, aprovechando que en Bs. As. estaban en plenas excavaciones para la construcción de la Av. 9 de Julio. Como el subsuelo del Colón no tiene suficiente espacio para la producción, el trabajo escenográfico se concentra en grandes talleres que se encuentran en la chacharita, donde funcionan los talleres de herrería, carpintería, maquinaria taller, pintura y sastrería. El Teatro Colón es hoy una fábrica para hacer arte donde actualmente trabajan 500 personas.

Antes los materiales eran muchos más pesados. Se trabajaba con arcilla, yeso y cartapesta; hoy se usa lo multimedia, se filma todo, o bien se usan materiales muy livianos, como el telgopor.

Este teatro, considerado entre los 5 mejores teatros líricos del mundo, posee una sala principal en forma de herradura y una araña en el centro que pesa más de 1000 kg.

El Teatro Colón y la Danza

Ya desde 1913, y por segunda vez en 1917, los *ballets* rusos de la compañía de Serge Diaguilev marcan un momento de inflexión en la historia de la Danza en Argentina, y la inclusión del *ballet* en el escenario del Colón.

La impresión causada por las coreografías de Fokine, la escenografía y el vestuario, más la brillante ejecución de Vaslav Nijinsky y Tamara Karsavina, la visita del *ballet* de Ana Pavlova al Teatro Coliseo, también signado por la estética del *ballet* ruso, ejercerán una enorme influencia para construir un gusto exquisito en torno al *ballet* clásico entre el público. Y, como consecuencia de ello, la instalación de grandes maestros de origen y formación en la técnica estética rusa que serán el ingrediente fundamental en la creación del cuerpo de baile del Colón, y en los primeros repertorios que estos llevarán a escena en el teatro.

Ambas compañías (La de Serge Diaguilev y la de Ana Pavlova) ejercieron una gran influencia en la conformación del gusto estético de la población y en su acción pedagógica. Ekatherina Galantha (bailarina de la compañía de Pavlova), Gala Chabelska (de la compañía de Diaghilev), María Olenina, Esmeé Davis, Vera Grabinska, Jacoleff y Michailovsky se establecen en Buenos Aires, iniciando la formación de los primeros bailarines y coreógrafos locales.

El Cuerpo de Baile del Teatro Colón fue creado en 1925 junto a los otros cuerpos estables, como el oro y la orquesta, bajo la dirección de Adolph Bolm (bailarín de la compañía de Diaghilev). La primera de las obras presentadas en el inicio de la compañía fue *Petrushka*, originalmente de Mijaíl Fokin. Bolm tuvo que adaptar la coreografía original para las nuevas bailarinas, quienes tenían poca formación, y también debido a la escasez de bailarines varones. Fue la primera compañía de *ballet* en todo el continente americano[4]. Esta primera compañía fundacional incluía un cuerpo de baile con tres solistas: Dora Del Grande, Leticia de la Vega y Blanca Zirmaya.

Para la preparación y ensayo del Ballet Estable se destinó un espacio ovalado situado en el primer subsuelo del Teatro Colón, llamado "la rotonda". Este lugar se sigue usando, cuando no se necesita hacerlo sobre el propio escenario, o en alguna de las salas situadas en subsuelos más profundos y construidas a finales de los años 1960.

Los prejuicios de la época determinaron que muchos padres no permitieran a sus hijas ingresar a una compañía destinada al arte de la Danza, principalmente en las clases altas. La mayoría procedía de una clase media argentina que estaba en plena consolidación.

La adopción por parte de las autoridades del Teatro Colón del ideario de modernidad en el *ballet* determinó que el repertorio inicial estuviese por muchos años constituido por obras de un solo acto, como ser el caso de *Scheherazade* y *La siesta del fauno*.

Fue tan grande la influencia del *ballet* ruso en la formación, estética y puestas en escenas sobre el cuerpo de baile del Colón, que una de las principales maestras del cuerpo de baile fue Bronislava Nijinska, hermana del famoso bailarín de la compañía de Diaguilev. Repuso los *ballets* de Fokin Silfides, *Danzas Povlovianas* y la *Siesta del fauno,* y dio a conocer el primer *ballet* con argumento de la ruralidad argentina, *Cuadro Campestre*, con música de Constantino Gaito. La obra contaba con distintos cuadros: "Trabajo en el campo", "El reposo", "Danzas y parejas amorosas", entre otras (esta obra se vincula a la búsqueda en las artes plásticas y en la literatura argentina de una identidad nacional vinculada al paisaje campestre).

Boris Romanov y su esposa Helene Smirnova (primera bailarina de los *ballets* rusos y solista de Diaghilev), breve paso de Michel Fokine en 1932, Maria Ruanova y Michael Borowski, fueron grandes maestros que durante la primera mitad del siglo formaron a las grandes bailarinas de la compañía del Teatro Colón. Ellos impusieron una estricta base en la enseñanza y el ejemplo de la formación rusa en la danza académica.

En 1929 se estrena *La flor del Irupé* que es considerado el 1° *ballet* nacional con coreografía de Romanov, música de Constantino Gaito y argumento de Víctor Mercante, iniciando así la búsqueda de una estética nacional, aunque inicialmente se reduzca a la temática y se tomen algunos movimientos provenientes de la danza folklórica para estilizarlos dentro de la estética internacionalista del *ballet* académico.

Cabe destacar que en este *ballet* fue protagonista del cuerpo de baile Esme Bulnes, quien será una incansable maestra de la segunda generación de grandes bailarinas del Colón como Olga Ferri, Norma Fontenla Margarita Fernández, Esmeralda Agoglia, José Neglia para, citar sólo algunas.

Este bagaje artístico de alto nivel, asimilado al ámbito del Colón unido a la renovación musical (de Stravinsky, Ravel, Prokofiev, De Falla, Debussy) en sus *ballets*, nutrió desde la Bs. As. epicentro a una Argentina abierta a la cultura universalista. De ella se alimentaron toda una generación de jóvenes bailarines formados en el Colón, enriqueciéndose de la más bella tradición europea, que serán grandes estrellas del *ballet* del Colón y que hallarán gran reconocimiento, colocando al *ballet* clásico y al Teatro Colón entre los lugares más prestigiosos del mundo.

Conclusiones

Si bien a lo largo de esta clase hemos mostrado un panorama de la historia, la trayectoria artística, en especial del *ballet*, nos hemos concentrado en los primeros 30 años del siglo XX, debido al lugar que ocupa el tema en el contexto general de la unidad del programa.

Sin embargo, el Teatro Colón fue atravesado por las distintas etapas de la historia argentina, siendo protagonista de la historia. Para citar algunos ejemplos, durante el peronismo el Colón impulsó una política de acceso de los sectores populares al teatro, mediante la organización de funciones a través de los sindicatos y la apertura a artistas de música popular, principalmente de tango, como Mariano Mores, Edmundo Rivero, pero también de otras vertientes como Ariel Ramírez y Miguel de Molina. La apertura del Colón a la música popular fue cuestionada por los grupos conservadores y dejada sin efecto luego del Golpe de Estado de 1955.

Años más tarde, durante la dictadura de Onganía, su programación sufrirá la censura cuando prohibió que se representara la ópera Bomarzo, de los argentinos Alberto Ginastera y Manuel Mujica Láinez, que el año anterior había sido un éxito mundial con su estreno en Washington. La ópera se estrenaría en el Colón finalmente en 1972, generando fuertes críticos de los grupos conservadores y vinculados a la Iglesia católica.

La apertura definitiva de Teatro Colón a todas las expresiones musicales, desde la recuperación de la democracia en 1983, se expresó en recitales como el Recital sinfónico ‘86 que el grupo humorístico-musical Les Luthiers realizó junto a la Orquesta Sinfónica Nacional el 11 de agosto de 1986.

En 1990, el teatro dispuso crear el Centro de Experimentación del Teatro Colón para promover las expresiones artísticas de vanguardia.

En 2002, el rock llegó al Teatro Colón con sendos recitales de Luis Alberto Spinetta, Gustavo Cerati (que interpretó Once episodios sinfónicos con Pedro Ignacio Calderón dirigiendo la Orquesta Sinfónica Nacional) y Memphis La Blusera.

El 24 de agosto de 2006 se realizó el histórico recital denominado *Café de los maestros*, realizado por figuras históricas del tango.

A lo largo de los años el edificio había sufrido deterioros, producto de la falta de mantenimiento e inversión y el desgaste propio de sus materiales y la acción de agentes externos como la contaminación, la lluvia, la humedad y el paso del tiempo.

En 2001, el gobierno de la ciudad de Buenos Aires realizó un *master plan* para realizar una restauración completa del Teatro Colón. Por entonces no se contaban ni siquiera con los planos del edificio, que llevó dos años de trabajo realizar. Entre 2003 y 2005 se realizaron obras de "empaquetamiento" para impedir que siguiera entrando agua. Luego de siete años de obras en las que trabajaron mil quinientas personas, con un costo de unos cien millones de dólares, el teatro fue reinaugurado en 2010, como parte de las celebraciones por el Bicentenario de Argentina.

Bibliografía

AA.VV.: "El teatro de los pintores en la Europa de las vanguardias". Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. 2000.

Destaville, E.H. (2005). *Memoria y Presente: 1925-2005. Ballet Estable del Teatro Colón: Un poco de Historia y Anecdotario*.

Isadora Duncan Salvat. *Mi vida en la danza*. Colección grandes mujeres, 1995.

Cuadernos de la danza ll Tambutti, UBA, 1995.

Historia Argentina social en documentos. Cera, Fernández, Jáuregui, Stortini. Ed. Biblos, 2000.

Ángel Salas; A. Fumagalli y otros. *Cuatro siglos de ballet*. pp. 131-153.

Decretos Biblioteca del Congreso.

Revista Arte y cultura. Junio, 1994. Asesor legal A. Fumagalli.

Ballet uniforme, año 1, 1986.

Ballet Argentino en el Teatro Colón M. Giovanni, A. Flogia de Ruiz Plus Ultra 1973

La historia del Teatro Colón, 1908-1968. Cinetea tomo 2 y 3. La historia del Teatro Colón 1908-1960 R. Caamaño vol. ll pág. 316. Ed Cinatea.

Páginas Consultadas

http://www.teatrocolon.org.ar/es/content/ballet-estable

http://escueladedanzaspracticadocente.blogspot.com.ar/2013/07/historia-de-la-danza-argentina-1.html

EL APORTE DE LA INMIGRACIÓN EN LA PREFIGURACIÓN DEL DISEÑO LOCAL. AVANCE DE INVESTIGACIÓN

CÁRDENAS, Inés Ester
RODRÍGUEZ, Ana María
VALBERDI, María Graciela
Laboratorio de Investigación en Diseño
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

El presente trabajo constituye un avance de investigación y propone una mirada reflexiva en torno a los aportes de inmigrantes en la provincia de Tucumán y su influencia en el desarrollo del Diseño en sus diversas manifestaciones. Surge al cuestionarnos la escasez de registros sobre el aporte de las grandes corrientes inmigratorias que hubo en nuestra provincia, fundamentalmente en relación a las evidencias de materiales y tecnologías empleadas en los cincuenta primeros años del S XX.

Entre 1870 y 1929 llegaron a la Argentina alrededor de 6 millones de inmigrantes europeos, de los cuales algo más de 3 millones se radicaron definitivamente en el país. En 1895, de cada 100 habitantes, 72 eran extranjeros de distintas procedencias, pero con un 43% de italianos y un 33% de españoles. El "criollaje" vio invadido su escenario. Esa "gringada", que se pensó iría a poblar el desierto, se concentró en la urbe y cubrió todos los puestos de trabajo. En 1910 los europeos eran dos millones y medio sobre una población total de seis millones y medio de habitantes. La crisis de 1929 frenó ese empuje. Aparecieron políticas discriminatorias y se acabó la inmigración espontánea. Sólo se permitía la llegada de familiares de los ya radicados, con pasajes de llamada. Desde 1938 se combatió la inmigración clandestina y sólo se admitió la selectiva. El flujo poblacional se reanudará, en medida mucho más modesta, al fin de la Segunda Guerra Mundial, entre 1945 y 1950. De estos últimos grupos, pocos permanecerían entre nosotros. Volverían a Europa o probarían otros destinos migratorios.

Inmigrantes en Tucumán

El proceso inmigratorio en Argentina da lugar a la mixtura de culturas que define, en muchos aspectos, el carácter de nuestro sentir y hacer nacional. En un primer momento, estas corrientes migratorias estuvieron marcadas por la llegada de europeos y en Tucumán, de acuerdo a Bolognini y Curia de Villeco (2006), por españoles, italianos y franceses. En todas las áreas se mostraron dotados de una excelencia artística refinada que transformó pueblos y ciudades e impulsó un patrón estético que aún perdura, y que desde el Diseño pretendemos rescatar, para así dejar testimonio a las nuevas generaciones de la magnitud de su legado.

Desde finales del S.XIX, la provincia de Tucumán recibe también la inmigración de sirios y libaneses que arriban en diferentes etapas. Paralelamente, se produce el ingreso de judíos que constituyeron en ese entonces la Sociedad Unión Israelita Tucumana, la institución judía más importante de la provincia y el NOA, según relató el Rabino Salomón Nussbaum en 2010.

La inmigración en Argentina surge con la idea de modernizar al país que tuvo Rivadavia, y, para lograrlo era menester poner en producción las extensas áreas de tierra sin cultivar y atraer al extranjero con el objetivo de formar al nativo en las tareas de campo, cumpliendo así un doble rol: producir y civilizar. En nuestra provincia se instala una Comisión de Inmigración en 1870 que tiene como finalidad proteger a los recién llegados y promover la concesión de tierras, pero el "sistema de distribución de tierra pública no permitía su inmediata obtención en propiedad".

La Ley de Inmigración y Colonización que se sanciona en 1876, junto con el impulso de la "Generación del 80", transforman el país de importador a exportador de granos. En Tucumán no prospera la conocida *Ley Padilla de Creación y Fomento Agrícola de 1915* por falta de tierras y por el dominio de la caña de azúcar como cultivo. En consecuencia, la inmigración se da bajo el fenómeno de lo que se conoce como "colonia espontánea", sistema mencionado en la Constitución de 1853 y que apoyaba Alberdi.

Aunque se registran diversos escritos, tanto nacionales como extranjeros, que abordan el tema de la inmigración en Argentina, es en la actualidad cuando se está comenzando a analizar con mayor profundidad.

La ciudad de Tucumán

Sin dudas, la llegada del ferrocarril a Tucumán en 1876 propicia el desarrollo de la misma, facilitando la inmigración, considerada también como factor de progreso, aunque ésta no tuvo la relevancia que alcanzó en Buenos Aires, Litoral y el resto del país, debido a que a Tucumán solamente llega el 9,8% de la población total.

Es destacable el aporte del viajero Germán Burmeister, quien relata detalladamente a la ciudad de Tucumán en 1860: "…La calles están en la parte central de la ciudad empedradas y tienen buenas veredas de ladrillos cocidos;(...)la plaza está situada casi al medio, algo más al sudeste y es allí donde están los mejores y más vistosos edificios de la ciudad"[1]. Según el plano de 1897, la ciudad cuenta con estructura edilicia en la sección central con 91 manzanas edificadas y 41 baldías, y cuatro estaciones ferroviarias (Fig. 1).

Burmeister relata que "las clases trabajadoras gremiales", en referencia de los trabajadores manuales o artesanos, están compuestas casi en su totalidad por extranjeros, mientras los nativos se ocupan de las numerosas transacciones comerciales, según su opinión. Observa también que las curtiembres (fig. 2) están casi completamente en manos de vascos-franceses, mientras que los italianos se dedican a la construcción y a la elaboración de vinos. Los inmigrantes europeos que no tienen posibilidades de trabajar en el campo deben emplearse como trabajadores asalariados en la ciudad y pasan a formar parte de esta clase obrera urbana. La población extranjera en su mayoría se desempeña como vendedores ambulantes en diferentes rubros según su origen, así, los españoles e italianos venden alimentos frescos; los sirios y libaneses, telas y elementos de tocador o se instalan y abren sus tiendas de ramos generales; los "rusos" y "turcos judíos", ropa, calzado y artículos varios del hogar. Con el tiempo, algunos instalan sus propios negocios, diversificando el comercio en distintos rubros, incluyendo bares y teatros.

También se destacan como profesionales: médicos, bioquímicos, farmacéuticos, ingenieros, abogados, contadores, periodistas, artistas y maestros. Ejercen numerosos oficios destacados de gran utilidad en las nuevas industrias en desarrollo, además de ser diestros en las artes de la construcción.

El tranvía tirado por caballos, la estación terminal, luz eléctrica y agua corriente, dan cuenta de que la ciudad, en el período 1899-1925, se encuentra en la plenitud de su desenvolvimiento socio-económico, convirtiéndose en un polo atractivo para la mano de obra calificada de los inmigrantes, sumado a que en nuestro país se dan las condiciones favorables para la integración de estos

1 Burmeister, Germán. *Viaje por los Estados del Plata* (1857-1860), pág. 130

grupos. Las colectividades que tienen mayor presencia durante el período 1896-1925 son: española, italiana, francesa, alemana, austro-húngara, rusa y otomana.

Un gran número de inmigrantes españoles e italianos, que arribados a la provincia, se asentaron en Tafí Viejo y fueron a trabajar en los Talleres Ferroviarios que se inauguran en el año 1910, coincidiendo con el 1° Centenario de la República. La incipiente industria ferroviaria comienza a funcionar como taller de reparación del material rodante y tractivo de la mayor parte del país. Luego se fabrican y ensamblan vagones de pasajeros y de carga, repuestos y herramientas, llegando a convertirse en el centro de mayor importancia de Sudamérica. Por la complejidad de las tareas que se realizaban, cobra importancia la necesidad de capacitar mano de obra para hacer frente a estos requerimientos, razón por la cual se crea en 1923 la Escuela Nacional de Artes y Oficios de Tafí Viejo que comienza a funcionar en 1927 con un cuerpo de profesores ingenieros y capataces técnicos provenientes de los mismos talleres, y muchos de ellos inmigrantes europeos. Más tarde se cambiaría el plan de estudios, llamándose Escuela Técnica de Oficios Ferroviarios, con 5 especialidades: Ajustadores y Torneros; Caldereros, Cobreros, Hojalateros y Herreros; Fundidores y Modelistas; Electricista y Carpinteros (Fig. 3).

Otro aporte significativo de la inmigración está ligado a una de las industrias principales de la provincia en la época, la de la caña de azúcar (fig. 4). Los ingenios azucareros dan forma a numerosos poblados tucumanos, las construcciones, tanto de las residencias de los dueños, como de los jardines y fábricas, aportan el estilo cultural y social de los inmigrantes europeos en nuestras tierras. También se importan materiales y técnicas constructivas. Los franceses son, principalmente, los que estuvieron al frente de los mismos. El ingenio, en la mayoría de los casos, ofrece a sus empleados escuela donde educar a sus hijos varones, escuela de manualidades y taller de costura para las mujeres, biblioteca y capilla, entre otros servicios.

La residencia de los dueños (Fig. 5) consta de 3 niveles, el inferior de servicios, el piso noble y el privado. El diseño de los jardines respondía a las modas europeas. Las casas de los empleados son diseñadas según la jerarquía de sus ocupantes, así, los empleados de mayor nivel tenían living-comedor, cocina, baño, dos o tres dormitorios y galería, todo en una sola planta. Las viviendas de los obreros de fábrica del ingenio son más simples. Se trata de una o dos habitaciones de usos múltiples, una galería y un volumen adosado a manera de cocina. Los locales para baño son independientes ya que carecen de instalaciones sanitarias. Poseen amplio espacio exterior para cría de animales, huerta y jardín, las actividades relacionadas con la preparación de alimentos se realizan al exterior, aunque no está pre-establecido para cada vivienda en particular sino para el conjunto. Se estructuran en forma lineal a lo largo de un camino vecinal que las vincula con el pueblo del ingenio o con los cargaderos a donde se deriva la producción de la colonia. Mantienen un frente regular de edificación. Se construyen con materiales tales como el ladrillo, caña y tejas.

Primeras Conclusiones

En este rápido recorrido sobre el aporte de la inmigración en Tucumán, hemos expuesto los aspectos más relevantes relacionados con las técnicas, oficios y artesanías involucrados en el diseño de maquinarias y productos que hicieron de nuestra tierra un polo económico y cultural de gran relevancia en el Noroeste Argentino. Es nuestro afán de continuar indagando, a fin de poder demostrar que los inmigrantes tuvieron incidencia en muchas vertientes del diseño y que estas aún no fueron debidamente reconocidas.

Bibliografía

BOLOGNINI, Víctor Hugo y CURIA DE VILLECO, María Elena (2006) *Del otro lado del mar. Tucumán, destino final*. IHPA. Instituto de Historia y Pensamiento Argentinos. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán

BLANCO, MARÍA BEATRIZ (2007). XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Talleres Ferroviarios de los Ferrocarriles del Estado. El Papel de la Escuela de Arte y Oficios de Tafí Viejo en la Capacitación y Formación de la Mano de Obra, Tucumán 1923-1945. Disponible en: http://cdsa.aacademica.org/000-108/961.pdf

NAESSENS, SERGIO FRANCISCO Análisis Del Proceso Migratorio De La Colectividad Española A La Provincia De Tucumán (República Argentina) Entre 1895-1914. Departamento de Geografía -Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán. Disponible en http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Geografiasocioeconomica/Geografiadelapoblacion/10.pdf. http://jsapiens.org/includes/uploads/articulos/cd7e1-6.pdf.

PATERLINI DE KOCH, OLGA (1981) Los Ingenios Azucareros de Tucumán. Conferencia inédita.

Índice de figuras

Figura 1 - 1890. Tucumán, Vista de Tucumán, fines del siglo XIX.

Figura 2 - 1810-1895. Curtiembre artesanal.

Figura 3 - Año 1930. Fabricación de Roblones "remaches" y cabreadas para el montaje de la Central Eléctrica de los Talleres de los Ferrocarriles del Estado en Tafí Viejo. - Foto: Recuperada Asoc. Amigos del Museo y los Talleres de Tafí Viejo.

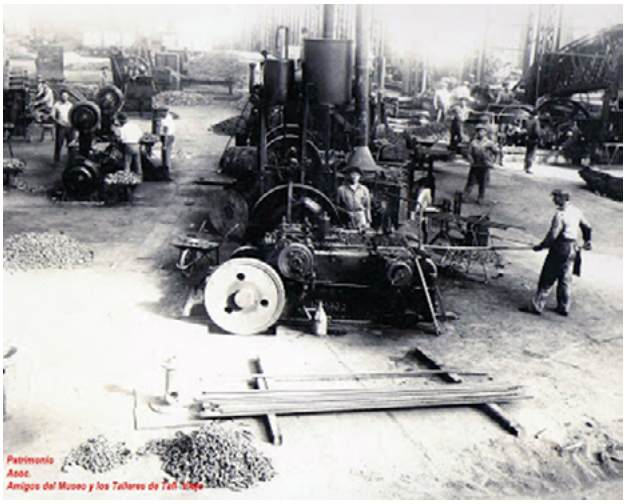


Figura 4 -1890. Tucumán, trabajadores en un ingenio azucarero, fines del siglo XIX.

Figura 5 - Ingenio AMALIA: se ve el chalet de la familia Griet, una casa de empleado y una calle del barrio obrero. El ingenio cerró en noviembre de 1967. Fuente: La Gaceta

INVESTIGACIONES REALIZADAS CON ALUMNOS DEL ISM-UNT

GONZALO, Guillermo Enrique
Metodología de la Investigación y Acústica Musical
Instituto Superior de Música
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Hace más de diez años se vienen realizando tareas de investigación y extensión universitaria en las dos cátedras a mi cargo que se dictan en el ISM-UNT, con algunos resultados meritorios y dignos de destacar, entre los cuales seleccionamos los que consideramos más representativos de una metodología exitosa en cuanto a incentivar a los alumnos de una escuela preuniversitaria a realizar investigación y transferencias.

En ambas materias se permite y facilita a los estudiantes la construcción de su propio conocimiento, basados en su nivel actual y desarrollando ejemplos o estudios de casos que les permiten arribar a nuevos conceptos y pensamientos sobre temáticas relacionadas con los contenidos de las mismas. Esto se hace mediante la elección de un tema motivador, cercano a los intereses de los alumnos, a la realidad y a su entorno.

Por otra parte, los intercambios de información sistemática se realizan en su mayor parte vía SIC, con aportes de los alumnos y correcciones a distancia, liberando las horas presenciales para las clases magistrales, interacción de la información multimedia y consultas o propuestas.

El aprendizaje de los alumnos se propone mediante el desarrollo de proyectos que se basan en los modelos que utiliza nuestra Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica, (CIUNT, 2010) a modo de prepararlos para presentaciones posibles en congresos, propuestas de tesis de licenciatura o maestría, presentaciones académicas o profesionales, etc.

Método

Consideramos que dentro de la actividad universitaria, sobre todo en el proceso de formación de formadores, la investigación y extensión tienen un papel fundamental ya que permiten relacionar docencia e investigación, permiten conocer y recuperar la información necesaria para cumplir los objetivos de enseñanza-aprendizaje, profundizan en la comprensión de la terminología científica y sus aspectos formales y de estilo.

Para este trabajo se seleccionaron algunos trabajos realizados con los alumnos de dos materias: Metodología de la Investigación Musical y Acústica Musical y Organología, las cuales se dictan en el ISM-UNT, en el Nivel Superior. La primera en el segundo año y la segunda en el cuarto y último año, conforme al último plan de estudios.

En ambas materias se emplea una metodología de aprendizaje que consiste en: la entrega de todo el material de clases y trabajos prácticos en el primer día de clases; la elección por parte de los alumnos (dos o tres por grupo) del tema que les interesa estudiar en forma de proyecto de investigación en acuerdo con el profesor; el desarrollo anual del ciclo lectivo mediante un encuentro semanal; seguimiento del proyecto a distancia, con correcciones y aportes que permiten resultados anuales por proceso y producto final; entrega de una simulación de presentación de proyecto completo.

Se plantea un modelo de aula que introduzca a los alumnos en la concepción de un método sistémico de elección de un problema y de su planteo, según una estrategia intermedia entre una primera cibernética conductista, también denominada cibernética de Wiener, y una segunda o de Maruyama (1968), desarrollada por autores como von Foerster (1991), Glasersfeld (1996), Bateson (1993), Prigogine (1983), Maturana y Várela (1995), entre otros.

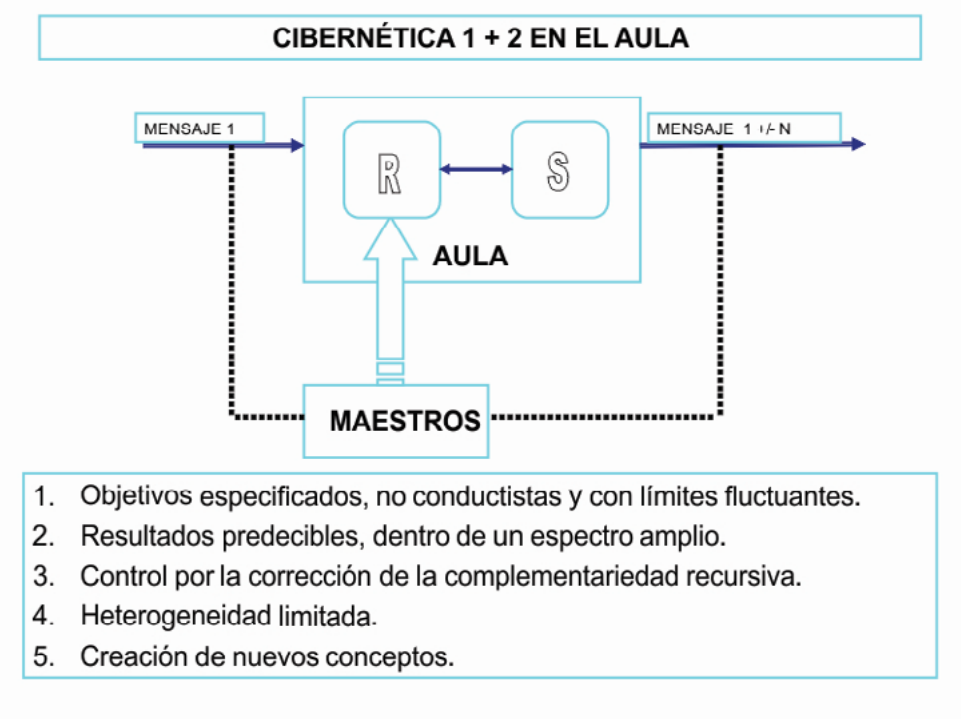


Fig. 1. Representación y resultados en la estrategia utilizada en el aula.

El objetivo general es que los participantes puedan diseñar, ejecutar y escribir un informe de investigación con un adecuado nivel de desempeño profesional, y lograr eficiencia y calidad en la innovación e introducción de su tarea en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior.

En su carácter instrumental, las dos materias tienen aplicación en cualquier trabajo futuro de índole científica que el estudiante enfrente y permite dotarlo de habilidades para el ejercicio del pensamiento, el uso de información en las ciencias y el dominio de técnicas y destrezas en una actividad especializada y productiva. Intenta capacitarlos en la preparación de proyectos y en otras formas de gestión y comunicación científica.

La experiencia de los últimos diez años, donde ya se tiene una evaluación derivada de una cantidad significativa de egresados, nos muestra alumnos que llegaron a una licenciatura, que plantearon presentaciones para maestrías y doctorados, así como la aplicación de los aprendizajes en la formulación de proyectos y propuestas de trabajos determinados.

Resultados

Destacamos en esta ponencia algunos resultados obtenidos en las materias mencionadas:

Estudio acústico y propuestas: salón de Iglesia Nueva Vida. Alumnas: Arce Soledad Mariana y Olea Erika Paola.

Estudio acústico del local de la Iglesia Evangélica Nueva Vida (ex cine Regio, Av. Sarmiento 1251), que incluye propuestas de posibles soluciones para los problemas encontrados.

Fig. 2. Interior de la Iglesia estudiada.

Tiene un volumen total de 3.358 m^3 (sin las aulas ubicadas detrás de la plataforma). Presenta problemas como tener un tiempo de reverberación excesivo para las actividades que en él se desarrollan, falta de aislación de ruidos externos y entre espacios diferentes dentro del mismo local. Las soluciones propuestas disminuyen sustancialmente el tiempo de reverberación, como también la transferencia de calor del techo, mejorando las condiciones globales de confort del salón.

Restauración y mejoramiento de la sala de grabación en el Colegio Educación del Talento para ensayos y grabaciones. Alumnos: Lascano, Pablo; Moisá, Susana y Zelaya Cardozo, Maximiliano.

Fig. 3. Interior de la sala.

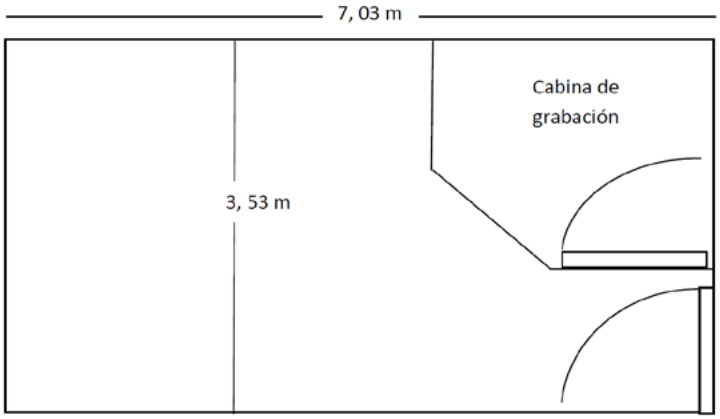


Fig. 4. Esquema de la cabina de grabación para realizar los estudios y propuestas de mejoras

De acuerdo con las características que presenta la sala y los cálculos realizados, para convertirla en sala de grabación es necesario contar con lo siguiente: colocar alfombras en el piso y, debajo de las mismas, láminas de goma; en paredes: revestir con Sonex, Fonac o similares; doble vidrio y uso de cortinas en el ventanal, y para aislar el estudio de salas contiguas (pared sur y pared este) se puede realizar una capa de hormigón de 10 cm antes de los aislantes previamente especificados.

Procesos creativos en la Enseñanza Musical Secundaria. Alumnos: Pablo Nicolás Bustos y Alejo José María García.

El proyecto analiza y sistematiza la diversidad de campos de estudio y laborales que giran alrededor de la enseñanza musical.

Se enfoca en el nivel secundario (adolescencia), etapa en la cual es de gran importancia que la práctica musical promueva el mayor número de experiencias y vivencias a nivel individual y grupal, desarrollando al máximo la creatividad para luego afrontar y tomar decisiones en la próxima etapa de su formación.

*Selección de canciones e instrumentos para el aula de M*úsica de *Nivel Inicial y Primer Ciclo. Alumnos: Rojo Reales Guillermo Horacio y Fernández Colombo Laura Daniela.*

El proyecto procura la creación de un cancionero en el cual se incluya la construcción y utilización de instrumentos no convencionales, mejor conocidos como cotidiáfonos. Este cancionero está destinado a la implementación en aulas de Nivel Inicial y Primer Ciclo, para que los niños tengan una vivencia más cercana con los instrumentos acompañados de una correcta selección de canciones.

*Aportes del Canto Coral al desarrollo del M*úsico Instrumentista. Alumna: María Alfonsina Milioto.

El proyecto pretende promover la incorporación del Canto Coral a la carrera del Músico Instrumentista, no sólo como un espacio de interacción social, sino también como una herramienta para su desarrollo. Estaría destinado a personas de todas las carreras instrumentistas y niveles, con la visión futura de poder crear un coro propio de la institución. El repertorio con el que se trabajaría sería de música clásica, folklórica, tango, himnos, marchas y melodías tradicionales. Se espera lograr un buen nivel académico de sus alumnos y, por sobre todo, un sentimiento de identidad con este, al hacerlo parte del estudio musical.

Análisis subjetivo sobre el comportamiento acústico del Salón de Actos del Instituto Técnico de la UNT.

Es un trabajo realizado en 2015 por todos los alumnos de la materia Acústica Musical y Organología, con comprobaciones de funcionamiento de la sala para: coros, conferencias y música de piano y de otros instrumentos. Esta información brindada por alumnos especialistas en escucha de calidad permitió al equipo técnico del Instituto de Acondicionamiento Ambiental de la FAU-UNT contar con un diagnóstico base, que mejora las evaluaciones mediante instrumental, cálculos y propuestas que se realizaron a fin de mejorar la habitabilidad integral, térmica, acústica y lumínica.

Los adolescentes y el consumo de música en la actualidad. Efecto cultural y musical en los mismos. Reynoso Soria, Noelia Romina y Cruz, Fernando Enrique.

En este proyecto se realizan algunos aportes teóricos que manifiestan la manera en que la música, a través de canciones, letras o melodías, puede producir diversidad de efectos en las personas, especialmente en los adolescentes, que son el objeto de estudio de la presente investigación.

Musicoterapia y Sonoterapia en el Hospital del Niño Jesús. Décima Cura, Juan Leandro y Arce, Soledad Mariana.

El uso de la música y los sonidos como fuente de estímulos emocionales beneficiosos y como rutina de apoyo en el cuidado de niños bajo tratamientos oncológicos. El proyecto intenta descubrir y establecer los lazos necesarios para sentar las bases de un trabajo en conjunto entre el Hospital de Niños y el Instituto Superior de Música de la UNT a favor de cubrir, en forma de talleres y con experiencias artísticas, la demanda del servicio a cargo del sector de Oncología.

Discusión

Se presentan en este trabajo una muy pequeña muestra de más de un centenar de trabajos de investigación desarrollados por los alumnos a lo largo de las últimas décadas, siempre bajo la metodología planteada con anterioridad y considerando como elemento fundante el aprendizaje basado en proyectos, donde se incentiva a los estudiantes a utilizar fundamentalmente la técnica del interrogatorio, identificando los: ¿qué?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, los riesgos a enfrentar y las medidas alternativas posibles, resultados esperados, etc., y no simplemente la solución de problemas o la ejecución de actividades.

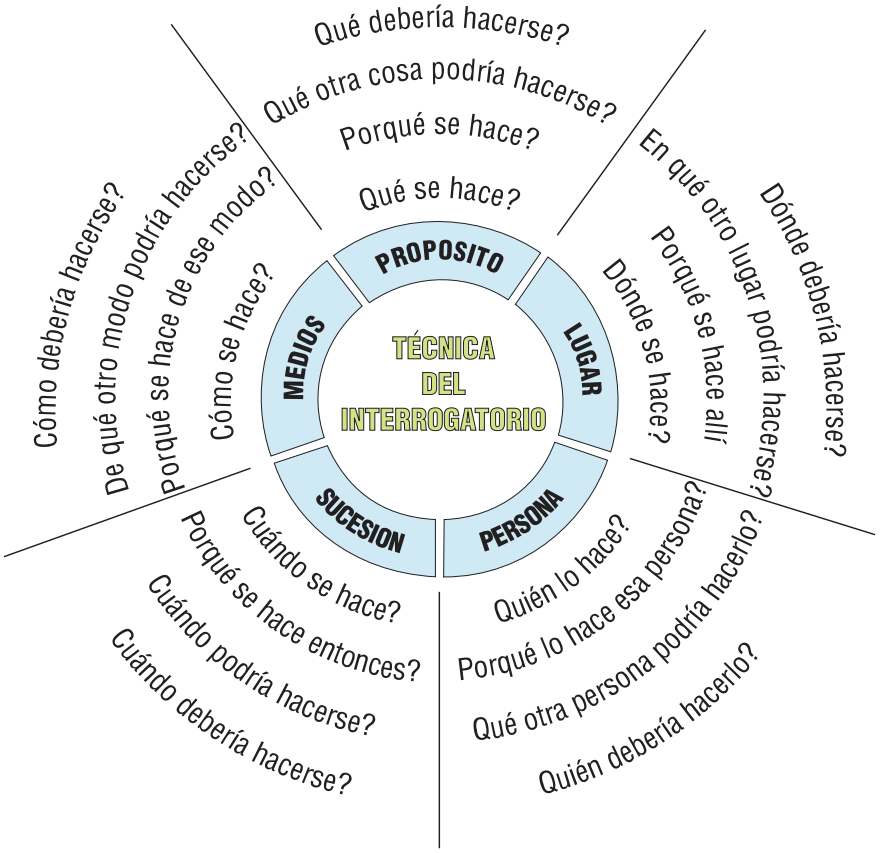


Fig. 5. Técnica del interrogatorio. Kanawaty, G. (1996)

Por las temáticas mostradas, se puede verificar la amplia variación de los intereses particulares de los alumnos sobre los problemas que identifican en su entorno real, donde pueden relacionar mediante una metodología de investigación claramente definida los aspectos académicos del currículo, las condiciones del contexto de los problemas y las competencias laborales de sus estudios.

Todo esto con un compromiso áulico, desde la primera reunión, de promover un aprendizaje propio, perfeccionar la habilidad para resolver tares complejas, mejorar la capacidad de trabajar en equipo, definir objetivos claros y centrados en intereses significativos para los estudiantes, mejorar la convivencia, la reflexión y autoevaluación por parte de los estudiantes.

Referencias

Bateson, G. (1993). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente.* Barcelona: Gedisa.

CIUNT (2010). Universidad Nacional de Tucumán, Secretaría de Ciencia y Técnica, Consejo de Investigaciones, *Instrucciones generales para solicitar financiamiento para programas y proyectos de investigación*, SECAIT-UNT.

Glasersfeld, E. (1995). *A Constructivist Approach to Teaching*, pp. 3-16, en Steffe, L. y Gale, J. (eds.): Constructivism in Education (Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates).

Kanawaty, G. (publicado con la dirección de) (1996) *Introducción al estudio del trabajo*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, cuarta edición (revisada).

ISBN 92-2-307108-9Maturana, H. (1994): La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas, pp. 157-195, en Watzlawick, P. y Frieg, P. (eds.): El ojo del observador. Barcelona: Gedisa.

Maturana H. y F. Varela (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo.* Editorial Universitaria, Colección El Mundo de las Ciencias, Tercera Edición 1995 Santiago, Chile.

Maruyama, M. (1968). *The Second Cybernetics: Deviation-Amplifying Manual Causal*

Processes, en Buchley, W. (ed.): *Modern Systems Research for the Behavioral Scienciest*, Chicago: Aldine.

Prigogine, I. (1983). ¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden. Barcelona: Tusquests.

Von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
Von Glasersfeld, E. (1996). *Aspectos del constructivismo Radical*. En M. Pakman (Editor), Construcciones de la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.

• IV) INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES. ARTE Y MUSEOLOGÍA

DE LA ARQ. AL CUERPO + LA PIEL COMO PORTADORA DE ESCALA MORFOLÓGICA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN E INTERCAMBIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CÉSPEDES, Marcela Mag. en Diseño / Arquitecta
F.A.U.D. Universidad Nacional de San Juan.
LOMBANA, María Dra. Arq.
F.A.U. Universidad Nacional de Tucumán

Proyecto INNOVART Hábito-Hábitat
UNSJ+UNT (Argentina) y Lycée Général et Technologique Choiseul (Francia)

Contextualización de la Propuesta

Desde el diseño, y sobre el diseño, hoy en día podemos identificar nuevos problemas. El diseño ha pasado a ser uno de los laboratorios de análisis y discusión más activos sobre los modelos civilizatorios y los estilos de vida que la humanidad está llevando adelante, asumiendo con valentía ese espacio aleatorio en el que se inscribe todo posible proyecto.

Hoy debemos entender al Diseño con Responsabilidad Social, como las respuestas proyectuales creativas, coherentes y pertinentes que genera el diseñador con las comunidades a las cuales dirige sus esfuerzos, cuyo objetivo es lograr transformaciones que contribuyan en la construcción de una sociedad más colaborativa, interactiva y comprometida con el entorno.

En un área de afianzamiento de saberes y formativo como es el proyecto que da marco a esta actividad "Habito – Hábitat: Una extensión del cuerpo en relación al entorno" (INNOVART_2017), se intenta inducir, formar y adecuar la percepción y las actitudes prácticas e intelectuales a las condiciones que demandan las nuevas sociedades. Emerge la necesidad de transmitir a los alumnos una formación que plantee una valoración crítica con la tradición, la historia, el contexto, la teoría del diseño, la tecnología, la innovación y la cultura del proyecto. Relación que debe ayudar a interpretar las nuevas condiciones de vida y las vías que se derivan de ellas.

Las actividades planteadas en el presente *workshop*, "Diseño Socialmente Responsable: La Piel como Portadora de Escala Morfológica: CUERPO / ENTORNO", pretenden inspirar el desarrollo de INSTRUMENTOS que capaciten al alumno para el análisis profundo de su entorno y asumir una condición vital: el aprendizaje continuo, no solo para especializar y afinar sus competencias, sino para poder seguir ampliando sus ámbitos de conocimiento con responsabilidad y actitud crítico reflexiva en un mundo en incesante cambio.

Objetivos

Objetivos Generales:

- Repensar el producto moda en sus formas, diseños y materiales, a fin de responder las diversas funcionalidades en las cuales interviene en relación al hábitat y sus modos de interactuar.

- Brindar al alumno una formación integral a través de la interrelación de los conocimientos científicos, técnicos, estéticos, psicológicos, motivacionales, éticos y filosóficos abordados durante el cursado de las actividades propuestas, identificando y reflexionando sobre los diferentes criterios y factores que intervienen en el Diseño Socialmente Responsable como resultante de la cultura que lo produce y del contexto del cual emerge; desarrollando un pensamiento crítico-reflexivo que le permita abordar su profesión con una actitud propositiva y responsable, bajo las demandas propias del entorno del cual nacen.

Objetivos Particulares:

- Identificar y reflexionar sobre los diferentes criterios y factores que intervienen en los aspectos identitarios de una sociedad y vincularlos a la disciplina del Diseño Socialmente Responsable.
- Revalorizar y visibilizar el patrimonio cultural de los actores intervinientes en relación a su propio entorno.
- Desarrollar tramas bi y tridimensionales cuya generatriz morfológica surja del propio contexto de análisis, a modo de proyectar envolventes innovadoras (Pieles) en estrecha relación con el cuerpo y el espacio: Escalabilidad
- Fomentar una actitud dinámica, ética y crítico-reflexiva a través de la incorporación de la metodología de *WORKSHOP* como punto de partida para la colaboración, comunicación y trabajo en equipo hacia el logro de los objetivos con responsabilidad y calidad.

Contenidos

Los estudiantes responderán a inquietudes e interrogantes mediante el desarrollo de procesos de construcción de conocimiento abordados desde la indagación contextual, la experimentación morfogenética material y espacial. Se abordarán desde una actividad integrativa los contenidos y temáticas específicas tales como:

- ¿Qué entendemos por Diseño Socialmente Responsable? Conocer sus alcances y campos de acción.
- La autorrepresentación social de grupos e individuos; el imaginario social y la representación que la sociedad tiene de ella misma: Patrimonio Cultural.
- ¿Cómo crear una "piel" que articule entre nuestro cuerpo y el entorno que nos representa?
- Estructuras geométricas abstractas bi y tridimensionales como resultantes de patrones simbólico-contextuales.
- Relevamiento e interpretación de Tramas y Redes subyacentes en el entorno construido: su modulación, su comportamiento material, articulación, interconexión, manifestación formal como resultante de nuevas pieles tridimensionales: Escala Corporal – Escala Espacial.
- Reflexividad, conciencia discursiva y conciencia práctica.
- Innovación aplicada: estructuras morfogenéticas.

Metodología de trabajo: *WORKSHOP*

El desarrollo del *Workshop* propuesto, "Diseño Socialmente Responsable: La Piel como Portadora de Escala Morfológica: CUERPO / ENTORNO", ofrecerá al alumno una visión multidisciplinar y experiencias exploratorias creativas, basadas en la combinación de aspectos conceptuales y ejercicios prácticos.

Fases del proceso: Análisis del hábitat desde los aspectos físico-contextuales, simbólicos, históricos, culturales y morfológicos.

Relevamiento del entorno (fotografías, texturas, colores, olores, sonidos y sensaciones) que será reinterpretado a partir del reconocimiento de tramas subyacentes.

Reescritura de ese universo a partir de distintas técnicas de construcción e intervención. Definición del usuario y redacción de ideas rectoras de la colección.

Producción de reinmersión en el hábitat proponiendo una nueva relación de interfaz cuerpo-vestido-hábitat, verificando con el rediseño la continuidad con el medio en el que estos cuerpos habitan.

Para esto se propone el desarrollo en 2 (dos) instancias metodológicas:

1| INSTANCIA , de carácter grupal, en la cual se realiza el relevamiento del entorno construido junto a actividades de investigación, diagnóstico y evaluación de la problemática a abordar, donde el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad de los miembros son factor determinante en la propuesta que surja para desarrollarla en la etapa propositiva

Preparación del relevamiento

a) Leer el entorno como un modelo sistémico. Identificar y reconocer objetos, hábitos, espacios, colores, texturas, sonidos, aromas, etc., que pongan de manifiesto el valor patrimonial–cultural de la sociedad a la cual conforman.

1. Resistencia a la compresión / tracción - 2. Flexible - 3. Desmontables / desarmables - 4. Movimientos articulares - 5. Apilables - 6. Encastrable - 7. Otros.

Relevamiento del entorno construido

2| INSTANCIA, de carácter individual, donde cada alumno tomará la propuesta a resolver o necesidad surgida de la primera instancia y la desarrollará íntegramente, explorando nuevos órdenes formales, sus comportamientos, vinculaciones y posibles aplicaciones en relación a su propio cuerpo (individual) y su entorno (colectivo).

Considerando los Insumos elaborados en la ETAPA Nº 1, desarrollar, en forma individual, una PROPUESTA DE DISEÑO que contemple el desarrollo morfológico como una nueva Piel a crear (CUERPO / ESPACIO / ENTORNO).

e) Realizar analogías morfogenéticas con posibles usos formales-funcionales en relación a las maquetas desarrolladas. Considerar las variables de aplicación y escala a nivel corporal, objetual y/o espacial: Escalabilidad.

f) PANEL EXPOSITIVO SÍNTESIS (Formato A3), el cual debe poner de manifiesto la problemática abordada en el desarrollo del *workshop*, denotando una conclusión personal de carácter crítico–reflexiva en relación al aporte que genera el DISEÑO, bajo una mirada responsable e innovativa.

Bibliografía

ROHRLICH, GF (1976). Lo pequeño es bello: la economía como si la gente importara. EF Schumacher - Nueva York, 1973.

ROCHE, D. (1996). La cultura material a través de la historia de la indumentaria. Historiografía Francesa. Corrientes Temáticas y Metodológicas Recientes. México: CIESAS.

CHESBROUGH, H., VANHAVERBEKE, W., & WEST, J. (Eds.). (2006). Open innovation: Researching a new paradigm. Oxford University Press on Demand.

BARRERA, G. S., & QUIÑONES, A. C. (2009). Diseño socialmente responsable. Bogotá: Universidad Javeriana.

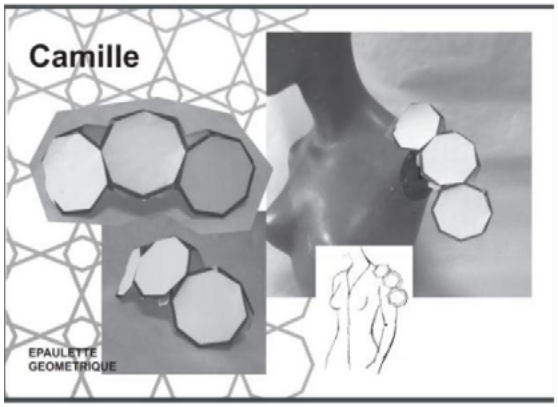
DOCZI, G. (2004). El poder de los límites: proporciones armónicas en la naturaleza, el arte y la arquitectura. Editorial Pax México.

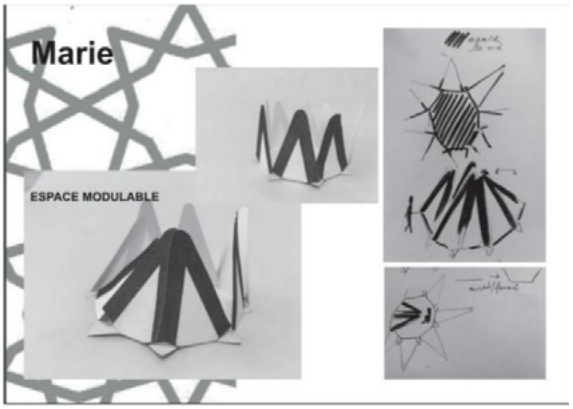
RAMÍREZ PARDO, J. C. (2013). Caosualidad los fractales en el tiempo y el espacio (Bachelor's thesis).

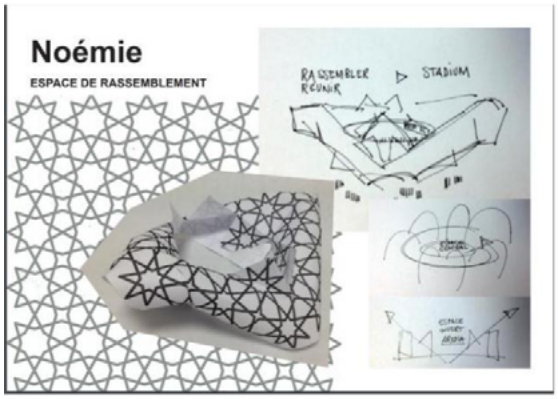
ISLAS, O. C., & LÓPEZ, F. M. (2015). El domo generativo. Modelación morfológica y diseño paramétrico. Base del estudio de ensambles modulares en la fabricación de prototipos para sistemas CAD-CAN. MÓDULO ARQUITECTURA CUC, 15(2), 105-132.

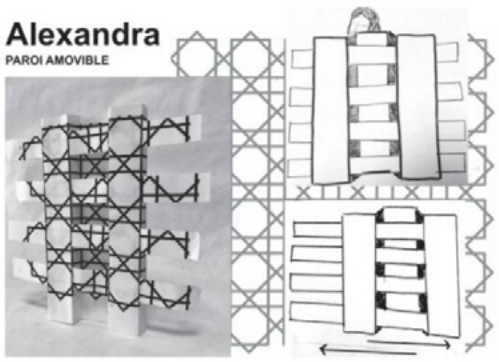
MALDONADO, C. E. (2016). Pensar como la naturaleza. Una idea radical. Uni-pluri/versidad, 16(2).

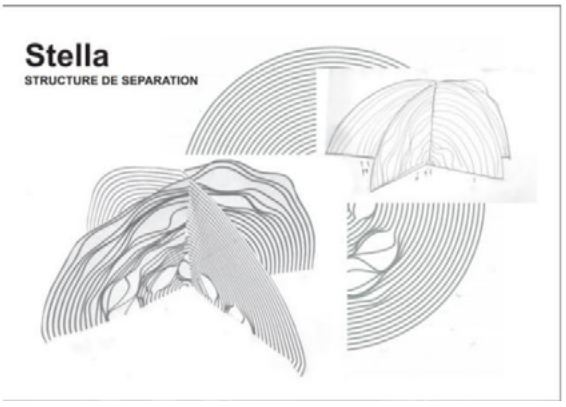
Algunos resultados obtenidos











EL MUSEO COMO HERRAMIENTA DE RESISTENCIA, REFLEXIÓN Y DIÁLOGO

OLIVA, Ana Carolina[1]
RIBOTTA, Eduardo Enzo[2]
Proyecto PIUNT C 571
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

Desde sus orígenes a la actualidad, el museo fue mutando su razón de ser y su acercamiento a la comunidad. Pasó de ser un espacio estático que sólo albergaba colecciones, cuya misión era custodiar el patrimonio, a redefinirse como un lugar reflexivo y que busca dialogar con el visitante desde una co-construcción del discurso museológico.

A principios de los ochenta se comienza a renovar la reflexión museológica. Se abrió un movimiento de corrientes teóricas que propiciaron una profundización en la función social del museo en el mundo contemporáneo. Ante las distintas problemáticas políticas, sociales, económicas y ambientales, fue necesaria la reflexión respecto del rol del museo y su aporte en relación "al servicio de la sociedad", tal como lo enuncia la definición de Museo del Consejo Internacional de Museos (ICOM) (ICOM, 2007).

La Museología Social enuncia a modo de proclama "LA MUSEOLOGÍA QUE NO SIRVE PARA LA VIDA, NO SIRVE PARA NADA" (MINOM, 2017), por lo tanto se constituye como un movimiento que se involucra con su entorno y propone al Museo como una herramienta disponible para la reflexión, resistencia y lucha colectiva.

En este trabajo presentamos una aproximación respecto a la significación e implicancias de la Museología Social en el contexto latinoamericano, haciendo especial hincapié en la realidad de nuestro país y en Tucumán, proyectando los posibles alcances y cambios que se podrían vivir si se aborda la práctica desde esta vertiente de la museología teniendo como prioridad las necesidades planteadas por nuestra comunidad inmediata.

A la carta: sobre museos y museología

La palabra museo, derivada del latín *museum*, deriva del término *mouseión,* utilizado para designar al templo de las musas en Alejandría, donde congregaban músicos, poetas, artistas y científicos del Mundo Antiguo. Como un nodo cultural y de saberes exclusivo de eruditos, nace un espacio que, junto al fenómeno del coleccionismo, devendrá en el museo clásico recién a mediados del siglo XIX, con la apertura de las grandes colecciones reales que pasan a formar parte del patrimonio de los emergentes Estados Nacionales.

Desde su origen hasta la actualidad, el museo, como toda institución, está sumergido y no es ajeno a la complejidad social de cada período histórico; de hecho, los cambios que surgen en el seno mismo son producto de este entramado.

1 Auxiliar docente del Área Museología en la Reserva Experimental Horco Molle (FCN e IML). Asistente de Conservación Preventiva en el Museo Casa Histórica de la Independencia. Delegada de ICOM por la provincia de Tucumán. Miembro del Proyecto PIUNT C571 de la FAUNT.
2 Profesor adjunto de la materia "Conservación de Materiales" de la Tecnicatura en Museología (FCN e IML) y de la Maestría en Museología. Miembro del Proyecto PIUNT C571 de la FAUNT.

Sin caer en un reduccionismo histórico, queremos destacar dos hitos que marcaron a los museos en tanto su razón de ser y sus objetivos. Como primer momento, la Revolución Francesa y los profundos cambios políticos, sociales y económicos, que implicaron la caída del sistema monárquico en Europa, llevaron a la apertura de las colecciones al público y la creación de los grandes Museos Nacionales como un acto de democratización de bienes que previamente se encontraban a la entera disposición de la nobleza. A pesar de este acto, los recién conformados museos continuaban siendo espacios elitistas cuyo acceso se restringía a aquellos que, en términos de Bourdieu, posean un determinado grado de "capital científico"[3], o de erudición y apreciación, para gozar de los bienes que en el museo se exhibían. De esta manera, el museo proyecta una doble imagen de "para todos pero para nadie", que restringe su acceso de una manera simbólica al resto de la comunidad (es decir, a aquellos ajenos a la comunidad científica o artística). Este museo tradicional, de elite, posee una peculiaridad que tiene que ver con el eje sobre el que se sustenta la institución; el foco radica en su patrimonio, en sus colecciones y las funciones básicas tienen que ver netamente con los bienes patrimoniales: conservar, investigar y educar.

A mediados de siglo XX, una generación de posguerra alza su voz en contra de la sociedad de consumo y los estándares clásicos de la vida social. El museo se encuentra en crisis, encontrando su marco de transformación de la mano de los distintos movimientos culturales surgidos a partir del Mayo Francés en 1968, y de una serie de debates que re-direccionan la mirada museística en la Mesa Redonda de Santiago de Chile en 1972. Este es el momento en el que los museos cambian su mirada del estatismo de las colecciones y sus edificios para comprometerse con la dinámica social que la comunidad y sus territorios demandaban. La museología (ciencia que se dedica al estudio de los museos) cambia su enfoque teórico tradicional y comienza a abordar investigaciones, prácticas, propuestas y experiencias con el público, que pasa a ser actor central en las instituciones. La Nueva Museología (en adelante NM) es una corriente teórica que surge como consecuencia a una *progresión hacia una nueva conciencia de responsabilidad social (y moral)* (Heijnen, 2010:13), que implicó nuevos métodos de comunicación y, por lo tanto, de exposición, una ampliación en el concepto de la diversidad de públicos desde la accesibilidad y la inclusión. A partir de la NM también se aborda la crítica y reflexión respecto al poder (en calidad de palabra autorizada) del museo como espacio de legitimación de verdades y discursos, tema sobre el cual volveremos a continuación.

Es a raíz de esta evolución en el ámbito museal, que hoy nos encontramos frente a museos que intentan dialogar y mostrarse relevante como facilitador ante los desafíos de un mundo globalizado. Ante este contexto, en Latinoamérica surge la Museología Social como una herramienta a disposición de su comunidad desde una de-construcción y re-construcción de la Museología como tal.

La Museología del afecto: la Museología Social

Sobre la definición de Museología Social se tiende a pensar que toda práctica museológica es social, al considerar que la misma se desarrolla (de manera obvia) en un contexto social. Esta argumentación simplista no contempla la verdadera razón de ser de esta teoría: LA MUSEOLOGÍA SOCIAL ES UNA PRÁCTICA QUE ASUME COMPROMISOS ÉTICOS. Como enuncia el poeta y museólogo Mario Chagas (2014:17):

> *nos estamos refiriendo a compromisos éticos, especialmente en lo que se refiere a sus dimensiones científicas, políticas y poéticas; y que es radicalmente la diferencia entre una museología de anclaje, conservadora, burguesa, neoliberal, capitalista, y una museología de perspectiva libertaria; estamos reconociendo que durante mucho tiempo, al menos desde la primera mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX, predominó en el mundo occidental una práctica de memoria, patrimonio y museo enteramente comprometida con la defensa de los valores de las aristocracias, de las oligarquías, de las clases y religiones dominantes y dominadoras.*

3 Expresión extraída del ensayo: *El campo científico.* En*:* Los usos sociales de la ciencia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. PP. 11 a 27.

Es Museología Social aquella que está comprometida con la lucha de las injusticias sociales, que activa la participación comunitaria en igualdad con los referentes, que combate preconceptos y que busca la mejoría de la calidad de vida de toda la comunidad. En síntesis, es el uso del poder de la memoria, del patrimonio y del museo a favor de los sectores populares, de las comunidades indígenas, de minorías sexuales, entre otras cosas (Chagas, 2014).

La gran diferencia del abordaje de esta práctica museológica radica en la deconstrucción de la práctica en sí misma, al poner en tela de juicio las formas de concebir, interpretar y transmitir el patrimonio desde una mirada colonialista a una realidad latinoamericana, donde el museo se constituya genuinamente como facilitador (no como autoridad o enunciador principal) en su comunidad inmediata para la visibilización de tópicos, que muchas veces fueron pasados por alto en la sordera de la Museología Clásica o en la ceguera de un museo no comprometido con su entorno. La Museología Social nace, se gesta, existe por, para, con y mediante su comunidad, es una museología de la vida que se vincula desde el afecto fraternal y la empatía.

Sería difícil continuar hablando de la Museología Social sin traer a colación ejemplos. Brasil es un país donde el movimiento por la Museología Social se viene desarrollando desde hace más de una década. El Museu da Maré, ubicado en Río de Janeiro, es el primer museo de favela brasilero pensado y construido por moradores y ex moradores del área donde está ubicado, funcionando como espacio de educación no formal, y donde se dan procesos de empoderamiento de identidades locales a través de la construcción de memorias colectivas y de la valorización de la historia local (Araujo, 2017); cuenta con una exposición permanente que consiste en el relato de la vida de la comunidad, incluyendo mapas, vídeos, fotografías, recortes de periódicos y otros documentos, así como objetos de uso doméstico, herramientas de trabajo, ornamentos religiosos y juguetes, todos ellos donados por sus habitantes. Tanto la planificación, su manejo y todas las actividades que se realizan son planificadas por los moradores de la favela, constituyéndose también como los principales usuarios del museo.

Otro ejemplo, vinculado al anterior, es el Museu da Favela (MUF) ubicado sobre el macizo de Cantagalo, concebido como el primer museo territorial y vivo acerca de las memorias y el patrimonio cultural de las favelas del mundo, cuyo acervo lo constituyen más de 20 mil moradores y sus modos de vida, donde sus narrativas son parte importante de la desconocida historia de la ciudad de Rio de Janeiro.

Brasil no es el único país latinoamericano en implementar conceptos de la Museología Social. En Perú se gestó el primer Museo Travesti del mundo, impulsado por Giuseppe Campusano, activista, filósofo y travesti, quién realizó un análisis historiográfico exhaustivo sobre el travestismo en Perú y montó una muestra itinerante con una mirada interna de toda la comunidad LGBTIQ que se sumó a este proyecto de visibilización, contado en primera persona por sus mismas protagonistas.

Museos que laten, museos que viven, son museos sociales.

Cubiertos sobre la mesa: discusión y reflexión sobre la realidad tucumana

Tiende a confundirse ciertas prácticas institucionales con la Museología Social. Museología social NO ES llevar a escuelas de barrios periféricos al museo. Museología Social NO ES montar una exposición con contenido social generado por especialistas externos a la comunidad en cuestión. Museología Social NO ES solamente proponer actividades comunitarias con los vecinos del barrio los sábados por la mañana. Por más de que se trate de acciones muy buenas, necesarias y útiles para nuestros visitantes, nos olvidamos que el germen de la Museología Social radica en una participación activa y directa de la comunidad, y una apropiación del espacio del museo como elemento discursivo y de resistencia, que dé voz a situaciones que necesitan ser tratadas. Entre tanto el museo siga asumiendo el rol de coordinador, o de entidad que propone acciones, modos de montaje, modulación y lenguaje discursivo, se sostiene la imagen colonialista, estructurada y vertical heredada de la práctica eurocéntrica. La duda radica en cómo los museos pueden mostrarse como elementos disponibles para el

uso de su comunidad para el tratamiento de problemáticas comunes. En Tucumán casi nadie piensa en un museo como un lugar "apropiado" para dar voz a los afectados por situaciones de injusticia, visibilización de luchas y causas, o un espacio para expresar preocupaciones… posiblemente porque nuestros museos nunca se mostraron lo suficientemente vivos como para dar respuestas, o voz, a una comunidad que pide a gritos que se la oiga. Un primer paso se consigue mediante el accionar de programas educativos como los anteriormente citados, pero debemos estar preparadxs para el momento en el que sea necesario dar un paso al costado, salir del centro de la fotografía y dejar a la comunidad actuar y decidir por sí sola. Esta decisión requiere de un gran proceso de deconstrucción de la mirada que como trabajadorxs de museos o productorxs o gestorxs culturales podemos llegar a tener, para dar lugar a una transformación genuina, biófila, en el que los museos pasen a ser escenarios de aquellos cambios sociales por los cuales luchamos.

Fue inevitable pensar durante la mañana en la que se difundió la triste y dolorosa noticia del asesinato de Facundo Ferreira, un niño de tan solo 12 años, causado por un disparo en la nuca efectuado por un policía, qué rol cumplen los museos en situaciones que nos movilizan a todxs como miembros de esta sociedad; o qué rol cumplen los museos en temas como el derecho de la propiedad indígena, la desigualdad social o incluso preocupaciones medioambientales como la contaminación que produce la industria azucarera, por citar algunas cuestiones de nuestra provincia ¿Vamos a continuar indiferentes desde adentro de nuestras instituciones cuando sabemos que desde el museo podemos contribuir a la lucha por el respeto, la dignidad humana y otros valores que son necesarios para mejorar nuestra comunidad? ¿Podemos imaginarnos nuestros museos como lugares flexibles para el diálogo y la valoración de los múltiples saberes a través de un proceso de escucha y valoración del/de la otrx genuino? ¿Somos capaces de deconstruirnos como profesionales o hacer que lxs profesionales externxs que utilizan el museo reinterpreten nuestra praxis museológica? Esperamos que sí, para transgredir de una vez por todas el mero acto reflexivo y comenzar a ser agentes activos, hombro a hombro, de cambio.

Bibliografía

ARAUJO, Helena. 2017. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. En: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas. On-line versión **ISSN 2178-2547. Disponible en:** http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222017000300939

BOURDIEU, Pierre. 1997. El campo científico. En*:* Los usos sociales de la ciencia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. PP. 11 a 27.

CHAGAS, Mario. 2014. Museología social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação)* En: Cadernos do CEOM - Ano 27, n. 41 - Museologia Social.

HEIJNEN, Wilke. 2010. "The New Professional: Underdog or Expert? New Museology in the 21th

Century". Sociomuseology 3: 13–29.

ICOM. 2007. 22ª Asamblea general de Viena. Austria. Disponible en: http://icom.museum/la-gobernanza/asamblea-general/resoluciones/vienna-2007/L/1/

MINOM. 2017. Declaración de Córdoba XVIII Conferencia Internacional de MINOM. "La museología que no sirve para la vida, no sirve para nada". Córdoba/ Argentina. Disponible en: http://www.minom-icom.net/files/minom_2017_-_declaracion_de_cordoba_-_esp-port-fr-ing.pdf

EL CEMENTERIO DEL OESTE: HACIA SU PROCESO DE MUSEALIZACIÓN

VALBERDI, María Graciela
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Origen del Cementerio del Oeste

Cuando se produjo el traslado de la antigua ciudad de Ibatín a La Toma, actual San Miguel de Tucumán, en Septiembre de 1685, se enterró a los muertos en el primer cementerio construido por los jesuitas en las inmediaciones de la actual Iglesia de San Francisco, en la esquina de las calles 25 de Mayo y San Martín.

Cuando en el siglo XVIII se inauguró la Iglesia Matriz, actual Catedral, en 1760, el cementerio se ubicó en los terrenos contiguos a la misma (García Posse s/f.).

En el año 1826 el Gobernador Gregorio Aráoz de Lamadrid decretó la creación de un cementerio público, entretanto, y como lugar "provisional", se decidió trasladar la necrópolis de la Catedral a la manzana de la Capilla del Señor de la Paciencia, ubicada actualmente en calle Mendoza al 800. Se inauguró en 1828 y funcionó hasta 1860. Entre las consideraciones del decreto que instituía dicho enterratorio, establecía que estaba "prohibido sepultar en templos o cementerios que se hallan en el centro de la ciudad" (Murga, V., 2013:108).

Pero debido a que este lugar resultó nuevamente colmado, y quedaba en medio de la población, en 1854 el Gobernador José María del Campo decidió la creación de un nuevo cementerio, pues consideraba que el enterratorio había cumplido su ciclo. La ordenanza que establecía la creación del mismo, también instituía la necesidad de buscar un lugar para su establecimiento "a proporcionada distancia de esta ciudad; teniendo presente que los vientos reinantes no sirvan de vehículo para infeccionar la población" (Cordero y Viale, 1916:232). Debía quedar fuera de los límites de la ciudad, en resguardo de la salud de la población, en acuerdo a la Real Cédula promulgada por el ilustrado rey Carlos III, en 1787, que establecía el uso de cementerios ventilados fuera de las poblaciones, y tenían como finalidad "evitar enfermedades, epidemias y pestilencias que nacen del aire de las iglesias corrompido por los cadáveres que se entierran en los pavimentos y se evite el riesgo de filtración de las aguas potables del vecindario".[1]

Como se ve, la necesidad de ubicar cementerios extramuros de las poblaciones iba más allá de una cuestión de espacio, pues la salud de la población como asunto adquiere mucha mayor importancia.

1 La costumbre del enterramiento de cadáveres en iglesias y claustros sagrados se inició desde los orígenes del cristianismo y se mantuvo casi sin modificación en Europa hasta fines del siglo XVIII, siendo trasladada por los españoles a sus colonias en América. Allí los enterramientos en lugares sagrados pervivieron de manera semejante a como lo hicieron en los países de Europa, hasta que las políticas de los gobiernos monárquicos, incluido el español, comenzaron a proscribirlos en las últimas décadas del 1700. La prohibición de esta costumbre se hizo mediante decisiones marcadas por el espíritu científico de la época, que proclamaba la higienización de las ciudades y el combate a los miasmas pútridos, a los que se atribuía la generación de las epidemias que constantemente afectaban a sus poblaciones.

Dónde se ubica

Fueron varios los terrenos que se pensaron para ubicar esta nueva necrópolis. Uno de los primeros terrenos considerados fue el donado para la construcción de un cementerio por don José Manuel Silva, importante comerciante, estanciero, político, ex Gobernador y Capitán General de Tucumán, fallecido en 1848, de acuerdo a su testamento (AHT, Serie A, Caja 88, Expte. 4, fs. 22 y 36).

Pero el Jefe de Policía durante el gobierno del Dr. Agustín Justo de la Vega, en 1857, solicitó que el mismo sea rematado o usado por la fuerza policial, una de las razones por la que no se utilizó.

Ya en el año 1855, durante el gobierno de don José María del Campo, se decretó la expropiación de unos terrenos al poniente de la ciudad, pertenecientes a don Ramón Domínguez, para la construcción de un cementerio público, lo que inició un litigio entre Domínguez y el Gobierno Provincial, el cual ganó el primero en junio de 1857 durante el gobierno del Dr. de la Vega, que firmó la devolución de dichos terrenos dando por terminado el juicio (AHT- Sección Judicial. Expte 36- Serie B- Caja 11, fs. 317 a 321).

Ese mismo año, 1857, don Pedro Roca vendió al gobierno un terreno al poniente de la ciudad para la construcción del cementerio, pero en Febrero de 1861, el PE decidió venderlo.

En el año 1858, durante el gobierno del Dr. Marcos Paz, una disposición hacía referencia a que la nueva necrópolis se ubicaría al oeste de la ciudad, "en una cuadra de terreno perteneciente al gobierno", y se nombraba una comisión "para arbitrar recursos y proceder a la construcción del cementerio" (Cordero y Viale 1916:128). El terreno al que se hacía referencia era de propiedad de don Manuel Paz, que donó con fecha 27/5/1859 (AHT, Sección Administrativa, Tomo I Vol. 85, Año 1859, fs. 640), y que ya estaba en uso, pues los enterramientos se realizaban en este lugar, aunque oficialmente no estaba establecido en ninguna normativa. Esta donación fue de dos manzanas. La del este serviría para plaza pública, actual Plaza Gramajo Gutiérrez, y la del oeste para cementerio. Así, por Decreto del 13 de mayo de 1859, se declaró "cementerio público al local destinado para este objeto, al Oeste de la ciudad, el cual se denominará Cementerio del Oeste" (Cordero y Viale, 1916). A partir de ese momento se oficializó el uso de este espacio para camposanto, pero recién en el año 1872 se inauguró oficialmente el Cementerio (Imagen 1 y 2).

Su esplendor

El Cementerio del Oeste, en la actualidad, es conocido como el "Cementerio de los ricos", porque allí descansan los restos de familias de renombre, ciudadanos destacados de la provincia de Tucumán, personalidades que hicieron la historia política, económica y cultural de la región, y que fue adquiriendo su fisonomía esplendorosa a fines del siglo XIX, en los años florecientes de la industria azucarera, y de la mano de familias tradicionales e inmigrantes prósperos que podían costear importantes sepulcros. Su patrimonio arquitectónico, artístico e histórico-cultural impulsan su importancia, y la idea de recuperar este valor por medio de un recorrido museológico se ve fortalecida además por la Ley provincial Nº 7.535 / 2006 que lo declara bien del Patrimonio Cultural de Tucumán.

En la actualidad, el Cementerio está bajo la tutela de la Municipalidad de San Miguel de Tucumán, que buscó resguardar mausoleos que poseen "Restos de Ilustres Personalidades" de Tucumán, mediante la Resolución Municipal Nº 0234/SOSP/09. A partir de ella se gestiona ante la Comisión Nacional de Museos, Lugares y Sitios Históricos la declaratoria correspondiente. Así son declarados "Sepulcros Históricos" y "Bienes de Interés Histórico-artístico Nacional", mediante Decreto Nacional Nº 316/2010, cinco sepulcros de personalidades tucumanas reconocidas por su trayectoria política y cultural en la provincia:

- Son designados "Sepulcros Históricos" las tumbas de los ex gobernadores Silvano Bores y Domingo Martínez Muñecas, y de la escultora Lola Mora (Imágenes 3, 4 y 5).

- En tanto que las tumbas del Dr. Ignacio Colombres y del ex gobernador Lucas Córdoba son declaradas "Bienes históricos y artísticos" (Imágenes 6 y 7).

A partir de estas referencias, y en la búsqueda de reconocimiento del cementerio como un ámbito que resguarda la historia y el patrimonio que nos identifica, es que planteo la posibilidad de un recorrido museológico. La recuperación de este sitio patrimonial hará que las personas que lo recorran no sólo honren a sus difuntos, sino que su musealización servirá para que este y otros públicos lo perciban como un lugar de recuperación de nuestra identidad y memoria histórica al otorgar visibilidad al patrimonio integral presente en el mismo.

Por qué "museo de sitio"

Todo museo es una institución que tiene como fin conservar y presentar sus colecciones (patrimonio tangible e intangible), respondiendo a las demandas de la sociedad de acuerdo a sus necesidades. Constituye un espacio adecuado para exponer productos culturales con diversas intenciones.

Al respecto, un *museo de sitio* es un tipo de museo en el que destaca "la conservación y presentación *in situ* del patrimonio cultural y natural para que pueda ser comprendido y disfrutado por el público… son exposiciones muy atractivas que relacionan los sitios patrimoniales con su entorno" (Hernández Hernández, 2007, p. 6). Otra definición que aporta el ICOM dice que "Un museo de sitio es un museo diseñado y construido para proteger los bienes naturales y culturales, muebles e inmuebles, *in situ*, es decir, que se encuentran en el lugar donde fueron creados o descubiertos. Pueden ubicarse en cualquier lugar que por sus aspectos ecológicos, sociológicos, científicos, o por el testimonio de lo que se refiere a la cultura y a la historia de una comunidad humana, es parte del patrimonio natural o cultural de esta comunidad…" (ICOM, 1982, p. 3). En ambos destaca, como rasgo fundamental, que se trata de patrimonio a conservar, presentar y hacer accesible al público para su disfrute en el ámbito en que se presenta. Desafío posible de desarrollar en un cementerio, que es un sitio patrimonial con valores históricos y altamente artísticos.

También diferencio *museo de sitio*, *musealización in situ* y *museo a cielo abierto*. A mi entender, existe una analogía entre los dos primeros conceptos, pues "la conservación del *patrimonio in situ* (Layuno, 2007, pg. 134) es una condición básica para mantener la significación histórico-artística del patrimonio" (*musealización in situ*) y, como ya se señaló, el *museo de sitio* busca proteger los bienes naturales y culturales, muebles e inmuebles, *in situ*, es decir, que se encuentran en el lugar donde fueron creados o descubiertos. En cambio, *museo a cielo abierto*, que define también Layuno, se basa en "la idea de creación de un marco tan artificial como el propio museo tradicional donde se exponen objetos muebles e inmuebles trasladados de otros lugares y reconstruidos para crear esa ambientación" (Layuno, 2007, p. 137). Estas conceptualizaciones marcan las diferencias y por qué estimo que lo adecuado es hacer referencia a la creación de un museo de sitio en un cementerio de alto valor patrimonial.

Conclusión

El Cementerio del Oeste posee un importante patrimonio a musealizar y fundamenta su importancia en el valor de un legado que se debe recuperar y mostrar por ser parte de nuestra historia e identidad cultural.

Bibliografía:

GARCÍA POSSE (s/f) *Historia del Solar de la Matriz de San Miguel de Tucumán en el Sitio de La Toma*, Dirección de Patrimonio, Ente Cultural de Tucumán.

MURGA, V. (2013) El primer cementerio público de Tucumán en *Revista de Estudios Históricos de Tucumán*, N° 13, S.M. de Tucumán

CORDERO Y VIALE (1916) *Compilación ordenada de Leyes, decretos y Mensajes*, Vol. I : 1852-1856

Carlos III. Real Cédula de S.M. Madrid a tres de abril de mil setecientos ochenta y siete. En: VIÑES, José Javier, (2006),*La sanidad española en el siglo XIX a través de la Junta Provincial de Sanidad de Navarra (1870-1902)*. Pamplona, Gobierno de Navarra.: 694-696.

AHT, Serie A, Caja 88, Expte 4, fs. 22 y 36.

AHT- Sección Judicial. Expte 36- Serie B- Caja 11, fs. 317 a 321.

CORDERO Y VIALE, (1916), *Compilación ordenada de Leyes, Decretos y mensajes*, Tucumán, Vol. II: 1857-1861. Resolución de 31/5/1858 del Gobernador Marcos Paz.

AHT, Sección Administrativa, Tomo I Vol. 85, Año 1859, fs. 640.

Ley provincial N° 7.535 / 2006. Recupera el 22/3/2018 de http://www.yerbabuenavirtual.com.ar/revista/ley7535.pdf

Resolución N° 0234/SOSP/09.

Monumentos y lugares históricos: Decreto Nacional N° 316/2010. Recuperado el 22/3/2018 de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165006/norma.htm

Hernández Hernández, Francisca, (2007), La museología ante los retos del siglo XXI en e-rph- *Revista Electrónica de Patrimonio Histórico*, N° 1. Recuperado el 22/3/2018 de http://www.revistadepatrimonio.es/revistas/numero1/institucionespatrimonio/estudios/ articulo3.php

ICOM., (1982), *Musées de site archéologique*. París: Unesco - International Council of Museums.

Layuno, María, (2007), *"El museo más allá de sus límites. Procesos de musealización en el marco urbano y territorial"* en Oppidum N° 3. Univ. SEK, Segovia- ISSN 1885-6292.

Anexo

Índice de Imágenes

Imagen 1: Fachada Cementerio del Oeste.

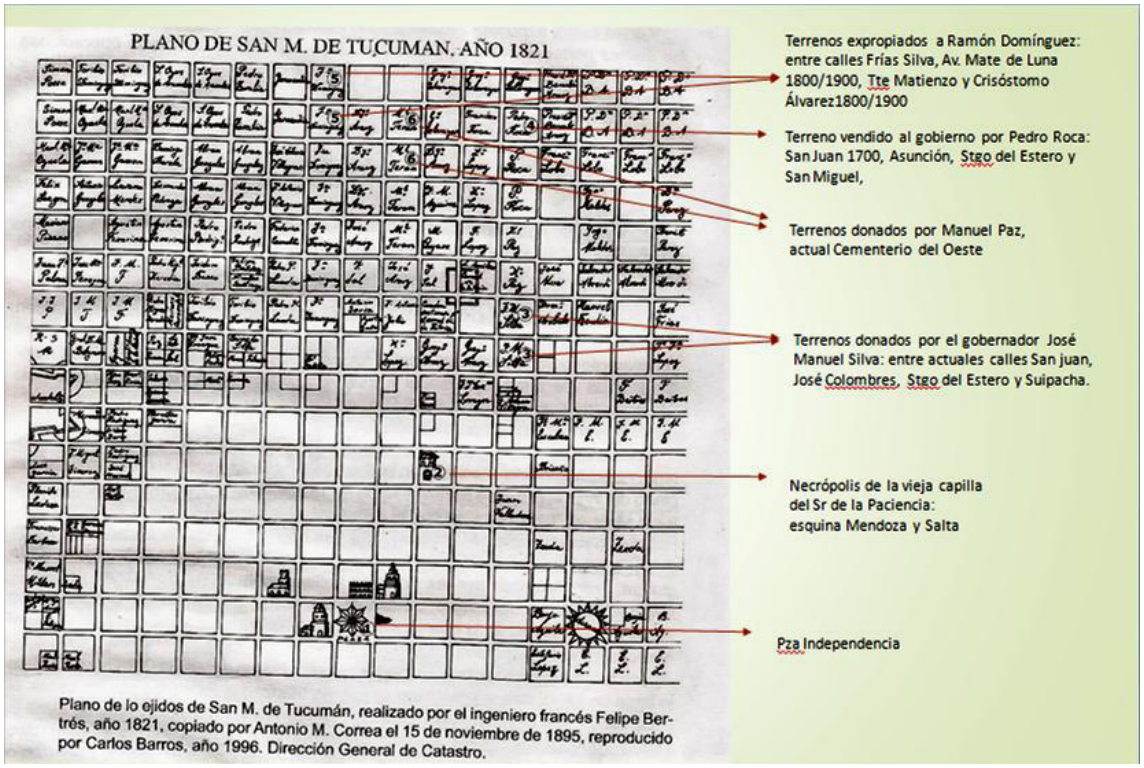


Imagen 2: Terrenos considerados para el Cementerio del Oeste.

Imagen 3: Mausoleo ex Gobernador Domingo Martínez Muñecas. - 4: Mausoleo ex Gobernador Silvano Bores.

Imagen 4: Sepultura de la Escultora Lola Mora. - 6: "LA PIEDAD" sobre la Sepultura del Dr. Ignacio Colombres.

Imagen 5: Sepultura del ex gobernador Lucas Córdoba.

PROYECTO PUESTA EN VALOR DEL MUSEO JUAN CARLOS IRAMAIN

FIGUEROA, Melisa Marianela
GUELARDI, José Fabián
Maestría en Museología
Universidad Nacional de Tucumán

Descripción, análisis y relevamiento de la exposición

El museo se encuentra en el centro de la Ciudad de San Miguel de Tucumán, se ubica sobre calle Entre Ríos en la numeración 27, a menos de dos cuadras de la plaza principal de la ciudad. Juan Carlos Iramain abre su casa-taller al público, convirtiéndola en el primer museo privado el 9 de julio de 1935. Durante todos estos años sufrió algunos cambios en su estructura espacial y arquitectónica, así como sus obras artísticas. Estas transformaciones acontecidas fueron ocasionadas por agentes externos como la humedad, y también el mal empleo de la conservación de dichas obras. Finalmente fue reinaugurado en el año 2015, donde pasó a depender del Ente Cultural de la Provincia, resguardando el patrimonio histórico y artístico. A continuación, se detalla cómo se encuentra hoy el museo.

Se ingresa al museo por una puerta de doble hoja con rejas, que se encuentra totalmente abierta, la cual da paso a la primera sala, Juan Carlos Iramain. Esta contiene una ventana que mira hacia la calle y cuatro puertas que comunican a otros sectores de la casa, como ser el patio interno.

Luego, el visitante puede optar por continuar por la sala que se encuentra a su izquierda (Sala del Piano) o dirigirse al patio interno. Esta confusión se genera a partir de las múltiples puertas y entradas que contiene esta gran casa antigua, también por la disposición las esculturas que se presentan en todo el espacio.

Comenzando el recorrido por la casa, la guía me fue contando la vida del artista, su cotidianeidad y también sobre la restauración que se realizó en el año 2015. El guion museográfico parece apuntar a mostrar la vida cotidiana y a la vez las obras artísticas del escultor, pero al ingresar a cada una las salas, no contienen estas ningún tipo información ni paneles que puedan comunicar a los visitantes. Sólo algunas obras contienen pequeños nomencladores que son ilegibles. Gracias a la mediación de la guía, esta acción se puede completar de manera regular, ya que realizar el recorrido de manera aislada provoca la sensación de un museo que no contiene un hilo conductor entre dichos espacios y salas. Además, por cada obra escultórica que vamos encontrando en este camino debo recurrir al guía, quien responde amablemente sobre estas piezas que carecen de información.

Con respecto a la museografía, como mencioné antes, carece totalmente de paneles con texto, nomencladores o indicadores que puedan ser de ayuda al visitante. Por otra parte, la gran cantidad de esculturas que se exhibe, así como cuadros con dibujos y frisos en las paredes, todo esto acompañado de algunos muebles de la época, provoca en mí una sensación de un agotamiento visual, y de alguna manera genera una obstaculización en el recorrido.

Siguiendo el recorrido junto a la guía, esta me fue explicando que se hicieron algunos arreglos en la casa pero que lamentablemente no fueron totalmente terminados, dejando incompleto la mayoría de ellos, por ejemplo, el techo de la Sala de Piano, donde debo remarcar la falta de conexión de cables de luz y electricidad estable.

Otras de las salas es la que contiene frisos con la temática de Santa Cecilia, realizados en yeso y con una pátina dorada, diversos pedestales con bustos y retratos. Debo remarcar que muchas de las obras se encuentran sobre los mismos muebles antiguos, impidiendo observar de mejor manera estas piezas.

Antes de continuar la descripción de las salas, debo resaltar que, además de exhibirse las obras del artista, la casa contiene y presenta diversos objetos de carácter artístico realizados por el hijo del escultor, Leonardo Iramain, y su esposa, María del Huerto. Esto hace que sea más complicado aún para el visitante admirar por completo las piezas de Juan Carlos Iramain.

Sala el comedor

La siguiente sala funcionaba como el comedor importante de la familia Iramain. Esta posee, además del friso con una temática religiosa, pequeñas esculturas, bustos y rostros. En alguno de ellos se puede observar la pobre conservación y mala manipulación de las piezas por parte de los herederos del escultor. Varias de estas piezas fueron retocadas con pintura, sufriendo las mismas su carácter original. Sumando a estas particularidades, por arriba de los frisos se encuentran cuadros de pintura de la familia, como bien mencioné antes, pueden establecerse confusiones.

Luego ingresamos a un espacio que funciona como una especie de sala o antesala. Esta expone tanto frisos como dibujos y esculturas. Una de las esquinas de la pared presenta un relieve de uno de los hijos de Iramain. Es notable la presencia de obras familiares y las intervenciones que sufrieron las esculturas del artista Juan Carlos Iramain.

Sala Juan Carlos Iramain

Es el espacio más grande y, por lo tanto, es donde ocurren la mayoría de los eventos que se ejecutan en este lugar como obras teatro, espectáculos de canto, coro y eventos literarios a los cual asiste mucha gente, disponiendo de múltiples sillas de plástico que se ubican entre medio de las piezas.

Detección de aciertos y problemas

Teniendo en cuenta el concepto de museo como lugar donde suceden cosas y no como mera exhibición de objetos, es que encuentro aciertos y problemas dentro del guion conceptual y museográfico del Museo, habiendo ya especificado algunos como análisis de cada sala, realizo un listado de problemas y aciertos que encuentro en dicho museo.

Problemas

1. La misión no se ve reflejada en el guion. No está claro si se quiere exponer la vida de Juan Carlos Iramain en su cotidianeidad o la casa como lugar contenedor de todo patrimonio de producción artística.

2. Recursos de mediación: carteles informativos, nomencladores, *banner,* folletos y señalización de las salas.

3. Leonardo Iramain y su esposa son los herederos de esta gran casona, los cuales presentan diferentes inconvenientes que son visibles para el visitante en el momento de realizar el reco-

rrido: ellos conviven en el sector de arriba del edificio. Cuentan con la presencia de animales domésticos, un perro y gran cantidad de gatos, manejándose libremente dentro de las salas de exposición. La presencia de estos animales genera suciedad y un brusco olor, quedando impregnado el aroma en las salas.

4. La mala conservación e intervención de las obras del escultor como ser retoque y pátinas que no concuerdan con la obra original.

5. Agente nocivo: la humedad se detectó en mampostería y paredes afectando frisos, techos, tirantes de madera, esculturas en yeso y dibujos en papel.

Aciertos

1. Recursos de mediación: los guías presentan mucha predisposición para acompañar el recorrido por la casa. Cuentan con una guía bilingüe (inglés–español).

2. Actividades y eventos culturales que se realizan en el museo.

3. El paso de la gestión privada a pública, favoreciendo la preservación, conservación edilicia y obras artísticas.

Propuesta Museográfica

"En los últimos años la exposición se ha convertido en un campo específico de la comunicación, se la concibe como espacio de significados, como un soporte de información; en definitiva, como medio de comunicación en el que el espacio expositivo es al mismo tiempo canal y espacio de interacción entre los visitantes y la exposición" (Garcia Blanco 1999:46).

Para realizar un proyecto de guion museográfico se necesita de un equipo que realice planos y maquetas que permitan la comprensión del proyecto por parte de todas las personas que participan en el mismo como ser: la dirección del museo, los curadores, los diseñadores gráficos e industriales, los conservadores y restauradores, el personal de montaje, etc.

Propuesta de acción

En el momento que las personas ingresan al museo, como mencioné antes, se muestran confusas a la hora de recorrer la gran casa.

Siguiendo el manual básico de montaje de diseño museográfico de Paula Dever Restrepo y Amparo Carrizosa, el cual nos menciona sobre la importancia del recorrido, existen distintas características de acuerdo con los tipos de visitantes y las exposiciones; éstos se pueden determinar mediante la utilización de paneles, el manejo del color, la ubicación de los textos y el montaje de las obras. Para exposiciones con orden secuencial el recorrido debe comenzar por la izquierda.

Es por ello que tomo una de las indicaciones como propuesta: el "recorrido obligatorio".

Se utiliza para guiones secuenciales en donde el visitante debe realizar la visita siguiendo el orden planteado a través del montaje. Permite la narración completa del guion mediante un recorrido secuencial de los temas tratados.

Considero colocar dos paneles en la entrada, a modo de biombo, marcando una división en las salas, indicando que el recorrido comenzara por la Sala del Piano. Los paneles serán divisiones rec-

tangulares verticales que pueden trasladarse fácilmente y que nos puedan servir de ayuda para crear nuevos espacios. Estos respondan a necesidades de circulación, demarcación de recorridos y ampliación de superficies de exhibición.

Esta especie de esquina se convertirá en una pequeña recepción, donde se dispondrá una mesa con folletos del museo. Allí podrá estar personal de la casa-museo que nos pueda dar la bienvenida y despejar cualquier duda del museo, como ser horarios y visitas.

Propuesta para Sala del Piano

Este espacio se convertirá en la primera sala de entrada, la cual informe la vida y obra del artista de manera que exista una presentación de esta hacia el visitante. Propongo sacar el piano, así como todos los elementos y objetos que se encuentran en esta sala e intervenir el espacio de una manera más ordenada. En la pared que se encuentra a la izquierda de la ventana principal, colocar un panel en forma horizontal con una pequeña biografía del artista acompañado de fotografías.

El visitante, al ingresar a la primera sala, tendrá la información biográfica del escultor donde pueda conocer de una manera más clara las etapas de su vida, familia, formación académica, viajes y becas.

En cuanto a la pared del frente se expondrá una línea de tiempo con las obras realizadas por el artista, de manera que el público pueda registrar el proceso artístico y sus múltiples obras, como la más conocida, el Cristo de San Javier, acompañada por fotografía del artista y obras.

En la esquina que conduce al arco del siguiente espacio, que comunica a los frisos de Santa Cecilia, se colocará una pantalla *led*. Esta informará a través de imágenes y algunos textos sobre las diversas obras que se encuentran en el museo, dibujos a carbonilla, frisos religiosos, esculturas de bustos y piezas obsequiadas por amigos del ambiente artístico de la época.

"La mayoría de las propuestas museográficas de los últimos decenios del siglo XX consideraban la necesidad de establecer elementos de mediación entre los objetos expuestos y el público; estas propuestas museográficas invitaban a un dialogo entre el museo y sus visitantes." (Santacana, 2006:1)

En el medio de la sala se instalará una vitrina con tres de las primeras esculturas realizadas por el artista. Se podrá rodear la pieza por todos lados, ya que estos pequeños bustos contienen frases que escribía y dejaba plasmado el artista.

Es importante tener en cuenta la importancia que debe tener el interior de las vitrinas, las cuales deben mantener un ambiente controlado en cuanto a temperatura y humedad para garantizar la conservación de los objetos.

A su vez, tener presente estas tres indicaciones para exhibir nuestra pieza:

- Permitir visibilidad
- Tener buena apariencia
- Atrapar la atención

Con respecto a la información, será necesario un identificador al ingreso de la sala que especifique: nombre de sala y tipo de exposición.

Aquí tomo los consejos del artículo *Diseño de exposiciones y accesibilidad*:

"Los textos de una exposición suelen estar rotulados en soporte vertical, se leen estando de pie y casi siempre son auxiliares y no lo que propiamente se expone".

"Una buena orientación para no hacer textos demasiado largos puede ser no sobrepasar los 500 espacios por cada bloque de lectura". (Articket, 2010:14)

Se realizarán en léxico claro y sencillo, con una letra que represente una constante en el arte gráfico a fin de que el usuario no le sea de difícil lectura, de tamaño mediano, la cual se pueda observar de por lo menos dos metros de distancia (entre 40 y 50 de tamaño de fuente dependiendo de la letra), con un buen contraste entre figura y fondo.

Propuesta biblioteca

Escoger el lugar a intervenir del museo no fue tarea fácil, ya que casi todo el edificio se encuentra intervenido por murales escultóricos que realizó el artista. Tocarlos o quitarlos sería ir en contra de la voluntad de su creador.

Otro de las dificultades es que casi todas las salas tiene algo para corregir o reformular, tanto en guion, museografía y criterio de selección de objetos, entre otros.

El lugar pensado para la intervención es la biblioteca. Uno de los pocos lugares donde no se encuentran los frisos escultóricos, además es un lugar que no le suma mucho al museo, ya que la mayoría de los objetos que allí se encuentran son libros familiares y pinturas que no son propias del artista.

Nombre de la sala: Esta sala llevará por nombre "Sala de las Máscaras". Es importante nombrarla, ya que en todo el museo solo una sala tiene nombre, los demás nombres son relativos y no oficiales.

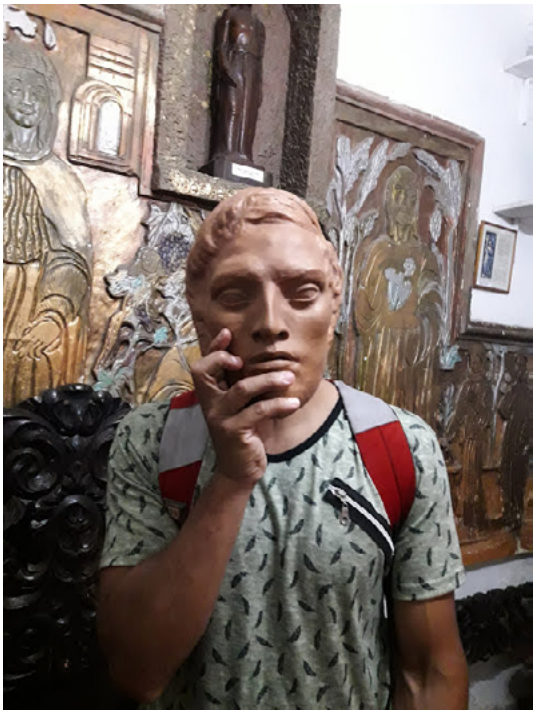
Curar el espacio de la humedad que presentan tanto el techo como la pared para la conservación de las obras que allí se resguardan. El techo se puede curar haciendo un control de las goteras y cambiando el cielo raso. Es una opción económica, además de ser una construcción en seco. Evitando, de esta manera, agregar más humedad al ambiente.

En este lugar se podrán mostrar todas las máscaras que se encuentran distribuidas por las salas. Es una manera de organizar y darle un sentido al guion. Todas se ubicarán en una sola pared con un fondo de color morado. Esto hará resaltar los colores y las diferentes texturas de los rostros. Para intensificar el efecto, se cambiará la vieja araña que cuelga del techo y se pondrán luces dirigidas sobre la pared de las máscaras. De esta manera se resaltaran aún más los rasgos y las diferentes texturas con la que fueron trabajados los rostros.

En esta sala también se colocará un dispositivo interactivo para involucrar más al visitante y ofrecerle la posibilidad de conocer los gestos y rasgos de la obra de Iramain. Se pensó en un dispositivo táctil con cámara delantera. Este dispositivo, que podría ser una *Tablet,* estará adosado sobre una base tipo pedestal, pero con una leve inclinación. Al lado habrá un cartel con las indicaciones de uso. La función de este dispositivo será convertir el rostro del visitante en una máscara creada por el artista.

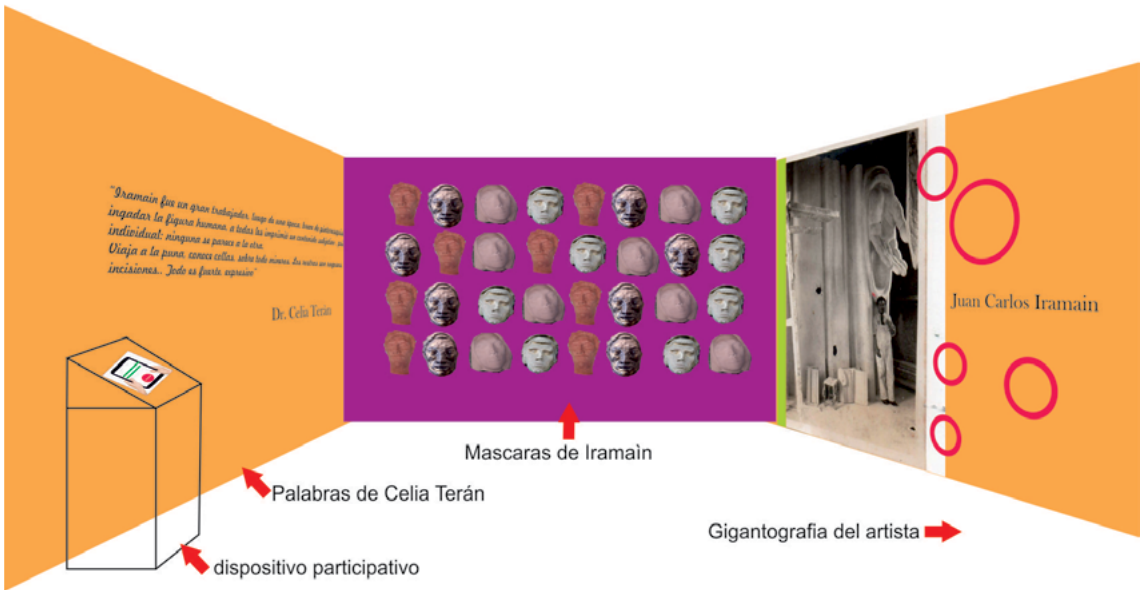
A continuación se agregan las fotografías que demuestras las diferente particularidades de este museo.

Techo de una de las salas donde se observa la ausencia del cielo raso.



Visitante manipulando la obra del artista.

Sala Juan Carlos Iramain



Proyecto Sala de las máscaras.

Bibliografía

Articket BCN (2010) Diseño de exposiciones y accesibilidad.

Garcia Blanco, Ángela (1999) La exposición: un medio de comunicación. Ed. Akal. Madrid. España.

Santacana, Joan (2006) Bases para una museografía didáctica en los museos de arte. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación. Nº 5. Barcelona.

Restrepo Dever, Amparo (2000) Manual básico de montaje de museográfico. Editor. División de Museografía. Museo Nacional de Colombia.

• V) ARTE Y POLÍTICA

ARTE Y ECOLOGÍA (POLÍTICA): TRES SITUACIONES

GENISANS, Myrian de los Ángeles
Instituto de Investigaciones sobre Cultura Popular
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

El presente trabajo consiste en tres situaciones que han sido realizadas en el marco de un derrotero investigativo que se propone enhebrar, alinear e intentar hacer coincidir asuntos de problemática ambiental y rumbos de formación en el campo de las artes plásticas y/o visuales y sus derivas contemporáneas. Este abordaje se justifica desde la interpelación que se hace al campo de producción de conocimiento y de prácticas productivas ante el estado de crisis eco-sistémica a nivel planetario; expresadas estas como aumento de contaminación, agotamiento de materias primas, avance de organismos genéticamente modificados, proliferación de armas nucleares, crisis climática, y un extenso etcétera; como resultado de un modelo de desarrollo humano, cifrado como eco-genocida por numerosas instancias de tribunales populares y no pocas voces expertas de instituciones de la globalización. Mientras que relevantes trabajos científicos analizan el estado de la cuestión de Educación Ambiental según los distintos niveles de educación, tanto en Argentina, como en Latinoamérica y el Caribe (Molaño-Niño, 2014).

Como respuesta a esto que se considera exigencia de época, resulta que la decisión política de este recorrido de praxis ecologista del rol docente-investigador de nivel universitario, opta por la creación de espacios extracurriculares, abrigados al amparo de las obligaciones que enhebran docencia-investigación-extensión. Espacios estos que configuran territorios creativos para el agenciamiento de contenidos epistémicos y axiológicos, comprometidos con una preocupación ecologista contextualizada. Tiene como antecedentes lo realizado en proyectos acreditados por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Tucumán[1].

Este recorrido provoca, en 2017, un ensayo de actualización de una metodología formulada como "IAaPE[2] en la construcción de tres situaciones: 1) "En el sitio específico: marcas de posesión para decir *No dañen el río* que es bosque de ribera, además"; 2) "Taller de ARTE Y ECOLOGÍA en tiempos de crisis socio-ambiental" y 3) "Enhebrando paisajes". Línea de investigación/acción sobre Naturaleza y Cultura.

Pero antes de describir someramente estas situaciones anunciadas, cabe aproximar nociones teóricas que constituyen el sustrato del territorio material y simbólico que las aloja, mientras la constituye.

Este itinerario se va configurando en un campo de investigación propicio para explorar metódicas relacionadas con el Pensamiento Complejo[3], definido como una perspectiva teórica que refiere como lo que está tejido junto, lo interrelacionado. Asumiendo el desafío de lo que resuena como "sustentabilidad", y en la línea ideológica que subyace a este cauce investigativo, se tiene la noción de "desarrollo sustentable", que no es "sostenible", siguiendo a Enrique Lef (2000) y Martín Sosa (2001), ya que se reconoce la controversia de términos y no se acepta que sus etimologías constituyan términos intercambiables como alternativa "verde" en la propuesta del desarrollo económico y cultural capitalista global actual.

1 Arte y medio ambiente. Diseño de nuevos paisajes culturales, CIUNT 26/307; el de su continuidad: Praxis disciplinar y medio ambiente. Replanteos en artes, arquitectura y comunicación, CIUNT26/404.
2 *IAaPE* (Investigación de Acción artística Participativa ecologista). Esta metodología constituye un constructo complejo a partir de la interconexión del método de Investigación Acción Participativa - IAP, con prácticas artísticas en contextos de conflictos socio-ambientales (2008-2010); constituye uno de los resultados del proyecto CIUNT 26/ 307, FAUNT.
3 Si bien el recorrido presentado viene abrevando en el aporte de Edgar Morin y otros intelectuales, para este trabajo se recurre a la contribución suficientemente didáctica de OSORIO GARCÍA, 2012.

Se encuentra al paso la explicación de que la Ecología Social constituiría una ciencia bisagra por estar a medio camino entre lo cultural y lo natural (Aniaga Roustan; Martin Sosa, 2001). Y el campo de producción significado como artístico plástico y/o visual se ubica como un subsistema del sistema cultura. Surge así una pregunta bien de inicio y recurrente, que trata de aproximar cuáles serían los planos de intersección-interconexión-interdependencia entre el campo de producción de las artes plásticas y la ecología en relación con la cultura; es decir, la Ecología Social entendida como ya se anunció anteriormente, como ciencia bisagra entre todas las ciencias, las técnicas y las producciones humanas, tanto en la dimensión material como simbólica, en un contexto de formación universitaria. Bien de inicio, se encuentra, también, el hallazgo relacionado con el aporte de Félix Guattari en su texto "Las tres ecología" (1990) en el que responsabiliza al sistema *capitalismo mundial integrado* del actual estado de crisis eco-sistémica y propone una Ecosofía, en tanto teoría que interconecta y articula los ámbitos inseparables de la subjetividad humana, el social y el medioambiental. Se presenta en este momento el desafío de abordar una metódica transdisciplinar, por la cual se tiene que innovar la educación orientada a atender las necesidades sociales, a partir de una "visión transdisciplinar", consistente en una teoría unificadora de los diferentes conceptos teóricos de la organización de la naturaleza y la sociedad (Jantsch, Erich; 1972) en Luengo González, E. (2012). Por otro lado, en el compromiso de implicar el campo de formación universitaria en artes plásticas y/o visuales con problemáticas ecológicas, se tiene a la mano lo que se denomina el paradigma ecológico en la praxis de Ciencias de la Educación, como los esfuerzos por incluir formación en Educación Ambiental, en la responsabilidad del Estado Argentino (Bachmann, 2008).

En este sentido, se configura un territorio de *hacer* mundo auxiliado por avances teóricos cifrados como *pensamiento complejo,* el cual se expresa como una constelación provisoria de trabajos relacionados y organizados como Apuntes sobre *arte-cultura-Naturaleza, desde una perspectiva ecosistémica*, inscriptos en el Instituto de Investigaciones sobre Cultura Popular, de la faculta de Artes, UNT, y en el presente trabajo se las encuadra como "situaciones de ensayo de IAaP ecologista, 2017".

A manera de conclusión preliminar, tenemos que, los asuntos de problemática ambiental constituyen cuestiones de política ecológica. Y ahí… ¿cuál práctica artística? El esquema del pensamiento complejo nos sitúa en el asunto problema y su contexto. Una metódica de identidad transdisciplinar hace foco en dominios disciplinares mientras se borran límites ante la emergencia del hacer en un contexto antropo-ecologista concreto. Las incumbencias de aprendizajes se eslabonan y/o solapan más allá del perfil de artista en formación. La práctica de estética relacional (Bourriaud, 2008), en tanto prácticas artísticas contemporáneas a la usanza latinoamericana, desencadena acciones del orden de lo multi-transdisciplinar disolvente de la aspiración de neutralidad. El sujeto "haciendo" es artista en formación, aprendiz de lector y hacedor de paisaje cultural. Un paisaje en el que recaen en la inmediatez, prácticas de investigación del orden cuantitativo-cualitativo de constelaciones científicas varias, que se desplaza en territorios del orden tanto del *concepto* como del *percepto* (Deleuze, Guattari; 1993). Y ahí ¿Cuál práctica artística? Reconocer percibiendo, fotografiando, documentando escribiendo, trazando, diciendo, acordando, actuando; relatos, la imagen imaginaria, croquis, esquemas, escritos, fotos. Una dinámica provisoria para sujetar lo experimentándose-pensándose-sintiéndose-deseándose en imágenes preliminares fijas; escritos con grafías que apuntan datos, grafías que representan Naturaleza en convenciones del dibujo al uso; fotografías capturadas con sistema digital, producidas en abundancia, aun en breve tránsito y detenimiento.

Retomando el hilo acerca de estas tres situaciones que se inscriben en el presente trabajo, en primer lugar, se sitúa la deriva de IAaP en el anclaje sujeto docente-investigador-artista-ecologista denominada "150 pasos míos. Igual…yo te ofrezco un corazón a las futuras generaciones de tu familia": Este trabajo enhebra un paisaje cultural concreto, un río, su bosque de ribera, una apropiación y alteración en tanto cantera de extracción de áridos, justificada en el proyecto de pista remodelación de aeropuerto con autorización oficial por parte de organismos del Estado provincial. La percepción ecologista indica trabajos de acción directa para frenar el avance de las máquinas aguas abajo, promover estudios científicos y acciones administrativas pertinentes. El seguimiento y la vigilancia de actividad de operarios y funcionarios en el lugar han ocupado cuatro meses al personaje conceptual que refiere este anclaje. El paisaje cultural en curso deviene en territorio intervenido, también por marcas de posesión y acción directa de investigación y acción participativa con prácticas artísticas legitimadas como "intervenciones en sitio específico" (eje de imágenes 1).

Como segunda situación se referencia un dispositivo didáctico pedagógico en formato "taller", propuesto para la Semana del Artista/de las Artes, FAUNT, 2017. El texto de su convocatoria se transcribe a continuación y en anexos se acompaña con la imagen 2.

Facultad de Artes

UNT

Instituto de Investigaciones sobre Cultura Popular

Directora Prof. Lic. Myrian Genisans

SEMANA DE LAS ARTES - 2017

Taller "ARTE Y ECOLOGIA" en tiempos de crisis socio-ambiental. Un abordaje de métodos de ideación-diseño – proyectación de proyectos artísticos ecológicos.

Lugar: Sótano Taller Escultura, Facultad de Artes, Bolívar 700, San Miguel de Tucumán

Fecha: 18-19-20 de setiembre de 2017

Horario: 10 a 12 horas

Destinatarios: estudiantes de Facultad de Artes, público en general

Cupo de asistentes: 30 personas

Programa:

18/09/2017 - Arte y Ecología. Paisaje Cultural. Mapeo de problemáticas:

Visionado de documentales: Hasta que caiga el último árbol, primera movilización ambientalista de Tucumán. Arte/ecología ¿de qué campos de producción-distribución-consumo hablamos? Paisaje Cultural: problemáticas ecológicas "glocales". Destrucción/alteración de ecosistemas. Contaminación, agotamiento, empobrecimiento, erosión de sistemas democráticos. Violación de derechos humanos y de Naturaleza.

Mapeo de problemáticas. El aporte de "Iconoclasistas", aportes de redes socio-ambientales.

Actividad de asistentes: producción de un mapeo a mano alzada.

19/09/ 2017 - Expresiones artísticas en contextos problemáticos socio-ambientales:

El mural de contenido ecologista en contexto de extractivismos. Caso Sistema del Aconquija/ Arte en Tela, una expresión en artes visuales previendo asambleas y movilizaciones socio-ambientales/ Abraza árboles, una interpelación desde la acción artística a la cultura depredadora urbana.

Actividad de asistentes: mapeos de producción arte/ecología siguiendo una propuesta de ficha técnica.

20/09/2017 - Reconociendo modos de hacer y sus contradicciones, entre el dilema y la paradoja, la coherencia como horizonte eutópico-eucrónico. Proceso de ideación-diseño. Proyectación de un hacer artes visuales situado desde una perspectiva ecosistémica. Análisis de contextos-pretextos para posibles textos-objetos-monumentos-eventos.

Actividad de asistentes: producción de grafías "imaginando proyectos artísticos desde el paradigma ecológico".

Finalmente, se da lugar a la presentación de la actividad *Enhebrando paisaje*, la cual constituye una bifurcación de la actividad anteriormente citada. Desafía al sujeto hacedor/a- artista plástico/visual en algún grado de formación profesional y con algún grado de preocupación y/o compromiso artístico-político-ecologista. Tensando un poco más la relación, puesto que trasciende la praxis teórica reflexiva, y sitúa el hacer en contexto problemático en un territorio establecido como "zona roja" en el Ordenamiento Territorial de Bosque Nativo de la provincia de Tucumán, que por los meses de junio a octubre de 2017 estuvo afectado, nuevamente, por prácticas y competencia de motos de enduro, con auspicio y fomento del Gobierno de Tucumán.

Enhebrando Paisajes

Espacio de convocatoria Instituto de Investigaciones sobre Cultura popular - FAUNT- Asociación Civil Pro Eco grupo ecologista - Tucumán.

Línea de investigación/acción: Naturaleza y cultura.

Términos para una cartografía posible: Lectura de paisaje - reconocimiento de su cuerpo dañado y su fuerza de regeneración - contexto ecosistémico: convergencia de responsabilidades - apuntes para intervenciones posibles desde la plástica del arte.

Actividades: mapeo del lugar - recorridos de reconocimiento de paisaje - trazado del territorio protegido por OTBN Tucumán - ideación de propuestas de intervenciones plásticas visuales posibles.

Lugar: ángulo noroeste de Estancia Potrero de las Tipas, Km 12,5, Ruta Provincial 341, Raco, Tucumán (Superficie: 1/2 hectárea). Día: domingo 1 de octubre de 2017; entre las 11 y 16 horas/ Empresa Buscor, plataforma 13, 09:00 horas - Parada: entrada a Los Planchones, Raco/ valor del pasaje: $37(ida y vuelta: $74)/ Traer ropa adecuada para paisaje silvestre - materiales y herramientas para dibujar, escribir, fotografiar - repelente y protector solar, si el clima lo indica/ El cupo es de 7 personas. Ya confirmaron cuatro. Inscripción hasta el viernes 29/09/2017, 12 hs. Por este medio: 0381 155589446

El lugar les espera con alimentos, agua, mate, refugio y mucha alegría.

Actividad concretada: relatos y acciones durante la jornada: intervención en el paisaje, fortalecimiento del sitio de un árbol Tipa, enramado de sendas de práctica de enduro, observación, consulta, registro, inventario visual de términos y conceptos, documentación fotográfica. Luego, producción gráfica y escrita. Intercambios de fotos por wasap.

Eje de imagen 3

Referencia bibliográfica

Aniaga Roustan, J., Martín Sosa, N. (2001): Presentación. Una tierra en la que pensar: razones de la Sociología y la Ética. Sistema 162/ 163- Revista de Ciencias Sociales. Madrid.

Bourriaud, N. (2008): Estética relacional. AH editora, Bs. As.

Bachmann, (2008): La Educación Ambiental en Argentina, Hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares. Ministerio de Educación: Áreas Curriculares - Documentos de trabajo.

file:///C:/Users/Myrian/Downloads/EA-para%20la%20formacion%20docente.pdf

Deleuze, G., Guattari, F. (1993): ¿Qué es la filosofía? Anagrama, Madrid.

Guattari, F. (1990): Las tres ecologías. Pre-textos: ensayos. Valencia.

Jantsch, E. (1972). "Toward interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation", En Centre for Educational Research and Innovation, Interdisciplinary: problems of teaching and research in universities. OECD. Pp. 97-121. En Luengo González, E. (2012). "La transdisciplina y sus desafíos a la universidad". En Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria, Complexus, Nº 2, CIFS-ITESO, México.

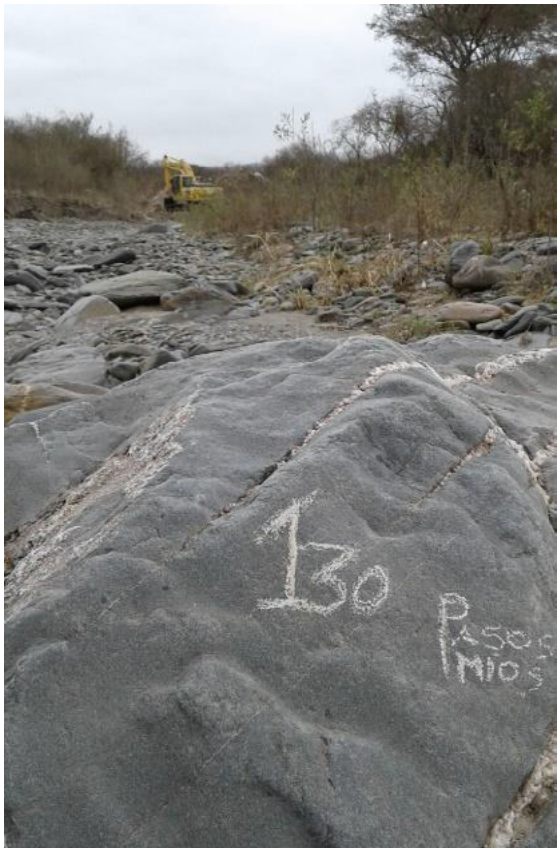
Lef, E. (2000): Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Siglo XXI Editores. México.

Martín Sosa, N. (2001): A vueltas con la Sustentabilidad, esta vez desde la Ética. Sistema 162/ 163- Revista de Ciencias Sociales. Madrid.

Molano-Niño, A.C., Herrera-Romero, J.F. (2014). La formación ambiental en la educación superior: una revisión necesaria. Revista Luna Azul, 39, 186-206. Recuperado de http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=content&task=view&id=955

Osorio García, S. N. (2012): El Pensamiento Complejo y la Transdisciplinariedad: Fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. Revista Facultad de Ciencias Económicas [en línea] 2012, XX (Junio -Sin mes): [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90924279016> ISSN 0121-6805

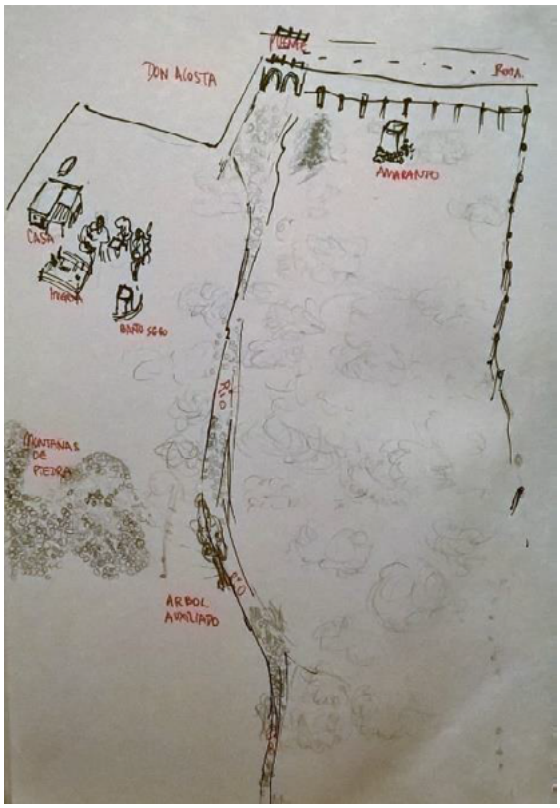
Anexo de Imágenes

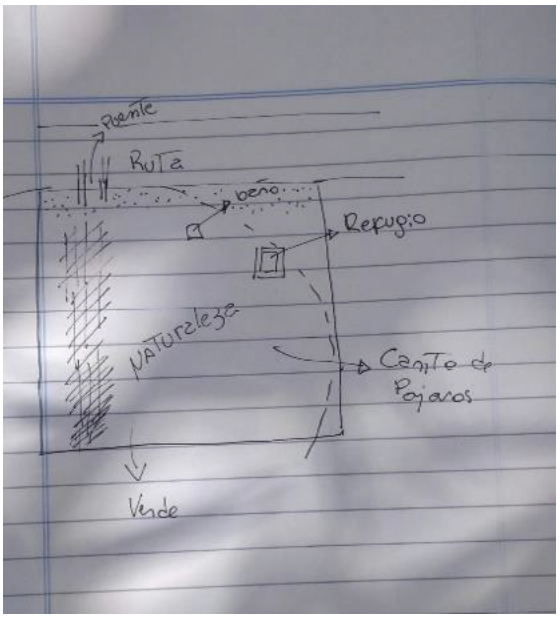


Eje de imágenes 1

Eventos
Facultad de Artes UNT- Oficial
9 de septiembre a las 16:59
Taller ARTE Y ECOLOGÍA en tiempos de crisis socio-ambiental. Un abordaje de métodos de ideación-diseño – proyectación de proyectos artísticos ecológicos
Facultad de Artes, UNT
Instituto de Investigaciones sobre Cultura Popular
Directora Prof. Lic. Myrian Genisans
Ver más
Semana del Artista 2017
#sda17
Cumpleaños
Sugerencias
Pasados
+ Crear evento
TALLER
Arte y Ecología
Semana del Artista
#SDA17
SUGERENCIAS PARA EVENTO
Comparte tu evento para llegar

Imagen 2





Eje de imágenes 3

LA GLOBALIZACIÓN COMO DETERMINANTE DE LA CREACIÓN. LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA/VISUAL EN ARGENTINA EN EL PERÍODO 1990-2010

GIMÉNEZ, Rubén Orlando
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán
Cátedra Práctica de Taller III, IV y V - Taller B - Pintura

Introducción

Mucho se ha teorizado sobre las transformaciones que desde finales del siglo XX nos ha alcanzado a todos de una u otra forma. En el presente texto me interesa abordar algunos de los efectos de esas transformaciones en Argentina, en relación a la producción artística durante los 90 y los primeros años del nuevo milenio, tomando para ello consideraciones de carácter general y ejemplificando con algunos casos particulares vinculados a los fenómenos artísticos/estéticos producidos en el cambio de siglo. Entre las consideraciones generales, y para fijar un marco teórico al tema, abordo los conceptos de globalización y desterritorialización. A continuación, abordo la problemática de la producción artística en Argentina en lo que refiere a contenidos y desplazamientos que proponen los creadores. La misma no pretende ser un relato de la historia reciente, sino una observación de prácticas que en su singularidad pueden servir para repensar el estado del arte en el período analizado.

Conceptos generales sobre la globalización

A finales del siglo XX, el acontecimiento artístico con su especificidad práctica y conceptual se sumó a las manifestaciones y discursos que podríamos reunir en un campo no carente de complejidad y diversidad, que se cristaliza a partir de la conjunción de cambios económicos, políticos, tecnológicos, sociales y culturales a nivel mundial.

En general, el término globalización, como sostiene Margulis, "constituye una metáfora que ha pasado a ser empleada en las ciencias sociales, en los medios masivos y en el lenguaje cotidiano para indicar aspectos que caracterizan nuestro tiempo" (2009:125). Este empleo extendido del término, si bien lo convierte en un concepto polisémico para caracterizar fenómenos muy diversos, le quita otras veces rigor explicativo. Aun así, y para nuestros propósitos, será suficiente indicar que se trata de una profunda transformación internacional que se caracteriza por el progresivo poder que va adquiriendo el capital y el mercado.

A la pregunta ¿dónde ubicar el inicio de la globalización?, los autores no se han puesto de acuerdo en este punto, pero es evidente que la percepción del cambio de época se establece con claridad en los 80 y se profundiza a partir de la década del 90 "[…] cuando se establecen mercados planetarios de las comunicaciones y del dinero, y se consolida al desaparecer la Unión Soviética y agotarse la división bipolar del mundo" (Canclini, 2008:45).

Si bien es cierto que cuando se estudia el fenómeno de la globalización este tiende a centrarse en los factores económicos, también es claro que el modelo propuesto por la globalización no está asociado exclusivamente a este campo, sino que ha involucrado inevitablemente a todas las dimensiones, incluidas las culturales y artísticas. La producción cultural material también fluye en todas direcciones, siguiendo la lógica del mercado con condiciones impuestas por la misma estructura; un sistema, aparentemente abierto siempre y cuando lo que se genere participe en el flujo de demanda, y de consumo funcional al sistema.

La desterritorialización[1]

Podemos recurrir a una gran cantidad de definiciones para dar cuenta lo que se entiende por territorio. Preferimos recurrir al Diccionario de la Real Academia Española para definirlo como "porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia". En primer lugar, es pertinente observar que hablar de nación, región o provincia implica que la porción de superficie a la que alude la definición necesariamente deba pensarse como una organización jurídica, política, social y cultural sobre la que descanse la acción del Estado, y, al mismo tiempo, diferenciado de otro territorio por límites geográficos definidos o fronteras precisas. Esta porción de tierra se constituye así en un "lugar", en "lo local".

> *lo imaginamos un espacio restringido, bien delimitado, dentro del cual se desenvuelve la vida de un grupo o un conjunto de personas, (que) posee un contorno preciso, al punto de tornarse un límite territorial para los hábitos cotidianos; así, se confunde con lo que nos circunda, está "realmente presente" en nuestras vidas. Nos reconforta con su proximidad, nos acoge con su familiaridad El debate sobre las identidades está permanentemente atravesado por esos términos. (Ortiz, 1998:30)*

El territorio entonces resulta un espacio de sentido, significado y estructurado a partir de interacciones complejas entre lo social, lo cultural y lo político. El territorio fue una de las mayores obsesiones modernas, nos dice Bauman (2003:122).

Pero la inscripción del "territorio", y su sustancia, se debilitan o alteran por la consideración que propone la globalización de un espacio de apropiación a escala planetaria determinante de una nueva configuración donde

> *las fronteras internacionales vacilan y se borronean, se ocultan. Por eso, las parejas de oposiciones binarias del tipo hegemónico/subalterno, universal/particular, euronorteamericano/ latinoamericano, etc. difuminan sus límites y antes que en síntesis, desembocan en mescolanzas, en fenómenos confusos de sincretismo e hibridación. (Escobar, 1997:20)*

La desterritorialización habrá que entenderla como una reestructuración/desestructuración cualitativa del espacio físico y simbólico, que permea las fronteras de la vida pública y privada al amplificar sus horizontes culturales fundamentalmente mediante los medios de comunicación globales y las nuevas tecnologías. En este sentido, hay que entender la desterritorialización como un rasgo fundamental de la globalización.

Argentina no será la excepción en el concierto de la globalización. El papel que viene cumpliendo en el proceso globalizador se ha traducido en complicados modelos de comportamiento que han sumado a un sector importante de artistas que, desde los 90, responden a los estímulos de la cultura contemporánea como consecuencia de la reordenación del contexto global.

Producción y desterritorialización del arte. De los 90 a los primeros años del 2000

Si intentáramos establecer bajo qué coordenadas se configuró el arte argentino a partir de los 90, nos encontraríamos que estas actuaron en sintonía con los profundos cambios estructurales que modificaron los patrones de comportamiento social, a partir de políticas neoliberales que trajeron como consecuencia un tipo de orden dictado más por la lógica del mercado global que por el control de un Estado benefactor keynesiano, dejado prácticamente a un lado.

La revolución productiva prometida por Menem fue rápidamente reemplazada por un amplio plan de desnacionalización (Ley de Reforma del Estado) y ajustes. La política institucional resultó tan

1 Elegimos utilizar el término "desterritorialización" siguiendo la línea de algunos estudiosos, aun reconociendo la existencia de otros. Dice Tomlinson: "Algunos autores, han empleado el término *desterritorialización* con respecto al proceso de globalización (por ejemplo, Appadurai, 1990; García Canclini, 1995; Milnar, 1992; Llull, 1995, Featherstone, 1995; Mattelart, 1994; Morley y Robins, 1995; Latouche, 1996), mientras que otros han preferido términos afines como deslocalización (Thompson, 1995) o deslugarización (Giddens, 1990) para captar aspectos del proceso.

desacertada como la económica: si Alfonsín dejaba en libertad a sectores del Ejército con las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, Menem, en 1990, indultaba a la misma Junta Militar. La crisis económica/institucional, la destrucción de la industria nacional, sumado a lo que los autores han denominado "una desvalorización de la política", provocó no sólo la disolución social sino también un empobrecimiento de la oferta cultural que banalizó la vida en muchos aspectos. Dicha banalización fue de tal magnitud en el contexto de la "era menemista" que llevó a "[…] la acción política a su espectacularización en los medios, […] reduciendo la importancia de los partidos, los sindicatos, las huelgas, las manifestaciones públicas y masivas, en fin, las instancias donde las negociaciones (podían) efectuarse" (Canclini, 1995:168). En la misma dirección, Wortman expresa: "La televisión sintetizaba y difundía la metáfora fundante de la década del noventa: *farándula* y *política*. Estos dos términos se entremezclaban mutuamente y simbolizaban los valores hegemónicos de nuestra sociedad" (Wortman, 2007:91).

En correspondencia, en los 90 se estableció, en forma clara, lo propio de una cultura *light*. La esfera del arte no escapó a esta situación. La exhibición en el '92 (*El Rojas presenta: Algunos Artistas*) de un grupo de artistas -sin intención de constituir un colectivo- y conectados al Centro Cultural Rojas, dirigido por Jorge Gumier Maier, anunciaba una estética acorde a la época. Jorge López Anaya, historiador y crítico, en correspondencia con las tendencias del consumo y del mundo alimentario del *fast food* ofertando una dieta rápida y barata, caratulaba a esta muestra de "arte light". En la misma dirección, el célebre crítico francés Pierre Restany publicaba en 1995 un artículo en la revista española *Lápiz*, donde bautizaba a la estética del grupo como "arte guarango". El efecto del término con el que Anaya denominó a esta muestra fue tal que empezó a ser entendido como síntesis de la producción de la década del 90.

La crítica de entonces expresaba que el discurso de estos artistas marchaba en total correspondencia con el esteticismo que se vivía en casi todos los ámbitos, incluido el mundo de la política. Discursos artísticos descriptos peyorativamente como "lo *frívolo*, lo *decadente* (…) y conceptos de arte *kitsch*" (Krochmalny, 2013:5).

Pierre Restany comentaba por entonces

> *Gumier Maier (…) es el catalizador del movimiento, el elemento coagulador de estos jóvenes cuyo arte expresa una actitud sincrónica con la Argentina de Menem: un vitalismo kitsch, una cultura citacionista, un auténtico sentido de la decoración (…) carente de sofisticación ideológica. (Restany en Rosa, 2013:44)*

Por otra parte, no eran artistas que se identificaban exactamente con las innovaciones tecnológicas del momento, más bien recurrían a operaciones fundamentalmente artesanales (bordados, collages) con el recurso de la apropiación y la cita de obras e imágenes tanto de la historia del arte, como también de objetos de consumo masivo o de la industria del entretenimiento. La producción artística del grupo no escandalizaba, sino que, por el contrario, se encontraba de una u otra forma relacionada a la cultura de la imagen estetizante y del simulacro menemista.

Lo interesante del arte *light* es que puso en discusión el papel que debía tener el arte en la topografía cultural que la globalización imponía, discusión que se estructuró

> *en un sistema binario con referencias políticas y culturales más vastas. Las categorías de apreciación y clasificación que emergieron (…) se distribuyeron en los vectores de "lo político" vs. "lo no político", "lo grave" vs. "lo frívolo", "lo nacional" vs. "lo internacional", "lo moderno" vs. "lo postmoderno" (…) "lo liviano" (light) vs. "lo pesado". (Krochmalny, 2013: 5).*

Las discusiones se organizaron en varios frentes sobre todo con los artistas comprometidos con un arte combativo y de resistencia, tal el caso de León Ferrari, que había regresado al país en 1991, después de su exilio en 1976 o del colectivo Escombros, sólo para mencionar algunos. Las comparaciones fueron inevitables: de un lado, la negociación temática, estética y ética de los artistas *light*, del otro, la radicalización ideológica de los artistas comprometidos con la politización de los últimos años del 60, y que en los 90 eran tomados como posturas anacrónicas y ridículas.

En 1994, intentando equiparar las generaciones del 60 y del 90, se realizó una exposición curada por Elena Oliveras, titulada "90, 60, 90". Allí Rosana Fuertes, utilizando una impronta bastante cercana al *kitsch* que proponían los artistas *light*, partiendo del contexto político aunque sin cuestionarlo, presentaba una instalación titulada "Los 60 no son los 90", donde la imagen del Che Guevara, pintada sobre camisetas rojas dispuestas en sucesión, le seguían otras verdes con el título de la obra encerrado en flores también pintadas, para finalmente utilizar en una tercera línea y sobre camisetas rosas, la figura de Menem. Marcaba así Rosana Fuertes, la inversión de los lineamientos estéticos del 90, claramente diferenciados de los del 60.

Superada la década del 90, el 2000 empezó con no pocos problemas para el país. El derrumbe del neoliberalismo terminó en diciembre de 2001 con la renuncia de De la Rúa, que había llegado al gobierno en 1999. Dice Andrea Giunta que

> *La dimensión del trauma de 2001 puede medirse en el hecho de que muchos recuerdan qué estaban haciendo el 19 y el 20 de diciembre, cuando se saqueaban supermercados, las multitudes ocupaban las calles y caía el gobierno. Las palabras con las que se nombraban los distintos episodios de este escenario generaron un vocabulario que se organizó con la velocidad con la que se sucedían los hechos: "corralito", "cacerolazo", "piquete", "asamblea", "default", "riego país", "cortes de ruta", "cartoneros". La frase que unía el reclamo, "que se vayan todos" condensaba el rechazo hacia la clase política y la devaluada legitimidad de las instituciones. (Giunta, 2009:28)*

En esta situación no todo fue negativo. Lo positivo estuvo marcado por la profunda concientización política de amplios sectores sociales que permitieron nuevas formas de participación ciudadana en todos los ámbitos, incluidos los del arte. Por razones políticas y éticas, era imposible en ese contexto seguir sosteniendo los principios esteticistas de los 90. Es así que, en esos días donde la crisis se mostraba con toda crudeza, surgieron colectivos artísticos donde "la creatividad se mezcló con la protesta" (Giunta, 2009:54) y que se multiplicaron en acciones e intervenciones de fuerte protagonismo en asambleas, ollas populares y manifestaciones.

La calle fue el medio para intervenciones de todo tipo de acciones: murales, afiches, grafitis, exposiciones urbanas, etc. La emergencia y actividad de los colectivos artísticos ponía además una nueva dimensión de concepción de la obra, donde desaparecía, o al menos disminuía, la figura de autor individual.

Entre los numerosos grupos podemos mencionar al "Grupo de Arte Callejero", "Etcétera", "Taller Popular de Serigrafía", "Arte Rata", "Máquina de Fuego", "Ojo Obrero", "Argentina Arde", "En Trámite" (Rosario), "Costuras Urbanas y las Hijas del Chancho y el Corpiño" (Córdoba), "Argentina Arte", etc.

Una estrategia recurrente de muchos de ellos (estrategia que también usaban los artistas *light* con opuestas motivaciones) fue el recurso a la cita y la apropiación.

> *La reformulación que varias de estas producciones (realizaban) sobre experiencias previas de cruce entre vanguardias artísticas y políticas: el constructivismo ruso, el surrealismo, la gráfica del mayo francés y -en abundancia- la experiencia de Tucumán Arde, de los artistas porteños y rosarinos que rompieron con el Instituto Di Tella en 1968. (Longoni, 2003)*

Todo esto significó una bisagra cultural muy importante y que en el arte trajo aparejado una reconfiguración en la manera de producir, distribuir y consumir el producto artístico en el paradójico paisaje global argentino.

Con esto no pretendo indicar que haya sido la única forma de concebir la producción artística, pero ante los hechos de diciembre de 2001, estas producciones cobraron una gran visibilidad, y, por supuesto, generaron grandes debates en el escenario artístico que implicaron tensiones entre los que sostenían que el arte debía ser comprometido y aquellos que defendían la autonomía del mismo.

Para dimensionar la producción de estos colectivos, comento aquí el caso del grupo "Etcétera", que al día de la fecha sigue trabajando activamente, y que en estos últimos años se rebautizó como "Internacional Errorista". En la videoinstalación realizada entre el 2004 y el 2005 titulada *20122001 (sueños)*, plantearon algo más que un ensayo audiovisual. La instalación se organizaba con/en el espacio de una sala, donde se ubicaba una cama, un televisor en el que se mostraba un video en blanco y negro con imágenes tomadas de las jornadas de protesta de diciembre de 2001 superpuestas con segmentos de depredación animal, como metáforas de la explotación, e imágenes de dos o tres adolescentes que escupían a la cámara[2].

En esta propuesta, plantearon la oposición entre el mundo privado e íntimo del dormitorio con las escenas públicas marcadas por la violencia de la crisis que se mostraba en un televisor. Sin embargo, algunos papeles desparramados en el piso daban cuenta de cierta inquietud en el "dormitorio". En la pared, un *plotter* con la inscripción "20122001 (sueños)" evocaba los sucesos de la convulsión social argentina.

*

Hemos considerado, en apretada síntesis, las obras de los artistas *light* de los 90 conjuntamente con la de los colectivos que emergieron en los últimos años del siglo XX, y a partir del 2001 en adelante, como ejemplos de producciones que han reflejado en su discurso plástico el contexto social, político y tecnológico propuesto por la posmodernidad global en la nueva organización del arte. Prácticas artísticas que deben ser contextualizadas a partir del debate que aún rodea al proyecto de la modernidad

A pesar de las evidentes diferencias entre los ejemplos considerados para el análisis, estos se inscribieron en una misma lógica cultural global, ya de reacción como propuesta de una cultura afirmativa, ya de resistencia, oponiéndose al *status quo*, ya que de diferentes modos, estos discursos abrieron pequeñas o grandes brechas que generaron un "otro modo" y resumieron las modalidades y formas de producción de las décadas siguientes hasta la actualidad.

Conclusión

En las páginas precedentes me referí a ciertos mecanismos de producción del arte argentino en décadas que considero fueron protagonistas de los cambios promovidos por la dinámica global. No he pretendido en estas páginas una defensa a la globalización ni lo contrario, sino más bien marcar y observar algunos cambios en lo que considero una nueva configuración desterritorializada de las funciones tanto técnica y estética como comunicacionales del arte, y que obligó a reformular muchos de sus presupuestos. Las reformulaciones a las que me he referido operaron desterritorializando lenguajes, soportes y configurando otros nuevos que dieron lugar a comportamientos artísticos en sintonía con los cambios políticos, económicos y tecnológicos inscriptos todos en la dimensión de lo global.

BIBLIOGRAFIA

Bauman, Zygmunt. *La Globalización. Consecuencias humanas*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs As. 2013.

---------- (2003) *Modernidad líquida*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Escobar, Ticio. *15 años del Mercosur: El debe y el haber de lo cultural*. 2006 en www.memorial.sp.gov.br/memorial/.../Texto**Mercosul-TicioEscobar**.doc

---------- (1997) *El Arte en los tiempos globales*. Ed. Don Bosco. Asunción. Paraguay.

García Canclini, Néstor, Cruces, Francisco, Urteaga Castro Pozo, Maritza (coordinadores) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Fundación Telefónica y Ed. Ariel. Madrid. 2012.

2 Video de la instalación *20122001* disponible en https://www.youtube.com/watch?v=ktDI8i0iDCE

---------- (2008) *La globalización imaginada*. Ed Paidós. Bs. As.

---------- (2005) *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. Ed. Siglo XXI.

Giunta, Andrea. *Poscrisis. Arte argentino después del 2001*. Ed. Siglo XXI. Bs. As. 2009.

Giunta, Andrea, Jacoby, Roberto, Longoni, Ana, Montequin, Ernesto. *Arte rosa light y arte Rosa Luxemburgo.* Ramona. Bs.As. 2003.

Katzzenstein, Inés. *Acá lejos. Arte en Buenos Aires durante los '90*. Ramona. Bs.As. Diciembre de 2013.

Margulis, Mario. *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Ed. Biblos. Bs As. 2009.

Oliveras, Elena. *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI.* Ed. Emecé arte. Bs. As. 2008.

Ortiz, Renato. *Otro Territorio*. Ed Andrés Bello. Santa Fe de Bogotá. 1998.

Wortman, Ana. *Vaivenes del campo intelectual político cultural en la Argentina*. *En libro: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder.* Daniel Mato (compilador). CLACSO. Caracas, Venezuela. 2002. disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/wortman.doc

GESTIÓN CULTURAL Y ARTE PÚBLICO: EL PROYECTO "ARTE A LA VISTA"

CEBOLLADA, Julieta
Centro de estudios Teórico-Críticos sobre arte y cultura en Latinoamérica
Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Introducción

El proyecto denominado *Arte a la vista* fue una propuesta innovadora que comenzó a desarrollarse en el año 2004 en la ciudad de Rosario, impulsado por el artista visual y gestor cultural Dante Taparelli. Este proyecto lo pudo llevar a cabo impulsado desde su cargo como Director de Diseño e Imagen Urbana conjuntamente con la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. El plan fue reproducir obras de pintores rosarinos (1) que actuaron mayormente en la primera mitad del siglo XX. Se contó con el apoyo de los materiales de una conocida pinturería de la ciudad y el financiamiento de la mano de obra por parte del sector público Estas reproducciones fueron instaladas en las medianeras de edificios que se visualizan desde las veredas del centro de la ciudad con el fin de interpelar a los transeúntes y mostrar parte del patrimonio artístico de Rosario. Esto implicó una democratización del acceso a los bienes culturales de los ciudadanos a través de la gestión pública, siendo las artes visuales las que se exponen y van al encuentro con la gente.

Museo, arte, artista y obra: la pérdida de los límites

El hecho de que las pinturas expuestas en las paredes sean reproducciones abre lugar a cuestionar los conceptos de arte, artista y obra. Con la reproducción y el gran cambio de escala (2) se pierde el "Aura" (Benjamin, 1989) de las pinturas que le dieron origen: su valor único, su unicidad. Siguiendo este criterio, puede cuestionarse si a dichas reproducciones, alteradas en su escala para ser adaptadas a la arquitectura y sin la huella de la pincelada y la impronta del artista, se las puede llamar obras de arte. La intencionalidad del proyecto es otra, que las reproducciones monumentales de estas pinturas vayan al encuentro con ciudadanos y casuales turistas culturales (Oliveras, 2013), para mostrarles parte de la historia consolidada del arte rosarino (grupo de la Mutualidad dirigida por Berni y el Grupo del Litoral). Cabe preguntarse el porqué de esta necesidad de un museo a cielo abierto. A diferencia de esta propuesta, los museos como claustros cerrados tienen muy poco flujo de público no especializado o "el ojo común" (Oliveras, 2013: 129), que busca en la obra de arte el placer estético inmediato bajo un paradigma tradicional de la obra de arte, la representación icónica y mimética.

Asimismo, el carácter tradicional de artista se ve desdibujado: pudiendo ser el que posee la idea que dirige el proyecto -como muchos artistas contemporáneos-, ¿o quienes ejecutan?, albañiles o artesanos, ¿o aquellos que le dieron origen a las obras?, ¿o quién planificó?, el curador. Cabe preguntarse ¿una reproducción puede ser considerada obra de arte? ¿Cuándo hay arte? "…hay arte cuando la obra es alegoría, símbolo, abre un mundo y la verdad…" (Gyldenfedlt, 2013). Tal vez este sea el único criterio que puede aplicarse tanto al paradigma tradicional de arte como al contemporáneo.

Se plantea otro interrogante: ¿se trata realmente de un museo? Siguiendo a Alejandra Panozzo, si bien se plantea un recorrido con vínculos entre las obras, no hay una dirección clara para visualizarlas, y la contaminación visual de la ciudad distrae la posible lectura de las pinturas, a diferencia de los museos que están preparados desde las paredes, las luces, la altura de la vista y la distancia para que lo que se exhiba se destaque. Todos estos planteos dan lugar a múltiples interpretaciones que pueden resultar hasta contradictorias.

Cabe subrayar que las obras reproducidas son de artistas son fallecidos que en su momento fueron legitimados en el campo artístico oficial y formaron parte de instituciones de Rosario, por lo cual se puede considerar a sus obras como objetos de calidad *museable*. "…Al objeto expuesto en un museo se lo considera digno de ser visto y apreciado universalmente, pues se supone que su placer o disfrute que provoca su contacto cercano acrecienta el acervo cultural y la propia sensibilidad…" (Ares, 2013: 53).

Identidades colectivas: del nacionalismo cultural a lo plural

La construcción social del concepto de identidad a principios del siglo XX, época en la que se sitúan históricamente estas pinturas reproducidas en las medianeras de los edificios, estuvo fuertemente influenciada por el contexto del primer centenario de la Revolución de Mayo en la ciudad de Rosario.

Las instituciones que se gestaron en aquella época, sin exclusión de las vinculadas a las Bellas Artes, mantuvieron su continuidad y su funcionamiento para legitimar determinadas producciones que, en consecuencia, se posicionaron de forma privilegiada dentro del campo cultural. Esto siempre ha correspondido a los intereses de los sectores sociales que se atribuyeron la función de fomentar la actividad artística desde las instituciones. En sus inicios, esta función fue llevada adelante por la alta burguesía rosarina, motivada inicialmente por el deseo de superar la imagen fenicia de la ciudad y demostrar a Buenos Aires que Rosario podría convertirse en otro de los focos de alta cultura en el país. Estos sectores se convirtieron al mismo tiempo en organizadores y promotores, en público y coleccionistas, en jurados de los primeros salones oficiales de Bellas Artes y miembros de las primeras comisiones municipales de Cultura. Básicamente, se auto atribuyeron la función de gestores culturales, basado en su prestigio social y poder económico, independientemente de su idoneidad.

Un factor clave que influyó en la determinación, por parte de este grupo, de las inclusiones y exclusiones dentro del campo del arte fue la situación social generada a partir del creciente arribo de inmigrantes con ideas políticas de izquierda, que infundió temores de disolución de la identidad de la Argentina. En ese contexto, la construcción y el concepto de identidad nacional fueron revisados por políticos y escritores, pensadores y artistas. Se depositó sobre los últimos dos grandes expectativas: apoyar el proyecto político y económico de las clases dirigentes en el marco de una utopía civilizadora de la sociedad, y realizar un arte con características nacionales. Lo último implicaba encontrar un arte con características que fueran propiamente argentinas mediante la apropiación de determinadas manifestaciones culturales del pasado (gauchos e indígenas) y el presente, y la deliberada exclusión de otras. Esto se ve plasmado en diversas ediciones del salón, en obras donde prima la representación de los tipos antes mencionados, el paisaje argentino de la llanura o las sierras, y los retratos de la alta burguesía rosarina.

La gestión cultural de este grupo tuvo una fuerte influencia durante al menos 20 años, siendo la Comisión de Bellas Artes devenida en municipal un año después de la realización del primer salón de Bellas Artes de Rosario de 1917.

En la actualidad, la idea de identidad ha cambiado, se habla de identidades plurales (Descombes, 2015) que no siempre se construyen desde los sectores dominantes de la sociedad. Es en este contexto donde se enmarca el proyecto *Arte a la Vista*, tratando de reforzar la identidad colectiva y el sentido de pertenencia de los ciudadanos.

Gestión cultural y políticas públicas

Siguiendo a Carlos Esquivel (2016), para que las expresiones artísticas urbanas puedan ser consideradas públicas deben encontrarse en un espacio al aire libre y de fácil acceso al transeúnte, destinado a un espectador no especializado. De este modo, se genera una relación comunicativa entre

la obra y el espectador. Siendo una intervención urbana, el museo a cielo abierto no presenta una renovación ni un mantenimiento de las pinturas (3), por lo que su desgaste por el paso del tiempo es evidente, lo cual es un aspecto que debería ser revisado por el Estado.

Más allá de esto debe reconocerse que desde las políticas municipales se ha promovido, a través de la iniciativa del museo a cielo abierto, la difusión del patrimonio cultural de Rosario. Acorde con los indicadores UNESCO:

> *"…El patrimonio cultural en su más amplio sentido es a la vez un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio (…) esos recursos son una riqueza frágil, y como tal requieren políticas y modelos de desarrollo que preserven y respeten su diversidad y su singularidad, ya que una vez perdidos no son recuperables…". (UNESCO: 132):*

La municipalidad de Rosario ha invertido desde hace más de quince años en su gestión cultural con propuestas gratuitas o de bajo costo en distintos barrios de la ciudad, democratizando, al menos en parte, el acceso a la cultura de la población. Víctor Vich (2014) afirma la necesidad de que las políticas culturales trasciendan la pura producción u organización de eventos, y funcione como dispositivo para comprender y desestabilizar las relaciones de poder existentes, y activar nuevos procesos sociales. Consideramos que si bien la municipalidad de Rosario piensa a la cultura como un bien público y un derecho de todos, no gestiona riesgos (Reguillo, 2005), en el sentido de que evita posicionarse en lugares incómodos para que la cultura funcione como un agente de transformación social.

A modo de conclusión

El proyecto *Arte a la vista* constituye un ejemplo de gestión cultural mediante la difusión del patrimonio artístico de la ciudad de Rosario en el marco del espacio urbano. Esto implica una democratización de la cultura al permitir la visualización de pinturas significativas a gente que habitualmente no va al museo. Además, es un aporte a la estética de los grises edificios del área central de la ciudad. Cabe preguntarse si resulta una experiencia movilizadora o enriquecedora al transeúnte que pasa apurado o distraído, llevado por la vorágine del ajetreo diario de la gran urbe.

Bibliografía

Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Buenos Aires: La Marca Editores.

Descombes, V. (2015), El idioma de la identidad. Buenos Aires: Cadencia editora.

Esquivel, C. (2016). Las bicicletas de Fernando Traverso, entre lo político y la poética (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Oliveras, E. (ed.). (2013). Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI (4ª ed.). Buenos Aires: Emecé.

Panozzo, A. A cielo abierto. Museo urbano. Disponible en: https://www.academia.edu/28186997/A_cielo_abierto_Museo_Urbano.

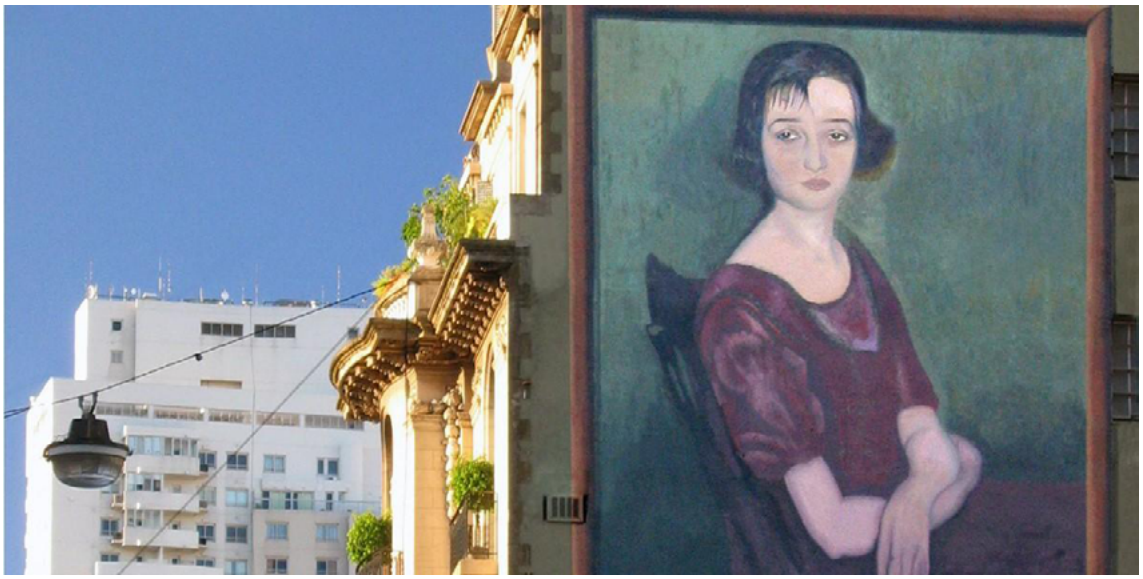
Reguillo, R. (2015). Horizontes fragmentados: comunicación, cultura, pos política. El (des) orden global y sus figuras. Jalisco: Iteso.

UNESCO. Patrimonio, Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Disponible en: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf

Vich, V. (2014). Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Anexo

La niña de la rosa. Alfredo Guido. Foto de pintura original.



Reproducción realizada en 2004

Estado actual. 2018.

POLÍTICA Y EXPRESIVIDAD. ARTE EN LAS CALLES

BARIANI, Julio
Universidad Nacional de Río Negro

En términos arquitectónicos, un muro es una herramienta de delimitación del espacio, a la vez que un plano que intercepta lo visual; por ello, las manifestaciones estéticas los aprovecharon, como un modo de incorporar el arte al ámbito urbano, fundamentalmente en relación con un fuerte sustento ideológico. El muralismo moderno, como disciplina artística, nació en México de la mano de la revolución ocurrida a principios del siglo XX, con artistas como David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera y José Clemente Orozco; con mucha celeridad, se extendió por Latinoamérica y el mundo.

En Argentina, la influencia de Siqueiros se hizo notar a partir de su estadía en Buenos Aires, desde la década de 1930; con él comenzó el muralismo moderno argentino, entendiéndolo como una práctica pictórica, fundada en ideologías, que pretende trascender lo decorativo; junto a él trabajaron Antonio Berni, Juan Carlos Castagnino y Lino Enea Spilimbergo. Bajo la conducción de este último, en la década del 40, surgió la Escuela de Muralistas Tucumanos; más tarde, en los 60, se fundó el Movimiento Espartaco, con figuras como Esperilio Bute, Ricardo Carpani o Pascual di Bianco, entre otros. Rodolfo Campodónico, otro consagrado, fue uno de los impulsores del Primer Encuentro Nacional de Muralistas, en 1968. Todos ellos sentaron las bases para el desarrollo del muralismo en nuestro país.

Después de la última dictadura militar, con el advenimiento de la democracia, muchas manifestaciones artísticas que se habían visto censuradas o coartadas por el régimen político experimentaron un resurgimiento, y los muros nuevamente se volvieron espacio de confrontación para la manifestación de ideologías, al tiempo que un espacio de comunicación para las propuestas partidarias. Aquí, quiero hacer una distinción entre dos polos de un *continuum*, que pueden permitirnos abordar las intervenciones murales: por un lado, los muros puestos al servicio del arte comprometido, alineado política e ideológicamente, con un interés tanto estético como ético —en el que se ubican Siqueiros, Berni, y los otros mencionados—, que busca "producir en los muros más visibles de los costados descubiertos de los altos edificios modernos, en los lugares más estratégicos plásticamente de los barrios obreros, en las casas sindicales, frente a las plazas públicas y en los estadios deportivos y teatros al aire libre" (Siqueiros, 1933: 1); en el otro polo, los muros sujetos a formas de expresión medidas y programadas, bajo instrucciones precisas de los propios partidos y sus "manuales de uso" —lo que, en su máxima expresión, sería una "pintada política"—. Oscilando entre estos dos polos, se encuentran multitud de obras, de las que presentaré algunos ejemplos[1] a modo de muestra, todos ellos registrados, salvo el primer caso, en la Patagonia, provincia de Río Negro, mi lugar de residencia.

Más cercanos al primer polo, he hallado dos ejemplos —uno de hace algunos años y uno reciente—, en que el arte mural refleja un claro posicionamiento político, desde una voluntad de estilo propia de una enunciación colectiva. El primer caso —FIGURA 1— fue relevado en la ciudad de La Plata, en 1983; en la ilustración se construye una narrativa que involucra a la sociedad en su conjunto: hombres, mujeres, niños. Los carteles replican la consigna "paz, pan y trabajo", distintiva de las marchas que se iniciaron en marzo de 1982, en repudio a las medidas antidemocráticas de la última dictadura. Los partidos de izquierda han sido, tradicionalmente, los más relacionados con el arte mural —hecho que se evidencia en esta imagen—; ya en las obras de Rivera, Siqueiros, Orozco —incluso en sus antecedentes, como el Dr. Atl— había un interés de manifestar las ideologías desprendidas de las propuestas de Karl Marx.

1 Todas las fotografías de los ejemplos presentados en este trabajo han sido tomadas por mí, en distintos puntos de la Argentina, que se indicarán en cada caso.

De hecho, a principios de los años ochenta, en plena dictadura militar, el artista plástico Mauricio Nizzero cursaba la Escuela de Bellas Artes y militaba en el Partido Comunista (PC). Él y otros compañeros estudiantes se unieron a la actividad de la Brigada Castagnino —otro grupo muralista argentino que se había formado a principios de los 70—; se organizaban en pequeños equipos para realizar pintadas, imágenes, dibujos o precarios murales que luego eran, casi todos, tapados. Las imágenes que utilizaban eran de la simbología comunista y la resistencia a la dictadura: madres con sus pañuelos, banderas rojas, la hoz y el martillo, gente manifestándose con el puño en alto, palomas de la paz, puños cerrados, muchedumbres y leyendas tales como "basta de dictadura". Los colores que prevalecían eran el rojo, azul, ocre, negro.

El otro ejemplo —FIGURA 2—, fotografiado en la localidad rionegrina de General Roca, es una obra de Marcelo "Chelo" Candia, quien se ha consolidado como el máximo referente de los murales en la Patagonia Norte; ha pintado, casi siempre, con temáticas combativas y de fuerte inscripción social-política, en numerosas ciudades de nuestro país, y sobre todo en ciudades del sur. Entre sus murales más destacados se cuentan *Con la tiza en el puño* (San Martín de Los Andes, 2008/2010), un homenaje a Carlos Fuentealba que fue censurado y blanqueado por manos anónimas, por lo que debió ser repintado en 2010; la *Galería a cielo abierto* (2010-2011), una colección de catorce murales sobre la historia y la cultura de Allen, ciudad natal del artista; o la ilustración para el *Festival Internacional de Cuentacuentos HABLAPALABRA* (2015). En el caso presentado aquí, podemos observar un llamado a la sociedad para "despertar"; las referencias simbólicas son variadas y potentes: "dinosaurios" en traje y uniforme que roban dinero y bebés, fábricas humeantes, banderas con cierres relámpago; en el centro, la voz del pueblo, surgiendo de la boca de quien parece despertar.

Dos interesantes ejemplos intermedios los observo, en primer lugar, en el mural que he fotografiado en Las Grutas, Provincia de Río Negro —FIGURA 3—, realizado a propósito de los reclamos populares en contra de la central nuclear que se pretende edificar en dicha ciudad; el otro —FIGURA 4—, en un mural conmemorativo por los diez años de la desaparición en democracia de Jorge Julio López. En el primer caso, se construye una apelación directa al espectador —incluso se lo invita a integrar un grupo en la red social Facebook —y una responsabilización de tres agentes políticos—Mauricio Macri, Alberto Weretilneck, Miguel Ángel Pichetto, colocados en los espacios rojos del símbolo de peligro radioactivo— como gestores de un plan político que no beneficiaría a la comunidad; además, como refuerzo de la idea, se presenta a los animales nativos patagónicos —guanaco, ñandú, mara, cóndor— con máscaras de prevención respiratoria. Con respecto al mural por Julio López, bajo el lema "nos sigue faltando", se remite únicamente —dada su fuerza expresiva— a la imagen del sujeto por quien se reclama; en las figuras detrás de él, se advierte una concordancia formal con la obra del muralista comprometido Antonio Berni, en especial con su obra *Manifestación* (1934) —FIGURA 5. Los colores, además del criterio estético, se asocian en la paleta cromática presente en el trabajo de Berni.

Los planteo como intermedios ya que, si bien interpelan directamente al interlocutor, para lograr cierta adhesión política, también se preocupan por una construcción desde lo formal; este tipo de murales se proponen desde una construcción algo menos orientada a la estética, pero contemplando una forma de comunicación ética, en el sentido en que la desarrolla Jorge Frascara:

> *Si no existe una asociación entre productores e intérpretes en relación con objetivos deseables, las actitudes no cambian. Cuando las actitudes no cambian, crece constantemente la necesidad de comunicaciones represivas, legislación y policía, lo que lleva por fin al colapso del esfuerzo. Las comunicaciones éticas, que reconocen la complejidad de la gente y las dificultades involucradas en la generación de cambios de actitud originados en un centro de autoridad, son el único enfoque prometedor cuando se persiguen cambios importantes. (Frascara, 2000: 27)*

El último caso aquí presentado, en el polo más político y menos estético —FIGURA 6—, se constituye en un ejemplo del muro regulado por la premeditación y el "manual de uso". En la campaña por la candidatura a gobernador de Carlos Soria, el diseño involucró la manzana como metáfora de la identidad valletana; ya que "como la mente se va formando con la experiencia, la propaganda política y las campañas políticas intentan conectar imágenes concretas con experiencias concretas para activar o desactivar las metáforas que pueden motivar el apoyo a un actor político determinado.

Los ciudadanos toman decisiones gestionando conflictos (a menudo inconscientes) entre su situación emocional (qué sienten) y su situación cognitiva (qué saben)" (Castells, 2009: 211). El nombre del político, así, construye una marca, que se apoya —además de en la manzana como metáfora— en una escala cromática: el cian se convertirá, en esta candidatura y en posteriores, en marca de diseño y en color corporativo para la campaña política.

Los murales en Argentina —en consonancia con el movimiento latinoamericano— se configuran como instrumentos transformadores de la realidad social. Ricardo Carpani, uno de los más destacados muralistas argentinos, afirmó al respecto que:

> *En el muralismo latinoamericano […] la actitud de los artistas frente a la realidad fue y es exactamente lo opuesto a la de los artistas europeos y norteamericanos. No sólo no la rechazan, sino que la asumen con todas sus contradicciones. Esto les permite conservar en su obra la visión sintética de la realidad total, inherente a todo gran arte. Asimismo, enriquecen a su vez esa visión con la apropiación de las conquistas formales que el arte de occidente capitalista avanzado, en su proceso de parcialización, ha ido profundizando. Apropiación que no es mera copia de modas, como en el artista colonizado, sino que se hace realmente creativa. (Carpani, 1997: 28)*

La creatividad, entonces, puede ponerse al servicio de la sociedad; los murales, al ubicarse en algún punto entre los dos polos que he presentado, pueden desarrollar ideas, propuestas, renovaciones, cambios. Lo innegable es que la actividad muralista ha continuado ininterrumpidamente en nuestro país, que, por ello, política y expresividad pueden fundirse para proponernos —como reza el título de este trabajo— arte en las calles.

Bibliografía consultada:

Carpani, R. (1997). "El muralismo latinoamericano". En *Actas del Primer encuentro de muralismo argentino y latinoamericano*. Buenos Aires. Mimeo.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder.* Madrid: Alianza.

Frascara, J. (2000). *Diseño gráfico para la gente. Comunicaciones de masa y cambio social.* Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Siqueiros, David Alfaro (1933). "Un llamamiento a los plásticos argentinos". Publicado originalmente en el diario *Crítica*, Buenos Aires, 2 de junio de 1933.

Anexo: Imágenes referidas

Figura 1: La Plata, 1983.

Figura 2: General Roca, 2017. Autor: Chelo Candia.

Figura 3: Las Grutas, 2018.

Figura 4: General Roca, 2016. Autoras: Ana Fernández, Verónica Ramírez y Lupe Carrillo.

Figura 5: Antonio Berni: Manifestación, 1934.

Figura 6: General Roca, 2003.

• VI) ARTE Y ESPACIO PÚBLICO

INTERVENCIONES ARTÍSTICAS CALLEJERAS: EFECTOS SUBJETIVOS Y SOCIALES

ABAD, Gabriela Alejandra
Psicología General, Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Lo que particularmente me interesa trabajar son las intervenciones callejeras que están enmarcadas en el teatro. Porque me gusta pensar acerca de la escena en el teatro, por la cuestión del ritual que la teatralidad propone, de alguna manera, esa escena entre lo que se da a ver y lo que se mira.

Intervención: alguien que toma un poder y acciona en una situación, así dice el diccionario. Inter: entre-dos. Actuar entre dos cuestiones. La palabra en sí propone acción.

Es casi un asalto como gustaron en llamarlo algunos grupos de teatro callejero. Asalto que irrumpe y rompe el espejo de la realidad naturalizada del paisaje urbano, de repente la escena teatral desgarra el telón de la cotidianeidad, abriendo un nuevo espacio.

Me gusta pensar en la escena dije, porque quiero reflexionar con ustedes el peso de los cuerpos produciendo una irrupción, las miradas de los actores al público. Algo rompe la pantalla que refleja esa cómoda "realidad" en la que creemos estar viviendo y se abre un espacio "Otro", otra escena le llamó Freud a la de nuestros sueños. Escena que nos interroga, nos angustia un poco, nos deja incómodos y descoloca, frente a esas cosas raras, un tanto incomprensibles, que, como los sueños, el teatro, a veces propone. Algo Otro, se pone en juego cuando los actores toman la calle por su cuenta.

No es virtual, los cuerpos vibran, friccionan y las miradas interpelan… no es tan fácil ignorarlos, hacer como si no estuvieran, quiera o no, una decisión queda del lado del público, entrar en la escena o seguir de largo. Ya trastocaron el tránsito indiferente del transeúnte.

Los actores abandonan los espacios propios del teatro a la italiana, nacido históricamente junto a la burguesía que se rige bajo el lema *"cuanto pagas, cuanto ves".* Política y poder se ponen en juego.

Política que, como sabemos, no se refleja solo en el relato, sino fundamentalmente en los escenarios que se montan, en los medios de producción de la ilusión. La calle propone un cambio en lo político de las miradas, las convenciones del teatro acomodado se sacuden, los actores pierden la protección del escenario, de su espalda, y de todos los artefactos que alimentan la ilusión. Expuestos y entremezclados con el público invaden la urbe. Toman la polis por asalto.

El público no elige encontrarse con la escena callejera, se subvierten muchos de los presupuestos que hacen al convenio del espectador.

Es un público difícil de identificar, cosa que no pasa en el teatro de sala, donde, según precio de la entrada, ubicación geográfica y socio-cultural de la misma, los espectadores se estandarizan.

En la calle, el encuentro es casual, gente de distintas clases sociales se cruzan con la escena en circunstancias disímiles, nadie va preparado subjetivamente para eso.

Una escena se monta sobre la escena mundana.

Me interesa centrarme sobre las intervenciones que surgen en momentos críticos, como producto, efecto o, quizás sea más ajustado decir, junto con movimientos sociales, movilización de un pueblo, y de todos sus actores.

Estaba pensando en el teatro callejero que ganó las ciudades en los 80, final de la dictadura e inicio del proceso democrático, con toda la explosión de vida que ello significó. Había mucho horror que necesitaba encontrar palabras, imágenes, rostros, para ir pudiendo ser nombrado. Algo irrepresentable, la devastación de un pueblo abría un vacío que amenazaba con chuparnos, valga la palabra.

Allí surgen interesantes movimientos de teatro callejero en distintos lugares del país. Tucumán no fue la excepción, aunque, particularmente, tengo registro de irrupción de intervenciones de plástica más que de teatro.

También, y haciendo un salto en el tiempo, las protestas de Ni Una Menos están acompañadas en muchos lugares del país con intervenciones de teatro callejero, como así también expresiones de *performances* y producciones por el estilo.

Un grito ahogado resuena en la polis, los movimientos sociales toman las calles y los artistas necesitan abandonar la esfera de lo privado para irrumpir en el ágora del espacio público. Hay mucho para decir y las palabras no alcanzan, pocas herramientas para comprender lo que nos atraviesa. Hay que producir mucha ficción para dar nombre al horror.

Sabemos, cómo psicoanalistas que, frente al abismo de lo traumático, el sujeto y los pueblos necesitan del ritual como instrumento para perimetrar. Es necesario demarcar ese delgado pero tajante límite entre la vida y la muerte, entre lo sagrado y lo profano, entre lo permitido y lo prohibido. El ritual es necesario para subjetivar lo que está pasado, para ayudarnos a construir una valla que contenga el vértigo. El ritual, como el velorio, los pañuelos blancos y las vueltas a la Pirámide de Mayo y tantos otros que se me vienen a la memoria, nos ayudan a nombrar el horror, a demarcarlo, a denunciarlo y, al mismo tiempo, forman un espacio y un tiempo de contención.

Rituales que en muchas ocasiones no logran velar totalmente lo siniestro de aquello que se cierne frente a nosotros, pero que se ofrece como un camino de elaboración necesario.

El teatro, como un desprendimiento de antiguas liturgias, es un recurso privilegiado para armar esa ficción desde la cual protegernos e intentar elaborar lo que nos pasa.

La teatralidad permite dar cuerpo, movimientos, palabras y relatos que ayudan a encontrar rostro a aquello que no lo tiene, el registro simbólico y el imaginario se mixturan para dar forma a un real innombrable. Sintetizando lo que hasta aquí vamos pensando, diríamos que el teatro como pariente del ritual provee de los instrumentos necesarios para construir una ficción/escena en la cual sostenerse.

Si tomamos "La puesta en escena del sueño, como paradigma de las escenas que el sujeto monta, revela su carácter inscriptor. Como afirma Freud, que el recurso al montaje permite dar forma a los pensamientos pobres o secos, aquellos que no logran hacer cadena, asociarse y por lo tanto lograr ligazón, podríamos preguntarnos ¿La puesta en escena como recurso simbólico-imaginario es lo que posibilita la ligazón y la representación de lo inefable?" (Abad, 2015:45)

Ahora bien, no estamos pensando en cualquier teatro, sino en aquel que irrumpe, que interviene, que se empodera y toma la calle, aquel que va en la búsqueda de la mirada. Interpela la mirada indiferente del transeúnte, lo llama, lo convoca y le solicita tomar partido, posicionarse.

Mi hipótesis es que este tipo de manifestaciones busca hacer un llamado. Llamado que por momentos toma la dimensión del grito, uso esta palabra y no lo hago de manera casual sino citando el cuadro de Munch, *El grito*. Ese grito de angustia y soledad que resuena, a pesar de la marea de gente a la vuelta.

En principio podríamos decir que la acción está dirigida al espectador transeúnte, que efectivamente es a quien se tiene en frente, pero por elevación el llamado es al Otro social.

Casi podríamos aventurar diciendo que toma la dimensión del *acting out*, de esa escena sobre la escena, que busca despertar al Otro de la indiferencia, llamarlo, gritarle. Al Otro como semejante, como público, como espectador, pero a través de él. Al Otro que está más arriba, al encargado de hacer circular la ley. Ese Otro que detenta el poder y que no responde sino con la indiferencia o la violencia.

Por eso el poder está en juego en estas expresiones, porque es necesario que algo allí se conmueva. Si pensamos que "No hay otra realidad, otro sujeto ni otro objeto que los que resultan del juego de las miradas y los discursos que los ponen en escena" (Enaudeau, 1998: 21), para que algo se conmueva, es necesario fundar otras miradas y otros discursos que pongan al sujeto en la escena del mundo.

La intervención callejera tiene rasgos que la particularizan, hay un planteo escénico del orden de la ficción, pero abierta y sujeta a la respuesta de ese espectador partícipe. Se interceptan el espacio representacional y esa otra gran representación a la que llamamos realidad, por momentos se confunden y entremezclan. Es un teatro que lleva el imprevisto como parte de su gestación.

Hay una escena a construir en el instante y, sujeta por lo tanto a lo fortuito, puede que no se arme. Desde Lacan podríamos aventurar que hay un real en juego y esto lo torna un poco angustiante, con menos tramoya para refugiarse.

No siempre es un acto logrado y al igual que el *acting out,* muchas veces queda en el grito sordo que no resuena. El Otro como público no se suma al juego que se le propone y por el contrario, se horroriza porque le muestran aquello que quiere negar, lo que no desea ver ni saber. Lo concibe como un acto violento. Las reacciones son diversas en este público que no está estandarizado y digerido por la ley de la oferta y la demanda.

También ocurre que no en todas las propuestas logran generar la dimensión escénica, y ese objeto de horror que intentan nombrar, velar y denunciar, queda al descubierto en su más horrible desnudez y solo produce angustia y rechazo.

Difícil el desafío que se propone el artista que toma la calle, que toma el poder de la urbe y subvierte la estandarizada política de miradas.

Bibliografía

Abad, G. (2015). Escena y transferencia. Los Ángeles. Ed. Argus.

Enaudeau, C. (1998). La Paradoja de la Representación. Bs.As. Ed. Paidós.

ESPACIO PÚBLICO Y ARTE

CAPPELLI, María Elena
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán,
Instituto Binacional de Arte y Espacio Urbano
Laboratorio de Investigación de Diseño

El espacio público posee características peculiares como espacio de relación social. **Clemente Padín**, en su artículo *El arte en las calles* manifiesta al respecto: "…la calle y los espacios urbanos imponen un sistema de relaciones que la galería y los museos hacen imposible, no solo cambia el marco locativo, sino, también, el comportamiento de los espectadores y la índole de la obra" (Padín, 2017).

El mismo autor toma de un ensayo de **Néstor García Canclín** (1973) una clasificación en cuatro áreas de las modalidades del arte en las calles:

> *"Las que procuran modificar la difusión del arte trasladando obras de exhibición habitual en museos, galerías y teatros a lugares abiertos, o a lugares cerrados, cuya función normal no está relacionada con actividades artísticas.*
>
> *Las obras destinadas a la transformación del entorno, la señalización original del mismo, o el diseño de nuevos ambientes.*
>
> *La promoción de acciones no matrizadas, o de situaciones que, por su impacto o por las posibilidades de participación espontánea que ofrece al público, inauguran formas de interacción entre autor y destinatario de la obra y/o nuevas posibilidades perceptivas.*
>
> *El último modelo comparte con el anterior la producción de acciones dramáticas y de sensibilización no pautadas, pero busca actuar sobre la conciencia política de los participantes, y convertir las obras en ensayos o detonantes de un hecho político" (Padín, 2017)*

Esta clasificación pone en evidencia una nueva manera de concebir el arte urbano, una nueva manera de ver el arte, un arte que es esencialmente participativo e inclusivo.

La inclusión del espectador en la obra, que ya no es el espectador "contemplativo" del espacio museo, sino que es parte misma de la obra por su transferencia afectiva, permite que las intervenciones artísticas puedan llegar a constituirse en símbolos de sus ciudades o barrios, pudiendo trascender sus propias fronteras.

Cuando hablamos de ciudad, es importante saber qué tipo de ciudad o aspectos de la misma estamos considerando, con qué realidades se enfrenta el artista al momento de proyectar una intervención urbana.

Según **Lefebre** podemos hablar de tres categorías de ciudad:

- La ciudad en tanto que objeto espacial o artefacto, susceptible de ser estudiado y controlado mediante diferentes técnicas y métodos; es quizás la concepción más cercana al tecnicismo de la planificación urbana de este siglo.

- La ciudad en tanto que lugar social de coincidencia y enfrentamiento entre diferentes clases sociales y grupos de interés, por las contradicciones que se manifiestan en el espacio; es quizás, la nota esencial de la teoría marxista y la sociología urbana que la ha reelaborado.

- La ciudad en tanto que obra de arte, esto es, máximo producto de la práctica espacial-monumental de una cultura.

Estas categorías espaciales no son exclusivas en sí mismas, sino inclusivas, es decir que, participan la una de la otra en un continuo espacial, en una comunicación e intercambio esencialmente dinámico.

Dentro de estas categorías espaciales cabe aún recordar que los espacios de intervención artística pueden ser sometidos a una clasificación según sus funciones y características contextuales en:

1. Espacio plaza
2. Espacio calle
3. Espacio parque
4. Espacios residuales
5. Espacios híbridos
6. Edificios públicos

Cada uno de ellos merece una consideración aparte que no es el objeto de esta presentación. Sin embargo, será importante tenerlos presente ya que sus características definirán formas de interactuar debido a sus peculiaridades formales, históricas, su inserción en la trama urbana, de uso, etc.

Igualmente, es importante destacar que estos espacios públicos desempeñan roles acotados que valen la pena mencionarse y en los cuales la participación artística puede realizar aportes significativos.

Funciones de los espacios públicos

- Circulación
- Intercambio económico
- Intercambio social
- Recreación psico-física
- Reconocimiento e identidad
- Apropiación simbólica
- Regulación ecológica
- Estructuración urbana

Otro aspecto de sumo interés en las manifestaciones artísticas contemporáneas es la cada vez mayor participación de diversas disciplinas en la construcción de un hecho artístico. La multiplicidad y la interdisciplinaridad son fenómenos cada vez más arraigados en el contexto del arte.

Los principios aportados al mundo del arte por la cultura "pos moderna" establecen nuevas relaciones entre arte, ciencia, y tecnología. Como manifiesta **Claudia Giannetti:**

> *"Cuando hablamos de cruce de las artes, las tecnologías y las ciencias, nos referimos a un proceso de acercamiento, continuidad, interferencia, apropiación, intersección y compenetración, que conduce a la generación progresiva de redes de contacto y de influencias multidireccionales.*

Precisamente en estas "redes" podríamos encontrar algunas pistas para un acercamiento más significativo al sentido de interdisciplinariedad"

Estaríamos hablando de una nueva concepción del arte, "… Un arte que no se limita a la mera utilización de ciertas tecnologías y que no tiene en las máquinas el único atributo que lo caracteriza –como muchos quieren hacer creer –, ni mucho menos el único fin. Precisamente al contrario. Un arte que encuentra en los medios tecnológicos un camino de expansión y vínculo con otras manifestaciones creativas y vitales". (Giannetti, 2002:1,2)

Pero el concepto de red no se limita solo a internet o a las redes telemáticas; se refiere al mayor grado de implicancia de diversos actores al momento de la concepción y concreción de un evento artístico.

En este sentido, la denominada teoría de los sistemas puede aportar mucho al respecto.

Un sistema puede ser entendido como una unidad compuesta por elementos heterogéneos que permiten que la unidad, a pesar de la diversidad de sus componentes con identidad, estructuras y funciones propias, subordine sus especificidades al funcionamiento del sistema como una totalidad.

Esto hace del sistema algo complejo pero que se nutre y enriquece con el aporte de todas sus variables.

> *"La teoría de sistemas ha abierto una posibilidad de entender de forma más amplia las llamadas hasta entonces unidades de análisis, que en adelante, al entenderse como sistemas permiten comprender problemas tales como organización, interrelaciones, dependencias, engranajes, interretroacciones, etc.… Los adelantos en la teoría de sistemas abiertos permiten la posibilidad de interrelacionar-unir elementos de diversas disciplinas que en el paradigma clásico aparecían disjuntos. La sociedad humana ahora es un polisistema que es a la vez físico, biológico, sociológico, antropológico y noético, es un sistema autónomo que vive, intercambia y depende de entornos físicos, biológicos, sociales y noológicos. De este entendimiento sistémico nos queda claro que ninguna ciencia y disciplina en particular se puede abrogar el derecho a reducirla y/o disjuntarla y que solo en la solidaridad y cooperación de las ciencias y las disciplinas (que forman el sistema cognoscitivo) se puede llegar a la comprensión/descripción de un fenómeno que de esta manera se complejiza al mirársele como sistémico, en otras palabras, en sus diversos devenires auto-eco-organizadores." (Giannetti, 2002:1,2)*

Es preciso anotar que en nuestra época de transición y cambios paradigmáticos existen dos conceptos, dos semánticas de interdisciplinariedad: el del paradigma clásico y el de los nuevos paradigmas.

Cuando hablamos de la interdisciplinaridad clásica nos referimos a la conjunción de unidades disciplinares que mantienen su independencia en relación a un tema en común. Cada disciplina proporciona un diagnóstico y no interfiere para nada en el de las otras. No existe ningún tipo de diálogo. El resultado es un sistema cerrado, donde se produce yuxtaposición de conocimiento, pérdida de objetividad, es decir, hablamos de poli o múltiple disciplinaridad, de cantidad y no de cualidad, es decir que no se produce un conocimiento global complejo, sino un conocimiento fragmentado.

Los nuevos paradigmas piensan y ejercen la interdisciplinariedad de otra manera. Veamos lo que plantea **Morín**:

> *"Pero interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica. La polidisciplinariedad constituye una asociación de disciplinas en virtud de un proyecto o de un objeto que les es común; mientras que las disciplinas son llamadas como técnicas especializadas para resolver tal o cual problema, en otros momentos, por el contrario, están en profunda interacción para tratar de concebir este objeto y este proyecto, como en el ejemplo de la hominización. En lo que concierne a la transdisciplinariedad, se trata a menudo de esque-*

mas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas... se deben retener las nociones claras que están implicadas en ellas, es decir, la cooperación, y mejor, articulación, objeto común, y mejor, proyecto común." (Morín, 6)

La inter y la transdisciplinariedad hablan de un conocimiento integrado, más adecuado para la solución de problemas globales y complejos. Se trata de sistemas abiertos, donde las diversas disciplinas se entrecruzan con sus especificidades, en una nueva manera de abordar un problema, más dinámica y enriquecedora

En este caso concreto, una intervención urbana, por ejemplo, requerirá de múltiples miradas, desde el arquitecto urbanista, sociólogo, artista, ingeniero, ecologistas, etc. en función de cada realidad y propuesta emergente.

Esta participación, esta nueva manera de encarar el conocimiento, ¿ha modificado las formas de hacer el arte?, ¿son los artistas también ingenieros o arquitectos?, ¿es el arquitecto un artista?

Los límites entre las disciplinas se diluyen y entrelazan con naturalidad y la red se constituye casi sin darnos cuenta.

Al respecto, es interesante saber qué piensan algunos de los actores sobre las intervenciones urbanas específicamente desde sus propias miradas disciplinares.

Jaume Plensa, artista catalán, opina al respecto en una entrevista:

_ "Acerca de la relación escultura–arquitectura… ¿cuál es la escala de su obra?

_…han llenado el espacio público de obra muy mediocre. Y yo esto lo entiendo, que el artista no ha hecho bien sus deberes aquí. Pero tampoco lo han hecho los políticos, ni tampoco los arquitectos, porque el arquitecto no es un escultor, aunque nos tenga mucha envidia. Yo soy un escultor y el escultor tampoco es un arquitecto. Cada uno tiene una función y a ver si de una vez nos ponemos de acuerdo y colaboramos. Sería fantástico, porque claro, nos necesitamos. El problema es que el arquitecto confunde escultura con forma, y esto es grave. Cuando el arquitecto hace escultura, pues son ejercicios banales de materiales diversos. Pero esto no es escultura." ("DiseñArt", 2002:83,91)

En referencia a su proyecto de la BBC en Londres, Plensa opina: "…es un proyecto que es un híbrido interesante entre escultura y arquitectura…es una obra muy emotiva, básicamente centrada en el silencio. (Imagen 1-2-3)

Imagen 1 y 2 - Arte público Chicago – Parque Millennium

Imagen 3- Edificio Central de la BBC de Londres

Otro actor importante, muy controvertido por sus intervenciones edificios–esculturas, es el Arq. Frank Gerhry. La concepción espacial del Museo Guggenheim de Bilbao (1997) es, quizás, su obra más representativa. (Foto 4)

Su diseño semeja un barco con sus velas al viento. Sus formas ondulantes, como un lienzo, y sus reflejos iridiscentes, efectos del material empleado (titanio) son el resultado de años de experimentación con materiales a través de la aplicación de conceptos estructurales mediante CAD y posteriormente con *softwares* utilizados en la industria aero-espacial.

"Como arquitectura escultórica, la obra de Gehry es magistral en su inserción urbana, admirable en su modelado plástico e irreprochable en su realización. La apropiación del lugar es tan rotunda que ya no se concibe allí solución alternativa alguna; sus volúmenes tormentosos y los interiores expresionistas son tan inesperados y emotivos que capturan la voluntad del espectador; y la proeza técnica y organizativa de su construcción impresiona a cualquiera. Es la mejor obra madura del arquitecto, y una representación ejemplar de las escenografías del arte en la sociedad del espectáculo". (Imagen 4)

Imagen 4 - Museo Guggenheim - Bilbao

Gehry concibe la arquitectura como un arte, proyectando el edificio como si fuese una escultura. Desde este lugar Gehry trabaja para acercarse cada vez más a este ideal, sin abandonar otros aspectos como la funcionalidad del edificio o la integración de éste con el entorno.

Él mismo opina: "No me gustan esas cajas de zapatos blancas. La neutralidad no es neutral, resta valor al arte". Su cercanía al arte se explica por su estrecha relación con la comunidad artística de Los Ángeles: Ed Moses, Billy Al Bengston y Ron Davies, entre otros, y manifiesta sentirse más a gusto con los conceptos propios del arte que con los programas arquitectónicos. Para Ghery no existe una clara división entre la arquitectura y el arte. "Después de todo", dice, "Miguel Ángel diseñó edificios". Lo que realmente le interesa es la expresión artística de un edificio: su forma y sus cualidades escultóricas.

Unos de los ejemplos tal vez más representativos de la conjunción de diversas disciplinas en la construcción de una obra acabada de arte es la exposición del pintor Gustav Klim en el Atelier des Lumières, París (Taller de las luces - https://www.atelier-lumieres.com). La exposición, producida por Culturespaces, comisariada por Beatrice Avanzi y realizada por Gianfranco Iannuzzi, Renato Gatto y Massimiliano Siccardi, además de la colaboración musical de Luca Longobardi, pone en manifiesto la participación coordinada de diversas áreas disciplinares para conseguir logro visual- sensorial único.

Otro ejemplo muy puntual que podemos mencionar es el "Museo Digital", en Tokio, nombre oficial: Mori Building Digital Art Museum: teamLab Borderless, en donde la forma de concebir el arte deja de lado conceptos tradicionales para introducir una nueva forma de "producir arte" a través de complejos algoritmos. Toshiyuki Inoko, cofundador de TeamLab, manifiesta "Hemos creado un universo sin fronteras compuesto por obras de arte que se desplazan por sí solas, se comunican entre ellas y a veces se mezclan con otras", y agrega, "Me gustaría que este espacio fuese un lugar donde se pueda recordar que en nuestro mundo las fronteras no existen".

TeamLab se fundó en el año 2001 con el objetivo de "liberar el arte de las restricciones físicas" y es el resultado del trabajo conjunto de alrededor de 500 especialistas: artistas, ingenieros, programadores informáticos, matemáticos, expertos en robótica y arquitectos, entre otros.

Para concluir, podemos afirmar que el cambio de paradigmas del siglo XXI ha determinado una nueva concepción del arte y una nueva manera de participación por parte del público.

Se ha establecido un canal de información entre la obra, el espectador y el entorno, una red abierta por la cual no solo circulan datos, sino que se logra una comunicación dinámica.

Las fronteras disciplinares se confunden y el discurso del arte cambia incorporando nuevos conceptos y significados.

> *"La interdisciplinariedad que caracteriza la actual configuración del paisaje y el espacio urbano, requiere el estudio de nuevas fórmulas y herramientas que faciliten la elaboración de proyectos de Arte Público coherentes con las necesidades y demandas específicas del lugar y del tiempo actual. Igual que en otros ámbitos, la aplicación de nuevas tecnologías ha abierto un campo de investigación específico en el que se han conformado nuevos soportes creativos, vías de trabajo y medios de comunicación que intervienen o pueden intervenir de forma concreta y específica en la configuración del espacio público". (Giannetti, 2002:1,2)*

Si bien esta tendencia actual se manifiesta en mayor medida en países llamados del primer mundo, en los países emergentes han comenzado a desarrollarse proyectos que ponen en evidencia una decidida intención de adoptar este rumbo. Esperamos que sea así, y que las mismas aporten la diversidad y riqueza que se espera de acciones con esta impronta.

Bibliografía:

Claudia Giannetti, 2000. "Arte Electrónico: Ciencia, Redes e Interactividad". Conferencia pronunciada en el MEIAC Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo, Badajoz, Seminario de Arte y Tecnología (21.01.2000) http://www.artmetamedia.net/pdf/GiannettiArteCienciaRed.pdf

Claudia Giannetti. "TÉTICA DIGITAL. Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología"

Libro publicado por: Barcelona, ACC L'Angelot, 2002 http://www.artmetamedia.net/pdf/4Giannetti_EsteticaDigitalES.pdf

Clemente Padín. "El arte en las calles" - Jue, 11/09/2017 - 02:51 http://revista.escaner.cl/node/8162

Edgar Morín. "Sobre la interdisciplinaridad". http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf

Héctor A. Bomba y otros. Glosario Temático. Curso de Pos Grado: Diseño del Espacio Público Exterior. Módulo II: Dinámica Urbana. Instituto de Planeamiento y Desarrollo Urbano. FAU-UNT. Septiembre 1996. (1979: 202-3)

Jaume Plensa. "Arte. Jaume Plensa. Arte Armónico". "DiseñArt" Revista. Nº 01, Edita Nuevas Fórmulas de Comunicación, S.A. Madrid. 2002.

José Luis Sánchez Hernández "Urbanismo y geografía urbana: dos ciencias distintas pero complementarias". Departamento de Geografía. Facultad de Geografía e Historia el Cervantes sln. 37007 Salamanca. BIBLID 0211-5891(1992) 15P.225-234

http://www.ingeba.org/lurralde/lurranet/lur15/15sanchez.pdf

https://www.elpais.com.uy/vida-actual/museo-digital-tokio-desplazar-fronteras-arte.html

EL ARTE ACTUAL DE ROSARIO. LA RUPTURA DE LOS LÍMITES ENTRE DISCIPLINA

ESQUIVEL, Carlos Alcibíades
Cátedra de Composición y Proyecto II
Facultad de Humanidades y Artes
Escuela de Bellas Artes
Universidad Nacional de Rosario

La investigación tiene el objetivo de realizar un recorrido teórico y cartográfico de obras de artistas visuales, cuyas producciones no responden a un formato disciplinar, mediante el análisis de las características formales, perceptivas y culturales. De todos modos, en esta elección, no se niega el reconocimiento a grandes artistas que la ciudad ha impulsado y que valoramos. En esta primera instancia, se seleccionaron dos artistas que operan en el medio local. Fernando Traverso, su problemática plástica conceptual, *Los desaparecidos y la memoria,* lo desplaza al arte urbano, que luego deriva en diferentes acciones participativas; y Carolina Montano, su interés está puesto en visibilizar acciones femeninas y problemáticas de género; actúa con distintos recursos operativos y la acción performativa.

En una cronología posible, se puede observar que la obra de arte sufrió un gran salto semántico en el traspaso de la Modernidad a la Posmodernidad, las vanguardias históricas aportaron innumerables quiebres. El despojo y la temporalidad de la obra se van diluyendo en los procesos de desmaterialización que determinó cambios en la concepción artística. Los nuevos objetos se mezclan entre sí, forman un todo, se habla de hibridación. Arte y técnica no se oponen, tampoco se identifican. Sólo desde el enfoque del artista, como agente activo, permite pensar en nuevas interrelaciones. Hoy reunimos una estética de lo indescriptible, que implica la ruptura de los límites entre disciplinas, como una personalización del arte contemporáneo. Por lo expuesto, se considera que el análisis formal de la obra es el primer paso para la interpretación, por eso indagamos las distintas maneras en que los artistas articulan los medios formales, los agentes plásticos y los recursos técnicos. De esta manera, establecer las intencionalidades artísticas que permite descubrir el carácter social y político de la obra. Asimismo, contribuir en la construcción de una "Historia del arte" en Rosario, caracterizando a las obras para ponerlas en valor patrimonial de la cultura de la ciudad y del país.

Fernando Atilio Traverso (1951), es un artista visual contemporáneo que realizó intervenciones en las paredes de la ciudad valiéndose del uso de esténcil, con el que representó una imagen de bicicleta a escala real. Esta serie de acciones formaron el gran proyecto de 350 estampaciones, que aluden a la memoria y simbolizan a los "350 desaparecidos", denunciados inicialmente, en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe (Del Frade; 2006), víctimas de la última dictadura militar en Argentina (1976-1983).

La obra hizo su aparición impresa en las paredes la mañana del 24 de marzo de 2001, fecha en la que se recordó el aniversario de los veinticinco años del golpe militar. La imagen fue adquiriendo presencia en la ciudad paulatinamente, constituyendo una sentida actividad político-poética que suscitó un circuito de intercambio y de comunicación, con los que hizo partícipe al mismo espectador de la obra (Bourriaud, 2006).

El autor empleó la bicicleta como metáfora de la ausencia y de la historia inconclusa tras la desaparición de una persona. En su caso, según el mito popular, se inspiró en lo sucedido a un compañero militante que nunca volvió a ver después de ser detenido. El único testimonio fue la misma bicicleta vieja que quedó amarrada a un árbol, esperando el regreso de su dueño. La producción Traverso es el resultado en un contexto social que expresa el episodio ocurrido en una coyuntura histórica. Por lo afirmado, se constituye en un hecho relevante en la primera década del milenio, en el panorama de las artes visuales de la ciudad.

La búsqueda de Traverso formó parte de una serie de recursos de la plástica, luego de experimentar sobre la representación pictórica como obra única, pasó a la reproducción múltiple con la utilización de técnicas del grabado y la serigrafía. Se seleccionaron de la producción de Traverso obras paradigmáticas de su trayectoria, y fue necesaria la realización de una cartografía de sus obras. Nuestro recorrido enfoca las intervenciones concebidas para el espacio de la ciudad, se aborda los conceptos de "arte público" y las nociones de "monumento" y "contra-monumento" (Monleón Pradas, 1999). La crítica define a "los monumentos" como obras conmemorativas, las representaciones son figurativas y se exponen verticalmente en un emplazamiento urbano sobre pedestal, construido con materiales de calidad, estable y noble. Estos monumentos se relacionan con el poder político y tienen el propósito de imponer una memoria colectiva y selectiva. En prácticas más recientes están "los contramonumentos", que apelan, no imponen, a la "memoria social" y los recursos constructivos son efímeros (2005:254). Hal Foster observa ciertas características comunes en obras de arte que relaciona con "lo traumático" (2003). Esta bicicleta es el testimonio de "trauma social" que, en muchos ciudadanos, permanece latente sin poder ser asumido y superado.

El artista que en el inicio de su actividad artística construye y firma la obra, que paulatinamente desmaterializa, para luego, al final de este proceso, realizar un corrimiento del concepto de "autor" (Barthes, 1987), actualmente opera como mediador de grupos emergentes, que producen en el anonimato y la clandestinidad. Como culminación del proceso, en el 57° Salón Nacional del Museo Municipal J. B. Castagnino se otorga el Premio a Fernando Traverso (diciembre de 2003), con la matriz como obra de la silueta consagrada en los muros de la ciudad.

Carolina Montano (1977) es una artista plástica rosarina. Su práctica artística no se ciñe al modelo canónico. Se inscribe al legado de las vanguardias radicalizadas por su modo de operar dentro del neo conceptualismo. Su objetivo se focaliza en la condición de la mujer como objeto de uso y en la problemática de género. Plásticamente, se vale de procedimientos variados para semantizar diferentes objetos que combina con la acción: aplica a instalaciones y *performances*, a libros de artistas, a poesía visual, y es una asidua participante de arte correo. La artista define su hacer artístico:

> *"[…] en líneas generales, sugeriría al espectador, para la lectura de mi obra, en "reconocerse" en aquellas cosas que ocurren dentro de un "hogar". Creo que allí está la clave de mis trabajos, una mirada de espía en el espacio y los objetos arquetipos ideales de la mujer. […] mi actividad comenzó en el 2004, participando de distintas muestras y convocatorias de Poesía Visual, Arte Correo y Encuentros de Performance*[1].

Desde lo autorreferencial, articula su propia historia con planteos sociales vinculado con lo político. Los tópicos de la "mujer objeto" o "mujer muñeca" son abordados desde distintos planteos estéticos. La artista problematiza los mandatos falocéntricos [2] patriarcales que atribuyen a la mujer una función pasiva y reproductiva, representaciones estereotipadas, generadora de actividades de uso cotidiano de la mujer en la casa; desde lo anecdótico y la ironía, la doble lectura y las diversas interpretaciones fonéticas de las palabras.

En este punto es necesario apelar al significado de la imagen, y es Aby Warburg quien define:

> *[…] en el significado de las imágenes, a partir de cuyo análisis se debería llegar a una interpretación cultural de la forma artística, utilizando el método de comparar entre sí los materiales iconográficos más variados y sobre todo los "carentes de valor estético", con el empleo de imágenes como documentos históricos para la reconstrucción general de la cultura de un período. (Calabrese, 1985: 26)*

De este modo, en su repertorio surgen sus diferentes propuestas performativas que describen su intencionalidad artística: *Sal de mi vida*, *No quiero escuchar*, *La última promesa*, *Reproche*, *Ni lo digas*, *Culpa tuya*, *Sin pelos en la lengua*, *A calzón quitado, Como llenar la olla*. En uso de rodillos: *Culpa tuya*, *Te prohíbo*, *Ni lo digas*, *No mientas*.

1 *www.boladenieve.org.ar/artista/6763/montano-carolina*

2 El término **falogocentrismo** es un neologismo con origen en la *Deconstrucción,* acuñado por Jacques Derrida (y explicado en su *texto La farmacia de Platón*) y utilizado hoy en lingüística y sociología, que hace referencia al privilegio de lo masculino en la construcción del **significado**.

En nuestro registro, Carolina Montano participa en tres muestras temáticas de las cuatro, curada por quien escribe, denominadas *Frivolidades Argentinas* (FA), realizadas a fines de la primera década del siglo. La Argentina fue el punto referencial, proponiendo una arenga visual sobre *Frivolidades*, "[…] ser frívolo es tomarse en serio las cosas banales y tomarse a la ligera las cosas fundamentales". (Esquivel; 2007, Catálogo)

Duelo *Sin pelo en la lengua* (*FA 2*; 2008), el combate se desarrolla en un duelo entre peluqueros. Se formula la acción como provocación de los sentimientos, la belleza externa confronta con la estética como complacencia de la frivolidad. La *performer,* con su indumentaria negra y en señal de duelo, recorre en silencio los diferentes espacios como testimonio de la acción; el público se entrega, seducido a cortes y peinados, donde los contrincantes compiten enfrentados, sin la intermediación del espejo que devuelve la imagen. Los profesionales despliegan tecnología y oficio ante el juicio de todos. Para el tiempo señalado, lo frívolo, una vez más, impone su alegato *sin pelo en la lengua*. Los pelos cortados se acumulan y permanecen en el piso al final del ruedo.

En su acción *Be-SOS* (*FA 3;* 2009) juega con la palabra que reinterpreta "ve sos". El planteo sugiere la exaltación de la superficialidad de la propia imagen que enamora. La artista afirma que todos somos Narciso. Para la acción emplaza, a la altura de la vista del espectador, un espejo, junto al mismo dispone varios lápices labiales. Con ello convoca a los presentes, mujeres y hombres, a pintarse y besar el vidrio del espejo para reconocerse. Se registra fotográficamente, uno a uno. Con el acto se van atesorando las huellas del gesto labial, los "ve sos", saturando con matices cromáticos el cristal frío del espejo. El registro queda cómo testimonio que, en un reordenamiento, resulta otra obra.

Sueños de hogar (*FA 4;* 2010). El solemne ceremonial, la artista preside y no necesita de las palabras, el silencio resguarda las casas construidas en una "maqueta" de un rústico cartón, un proyecto de hogar que están expresando las chimeneas. También puede ser *packaging,* por eso está exhibido en un escaparate como un producto para ser comercializado, como cosificando el deseo. En la *performance* se convoca a los sueños, y son expresados en el acto de arrojar el arroz que se vierte cubriendo amorosamente; con ellos formula la felicidad. El cereal simboliza la fertilidad, la prosperidad y la abundancia, y en la *performer,* los auténticos deseos.

Consideraciones Finales

En el conjunto de realizaciones y discursos plástico hay protagonismo de estrategias que rondan lo fronterizo-disciplinar vinculadas al mundo contemporáneo, desde una nueva perspectiva. Estos artistas nos ofrecen sus obras como prédicas para la reflexión, la toma de conciencia y también el goce estético.

La acción artística es siempre una acción política y es esa nuestra mirada. En este recorrido inicial hemos incorporados dos artistas y es nuestro propósito ampliar las obras de estos autores que tratamos; y reunir a otros artistas visuales que producen en la ciudad de Rosario.

Bibliografía:

BARTHES, Roland. *La muerte del autor. El susurro del lenguaje.* Barcelona. Paidós. (1987).

BOURRIAUD, Nicolás. *Esthetique relationnelle. Estética relacional.* Trad. Cecilia Beceyro, Sergio Delgado. Buenos Aires. Adriana Hidalgo, (2ª edición 2008).

CALABRESE, Omar. *Il Linguaggio dell'arte.* (Milán: Bompiani). Trad. española: Rosa Premat. *El lenguaje del arte*. Ed. Paidós. Bs. As. (1987).

ESQUIVEL, Carlos. *Las bicicletas de Fernando Traverso, entre lo político y la poética* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina (2016).

DEL FRADE, Carlos. *El litoral, 30 años después: sangre, dinero y dignidad*. 1ª. Ed. el autor. Rosario. Talleres Amalevi (2006).

FOSTER, Hal. *Funeral para el cadáver equivocado*, Mil Palabras, Letras y artes en Revista. N° 5. (2003).

FOSTER, Hal *La posmodernidad,* Barcelona Ed. Pairos. (1998).

MONLEÓN PRADAS, M. *La experiencia de los límites. Híbridos entre escultura y fotografía en la década de los ochenta*, Instituto Alfons el Magnánim, Valencia, España. (1999).

aUPA DIY ESPACIO PÚBLICO Pop-UP AMIGABLE CON LA CRIANZA

LOMBANA, **María Graciela**
Directora Instituto de Morfología Arquitectónica
Facultad de Arquitectura
Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

El proyecto pretende disminuir la escasez de espacios públicos de calidad que permitan ampliar los espacios de crianza fuera de casa, permitiendo el cuidado colectivo y la socialización. Espacios públicos cercanos a casa, a una escala de vecindario, a distancias fácilmente accesibles a pie para aquellos con un tamaño o situación especial: bebés, niños, mujeres embarazadas, personas empujando un cochecito o llevando a un niño, adultos mayores, personas con discapacidad, etc.

Actualmente, en Tucumán existen aproximadamente 1200 propiedades, entre terrenos no edificados y construcciones abandonadas, susceptibles de convertirse, al menos temporalmente, en recursos espaciales de calidad que respondan a las deficiencias antes mencionadas: Los Vacíos Urbanos.

Ante este escenario, esta propuesta otorga la posibilidad de "autogestionar" un espacio propio amigable con la crianza mediante una colección de mobiliario urbano *pop-up* que pueden desaparecer y reaparecer en distintos puntos de un barrio, al ser fácilmente manipulables, por una sola persona, convirtiendo instantáneamente cualquier vacío urbano en un lugar para la crianza infantil. Un espacio confortable donde y cuando las personas que cuidan lo deseen, incluyendo la "Autonomía" como valor agregado.

Se llevarán adelante Investigaciones sobre requerimientos físicos, psicológicos y sociales de la primera infancia, como así también sobre materiales adecuados y métodos experimentales para producir el mobiliario urbano *pop-up* amigable con la crianza. Realizaremos talleres, encuentros y charlas que contribuyan al fortalecimiento de redes de apoyo para la crianza y socialización fuera del ámbito doméstico. Un proceso de diseño participativo junto los usuarios expertos en la crianza: los padres y cuidadores.

El objetivo principal es mejorar la crianza de la infancia más allá del ámbito doméstico y las redes personales, desarrollando una nueva tipología de instalaciones al aire libre amigables con la crianza, diseñadas para involucrar a los niños y sus cuidadores en experiencias de calidad en espacios públicos.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, muchas ciudades carecen de estos espacios de "encuentro", espacios públicos de calidad que impulsen a la participación social y la vida asociativa. Frente a esta necesidad, las limitaciones no están referidas a generar el espacio disponible, sino a la incapacidad para percibir el potencial que tienen aquellos vacíos urbanos con los que convivimos a diario.

Es sabido que un entorno seguro y saludable durante el embarazo y los primeros cinco años de vida puede favorecer un mejor estado de salud en la adultez, una mayor capacidad para el aprendizaje y una mejor calidad de vida. Y, es por ello, que serían los niños y los adultos encargados de su cuidado quienes se beneficiarían de estos lugares de encuentro de forma inmediata.

Este proyecto tiene como objetivo primordial facilitar y mejorar la crianza de la infancia más allá del ámbito doméstico y las redes personales, desarrollando una nueva tipología de instalaciones al aire libre amigables con la crianza, diseñadas para involucrar a los niños y sus cuidadores en experiencias de calidad en espacios públicos.

DESARROLLO

Este proyecto se encuentra en desarrollo. Actualmente estamos finalizando la Fase de Construcción, dentro de la cual se llevaron adelante capacitaciones e investigaciones sobre requerimientos físicos, psicológicos y sociales de la primera infancia, como así también sobre materiales adecuados y métodos experimentales basados en geometría.

Las siguientes fases se estructuran con el fin de diseñar y producir tanto el mobiliario urbano como los espacios públicos temporales. Un proceso de diseño participativo junto lxs usuarixs expertxs en la crianza: las madres, los padres y los cuidadores en general.

Se realizarán talleres, encuentros y charlas que contribuyan al fortalecimiento de redes de apoyo para la crianza y socialización fuera del ámbito doméstico.

La estrategia se estructura según 3 patrones de intervención con el fin de contribuir mediante recursos prácticos a mejorar el entorno físico y social de la primera infancia, al tiempo que busca fortalecer las redes sociales, generar la corresponsabilidad de los padres y favorecer la seguridad urbana.

*Patrón 01_*

Generando una PRÁCTICA INNOVADORA (enfoque de uso temporal para los vacíos urbanos) para ofrecer espacios abiertos saludables cercanos a casa, lugares de fácil acceso (gratuitos y públicos) y que propicien la espontaneidad.

Es en los estratos sociales bajos los vecindarios informales donde el barrio y la vereda se constituyen como los ámbitos más usados por los niños, y cobran relevancia en la vida cotidiana por ser espacios alternativos a los dos principales medios de socialización en la primera infancia (familia y escuela). El niño urbano vive en un ambiente que le exige continuamente estar quieto, que es justo lo contrario a lo que necesita. Existe más espacio para jugar y moverse libremente en la calle que lo que muchas familias disponen en casa.

Los espacios públicos son costosos de obtener y de mantener, especialmente en ciudades densas. Por ello, frente a una agenda urbana limitada por la falta de recursos económicos por parte de las instituciones públicas y el de los grandes proyectos de intervención en las ciudades, estamos ante las mejores condiciones para ensayar estrategias alternativas, como lo es un enfoque de USO TEMPORAL para los VACÍOS URBANOS.

Las prácticas propuestas promueven el uso sostenible de la ciudad mediante la reintegración de estos espacios en desuso dentro de la trama activa de la ciudad. Asimismo ayudan a comprender que la recuperación de estas áreas mejora la calidad ambiental, la percepción del entorno, la identidad y la adhesión social del vecindario, y evita problemas de salud, inseguridad y degradación ambiental.

*Patrón 02_*

Produciendo un SOPORTE ESPACIAL ("DIY" mobiliario *pop-up* amigable con la crianza) que facilite la crianza fuera de casa.

Buscando la autonomía personal.

Producción de elementos reutilizables, fácilmente transportables, adaptables y manipulables por una sola persona. Utilizando materiales desechados y de bajo costo que promuevan la personalización del espacio.

Diseños funcionales que integren criterios de estimulación temprana.

Instalaciones fuera de casa, con comodidades para el cuidado, la lactancia, comer, jugar y relajarse al aire libre: asientos, bancos, mesas, cambiador de pañales, elementos de sombreado, accesorios de juego, música, luz tenue, etc.

*Patrón 03_*

Incorporando un CONTENIDO al espacio (redes de apoyo para la crianza) para retejer el entramado social a favor de los menores y sus cuidadores. La crianza infantil como una tarea compartida.

En Argentina existe sólo un programa estatal dedicado a la primera infancia. Es una franja etaria invisibilizada y existen pocas políticas públicas específicas para este colectivo.

Los adultos que se encargan de los cuidados tienen que suplir con su esfuerzo, tiempo y dedicación, las carencias de la ciudad, por ello, adecuarla a las necesidades mínimas para la crianza y desarrollo de la primera infancia, es un manera de visibilizar las tareas de la reproducción, que históricamente han realizado las mujeres, buscando mejorar la experiencia vital en la ciudad sin perpetuar los roles de género.

Reconstrucción de Redes de Apoyo mediante el desarrollo de un programa de actividades: charlas y reuniones posparto, asesoramiento de lactancia materna, encuentros de cuidadores con cuidadores, bebés con bebés, etc. Se trata de intentar reconstruir la corresponsabilidad social de la crianza infantil, generando espacios donde padres y cuidadores se apoyen mutuamente en el aprendizaje temprano y desarrollo de sus hijos.

RESULTADOS ESPERADOS

- Reactivar y recuperar temporalmente, para el uso público, vacíos urbanos.
- Visibilizar los VACÍOS URBANOS como recurso potencial y el USO TEMPORAL como estrategia alternativa para activar espacios inutilizados.
- Demostrar que con la imaginación, la planificación y la comprensión de las necesidades de los niños, es posible crear y mantener espacios para la crianza en las ciudades, tan solo con pequeños cambios en la provisión existente.
- Establecer un diálogo con el público no especializado.
- Materialización del proceso de diseño en experiencias pilotos de intervención temporal.
- Participación dentro del proceso de diseño de usuarixs-expertxs en infancia: lxs cuidadorxs.
- Elaboración de una Base de Datos de Vacíos Urbanos para futuras experiencias.
- Exponer y demostrar los beneficios que este enfoque presenta para todos los actores involucrados: para los ciudadanos, la posibilidad de tener lugares de encuentro amigables con la crianza, para la administración pública, una herramienta para mitigar la degradación ambiental, y para los propietarios privados, una forma de colaborar con el mantenimiento de su terreno.

- Aportar información útil a la hora de crear nuevos espacios públicos y mantener, con actividad, los que ya existen.
- Promover nuevas actividades que fortalezcan el sentimiento comunitario y la participación ciudadana en esta escala inferior al barrio.
- Alentar los vínculos de ayuda mutua para que madres, padres y cuidadorxs desarrollen sus habilidades y conocimientos individuales con el fin de proporcionar experiencias de alta calidad para sus hijos en el espacio público.
- Promover un enfoque colaborativo, coordinando esfuerzos con los socios comunitarios y las partes interesadas, tanto del ámbito público como privado.

EVALUACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO

Este es un proyecto financiado por la Fundación Bernard van Leer que lanzó el "Urban95Challenge" [https://bernardvanleer.org/urban95-challenge/], una iniciativa que trabaja para favorecer el desarrollo sano de los niños que se crían en contextos urbanos.

En estos primeros meses de proyecto hemos llevado a cabo acciones focalizadas en la futura generación de los espacios públicos *pop-up* amigables con la primera infancia (o espacios aUPA) bajo el concepto de Nidos Urbanos, partiendo de la lectura crítica de nuestro entorno para formular criterios de diseño y metáforas que nos impulsen a recrear/diseñar estos espacios, reflexionando sobre los instrumentos proyectuales (luz, color, materiales, texturas, sonidos, olores) asentados en una base teórica no sólo de textos e investigaciones, sino en la intervención directa y la experimentación personal para la generación de actitudes y acciones innovadoras que retroalimenten la relación entre usuario y entorno urbano.

Nuestra visión es holística, entendiendo la crianza en la ciudad como un sistema en el que interactúan los adultos que crían y acompañan el desarrollo saludable de los niños y los adultos que diseñan las políticas públicas y los espacios urbanos como escenario de la crianza. Es por eso que decidimos asentar nuestro proyecto en tres patrones de intervención:

- Patrón 01_ El enfoque de uso temporal de los vacíos urbanos como espacio público.
- Patrón 02_ La producción de mobiliario pop up amigable con la crianza.
- Patrón 03_ La generación de redes de apoyo a la crianza tanto institucionales como ONGs.

Estos 3 objetivos están siendo abordados en tres fases espacio/temporales: 4 meses para la fase de I+D (Investigación y Diseño), 3 meses para la fase de DP+C (Diseño Participativo y Construcción) y 1 mes de P+E+D (Prueba, Evaluación y re Diseño).

Para llevar adelante el proyecto se conformó un equipo interdisciplinario formado por Arquitectos, Diseñadores Industriales, Psicólogos, Licenciados en Artes, Licenciados en Trabajo Social, Profesores en Artes Escénicas, Licenciados en Diseño de Interiores y Equipamiento y estudiantes de la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina).

Desde el inicio de la propuesta, nuestro principal socio estratégico es la Facultad de Arquitectura y Urbanismo [FAU] de la Universidad Nacional de Tucumán, lo cual nos posibilitó generar un Proyecto de Extensión y una Práctica Profesional Asistida permitiendo a un grupo estudiantes avanzados de la carrera de Arquitectura participar y nutrirse de esta experiencia.

espacio aUPA

CONTENIDO

la generación de redes de apoyo a la crianza tanto institucionales como ONGs

En Argentina existe sólo un programa estatal dedicado a la primera infancia. Es una franja etaria invisibilizada y existen pocas políticas públicas específicas para este colectivo.

Reconstrucción de Redes de Apoyo mediante el desarrollo de un programa de actividades: charlas y reuniones posparto, asesoramiento de lactancia materna, encuentros de cuidadores con cuidadores, bebés con bebés, etc.

SOPORTE ESPACIAL

la producción de mobiliario pop up amigable con la crianza

AUTONOMIA PERSONAL

Producción de elementos reutilizables, fácilmente transportables, adaptables y manipulables por una sola persona. Utilizando materiales desechados y de bajo costo que promuevan la personalización del espacio.

Instalaciones fuera de casa, con comodidades para el cuidado, la lactancia, comer, jugar y relajarse al aire libre: asientos, bancos, mesas, cambiador de pañales, elementos de sombreado, accesorios de juego, música, luz tenue, etc.

PRÁCTICA INNOVADORA

El enfoque de uso temporal de los vacíos urbanos como espacio público.

AUTOGESTION ESPACIAL

Ofrecer espacios públicos de Proximidad, cercanos a casa, lugares de fácil acceso, a una escala de vecindario, a distancias fácilmente accesibles a pie (aprox. de 5 a 10min o 300 y 500 mtrs) para aquellos con un tamaño o situación especial.

El niño urbano vive en un ambiente que le exige continuamente estar quieto, que es justo lo contrario de lo que necesita. Existe más espacio para jugar y moverse libremente en la calle que lo que muchas familias disponen en casa.

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS BIOLÓGICOS-CLIMÁTICOS QUE INCIDEN SOBRE LAS OBRAS ESCULTÓRICAS DEL CEMENTERIO DEL OESTE DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

Becaria Estudiantil: **LLANOS, Stella Maris**
Directora de Beca: **Dra. PREBISCH, Lilian**
Cátedra: Practica de taller de Escultura III-IV-V (Vespertino)
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

RESUMEN

En el marco de la "Convocatoria Becas CIUNT 2016", tuve la oportunidad de planificar un proyecto de investigación como estudiante-becaria, el cual consistió principalmente en la observación, el análisis y la comparación de los diferentes grados de deterioro originados por los efectos biológicos y climáticos en las obras escultóricas del cuadro "C" del Cementerio del Oeste. El Cementerio del Oeste, es un espacio público de interés patrimonial-histórico y de atractivo turístico por su valor cultural, artístico y arquitectónico. Este trabajo se hizo dentro del cuadro "C" del Cementerio del Oeste. Se tuvo en cuenta su ubicación, las condiciones climáticas, las características del entorno que lo rodea y cómo inciden estos fenómenos en el estado de conservación de las obras. Para ello, con la ayuda de mapas referenciales, se realizaron relevamientos *in situ* para determinar la ubicación de las esculturas, las características descriptivas, morfológicas y las causas de alteración que tuvieron ante la exposición a los factores climatológicos y biológicos desde su emplazamiento. Se detectaron las posibles causas de deterioro sobre las mismas, se realizó la recolección de especies biológicas que se encontraron en el ambiente circundante y en relación directa con las esculturas, simultáneamente, se trabajó con bibliografía específica y se realizaron tomas fotográficas.

El clima subtropical de la provincia de Tucumán, es uno de los factores determinantes de alteraciones y daños en las obras escultóricas, sobre todo por su exposición a la intemperie y la contaminación del medio ambiente, dando origen al crecimiento de organismos biológicos. Las muestras biológicas se clasificaron en dos grupos de especies. Por un lado, se encontraron especies de plantas superiores pertenecientes a las Familias Asteráceas, Bromeliáceas, Commelináceas, Convolvuláceas, Cupresáceas y Rutáceas, por otro las de grupos inferiores. Entre ambos, el grupo de las inferiores presenta una importante presencia de hongos liquenizados. Este trabajo permitió comenzar a evidenciar los agentes climáticos y biológicos que afectan a las esculturas.

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 1854, durante el gobierno de José María del Campo, se decreta abrir la creación de un nuevo cementerio en la ciudad en tierras que fueron donadas bajo testamento por el gobernador José Manuel Silva. El 13 de mayo de 1859, bajo la gobernación de Marcos Paz, fue declarado Cementerio Público con el nombre de "Cementerio del Oeste". El plano presentando por el ingeniero municipal Santiago Davis para la construcción del primer frontis del lugar se aprueba en 1870. En ese entonces, con características propias del neoclásico europeo, con cuatro columnas que continúan en arcos de medio punto de estilo griego, también se construye una capilla. Con el tiempo la fachada se modificó a un estilo neocolonial, con una gran puerta de madera. Este espacio público, inaugurado el 13 de mayo de 1972, es considerado uno de los más antiguos de la ciudad. Allí descansan los restos de protagonistas relevantes de nuestra historia provincial. Se lo conoce también con el nombre de "Cementerio de los Ricos". Se destaca por la magnitud y majestuosidad de sus mausoleos

erigidos por encargo de familias de buena posición económica. Se ubica en las cercanías del Parque Avellaneda, lo rodean las calles: Asunción, por donde se encuentra el ingreso principal, y se conecta con las calles Mendoza, San Martin y Paso de los Andes. Tiene una superficie de 56.049 m2, con aproximadamente 3.000 sepulcros distribuidos en panteones, sepulturas, sotanitos, capillas y grandes mausoleos con una arquitectura funeraria exquisita, realizados en mármol de carrara y granito italiano. En su mayoría, los que mejores se conservan están emplazados en el corredizo de la Avenida Principal, con estilos y características diferentes, del neoclásico, de estilo griego, neogótico, egipcio, medieval y bizantino. Como lo menciona el libro de Luis Akel (2012), allí mismo también se destacan las obras de arte, esculturas, bajorrelieves representados conmemorativamente en placas de bronce o mármol y los *vitraux* que ornamentan las paredes internas de los monumentos. En su mayoría, las obras tienen un fuerte contenido simbólico, alegórico y expresivo. En su interior, pequeños espacios verdes forman parte de la infraestructura edilicia del paisaje de la Necrópolis, tanto grandes cipreses, naranjos agrios y otras plantas, como pequeñas especies biológicas. Valgañón (2008) cita que la biología está muy vinculada con el estudio de las obras de arte, puesto que esta disciplina aporta información para la conservación y restauración de obras de arte. Con esculturas de gran valor artístico como las de Fioravanti y Cafferata, y otras tantas obras realizadas en mármol, granito, bronce y cemento. El 15 de marzo del año 2006 fue declarado bien del Patrimonio Cultural de Tucumán. En el año 2010, a través de la Secretaria de Cultura de la Presidencia de la Nación, se legitimó mediante decreto el valor patrimonial del Cementerio. Actualmente representa un museo a cielo abierto donde se realizan visitas guiadas, de interés cultural y turístico.

El clima subtropical de la provincia de Tucumán es uno de los factores determinantes de alteraciones y daños en las obras escultóricas, sobre todo por su exposición a la intemperie y la contaminación del medio ambiente, dando origen al crecimiento de organismos biológicos. Este trabajo permitió evidenciar los agentes climáticos y biológicos que afectan a las esculturas dentro del cuadro "C" del Cementerio del Oeste. Se tuvo en cuenta su ubicación, las condiciones climáticas, las características del entorno que lo rodea y cómo inciden estos fenómenos en el estado de conservación de las obras. Para ello, con la ayuda de mapas referenciales se realizaron relevamientos *in situ* para determinar la ubicación de las esculturas, las características descriptivas, morfológicas y las causas de alteración que tuvieron ante la exposición a los factores climatológicos y biológicos desde su emplazamiento. Se detectó las posibles causas de deterioro sobre las mismas, se realizó la recolección de especies biológicas, que se encontraron en el ambiente circundante y en relación directa con las esculturas, simultáneamente se trabajó con bibliografía específica y se realizaron tomas fotográficas. Las muestras biológicas se clasificaron en dos grupos de especies. Por un lado, se encontraron especies de plantas superiores, y por otro, las de grupos inferiores. Entre ambos, el grupo de las inferiores tiene una importante presencia de hongos liquenizados.

ANTECEDENTES DE TRABAJO

Durante el período 2014-2016, en el marco del convenio de pasantías estudiantiles con la Dirección de Cementerio de la Municipalidad de San Miguel de Tucumán, se implementaron métodos de limpieza, reintegración e integración de material faltante en dos obras. *El Ángel de mármol,* emplazado en la Tumba de Lola Mora, y el conjunto escultórico producido por Rodolfo Martín, como experiencia previa de trabajo en este lugar, bajo la supervisión de las docentes de la Cátedra del taller de Escultura Vespertino, Lilian Prebisch, Elba Gramajo y Natalia Morel, con el objetivo de revalorizar y conservar estas esculturas que forman parte del Patrimonio del Cementerio del Oeste.

MATERIALES Y MÉTODOS

El plan de trabajo propuesto se realizó mediante un cronograma de trabajo organizado en diferentes etapas. Primera Etapa: Se optó por un lugar de trabajo definitivo. En este caso, se trabajó en el cuadro "C", compuesto por 556 sepulcros distribuidos en sotanitos, mausoleos, capillas y el Panteón de la Sociedad Española de Socorros Mutuos. Se estableció con mayor

claridad la ubicación de las obras en un mapa referencial, analizando su localización y las características que presenta su entorno, el cual fue delimitado en 4 parcelas: (A), (B), (C) y (D), donde se implementó un método de trabajo para la recolección de muestras biológicas en la parcela (B) con un total de 87 monumentos. Segunda Etapa: Las muestras biológicas se extrajeron en 5 monumentos y en los espacios adyacentes, de los cuales se encuentran emplazadas 5 obras escultóricas. Tercera Etapa: Las esculturas fueron tratadas con pincel y espátula para la extracción de las muestras biológicas, estas se pulverizaron con alcohol 96° para su conservación. Luego se herborizaron con papel sulfito y se ubicaron en prensa de madera.

Cuarta Etapa: Durante el proceso de investigación en el cuadro "C", parcela (B), las muestras se analizaron e identificaron en el Laboratorio del Herbario Fanerogámico del Herbario (LIL), de la Fundación Miguel Lillo. Trabajo que se realizó en el marco de una pasantía allí efectuada bajo la supervisión y asistencia de la Dra. en Cs. Biológicas Nora Beatriz Muruaga.

RESULTADOS

Procedimiento de recolección de muestras biológicas: En la parcela (B) del cuadro "C" del Cementerio se realizó la recolección de muestras biológicas en los monumentos de Frías Silva, del Mausoleo de Vicente García, el Mausoleo del Dr. Heller y el Dr. Rouges, el Mausoleo de Brígido Terán y, por último, en un sotanito sin identificación ubicado hacia el noroeste.

Identificación de los principales agentes biológicos de degradación de las obras de arte:

Una de las causas que afecta a las esculturas son factores de tipo climático. Los organismos biológicos son el resultado de estos fenómenos ambientales y suelen aparecer en diferentes superficies de las obras y se reproducen de acuerdo a la temperatura, la humedad, el viento, la luz, la exposición y contaminación ambiental. En mayor o menor medida, se distinguen, bacterias, algas, hongos, líquenes, musgos y plantas vasculares. Dentro de los organismos recolectados que fueron analizados en el Laboratorio del Herbario Fanerogámico-Herbario (LIL), de la Fundación Miguel Lillo, las muestras biológicas que se encontraron en el cuadro "C", parcela (B), se clasificaron en dos grupos de especies. Por un lado, se encontraron especies de plantas superiores y por otro las de grupos inferiores. Entre ambos, el grupo de las inferiores presenta una importante presencia de hongos liquenizados.

Clasificación de las muestras biológicas recolectadas: Se hizo la identificación a nivel de grupo de familia y género, clasificándose en dos grupos de especies. Se encontraron especies de plantas superiores pertenecientes a las Familias: Asteraceae, Bromeliaceae, Commelinaceae, Convolvulaceae, Cupressaceae y Rutaceae. Por otro lado, de grupos inferiores, a saber, Pteridophytas (helechos Fig. 4 y 5) y Hongos liquenizados (Fig. 1 y 3). Entre ambos, el grupo de las inferiores posee una importante presencia de hongos liquenizados en las obras.

Otra de las causas de deterioro: Debido a la acción de los animales vertebrados (aves, roedores y murciélagos), sobre todo por sus deyecciones que provocan daños químicos y por consiguiente la reproducción y crecimiento de microorganismos, como así también generan lesiones mecánicas.

CONCLUSIONES

Gran parte de nuestro patrimonio artístico-público se está perdiendo en nuestra provincia por falta de concientización a la hora de preservar un legado histórico, patrimonial y artístico que forma parte de la cultura de Tucumán. Como así también por falta de conocimiento, desinterés y desvalorización a la hora de preservar estas obras. Valgañón (2008) menciona que la Biología está muy vinculada con el estudio de las obras de arte, puesto que esta disciplina aporta información para la

restauración y conservación de las obras a través de un tratamiento adecuado, que no implique el uso de materiales abrasivos que pueden resultar perjudiciales sobre las diferentes superficies de las obras. Sería adecuado impulsar propuestas de conservación y mantenimiento de las esculturas y monumentos antiguos del Cementerio del Oeste, por representar la impronta en su acervo artístico y arquitectónico.

BIBLIOGRAFÍA

Akel, Luis (2012). Necrópolis del Oeste, Baúl Histórico. Tucumán: TG.

García Murillo S., Martín Pérez A. (1996). Los organismos vivos como factores que contribuyen activamente al deterioro de nuestros monumentos. Revista PH- Boletín 14.

Gramajo María Elba (2016). Plan de conservación preventiva y revalorización del Cementerio del Oeste. Dos casos de intervención. San Miguel de Tucumán - Tucumán: (Escrito digital editado y publicado: ISBN: 9789877540086).

Gramajo María Elba, Llanos Stella Maris, Paz Jacob A. (2016). Programa de pasantías estudiantiles en el marco del convenio entre Facultad de Artes y Dirección de Cementerio de la Municipalidad de San Miguel de Tucumán: dos casos de intervención. San Miguel de Tucumán: (Escrito digital editado y publicado: ISBN: 9789877540086).

Marcos Laso Bernarda (2001). Biodiversidad y colonización liquénica de algunos monumentos en la ciudad de Salamanca (España) Botanica Complutensis ISSN: 021445652001, 25, 93-102. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/BOCM/article/viewFile/BOCM0101110093A/6379

Martínez Moreno, Andrea (2015). Patrimonio cultural mueble. Mantenimiento de esculturas conmemorativas y artísticas ubicadas en el espacio público de Colombia. MINCULTURA. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50038786/MANTENIMIENTO_ESCULTURAS_CONMEMORATIVAS_Y_ARTISTICAS_EN_EL_ESPACIO_PUBLICO_DE_COLOMBIA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1522144134&Signature=q%2BWvCZvvPWzQnN4httKc%2BFnTlOw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMantenimiento_de_esculturas_conmemorativ.pdf

Monterroso Monter**o, Juan M.** (2001). Protección y Conservación del patrimonio. Principios teóricos. La Coruña: Tórculo.

Rosato, Vilma (2005). Agentes de deterioro biológico en ambientes rurales, urbanos y costeros de la provincia de Buenos Aires. Ciencia y Tecnología del Hormigón. N°12. Disponible en: https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/454

Sabanero López M, Sánchez Herrera R., Flores Villavicencio L.L., Barbosa Sabanero G., Cordova Fraga T. (2014). Biopelículas: Aspectos básicos de su formación e impacto en la herencia arquitectónica de la humanidad. Revista Naturaleza y Tecnología- Universidad de Guanajuato. N° 3.

Valgañón, Violeta (2008). Biología aplicada a la conservación y restauración. Madrid: Síntesis.

ANEXO 1

IMÁGENES DE ORGANISMOS BIOLÓGICOS RECOLECTADOS EN EL CEMENTERIO DEL OESTE - CUADRO "C"

Fig. 1 - Hongos liquenizados sobre superficie de metal, rejas que forman parte del Mausoleo de Vicente García (Cuadro C, parcela B).

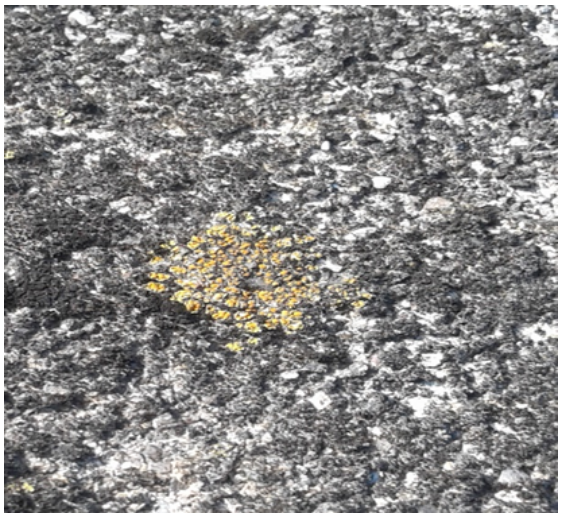


Fig. 2 y 3 - Hongo liquenizado y detalle sobre superficie pétrea (granito). Mausoleo de Brígido Terán (Cuadro C, parcela B).

Fig. 4 y 5 - Pteridophytas (helechos), sobre superficie de mármol en el Mausoleo de Vicente García (Cuadro C, parcela B).

LOS SONIDOS DE LA CIUDAD

MOLINARI, Leticia
Taller de Expresión Musical
Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur

Introducción

Los centros urbanos son foco de atención de numerosas disciplinas entre las que se incluyen propuestas artísticas del más variado tipo: experiencias, actividades y objetos difíciles de clasificar que a veces pasan desapercibidos para la vida urbana, y otras veces la interrumpen para transformarla en forma permanente, o transitoria, que además se deslizan entre el espacio real y virtual con materiales cotidianos, evocados o imaginados; estas propuestas son procesos colaborativos en desarrollo, vivencias colectivas o productos artísticos que se inspiran en la dinámica ciudadana del espacio público.

Propuestas Sonoras

Las propuestas sonoras forman parte de este interés, tal es el caso de las denominadas "caminatas sónicas" que comenzaron en 2015 en Bremen, Alemania, y se han replicado en diferentes ciudades. En ellas una veintena de personas recorre un trayecto preestablecido con la guía de su iniciador, el compositor argentino Ulises Conti[1].

Es un errabundeo introspectivo y silencioso, destinado a recuperar la costumbre de escuchar. Al respecto, afirma Conti que "si bien considerar todo sonido como música es una idea plasmada hace mucho tiempo, encuentro novedoso todo aquello que atesora la posibilidad de resignificarse incansablemente", ya que "existe una memoria sonora y colectiva que va mutando"[2]. Otro formato posible es el de las obras pensadas para sitios específicos en tanto "aquellas creaciones que toman en cuenta en forma integral el espacio elegido para su presentación"[3], según el compositor Martín Liut, director de *Buenos Aires Sonora*[4], el colectivo de músicos que produjo *Mayo, los sonidos de La Plaza* (2003 y 2006). Se trata de "una obra que se propone como una nota al pie de la historia de la Argentina"[5]: torres de parlantes instalados alrededor de la Plaza de Mayo reproducen un collage de registros auditivos de discursos y eventos políticos y sociales que tuvieron lugar en esta emblemática plaza, con la adición de algunos elementos de ficción; pensada para la escucha móvil de los transeúntes, sus autores se refieren a ella como instalación o intervención sonora, con parte de documental, con procedimientos de música electroacústica y con las características de pieza de emisión radial. Alejándose del espacio real, la propuesta *Sonoteca Bahía Blanca*[6], coordinada por Fermín Ramírez, es una plataforma virtual que presenta el mapa sonoro de la ciudad con el propósito de redescubrir, divulgar y valorizar el patrimonio sonoro local; para ello invita a todos los bahienses a enviar archivos de sonido con su descripción, que son ordenados y localizados conjuntamente con su espacialización y su referencialidad, una selección que da cuenta de sentimientos de pertenencia e identidad, y que se ubica en un punto de inflexión entre lo individual y lo colectivo.

1 www.ulisesconti.com.ar
2 Entrevista disponible en https://www.lanacion.com.ar/1893048-caminatas-sonicas-una-experiencia-diferente-para-percibir-la-ciudad
3 Revista Afuera, Año III, n° 4, mayo 2008
4 www.buenosairessonora.blogspot.com
5 http://www.revistalis.com.ar/index.php/lis/article/view/39 Revista *Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada n° 3 2009* ISSN: 1851-8931 UBACYT Ciencias de la Comunicación Facultad de Ciencias Sociales UBA
6 www.sonotecabahiablanca.com

¿Son propuestas artísticas?

Los ejemplos reseñados forman parte de un conjunto mayor de propuestas creativas que, por su estructura expansiva, llevan las reflexiones al límite disciplinar de las artes y abren el debate en torno a los medios, soportes y materiales que utilizan, y a los procesos que desencadenan. Son proyectos abiertos y en construcción como *Sonoteca*, productos efímeros como *Mayo,* o experiencias cambiantes como las *Caminatas*; ambigüedades formales y versiones varias resultantes de un trabajo colectivo y colaborativo donde se mixtura coordinación y autoría, producción y gestión, percepción y participación, aspectos que el escritor Laddaga incluye en los conceptos de "autoría compleja" (2010) y "objeto fronterizo" (2006). Podría decirse que se trata de formatos mixtos que escapan a las clasificaciones internas del mundo del arte y son parte de "un arte en general", que la especialista Garramuño denomina "arte inespecífico" (2015:158), e incluso se colocan en el centro de la discusión por su pertenencia al campo artístico, donde el llamado "arte sonoro" podría contenerlos. Al respecto, hay acuerdo entre los teóricos[7] en considerar que las expresiones del arte sonoro, como otras muchas del arte contemporáneo, suelen adoptar diferentes configuraciones en cuyo origen se ubica la figura de un promotor que ordena el trabajo conjunto, organiza los aportes y promueve las actividades grupales, sea en el espacio real o en el virtual; por su parte, el crítico J. L. Brea prefiere referirse a "trabajos y prácticas artísticas que tienen que ver con la producción significante, afectiva y cultural y juegan papeles específicos en relación a los sujetos de experiencia" (2004:106).

Sonidos y escuchas

En estas propuestas, el sonido, entendido como "el continuo total del espectro de lo audible y lo inaudible, incluyendo el silencio, el ruido, el sonido implícito e imaginado", según el crítico inglés Toop (2013:18), es el principal medio expresivo. Un acercamiento tan inclusivo al sonido supone no solo la disponibilidad de una paleta tímbrica amplia, sino una variedad de modos de escucha posibles que incluyen evocación, imaginación, interés y movilidad. Ya no se trata de la audición musical dirigida a los componentes estructurales de una obra y más cercana a criterios de valor, sino de una escucha extendida, una experiencia auditiva comprometida que recorre desde la superficie referencial del sonido hasta ahondar en su naturaleza acústica, tal vez porque "esta es una época de la escucha en la que los oyentes se convierten en autores" (Szendy, 164). Escuchar y dar a escuchar o, parafraseando al dramaturgo Augusto Boal, el arte de escucharnos escuchándonos, es un conocimiento mutuo entre participantes que surge a partir de la selección y jerarquización de las capturas sonoras del espacio público al dar cuenta de una escucha afectiva portadora de recuerdos y anticipaciones tejidas en el presente.

Entornos sonoros

En el entorno urbano, la información fuertemente referencial del sonido remite a la cotidianidad, a la historia cultural, a un vínculo espacio-temporal de la vida ciudadana: "el sonido puede decir: estos son los rastros invisibles de los recuerdos que hemos recolectado a lo largo de los siglos, esta es la atmósfera única de este preciso lugar, demasiado humilde para notarse en el apuro de la vida cotidiana." (Toop, 2013:87). En este contexto, el potencial evocador del sonido da cuenta de cierto atravesamiento afectivo en la percepción, recupera un imaginario compartido que supera individualidades y conforma comunidades de intereses y emociones conscientes y conscientizadoras de su lugar, formas de sociabilidad provisorias y voluntarias con diferente grado de participación y tiempo de permanencia. Laddaga (2006, 2010) y Brea (2004) se demoran en la importancia que tienen los aspectos relacionales en la ciudad, y principalmente en las propuestas artísticas contemporáneas que propician "comunidades experimentales" en tanto grupos vitales, cambiantes y móviles al interior del espacio geográfico de la ciudad.

7 Corrado, Groys y Laddaga, entre otros pensadores.

Desplazamientos, Emplazamientos y Mudanzas

El movimiento es un componente implícito en *Sonoteca, Mayo*, y *Caminatas,* con variadas presentaciones: en *Caminatas* es el errabundeo mudo de grupos atentos al descubrimiento auditivo en un proceso continuo de resignificación sonora y ambiental; en *Sonoteca* se observa una migración en el traslado de las expresiones callejeras efímeras al espacio virtual y su guarda; y en *Mayo* sorprende la irrupción de complejos sonoros inauditos que instalan provisoriamente sonoridades de otros tiempos al presente en una apropiación visual y auditiva del espacio público para la escenificación artística. Las tres propuestas son formas de un accionar que nunca es objetivo, más bien conforman diferentes estrategias que a través del sonido buscan ahondar en el entretejido de la ciudad, sus modos de hacer, sus relatos y la actividad de sus espacios públicos y sociales.

A modo de cierre

El arte ciudadano va dejando huellas, recicla los materiales, cambia las miradas, re-presenta lo conocido, hace audible lo ignorado en manos de artistas, gestores y coordinadores que forman comunidades al interior de la geografía citadina apelando a lo propio y compartido en términos de afectos y vivencias; un arte que se propone desnaturalizar lo cotidiano y ofrecerlo al goce y la apreciación. Luego de estas experiencias, y con los oídos agudizados, ya nada vuelve a ser igual para el colectivo de participantes, pues el entorno ha sido resignificado.

Cierta condición de lo efímero, subjetivo y fragmentario, atraviesa la agitada vida actual y las prácticas heterogéneas del campo del arte, devenir que las convierte en territorios lindantes. El arte contemporáneo se expande hacia la vida tensando sus propias fronteras, un proceso al que Garramuño suma la condición testimonial, la confluencia e invención de modos de hacer, el nomadismo exploratorio, el relato dentro y fuera del texto; de tal modo se conforma una mirada orientada hacia el espacio ciudadano, con anclaje en experiencias de sonido y silencio, espacialidad y escucha sonoras. Tal producción/proceso inclasificable es fruto del sentir y hacer comunitarios, roza cuestiones sociales e identitarias, cruza dominios e invierte roles; en síntesis, visibiliza y da voz a grupos urbanos dentro de la ciudad y expande ficción y realidad, por lo cual "parece albergar un potencial crítico y político muy intenso y novedoso" (Garramuño, 2015:37)[8]. En acuerdo con esta mirada, Liut (2009) recuerda que el espacio público era para la política, reconocida como la única capaz de modificar la sociedad, y no para el arte en tanto construcción meramente imaginativa; también Conti reflexiona que "el sonido puede hablar del hombre mejor que la política" pues "cada lugar tiene una resonancia diferente y eso tiene que ver con un montón de vínculos sociales."[9]; finalmente, Ramírez remarca la característica democrática y libremente participativa de la plataforma y de la acción sonora. De este modo, los tres autores se refieren a la inserción comunitaria en las diferentes instancias de la realización creativa.

Situados en un borde desde donde cuestionar las certezas artísticas y permear las fronteras, este resulta a su vez el lugar fructífero para acrecentar sensibilidad y afección, multiplicar percepción y participación; en síntesis, el lugar del sonido como protagonista de los cruces del arte y la vida que refuerzan los lazos colectivos en el espacio público urbano.

Bibliografía

Brea, J L. (2004). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural.* Murcia: Editorial CENDEAC.

Garramuño F. (2015). *Mundos en común. Ensayos sobre la inespecificidad en el arte.* CABA: Fondo de Cultura Económica.

Laddaga, R. (2010). *Estética de laboratorio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Edit.

8 ídem
9 ídem

_____ (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Edit.

Liut, M. (2009). Notas al pie de la ciudad. Arte sonoro para sitios y tiempos específicos. En: *Revista LIS.* (Nº 3). Ed. Ciencias de la comunicación FCS-UBA, Proyecto UBACYT SO94.

_____(2008). Arte sonoro en el espacio público. Condiciones para su desarrollo actual en la Argentina. En: *Revista Afuera, estudios de crítica cultural*. (Nº 4). Edición online: www.revistaafuera.com

Musse, V. (2016). Caminatas sónicas: una experiencia diferente para percibir la ciudad. Recuperado el 14 de abril de 2017. Disponible en https://www.lanacion.com.ar/1893048-caminatas-sonicas-una-experiencia-diferente-para-percibir-la-ciudad.

Szendy, P. (2001[2003]). *Escucha.* Bs As: Paidós Música.

Toop, D. (2013 [2010]). *Resonancia Siniestra. El oyente como médium.* Buenos Aires: Caja Negra Editora.

MÚSICA AMBIENTAL
DE LA REBELDÍA DE SATIE A LA INDUSTRIA DE MUZAK

ROMERO, Ana María
Cátedra: Piano III (T.U. en Sonorización)
Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

La música ambiental puede ser considerada como uno *más de los "objetos" icónicos de las ciudades cont*emporáneas. Aunque el ser humano desde sus orígenes ha acompañado con música sus diversas prácticas, no fue sino hasta el siglo XX, gracias a los avances tecnológicos que hicieron posible su masividad, que esta se introdujo en la vida cotidiana de los individuos, constituyendo el fondo sonoro de sus actividades más triviales. En este trabajo adoptamos el enfoque de Povera Viera, quien define a la música ambiental como "un producto comercial, distribuido por empresas especializadas y consistente en una instalación sonora que, por medios electrónicos, emite un repertorio musical programado y procesado para una funcionalidad determinada, considerando las características del espacio físico intervenido y las dinámicas sociales que transcurren dentro de él" (2010:5). El autor señala que la exigua literatura sobre el tema es consecuencia de los prejuicios, sobre todo a nivel académico, que este tipo de música supone. Si nos limitamos a nuestro idioma, el número de publicaciones es ínfimo, por lo cual, el sitio *web* de Muzak México y algunos artículos periodísticos constituyeron fuentes fundamentales para esta investigación. Las razones por las que se abordó específicamente Muzak, y su producto, radican en la importancia de esta compañía, pionera y líder, en cierta época, de la industria de la música ambiental. De hecho, el término se utiliza en forma genérica en los Estados Unidos para denominar a este tipo de estímulo sonoro, además de los ya conocidos: música ambiental, música de ascensor y *música funcional*.

Música de mobiliario

Los primeros indicios de la música ambiental pueden ser rastreados en el arte simple, estático e irónico del compositor francés Eric Satie (1866-1925), aunque más bien como una idea transgresora antes que un producto comercial. Satie compuso una serie de piezas a las denominó *Musique d'ameublement* (Música de mobiliario) estrenadas el 8 de marzo de 1920 en la Galerie Barbazanges de París, durante el intermedio de una ópera. Ese día, antes de la interpretación de la pieza, Satie rogó al público que no se quedara sentado a escuchar, que mirase y comentase las obras expuestas (había una exposición de dibujos en la galería) sin prestar atención a la música; pero aquel público hizo caso omiso de la advertencia al no comprender el desacostumbrado pedido (García Quiñones, 2008).

El propio compositor, citado por Gallardo Arbeláez, explicaba el concepto de su creación:

La Música de Mobiliario es básicamente industrial. La costumbre, el uso, es hacer música en ocasiones en que la música no tiene nada que hacer... queremos establecer una música que satisfaga las "necesidades útiles". El arte no entra en estas necesidades. La Música de Mobiliario crea una vibración; no tiene otro objeto; desempeña el mismo papel que la luz, el calor y el confort en todas sus formas... (2013: 41)

Morgan sostiene que esta obra representó "un intento radical de negar cualquier tipo de intencionalidad expresiva o incluso de ambición artística" (1999:181). Vale decir que fue un gesto de rebeldía –una constante en Satie- contra el *establishment* de la música culta de su tiempo.

Muzak

Según lo reseña el sitio *web* de dominio mexicano de Muzak, esta firma fue creada por el norteamericano George Squier, quien patentó en los Estados Unidos la transmisión de música por corriente eléctrica en 1920. Ante el avance de la radiofonía en la década del 30, el cual llevó la radio en forma masiva a los hogares, Squier volcó la actividad de su empresa hacia los clientes comerciales en vez de los hogares. En 1934 fusionó la palabra *music* con Kodak, "su compañía favorita de alta tecnología", dando origen a la compañía que sería sinónimo de música ambiental y haría de ella una verdadera industria, llegando a su máxima popularidad en la década del 50 y hasta mediados de los 60. Por entonces, esta empresa había expandido su alcance a las áreas de trabajo con "música funcional", concepto estrechamente ligado al de "estímulo progresivo".

Attali (1995) cita a David O'Neill, uno de los responsables de Muzak, para explicar este concepto:

> *"Nosotros no vendemos música, vendemos programaciones." Para un restaurante, "los programas del desayuno consisten de ordinario en novedades, sin demasiados metales. Para el almuerzo, pasamos sobre todo canciones acompañadas de instrumentos de cuerda". Para una fábrica o una oficina: "La corriente debe ir contra la curva de fatiga profesional. Cuando el empleado llega, por la mañana, está generalmente de buen humor, y la música será tranquila. Hacia las diez y media de la mañana, empieza a sentirse un poco fatigado, tenso, así que le damos un golpe de fusta con una música apropiada. Hacia la mitad de la tarde, es probable que la fatiga se haga sentir de nuevo: nosotros los despertamos una vez más con un aire ritmado, generalmente más rápido que el de la mañana". (p. 167)*

En el gráfico (pág. 6) podemos observar la forma en que el "estímulo progresivo" es programado durante el día de trabajo. Según la propia Muzak este ciclo, que alcanza sus picos en los momentos en que el personal necesita de un mayor estímulo, es el resultado de años de investigación y perfeccionamiento. Sin embargo, no se hacen explícitos esos estudios, los profesionales responsables o los ámbitos específicos en los que fueron llevados a cabo.

Los espacios a los cuales está destinado el servicio brindado por Muzak (México) están enumerados en su sitio *web*: salas de juntas, hoteles, espacios públicos, restaurantes, comercios, instituciones educativas y centros de salud (Atalli incluye veterinarias, en referencia a la Muzak norteamericana).

En la actualidad, Muzak México ofrece a sus clientes la posibilidad de seleccionar la programación indicada para cada público específico, a través de canales personalizables y transmitidos vía satélite. Para ello, hay una serie de categorías entre las cuales los clientes pueden optar de acuerdo a su gusto y necesidad. Entre ellas: *Foreground music one* ("una mezcla de las principales canciones favoritas de los adultos contemporáneos"), *Expressions* ("pop ligero vocal e instrumental de ayer y hoy, el espacio entre música de fondo y *foreground*"), *Environmental* ("versiones contemporáneas instrumentales de canciones populares grabadas exclusivamente para Muzak"), *Moodscapes* ("una mezcla contemplativa de instrumentos para la mente, cuerpo y alma"), *50's & 60's hits* ("revivir la época del nacimiento del Rock and Roll"), *Jazz city lights* ("suave mezcla de instrumentos melódicos que forman un Jazz de moderna textura") o *Classical ensemble* ("una suave mezcla de solo, cámara y pequeños trabajos orquestales").

Haciendo *click* en cualquiera de estas categorías se accede a información algo más detallada, que incluye los ambientes para los que cada género resulta apropiado, el tipo de público, un gráfico de barra que refleja el nivel de energía (alta – media – baja) de los estímulos, algunos ejemplos de artistas incluidos en cada categoría y un demo de aproximadamente dos minutos con fragmentos de temas musicales a modo de ejemplo. Estos datos dan una idea más completa de los

paquetes de productos ofrecidos, contrarrestando definiciones vagas como "una música en inglés y español para el adulto contemporáneo" o "una mezcla contemplativa de instrumentos para la mente, cuerpo y alma".

Algunos de los clientes mencionados en el sitio web son: Pizza Hut, Giorgio Armani, Donna Karan New York, Citibank, Levi's, Telmex, Sears, El Palacio de Hierro, Nautica, Mitsubishi Motors, Holiday Inn, Starbucks y Four Seasons. Todas firmas de primera línea con franquicias en las principales ciudades del mundo.

La información que pudimos obtener sobre Muzak desde la propia compañía se limitó al sitio *web* de México, en razón de que la Muzak Holdings LLC, con domicilio en Carolina del Sur, pasó por fusiones y adquisiciones por parte de otras empresas (Yesco, Chicago Marshall Field V y la compañía de *marketing* DMX), hasta que en 2009 se declaró, finalmente, en bancarrota (Brown, 2009). En 2013, a casi 80 años de su nacimiento, la Muzak dejó de existir: fue adquirida, y su nombre eliminado, por la Mood Media, una empresa canadiense líder en *marketing* sensorial que provee a sus clientes de imágenes, sonidos e incluso olores (Sisario, 2013).

En el caso de México, la franquicia fue adquirida en 1973 y se sigue manteniendo la marca Muzak, pero bajo la órbita de la firma Pro-Akustics Arquitectura Sensorial, que brinda servicios no sólo de música ambiental, sino también *marketing* sensorial que incluye aroma, videos, mediciones y equipamiento, en consonancia con los productos de Mood Media (Pro-Akustics, 2015).

Espacio y música

Desde una perspectiva antropológica, Marc Augé caracterizó a los espacios que resultan propios de la música ambiental. Este autor acuñó el término de "sobremodernidad" para dar cuenta de una situación de superabundancia de acontecimientos que tiene su origen en las aceleradas transformaciones del mundo contemporáneo y cuya modalidad esencial es el exceso. Augé señala que hay un exceso de espacio que es correlativo al achicamiento del planeta como consecuencia de la aceleración de los transportes y las comunicaciones. Esta superabundancia espacial se traduce en la multiplicación de lo que denomina los "no lugares", por oposición al concepto antropológico de "lugar". Son no lugares tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos), como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales. Definidos por oposición a los lugares, los cuales constituyen espacios de identidad, relacionales e históricos, los no lugares devienen en "espacios donde ni la identidad, ni la relación, ni la historia tienen verdadero sentido, donde la soledad se expresa como exceso o vaciamiento de la individualidad" (Augé, 2000, p.92). Esta forma de conceptualizarlos, por la ausencia de lugar en sí mismo, les otorga una connotación negativa, equivalente a la que suele dársele a los sonidos que llenan esos espacios. El rechazo que la música ambiental provoca a nivel global se hace patente tanto en el ámbito académico como en la opinión pública. Se caracteriza a la música ambiental como estandarizada y despersonalizada, por un lado, y, por otro, se le atribuye la intención de actuar como una "cortina acústica" que anula ruidos o sonidos indeseados, atentando contra el concepto de paisaje sonoro. Además, se la acusa de privar al individuo de la libertad para elegir qué música escuchar y de violar el derecho al "silencio": el usuario de los servicios públicos, el empleado de las fábricas o empresas, el cliente de los centros comerciales, se halla impotente frente a ese estímulo sonoro que le es impuesto (Povera Viera, 2010).

García Quiñones intenta mitigar esta postura al señalar la existencia de una línea creativa que reivindica la ambientalidad como valor musical, en la que se destaca el rasgo de continuidad entre sonido y ruido, y que incluye a compositores contemporáneos como Brian Eno o Curd Duca.

Consideraciones finales

Agradable, tolerable, o no –según la percepción de cada oyente-, la música ambiental provoca una escucha que se convierte en una acción forzada, aun cuando sea una escucha desatenta, dicha imposición, sumada a la despersonalización, constituyen argumentos en su contra. También el concepto de "estímulo progresivo", cuya publicitada eficacia fue clave en el *marketing* de Muzak, acarreó gran cantidad de detractores a este "producto urbano contemporáneo": es considerado casi un lavado de cerebro, al constituir un estímulo externo al individuo que actúa sobre su motivación a realizar una actividad.

Referencias citadas

ATTALI, J., (1995), Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música. Siglo Veintiuno. México.

AUGÉ, M., (2000), Los "no lugares": Espacios del anonimato. Gedisa. Barcelona.

GARCÍA QUIÑONES, (2008), La música que no se escucha. Aproximaciones a la escucha ambiental. Orquestra del Caos. Barcelona.

GALLARDO ARBELÁEZ, J.A., (2013), Melancolía y música intermedia. Tesis de Maestría. Universidad Nacional, Medellín, Colombia. Recuperado el 15 de marzo de 2017. Disponible en http://www.bdigital.unal.edu.co/10956/1/98703214.2013.pdf

MORGAN, Robert, (1999), La música del siglo XX. Akal. Madrid.

CAGE, John, (2012), Silencio. Ardora. Madrid.

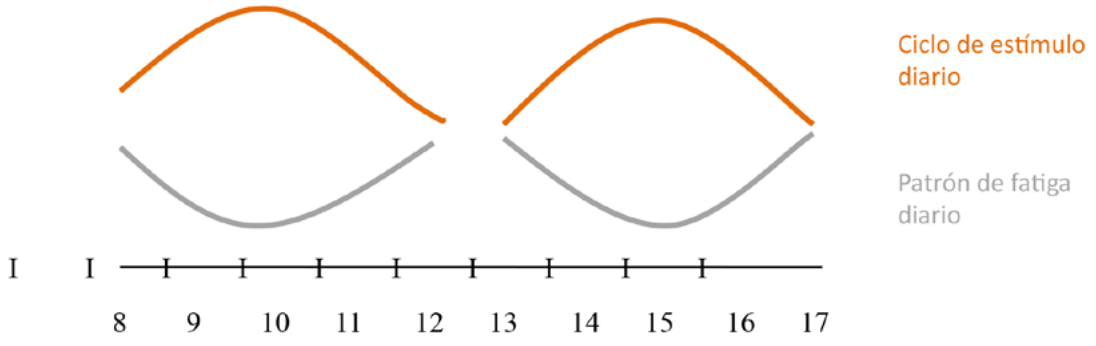
NICHOLLS, David, (2009) John Cage. Turner Música. Madrid.

BROWN, J., (2009, 1 de marzo), **¿Adiós a la música de ascensores?**, Página 12. Recuperado el 12 de abril de 2017. Disponible en http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/3-13016-2009-03-01.html

POVERA VIERA, J. C., (2010), Ahumada Muzak: Aproximaciones al sistema de música ambiental instalado en los principales paseos peatonales de Santiago Centro entre los años 2003 y 2008. Tesis de Maestría. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado el 27 de febrero de 2017. Disponible en http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/ar-poveda_j/html/index-frames.html

SISARIO, B., (2013, 4 de febrero), Muzak, Background Music to Life, to Lose Its Name. The New York Times. Recuperado el 13 de abril de 2017. Disponible en http://www.nytimes.com/2013/02/05/business/muzak-background-music-to-life-to-lose-its-name.

Imágenes



CARNAVALES Y REPRESENTACIONES EN LA CIUDAD DE TUCUMÁN 1920-1930

MÓNACO, Luciano
Instituto Superior de Estudios Sociales

Introducción

El presente estudio se propone analizar, a través de la prensa (diario El Orden y La Gaceta), los diversos sectores sociales que interactuaron durante la realización de los festejos de Carnaval entre 1925 y 1940. Asimismo, se examinarán los poderes públicos (Municipalidad y Policía) y la participación de diversos sectores sociales. En tanto que cada uno elabora un discurso que se reproduce con las fechas convenidas para el festejo de Carnaval, pero cuya llegada viene anticipándose en enero a través de los diarios (por medio de concursos, críticas y literatura diversa), también con la formación de comisiones de corsos para la organización del espacio urbano que se utilizaría.

El Carnaval aparece como una expresión lúdica y como campo de conflicto en el espacio social, ya que hay una posición que cada clase ocupa en el festejo (Ansaldi, 1997:21). Durante la década de 1930 se verán transformaciones vinculadas a los espacios de la ciudad y la reubicación de los desfiles de Carnaval.

Los festejos de Carnaval realizados en la ciudad de Tucumán, y en las ciudades del interior de la provincia, adquieren en su forma urbana un carácter de ritual civilizatorio, en el sentido de que lo que la élite considera virtudes cívicas que deben ser fomentadas. Como un evento dado en el espacio de la ciudad, se muestra el despliegue de un sentido de urbanidad, por eso se puede decir, siguiendo a Chamosa (2003:118), que permite la libre expansión de los individuos y que fortalece el sentido de una nación compuesta por ciudadanos modernos.

En el espacio urbano se incorporaba a la élite, que festeja a su modo, con la ornamentación de las calles donde se realizarían desfiles, con la formación de una comisión de corsos que se encarga de organizar el evento y recaudar fondos. Promueve además situaciones en las que las redes de sociabilidad se independizan del control real directo y aumentan las posibilidades de encuentros entre extraños, aunque la ciudad tiene una dimensión democrática que permite todavía un cierto control social. El rol que desempeñan las autoridades públicas está llevado a esa lógica de control social que permita mantenerlo siempre dentro de límites previsibles y ordenados, no siempre con buenos resultados, y, a veces, con la toma de medidas extremas como la prohibición de los festejos de Carnaval.

La prensa como actor social permite también visualizar el evento del Carnaval en su registro de las actividades de los distintos sectores sociales. Pero también toma el concepto del Carnaval para analizar la situación política y social, apuntando a una crítica sobre las costumbres de la época y su relación con el Carnaval, las mascaradas y los disfraces.

La organización de los festejos de Carnaval en el espacio urbano

Considerado un festejo popular, el Carnaval se desarrolla cada año entre mediados de febrero y principios de marzo. Si bien contrasta con la oficialidad de otras celebraciones dadas en el espacio público, en el sentido de que son controladas por la Iglesia (la celebración de la Pascua en abril) o por el Estado (las fiestas mayas y julianas), aunque también organizada con intervención del poder estatal (municipal). Corresponde con la concepción de Da Matta sobre los rituales que se dan en la sociedad, el festejo del Carnaval considerado junto al "día de la Patria" en la población, "tenemos

fiestas dedicadas a la vertiente más institucionalizada del Estado nacional (sus fuerzas armadas), fiestas controladas por la Iglesia (…) y, por último, las fiestas carnavalescas, consagradas a la vertiente más desorganizada de la sociedad civil, o más bien, de la sociedad civil en cuanto *pueblo* o *masa*"[1]; por medio de esta distinción que hace, observa el autor que cada momento festivo y extraordinario remite a un grupo o categoría social que tiene su lugar garantizado, su hora y su oportunidad en el marco de la vida social nacional, conformando un ciclo de festividades que van del pueblo al Estado.

Todos los años en vísperas del Carnaval se conforma una Comisión de los Corsos Oficiales con los vecinos de la zona donde se desarrollarían los desfiles de carrozas y comparsas, y cuya función principal consiste en organizar el espacio de la ciudad, fijar los precios que pagarán las carrozas y los asistentes a los festejos. Por eso, la Municipalidad actúa en este evento como portavoz del orden público:

"-El Interventor Municipal, decreta: Art. 1°- El recorrido de los próximos corsos de carnaval será:

a)- Diurno, de 24 de septiembre por calle Muñecas hasta Santa Fe.

b)- Nocturno, de Catamarca por Las Heras, hasta Laprida, por esta hasta 24 de septiembre, por esta hasta 25 de Mayo y por esta hasta Las Heras.

Art 2°- Fíjase el horario de 18 a 20:30 horas para el corso diurno y de 21:30 a 1 horas para el nocturno.

(...)Art 6°- Solicite de la Intendencia General de la Policía se establezca un servicio especial de vigilancia.

Art 7°- No se permitirá la entrada al corso de carros que no estén convenientemente adornados, como así mismo de comparsas o máscaras que a juicio de la Comisión del Corso, no reúnan las condiciones exigidas."[2]

La Municipalidad actúa en el rol de oficializar la Comisión de Corsos constituida por vecinos y ratifica las medidas que toman para usar el espacio urbano y el tiempo estipulado en el festejo del Carnaval. La Policía desempeña la función de brindar un servicio especial de vigilancia, y como tal lo constituye también publicando un *Edicto de carnaval.* Los días previos a la celebración de la fiesta popular aparece regularmente en los diarios, donde establece qué cosas están prohibidas, en tanto que van en contra del orden público:

"Aproxímanse las fiestas de Carnaval y siendo necesario reglamentarlas, el Intendente General de Policía resuelve:

c) El juego de agua es prohibido y las autoridades policiales deberán secuestrar los objetos destinados a ese fin, a quienes contravinieran esta prohibición.

d) Se permite el juego con flores, serpentinas y papel picado.

e) Los permisos para disfraz serán otorgados en la Capital, por la Comisaría de Investigaciones, y en la Campaña, por las comisarías de Distrito, a personas mayores de catorce años.- Son prohibidos los trajes de sacerdotes, vigilantes, militares e indios. El permiso es intransferible y deberá ser colocado visiblemente en el costado izquierdo del pecho"[3].

La Comisión Oficial de Corsos se encargaba de la instalación de los palcos y el cobro de las entradas, así también de la decoración de las calles señaladas para el recorrido de los desfiles de Carnaval:

La labor realizada por la Comisión Oficial de Corsos y de las comisiones de señoritas de las calles Muñecas, Alsina y Rivadavia, ha sido desde todo punto de vista encomiable.

1 Da Matta, *Carnavales, malandros y héroes*. Fondo de Cultura Económica, 2002. pág. 65.
2 Boletín Oficial de la Municipalidad de San Miguel de Tucumán, Febrero de 1924.
3 Diario La Gaceta, 5 de Febrero de 1925.

Anoche, desde las 21 horas y por buen rato, fue probada la iluminación de los corsos recorriendo las calles por donde se efectuarán los desfiles, el Presidente de la comisión, señor Grunauer, acompañado del miembro de la comisión señor Bazzini Barros (...).

Continúa la venta de palcos en la Asistencia Pública, habiéndose colocado numerosos de ellos, de manera que es posible que antes del Carnaval hayan sido totalmente vendidos[4].

Mientras que la sociedad civil, en cuanto pueblo, participa desde las primeras horas de la tarde hasta la madrugada, se dan las situaciones que se caracterizan por ser, al mismo tiempo, una expresión lúdica, pero también campo de conflicto por el espacio social, por la posición que cada clase ocupa en él. El evento tiende a mostrarse en la prensa como los sectores populares que participan y a los cuales hay que disciplinar, mediante la denostación de las malas costumbres o el mal gusto para la ornamentación de las calles y carrosas.

Durante los corsos en la calle Muñecas, la concurrencia se mostró mal impresionada al ver dos carros que participaban del desfile adornados con la bandera nacional. Dichos carros eran ocupados por asilados del Asilo de Huérfanos (…) estamos convencidos de que los pobres huerfanitos tienen necesidad de que se les proporcione diversiones y distracciones apropiadas a su edad (...) pero no debe confundirse en dichas distracciones el espíritu de respeto que se les debe a las insignias patrias y mucho menos prodigar en carros de diversión que, como la bandera nacional, son sagrados símbolos que merecen veneración[5].

Representaciones en la prensa durante los festejos de Carnaval

En el discurso mediático se pueden encontrar elementos vinculados al festejo del Carnaval como motivo literario y como recurso para el humor gráfico.

En el estudio que hace de la cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento, Bajtín (1987:17) caracteriza al humor carnavalesco como un patrimonio del pueblo, donde la risa es general. En segundo lugar, ese humor es universal, contiene todas las cosas y la gente que parecen cómicas, con alegre relativismo; por último, considera que esta risa es ambivalente, burlona y sarcástica, niega y afirma, amortaja y resucita a la vez. Sería esta la base en la cual el Carnaval en la cultura popular tiene un efecto de inversión, en el cual las jerarquías sociales ordinarias se dejan de lado: el rey es mendigo y viceversa. Por eso una importante cualidad de esta risa, es el efecto de escarnecer a los mismos burladores. El pueblo mismo no se excluye a sí mismo del mundo en evolución. Esta sería la diferencia que, según Bajtín, separan a la risa festiva popular de la risa puramente satírica de la Época Moderna. El autor satírico solo emplea el humor negativo, se coloca fuera del objeto aludido y se le opone.

El concepto de carnaval es empleado también como referencia a la situación política y social, llamado "carnaval político", donde elabora una forma de satirización de las figuras políticas locales y nacionales. En el caso del presidente Alvear, disfrazado de bailarina y con un títere en la mano y una máscara en la otra; en el caso del gobernador Campero, disfrazado de "taita" e indeciso ante cuál mascarón llevar (el de Yrigoyen o el de Alvear). Ambas representaciones satíricas se relacionan con figuras del teatro plebeyo, poco tienen que ver con el concepto de política en sentido racional y desde el punto de vista de la honestidad. Puede decirse también que ambos personajes políticos son del Partido Radical, y que como línea editorial busque diferenciarse de ese modo de hacer política que considera una farsa.

En el caso de los textos literarios, se muestran expresiones que también se acercan al humor carnavalesco en el sentido de la ambivalencia, tanto resalta la alegría efusiva del evento como su nostalgia de otras épocas:

> No es ya el carnaval del candombe descontorsionado que se daba en los patios y en las esquinas, ni la caravana grotesca de gigantes y cabezudos. (...)
>
> Momo está enfermo y cojea. La murga del barrio sale con sus tachos y sus bombos horribles y sus cartelones descoloridos.

4 Diario El Orden, 8 de febrero de 1929.
5 Diario La Gaceta, 23 de febrero de 1925.

Pero, amiga mía, ¡el carnaval se acerca!

Prende la luna en tu casaca, eh Arlequín, como otra lentejuela. Eres un pillo, pero las mujeres te adoran. Te pareces a mí, porque no pagas tus deudas y haces chillar a los burgueses. Sabes, como Oscar Wilde, que esa es la única manera de inmortalizarse ante los comerciantes[6].

Prácticas de la sociedad civil

La opinión pública en la prensa concuerda con el festejo del Carnaval oficial como una extensión de las instituciones y prácticas de la sociedad civil, por lo que promueve la organización de comisiones oficiales de corsos con la esperanza de que funcionaran como un ambiente aséptico durante el Carnaval, y también como forma de educación cívica (Chamosa, 2003:119).

En lo concerniente a la política de la época, tiende a relacionársela con el Carnaval como farsa:

Este año, Momo ha resuelto visitarnos en día de elecciones. Acaso, en cierto sentido, sea este el más apropiado. Pero dos farsas son demasiadas para un solo día (…) En Tucumán, parece cosa resuelta aplazar la fecha, de manera que Momo entrará recién ocho días después de los comicios. Quiere decir que al turista a quien le gusten los carnavales, se le ofrece una oportunidad extraordinaria para gozar del jolgorio por partida doble. Tendremos Carnaval para un mes[7].

Se puede considerar el contexto político dentro de una etapa que inició en 1912 con el cambio que da la Ley Sáenz Peña, lo que no implica un cambio en la matriz de dominación social; pero sí hay una crisis de una forma de Estado, del paso de un Estado oligárquico a un Estado democrático (Ansaldi, 2000:25).

Es la aparición de ese Estado democrático lo que dentro de las clases dirigentes de la oposición fue interpretado como un desencanto hacia la política, relacionada con la farsa y la demagogia de los candidatos. Lo que en septiembre de 1930 derrocó al presidente Yrigoyen fue parte de un clima de ideas instaurado en la década precedente en los sectores sociales medios y altos.

6 González Tuñón, Raúl "Máscara suelta". Diario El Orden, 8 de Febrero de 1929.
7 El Orden, 15 de febrero de 1930.

Bibliografía

-Ansaldi, Waldo. "Lo sagrado y lo secular-profano en la sociabilidad en la Córdoba de la Modernización provinciana, 1880-1914". *Cuadernos de Historia.* Noviembre 1997, pp. 7-43.

-Bajtín, Mijaíl. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Ed. Alianza. España, 2005.

-Chamosa, Oscar "Lubolos, *tenorios y moreiras*. Reforma liberal y cultura popular en el carnaval de Buenos Aires de la segunda mitad del siglo XIX" en Lettieri, Alberto y Sábato, Hilda (editores). *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces.* Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 2003.

-Da Matta, Roberto. *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño.* Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 2002.

-Falcón, Ricardo (director) *Nueva Historia Argentina. Tomo VI.* Ed. Sudamericana. España, 2000.

REVALORIZACIÓN DE UN ESPACIO PÚBLICO COMO CONTENEDOR DE NUEVAS ACTIVIDADES

URIBIO, María Alejandra
PICON, Vanesa
Cátedra Leg. y Ética Profesional
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Tucumán

Teniendo en cuenta que el espacio público, desde la Antigüedad hasta nuestros días, es el espacio del encuentro e intercambio de los habitantes de una comunidad, surge la preocupación por la falta de valoración en general de ellos.

Para revalorizar el edifico de la ex Estación de Tren de la ciudad de Andalgalá -Catamarca-, y su entorno urbanístico, surge la idea de realizar un "Desfile Solidario", compartiendo un espacio público como escenario y produciendo en el mismo proyectos artísticos y culturales de distintos ámbitos sociales. La Estación se ubica en El Distrito de Huaco.

A mediados del siglo XIX ya había madurado en el país la idea de poder contar con un medio de transporte tan progresista y eficiente como lo era el ferrocarril. Nuestro país, la provincia, e incluso el departamento, no quedó exento a este instrumento vitalizador de las economías, llevando el progreso y la civilización a todos aquellos lugares bendecidos por el trazado de las vías.

La elección del lugar para la futura estación del ferrocarril trae como consecuencia una serie de desacuerdos de opiniones entre los pobladores de la villa, ya que el paraje elegido por los ingenieros de la nación es el distrito de Huaco, el cual está ubicado a 5 km de la Plaza Principal. Este distrito era demasiado árido y carente de agua como para atraer a la población, y originaba un gran perjuicio a los vecinos al dificultar y encarecer el transporte desde la estación a la villa. Reclamando los principales vecinos como única solución la construcción, desde la estación hasta la plaza, de una línea para tranvía por parte del Estado.

Finalmente la estación se construyó en el lugar fijado por la nación y su Ministro de Obras Públicas desechó la posibilidad de una extensión "fundado en tres informes técnicos (...) debido a las pendientes de un 50 % que hay que vencer, por los largos desarrollos y por los costos de las expropiaciones"(8). Además, la fuerte vibración que provoca el movimiento de las máquinas hubiese ocasionado daños de consideración en las viviendas que se encontraban cerca de la línea, provocando su desmoronamiento por estar construidas con materiales crudos.

Una vez finalizada la construcción de la Estación del Ferrocarril en Huaco, aproximadamente en octubre de 1909, y finalizada la puesta en funcionamiento del servicio del tren, el día 12 de Mayo de 1910, la zona comenzó a mostrar evidencias de cambios considerables en su población y en su economía, que le dio con el transcurso del tiempo mayor importancia respecto a otros distritos.

Podemos notar su favorable evolución poblacional de la observación de los diferentes censos nacionales de población y viviendas anteriores y posteriores a la llegada de los rieles, sin profundizar

en unidades de análisis demográficos menores. Su marcado desarrollo económico sale de la observación de los indicadores que describen los importantes servicios prestados por el ferrocarril en el distrito y por ende en el departamento, que, apoyados además en los invalorables testimonios de ex empleados, empresarios y personas en general, nos hacen confirmar que el ferrocarril, a pesar de haber llegado tarde para lo que realmente estaba previsto, se convirtió en un pilar fundamental de la economía andalgalense.

Pero el correr del tiempo trae consigo más progreso, así la extensión del trazado de las redes camineras, la importancia que paulatinamente fue alcanzando el camión en el transporte de cargas y la mala administración que hizo la empresa de este servicio, conspiraron para el levantamiento del ferrocarril en el departamento, aproximadamente en 1980.

Muchos empleados y familias enteras tuvieron que emigrar en busca de trabajo y mejores condiciones de vida. Así también una gran cantidad de estaciones debieron cerrar, lo cual contribuyó al deterioro edilicio de las mismas. El patrimonio cultural constituye un legado muy valioso para los pueblos, ya que manifiesta la relación que existe entre la gente y su propia historia.

Quienes vivieron el apogeo del tren como transporte de pasajeros manifiestan que el mismo le proporcionaba vida y dinamismo al pueblo, ya que movilizaba una gran cantidad de viajeros. Asimismo, todos coinciden en que fue una pena que dicho servicio dejara de funcionar.

Estación de huaco

El sistema ferroviario contiene variadas tipologías arquitectónicas e ingenieriles como: galpones de cargas y encomiendas, sanitarios públicos, viviendas, edificios de pasajeros, cabinas de señales, tanques de agua, puentes peatonales, estaciones de servicios, talleres ferroviarios, etc. Los criterios estilísticos asumidos fueron testimonio, tanto de la tradición inglesa, como de otras expresiones de la Belle Époque e inclusive del Neocolonial Español.

La arquitectura ferroviaria se ha caracterizado por la producción en serie de tipos, porque abarca tanto desde el diseño y producción de los elementos constructivos para una pequeña estación intermedia campesina -pasando por silos, tanques de agua, etc.-, como para importantes estaciones de grandes ciudades. La fabricación de elementos tipos brindó practicidad y rapidez en la ejecución de las obras. Cuando hablamos del término "estación de ferrocarril" aludimos al conjunto de edificios e instalaciones ferroviarias dispuestos en un único predio, cuyo objetivo común es llevar a cabo una función de servicio: el transporte de personas y mercaderías.

El edificio de la Estación de Tren de Andalgalá, perteneciente al Ferrocarril Nacional General Belgrano, fue construido entre 1907 y 1909. En él se pueden apreciar rasgos característicos del estilo de construcción: techo a dos aguas, chimenea, desagüe y columnas de hierro, ventanas de madera con vidrio repartido y elementos traídos de Inglaterra, tales como la campana, los faroles y el telégrafo. Es un tipo de estación intermedia.

Allí funcionaban distintas oficinas: encomiendas y equipajes, jefe, oficina general, boletería, sala de damas, baños, policía federal y una confitería. En sus comienzos no había luz eléctrica, por lo cual se utilizaban faroles a kerosene.

Actualmente, el inmueble es utilizado para dictar clases de la Escuela para Adultos Nº 33, donde se cursan distintos talleres: tejido en telar, marroquinería, tallado en madera, etc. Paralelamente, el edificio está destinado también para el funcionamiento de la Biblioteca la Huaca y la Delegación Municipal.

Esto durante el año lectivo, en épocas de vacaciones, para el evento del desfile, se transforman en vestidores para las mayores, y las galerías en vestidores para los niños.

Las viviendas de la colonia ferroviaria (ubicadas en las inmediaciones) se encuentran usurpadas y

habitadas por particulares.

Con el correr del tiempo se construyó una plazoleta en honor a los caídos en Malvinas, delante del edificio del ferrocarril. La misma tiene una morfología circular, sirviendo de rotonda y punto estratégico para recorrer el lugar y poder regresar por la misma avenida al centro de la villa. Esta plazoleta es utilizada para el acto principal de La Conmemoración de Nuestros Héroes de Malvinas, el día 2 de abril de cada año. Anexo a la plazoleta se encuentro un pequeño espacio verde donde se erigió un mástil con el busto en memoria del Suboficial Segundo de Mar, Robustiano Armando Barrionuevo, hijo de Huacom que falleció en el hundimiento del Crucero Gral. Belgrano, del cual era tripulante durante el conflicto bélico por nuestras Islas Malvinas.

Dentro de lo que fuera el acceso al ferrocarril encontramos también una placa grabada en mármol de carrara en conmemoración de los 100 años de la inauguración del Ramal Ándala del ferrocarril.

En el año 2014, el Delegado Comunal junto a los vecinos decidieron emplazar una pasarela de mampostería en la que plasmaron escenas referidas a un misterioso personaje de la época de funcionamiento del ferrocarril. Es aquí donde podemos observar cómo el espacio público es mutante y se redefine día a día con el actuar y uso cotidiano de los ciudadanos; y así como el espacio público no está dado, lo común como bien general es algo que debe construirse.

También cabe destacar que el edificio del ferrocarril es quien delimita al sector en dos distritos: Distritos Mali y Distrito Huaco.

El espacio público es un bien común, por ser una cosa pública en la urbe, es singular porque es una creación social que genera vínculos afectivos, construido espacialmente como parte de un determinado lugar. Es reconocido legalmente con un régimen especial basado en su aprovechamiento *vecinal común*, más allá de la política y la economía. Se busca su recuperación, conservación y revalorización por ser considerado un lugar emblemático tanto por su contenido patrimonial como por los significados de uso colectivo.

Una serie de imágenes recopiladas nos permiten apreciar los cambios urbanísticos, sociales y culturales acaecidos con el transcurso del tiempo. Cada una de las imágenes recopiladas nos transportan a un determinado contexto histórico, cultural y social. Actúan como una caja negra, como "depósitos de memoria" y como canales de "mucha información" para transmitir estilos de vida, modas en el vestir, oficios, creencias y costumbres a lo largo de la historia. Como así también el ir y venir de algunos acontecimientos que, aunque es poco usual en este caso, se repitieron en el devenir histórico del lugar. Se dice que la historia no se repite, pero el caso del ferrocarril pareciera que sí. Al igual que la primera vez, el motivo del regreso del tren es la explotación minera, en esta oportunidad del emprendimiento minero Bajo la Alumbrera.

Otra vez, después de 85 años, se escuchó nuevamente el sonido del tren. Fue el 17 de noviembre de 1995 que otra vez se congregó todo el pueblo engalanado a festejar, colmados de sueños y ansias el regreso del ferrocarril. Pero lamentablemente solo fue un ardid político. Relatan los pobladores: "trajeron una máquina con un camión y vino la locomotora con un vagón… vino una sola vez y nada más…".

Si comparamos los demás edificios ferroviarios del interior de Catamarca, notamos que se encuentran en muy malas condiciones. Se podría decir, en muchos casos, totalmente abandonados.

Durante los años noventa se cerraron casi todos los ramales del país y los caminos de hierro entraron en un período de deterioro y degradación, abandono y vandalización, en algunos casos, irrecuperables. A partir de este momento se inició un proceso que consistió en vender el patrimonio como si fuese chatarra: vagones, chasis, terrenos y estaciones terminales, como la de la capital catamarqueña. Muchos trazados se perdieron a causa de las malezas.

En el caso de Huaco, es loable ver el sentido de pertenencia de los pobladores del lugar cuando, a medida que van modificando ese espacio, tan propio y tan suyo, lo cuidan, lo protegen, lo modifican y establecen actividades con tanta identidad que el lugar no sería el mismo sin ellas.

Conclusiones

A partir del uso cotidiano, del habitar y el apropiarse, los espacios se van modificando. Esto, aunado a la incorporación de servicios, fomenta el surgimiento de dinámicas socio-espaciales que transforman el paisaje. Lo que resalta principalmente es que mediante el habitar el espacio, llevar a cabo actividades en él y las relaciones que se entablan con los vecinos, se genera, por una parte, un sentido de pertenencia, en algunos casos, y en otros, una constante lucha por mantener o mejorar el entorno.

BIBLIOGRAFIA

Borja J, Muxí, Z., (2000), *El espacio público, ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Ed. García, C. N. (1999), Políticas culturales: de las identidades nacionales al espacio latinoamericano" en G. C. Néstor, & C. Moneta, *Las industria culturales en la integración Latinoamericana*. Argentina, Eudeba. Electa.

Nicolás Damin. Becario pos-doctoral del CONICET. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL).

Joaquín Aldao. Becario Doctoral del CONICET. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de la Plata.

ALDERETE, Mario César (2004). "El distrito Capillitas". En: SEGEMAR*, Historia de la Minería Argentina*, Tomo II. Buenos Aires: SEGEMAR, pp. 47-60. [Links]

Revista U1S - Humamidades, Vol. 29, No. 2, julio-diciembre de 2000.

Residencial y mejoramiento del espacio público en la ciudad de México. En Alicia Ziccardi, ed., Ciudades Del 2010: Entre La sociedad del conocimiento y la desigualdad social, México, DF, UNAM, 2012. pp. 689-724.

Vidal, Tomeu, y Enric Pol, 2005, "La Apropiación del Espacio: Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares", Anuario de Psicología, vol. 36.

IMÁGENES: Distrito Huaco, Andalgalá, Catamarca.

Ingenio de Pilciao

VII) ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Casilla de ferrocarril año-1908

Esperando el Tren año-1914

Vista actual Plazoleta Armando Barrionuevo-Ferrocarril Huaco

DANZA Y TECNOLOGÍA

APRILE, Claudio David
JOSÉ, Gustavo Ariel
Cátedras de Composición Coreográfica II y III
Carrera de Danza Contemporánea
Instituto Binacional de Arte Contemporáneo y Espacio Público
Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán

Prólogo:

Cuando se abordan temas que hablan de la danza relacionada con la tecnología se hace generalmente referencia a la danza como espectáculo. Por otra parte, podremos encontrar trabajos sobre educación y tecnología, pero contamos con escasos escritos sobre la enseñanza de la danza clásica y el uso de la tecnología.

Abordando este tema que aquí planteamos tendremos en cuenta que: "(…) La Tecnología es el elemento contemporáneo que más está influyendo en los cambios socioculturales del siglo XXI (…)" (Gil, D., Alonso García, C. y Cacheiro González, M. 2016: 17). No podemos estar ajenos al uso de la tecnología en el desarrollo de nuestras clases. La tecnología está aquí presente y puede ayudarnos en la tarea de hacer que nuestros procesos educativos tengan un desarrollo acorde a los tiempos que vivimos.

Cuando hablemos de tecnología en nuestro medio comprenderemos, además, que no tendremos todos los avances tecnológicos a disposición como querríamos. Ya en el reportaje sobre "VideoDanza", en *Danza y Tecnología,* la coreógrafa Margarita Bali expresa que en la Argentina no hay estructura para desarrollar el tipo de *performances* que ella describe.

Ponencia:

El advenimiento del nuevo milenio trajo un avance de la tecnología cuya aceleración tiene características inusitadas. La Danza es una disciplina que, a lo largo de su historia, estuvo un poco al margen de los avances tecnológicos propiamente dichos, sobre todo en la transmisión a las nuevas generaciones.

El artista plástico trabaja con materiales que, a lo largo del tiempo, se fueron manteniendo pero que gracias a distintos avances tecnológicos se fueron mejorando, comenzando a emplear también nuevos materiales creados. El artista del Renacimiento tenía que crear sus propios colores a base de pigmentos naturales; hoy, estos, se pueden adquirir en comercios. Aparecieron materiales nuevos con los cuales ellos pueden trabajar. En el caso de la Danza, esta trabaja con el cuerpo, el cual no sufrió demasiadas modificaciones en el tiempo y los cambios se dieron en forma paulatina. Aquí nos interesa abordar cómo los avances tecnológicos modificaron la enseñanza de la danza en forma particular.

Es digno destacar que, en la danza, la técnica avanza veloz y constantemente. Las destrezas que maravillaban en los 70, hoy las realizan innumerables estudiantes de danza. Esta realidad que obser-

vamos tiene que ver con las modificaciones en los métodos de enseñanza que hoy se emplean. Es de nuestro interés analizar cómo el buen uso las nuevas tecnologías devino en un avance técnico y mejoró los métodos de enseñanza.

A lo largo de la historia, la danza fue creando sus particulares métodos de enseñanza teniendo en cuenta que se trabaja con el cuerpo, el cual es difícil observarse a sí mismo mientras danza. El bailarín necesita de un maestro que lo observe, ya que la tarea de observarse a sí mismo no es tan sencilla. Es por esta razón que en todo salón de danza existen "espejos". La práctica de trabajar con espejos es bastante antigua. Gracias a mejores tecnologías en la construcción de espejos, lo que era extremadamente caro en los años 80, se convirtió en accesible en los 90.

Frente a esta problemática, es digno mencionar aquí la aparición de la fotografía y el cine. Con la fotografía los bailarines del siglo XIX ya podían mínimamente observar cómo los veía el público. Con la llegada del cine podían observar su danza en movimiento. En las década de los años 50 y 60 aparecieron filmadoras domésticas rudimentarias y costosas con las cuales se podían registrar danzas.

Con la aparición del VHS, en la década de los 90, las cosas se simplificaron. Aparecieron filmadoras caseras que permitían filmaciones extensas. Estas filmadoras eran caras y aparatosas. En lo que a la danza respecta, es en esta época que se comenzaron ya a filmar clases, ensayos y funciones. Ya no sólo se realizaban filmaciones excepcionales. Tanto en grandes y pequeñas compañías se registraban ensayos y funciones. Durante los 90, en el mundo de la danza, se popularizó la realización de registros fílmicos como nunca antes en la historia.

Este panorama permitió que las más importantes escuelas del mundo comenzaran a sistematizar el empleo de filmaciones como recurso pedagógico. Se implementaron filmaciones de los alumnos de forma individual en sus ejercicios de clase. De esta forma, ellos podían verse a sí mismos y el docente corregir al alumno los problemas técnicos que tenía. El uso del espejo en la clase ahora se vería reforzado con la filmación que el alumno podía llevarse a su casa.

La aparición del VHS trajo consigo la comercialización de videos de importantes obras. Lo que unas décadas antes sólo podía verse en cines, comenzó a poderse adquirir en algún comercio. Este hecho fue relevante para el mundo de la danza ya que nunca antes se había podido acceder a grandes obras coreográficas tan fácilmente. La aparición de la TV por cable hizo lo suyo. A través de esta llegó la posibilidad de ver piezas que eran de difícil acceso. Se sumó además la posibilidad de grabar en casa estos programas. Todo un mundo insospechado se descubrió.

Cuando creíamos que éramos felices nos llegó el siglo XXI. Hasta aquí, los avances conseguidos se habían ido dando de forma paulatina. Creíamos que el VHS había llegado para quedarse con nosotros por varias décadas. Habíamos aprendido a manejarnos con estos nuevos recursos. En lo que a estas latitudes nos compete, nos había costado bastante esfuerzo conseguir que nuestras instituciones adquieran estas tecnologías. Contábamos con aquel televisor y con la videocasetera que habíamos anhelado. En nuestro caso, contábamos con un aula específica para poder pasar filmaciones.

Pero llegó el siglo XXI y, a los pocos años, el nuevo milenio se encargó de poner obsoletos todos estos equipos. Frente a nuestras miradas atónitas, la tecnología comenzó a avanzar de forma acelerada, situación que antes nunca habíamos vivido.

Durante el siglo XX los vinilos habían durado décadas, habían compartido su existencia muchos años con los cassettes y luego con los CDs, pero ahora, una tecnología que tenía menos de diez años comenzaba a ser sustituida por otra, el DVD, sin darnos muchas posibilidades de vida al VHS. Nuestros padres habían coleccionados vinilos por décadas y nosotros soñábamos con coleccionar VHS durante lo que nos quedaba de vida, pero estos soportes comenzaron a desactualizarse con inusitada velocidad. El nuevo siglo nos tendría preparadas muchas más sorpresas. Al poco tiempo de aparecidos los nuevos DVDs comenzaron a surgir dispositivos de reproducción como las *laptops*. Las grandes librerías ya no vendían VHS, pero ofrecían los nuevos DVDs. Al poco tiempo podríamos adquirirlos por la red. Intentamos emplear estos nuevos recursos cuando aparecieron páginas de internet que nos ofrecían mostrar producciones de *ballet* de forma gratuita. Se crearon sitios como

YouTube y observamos que teníamos acceso a material y archivos históricos que nunca soñamos con ver. Por suerte, aparecieron programas para poder bajar estos archivos. Manejar todos estos recursos se tornó indispensable.

Pero todos estos avances planteaban otra problemática que ya creíamos solucionada: ¿cómo llevaríamos este material a nuestras aulas? De vuelta a repensar estrategias. Las videocaseteras eran para el museo. En nuestra facultad apareció la opción de contar con una PC y cañón para reproducir videos ampliados, con la pérdida de calidad de imagen que esto conllevaba.

La tecnología había avanzado, pero en nuestro medio esto significó un gran retroceso. Antes, al reproducir un VHS la imagen tenía una calidad que en ningún caso adquiría al reproducirla ampliada con un cañón. ¿Es importante la calidad de imagen en el trabajo docente de danza? Enseñar con un video de mala calidad es como enseñar la pintura de Monet con imágenes en blanco y negro. Perdemos al menos la mitad del mensaje que transmitimos.

Los recursos tecnológicos avanzaron de una manera inesperada en el siglo XXI, pero también los costos de esta tecnología aumentaron. Un televisor LCD, de tamaño considerable, con entrada para pendrive, es bastante más caro que lo que costaba un televisor de tubo en los 90. Además, la durabilidad de los equipos de los 90 era mucho mayor que la que tienen los actuales. La tecnología se ha tornado más compleja y sofisticada, pero también más onerosa y desechable.

En este punto está un docente de danza en nuestro medio. Ya no puede esperar como en los 90 que una institución oficial adquiera estos equipos para trabajar. Tiene que adquirir él los suyos y transportarlos de su casa al aula, con los peligros que esto conlleva.

El avance tecnológico fue tan acelerado y cambiante que hizo que el sujeto que los emplea deba adaptarse constantemente tanto a cambios repentinos como a modas que aparecen y desaparecen. Es por estas razones que observamos que muchos docentes de danza utilizan sólo algunos nuevos recursos o ninguno.

Esto puede ser bastante entendible al tratarse de personas que se formaron cuando la tecnología era más sencilla, pero ¿qué pasa con las nuevas generaciones que se desarrollaron paralelamente a estos progresos tecnológicos? Observamos que, llamativamente, en muchos casos, los jóvenes que se dedican a la danza no son muy adeptos a utilizar los últimos avances tecnológicos. Nos damos cuenta que estos jóvenes, generalmente, no son de aquellos a quienes les gusta estar actualizados con todo lo nuevo disponible. Tampoco se muestran interesados por estudiar con internet. De forma llamativa constatamos, además, que muchos jóvenes poseen conocimientos mínimos para navegar en Internet. Observamos gran desinterés por buscar información más allá de los libros disponibles en biblioteca. Sumado a esto, la idea aún difundida en nuestro medio que reza: "(…) lo que está escrito en un libro tiene siempre valor y lo que es encontrado en Internet no lo tiene jamás".

La cantidad de material para el estudio que se puede conseguir en la red es abrumadora. Sin embargo, llamativamente también, creció, generalmente, el desinterés que demuestran las nuevas generaciones en nuestro medio en utilizar este material disponible para su formación.

La aplicación sistematizada de la tecnología en la enseñanza de la danza redundaría en grandes beneficios Sin embargo, el adquirir esta tecnología ya no está generalmente a cargo de las instituciones, sino a cargo de los docentes de danza en nuestro medio; esa es nuestra realidad. Aquí todavía resulta dificultoso gestionar algunos cuantos espejos para nuestras aulas. A pesar de que un espejo no es un gadget de última generación ¿Qué podemos esperar de contar con equipos que nos permitan filmar a los alumnos? Como explicamos, el bailarín necesita verse a sí mismo para progresar. Es un desafío para el docente abordar su trabajo implementando las tecnologías que estén a su alcance abordando este tema con una mente abierta. Los recursos tecnológicos cambiarán constantemente de ahora en más. El siglo XXI nos presenta nuevos desafíos: reconozcamos que la Danza y la Tecnología ya forman parte de nuestra cultura y que no son algo ajeno a nuestra sociedad, como ya citamos en el prólogo. Será nuestro desafío el intentar aplicar los recursos tecnológicos que nos ofrece el siglo XXI.

Bibliografía:

Gil, D., Alonso García, C. y Cacheiro González M. (2016) Educación Sociedad y Tecnología. Madrid Centro de Estudio Ramón Areces S. A.

Chauqui E.2015 La Tecnología y la Danza: Una mirada más profunda a las nuevas perspectivas que implementan la tecnología y la danza. Recuperado el 23 de enero de 2018. Disponible en: http://nuevasperspectivasendanza.blogspot.com.ar/

García E. 2007. Danza y Tecnología: Videodanza. Recuperado el 17 de diciembre de 2017. Disponible en: Videodanza https://www.danzaballet.com/danza-y-tecnologia-videodanza/ 2007.

EL USO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN DE MEDICINA

CANNATA, Laura Valeria
VIOLA, Francisco Juan José
Laboratorio de Humanidades Médicas, Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

No hay arte más difícil de adquirir que el arte de la observación.

William Osler

En 1959 el científico Snow (1961) pronuncia la conferencia *Las dos culturas* donde plantea que la falta de entendimiento entre las ciencias y las humanidades conlleva una pérdida intelectual y un obstáculo para resolver los problemas de las sociedades actuales. Esta falta de diálogo, comprensión y trabajo mutuo sigue siendo un problema casi 60 años después de este llamado de atención. Dentro de esta lógica, la integración de otras disciplinas en la formación del "científico" ha despertado interés. Diversos trabajos muestran lo que el arte puede aportar al espíritu y a las habilidades específicas en la formación técnica. En medicina, el lugar de integración del arte con la ciencia le compete a las Humanidades Médicas.

Las Humanidades Médicas (HM)

Las Humanidades Médicas "es una tarea interdisciplinaria que se basa en las fortalezas creativas e intelectuales de diversas disciplinas, incluyendo la literatura, el arte, la escritura creativa, el teatro, el cine, la música, la filosofía, la toma de decisiones éticas, la antropología y la historia, en la búsqueda de metas en educación médica" (Kirklin, 2003). Las mismas buscan utilizar saberes y conocimientos de diversas ciencias y artes para contribuir a la formación clínica y humanista del médico. Así, entre otros, el uso de la pintura como representación de patologías es una de las formas de comprender y estudiar la enfermedad, percibiéndolas en su contexto histórico. Cabe acotar que diferentes estudios muestran, asimismo, que el personal de salud que observa arte puede desarrollar una sensibilidad para la relación médico-paciente y con ello fomentar la humanización de la práctica.

Relación actual de Humanidades Médicas

La Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) albergó en el año 2012 una reunión de representantes de diversas facultades de medicina del país. En dicha reunión se firmó el "Consenso de Tucumán" que estipuló como primer punto lo siguiente: "Consideramos que las Humanidades Médicas son saberes seleccionados de forma razonada, que provienen de las ciencias humanas, sociales y de las artes y que contribuyen a la formación del profesional médico". Esta posición fue desarrollada en tres reuniones sobre educación médica y humanidades (Viola, 2014).

Competencias clínicas

Uno de los paradigmas de educación médica se regula por el desarrollo de competencias, que son "el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional" (Kane, 1992).

Dentro de las competencias están las de observación que "han sido siempre el arma más importante del médico en el diagnóstico, cuidado y tratamiento del paciente" (Braverman, 2011). En este sentido, el uso de las artes visuales "se ha estimado que el 65% de las universidades norteamericanas incluyen actividades de arte en el aprendizaje de la medicina" (Rodenhauser, 2004). Autores sugieren que "las artes visuales sirven para mejorar las aptitudes de observación e interpretación, que son importantes en el diagnóstico y en el examen físico" (Strickland, 2002). Aquí se plantea nuestra hipótesis: sostenemos que el uso del arte como recurso pedagógico contribuye al desarrollo de habilidades clínicas.

Dermatología: definición. La piel como expresión

La dermatología estudia la estructura y función de la piel y las enfermedades que la afectan. Las que surgen de la misma, como las que se manifiestan a través de ella. Por eso "los dermatólogos siempre fueron coleccionistas de imágenes, porque el ejercicio de esta especialidad es posible gracias a una mayor o menor colección de imágenes de lesiones cutáneas almacenadas, con más o menos fortuna, en el intelecto" (Marqués Serrano, 2009). La piel "es un órgano de expresión, una cubierta que marca la individualidad de los seres humanos, una membrana aislante que protege al hombre del medio externo" (Gutiérrez-Mendoza, 2008). El dermatólogo al realizar "el diagnóstico clínico involucra la observación, la descripción y la interpretación de la información visual" (Bardes, 2001). El dermatólogo ve imágenes en la gente y detecta las formas, los colores, las texturas de los objetos y, con el tiempo y la repetición, aprende a reconocer patrones. La dermatología es "arte del mirar". La piel es lo que la pintura muestra, la que se representa y, para la dermatología, donde se aprende a mirar para descubrir los secretos que implican las posibles patologías.

Metodología

Nuestra hipótesis es: el arte es un recurso útil para una formación humanista y para formar clínicamente. Utilizamos cuadros que representen patologías dermatológicas como instrumento de aprendizaje de competencias clínicas. Se ha analizado las patologías dermatológicas existentes en estas pinturas y se las ha asociado a las mismas lesiones en atlas de enfermedades de la piel.

Vale mencionar que para este trabajo introductorio, en nuestra línea de investigación, tomamos una selección de cuadros que son muy referenciados en estudios sobre arte y medicina.

Cuadros utilizados: descripción artística

Hemos tomado seis cuadros:

(I) *Retrato de un anciano y un niño pequeño* (1490) **(I.I)**

- Doménico Ghirlandaio (1449 - 1494)
- Óleo sobre tabla 62 x 46 cm
- Museo del Louvre, París
- Renacimiento Italiano
- Patología representada: Rosácea-Rinofima, nevus intradérmico en zona fronto-temporal **(I.1) (I.2)**

La pintura presenta un gran realismo. Se destaca la deformidad de la nariz del anciano, un síntoma de rinofima. La deformidad es evidente. Por esto la hace una de las obras más curiosas del Quattrocento italiano.

(II) *Cristo ante Pilatos* (1500) **(I.II)**

- Roderic d Ósona (1440 - 1518)
- Óleo sobre tabla 126 x 84 cm
- Museo del Prado, Madrid
- Renacimiento de la Península Ibérica
- Patología representada: Rinofima. Cianosis en nariz y labios **(I.2)**

Se observan personajes con distintas funciones. Tanto Pilatos como el escriba presentan un grado de cianosis en nariz y labios, típico de cardiópatas. También se observa el rinoescleroma. El sayón presenta un rinofima. También presenta arrugas marcadas, cuello ancho y una alopecia de distribución poco habitual.

(III) *Joven dama con rosario* (1609-1610) **(I.III)**

- Peter Paul Rubens (1577 - 1640)
- Óleo sobre tabla 107 x 96.7 cm
- Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid
- Escuela Flamenca
- Patología representada: Rosácea-Lupus

Este retrato es de una dama sin identificar que data entre 1609 y 1610. Sus mejillas se presentan enrojecidas y con discretos relieves en su superficie, lo que presupone la presencia de una rosácea, pero no podemos descartar un lupus eritematoso.

(IV) *La Gallega* (1645-1650) **(I.IV)**

- Diego Velázquez (1599 - 1660)
- Óleo sobre lienzo 60 x 46.5 cm
- Museo del Prado, Madrid
- Escuela
- Patología representada

Esta mujer presenta rasgos típicamente gallegos, con cabellos castaños y mejillas sonrosadas, se muestra abrumada y mira con timidez. Esta gran cuperosis facial nos revela una rosácea incipiente.

(V) *Thymotheos, Leal Souvenir* (1432) **(I.V)**

- Jan van Eyck (1390 - 1441)
- Óleo sobre tabla 34.5 x 19 cm
- The National Gallery, London
- Escuela Flamenca
- Patología representada: alopecia areata universal

Es un retrato enigmático, el personaje no fue identificado. El joven presenta mirada taciturna y sorprende la ausencia de cejas y pestañas (madarosis) que le da un aspecto misterioso. También se observa la ausencia de cuero cabelludo, por lo que se podría hacer el diagnóstico de alopecia universal. A nuestro parecer, hay un elemento crucial que no se referencia en la literatura. Si uno ve la imagen del personaje se podría sospechar, por la configuración de los rasgos del rostro y por cómo impresionan el tamaño de los brazos, que tendría enanismo (hipocondroplasia).

(VI) *El Retrato de Jacopo Soranzo* (1550) **(I.VI).**

- Tintoretto - Jacopo Comin - (1518 - 1594)
- Óleo sobre lienzo 106 x 90 cm.
- Galería de la Academia, Venecia
- Escuela Veneciana-Manierismo
- Patología representada: carcinoma basocelular **(I.4)**

Al observar el rostro descubrimos una lesión ulcerada en la raíz nasal que presenta bordes infiltrados, también se observa otra lesión similar en el párpado inferior del mismo lado. Con estas características podríamos diagnosticar un carcinoma basocelular plano cicatrizal, un tumor maligno.

Uso de las artes pictóricas como soporte para el aprendizaje

El arte, como recurso pedagógico para el estudiante de medicina, está difundido en el hemisferio norte. Agustín Hidalgo (2017) menciona que "se ha estimado que el 65% de las universidades norteamericanas incluyen actividades de arte en el aprendizaje de la medicina […] Esta actividad se utiliza también, con los mismos fines, en universidades de Canadá, Australia y en algunas europeas". En América Latina hay menos referencias. El uso de las artes visuales sirve para:

1. Mejorar el análisis visual, útil para la práctica asistencial.
2. Favorecer el desarrollo de la empatía.
3. La observación de los contextos social y cultural.
4. El desarrollo personal.

Por ello, se utiliza los soportes artísticos para formar al médico. De un lado, la formación integral, léase humana, y, de otra parte, al desarrollo de habilidades específicas. En dermatología eso se asocia directamente con "el arte de observar".

En una primera aproximación al uso de cuadros constatamos que los estudiantes de medicina al ver la fotografía de la patología se remiten a la lesión circunscripta. Esto ya canaliza la atención médica al problema específico y no al contexto. Cuando se mostró las imágenes pictóricas, comenzaron a ver otros detalles, reconociendo el contexto sociocultural. Este simple ejercicio es la base de la propuesta que vamos a realizar para continuar este análisis.

Tenemos que hacer dos salvedades:

Arte y medicina no es igual a arte-terapia. Nuestro objetivo es utilizar el arte como soporte del aprendizaje del estudiante, tanto de grado como de posgrado. El arte-terapia es la utilización del arte como recurso terapéutico.

El uso del arte como soporte pedagógico no persigue un fin limitado al desarrollo cultural, sino que persigue el desarrollo sistemático del "arte de mirar". En términos más actuales, sería desarrollar lo que se conoce como "inteligencia visual".

Discusión

La representación pictórica permite pensar a los cuadros como una "excusa" para aprender la patología, lo que permitiría el objetivo central: que el profesional de la salud considere la apreciación y el estudio de la pintura, lo que apuntaría a mejorar el desarrollo del "arte del mirar" integralmente.

Si solo viésemos un signo dermatológico, la fotografía sería superior. Pero la pintura implica una

forma de percibir una realidad, un contexto y una sensibilidad. En las pinturas que seleccionamos, constatamos que el signo dermatológico resalta pero, aun así, el resto está allí, convocando la mirada.

El uso sistemático del arte como parte de la formación desarrolla el aumento de la percepción de los detalles (algo fundamental para el diagnóstico) y estimula el ver otra perspectiva, sumando a los hechos la noción del otro en su complejidad. Esto agrega a la práctica médica lo que bien define Pérez Tamayo (1980): "La medicina no es una ciencia y, quizás tampoco un arte, sino un espacio creado para que el encuentro humano colabore en la superación del sufrimiento utilizando los mejores recursos de la ciencia y del arte".

Bibliografía

Snow, CH. P. (1961). "The Two cultures and the scientific revolution. New York: Cambridge University press.

Kirklin, D. (2003). The Centre for Medical Humanities. En Academic Medicine, Vol . 78, Nº. 10, pp. 1048-1053.

Viola, F. (2014). Humanidades Médicas: Construcción de una línea de trabajo en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán. Revista Facultad De Medicina, Vol. 14, Nº 1.

Kane MT. (1992). The assessment of professional competence. Education and the Health Professions.;15: pp.163-82.

Braverman I. (2011) To see or not to see: How visual training canimprove observational skills. Clin Dermatol.; 29: pp.343-6.

Rodenhauser P, Strickland M.A., Gambala C.T. (2004) Arts-related activities across U. S. medical schools: A follow-up study. Teach LearnMed; 16: pp. 233-9.

Strickland M.A., Cecilia T. Gambala & Paul Rodenhauser (2002) Medical Education and The Arts: A Survey of U.S. Medical Schools, Teaching and Learning in Medicine, 14:4, pp. 264-267

Marques serrano, O. (2009). La piel en la pintura. Madrid: Amazon editor.

Gutiérrez-Mendoza, D. (2008) Dermatología: Ciencia y arte de mirar. Gac Méd Méx Vol. 144 No. 2, pp.175-178.

Bardes CL, Gillers D, Herman AE. (2001) Learning to look: developing clinical observational skills at an art museum. Med Educ;35, pp. 1157-1161.

Hidalgo A, et al. (2017) Utilidad potencial de las artes visuales en la enseñanza de la medicina. Educ Med.

Pérez Tamayo, R. (1980) Serendipia: ensayos sobre ciencia, medicina y otros sueños. México: Siglo Veintiuno Editores.

LA FORMA DE LA ESTRUCTURA, LA ESTRUCTURA DE LA FORMA

CLARO, Ana Julia
Universidad Nacional del Litoral

Introducción

El presente estudio se enmarca en el proyecto CAI+D "Escenas Didácticas: Aproximaciones Epistemológicas en torno a Representaciones en Historia, Morfología y Técnica", dirigido por la Mag./Arq. Claudia Bertero, en la carrera Arquitectura y Urbanismo, FADU-UNL.

En la arquitectura las representaciones son inescindibles de los modos de enseñar y aprender, operan como nexo y articulación en la construcción de dichas conceptualizaciones y posibilitan las aproximaciones epistemológicas propuestas.

Se observa que es a través de los lenguajes gráficos y verbales que se llevan adelante los procesos de externalización/internalización/externalización de los conocimientos y las prácticas. Es en la cadena tácito/explícito/explícito/tácito (Nonaka, Takeuchi; 1995) donde se construye y pone en acto el saber disciplinar.

La investigación, en un estado incipiente de desarrollo, identifica tensiones entre las particularidades de las sub-áreas de conocimiento que se ponen en juego en la producción, enseñanza y aprendizaje de los saberes disciplinares debido a la especificidad de los distintos enfoques de las áreas que estructuran la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la FADU-UNL.

Estos enfoques nutren la producción y la reflexión arquitectónica, provocando divergencias epistemológicas que dificultan los procesos de aprendizaje y enseñanza al utilizar términos, categorías y constructos teóricos que, si bien guardan una nominación común -lo denotado-, no siempre se usan con el mismo sentido -lo connotado-. Se generan así compartimentaciones y divergencias de carácter epistemológico que dificultan su abordaje.

La hipótesis sostiene que tras denotaciones similares subyacen connotaciones diferentes, que responden a matrices epistémicas, también diferentes, lo que da lugar a concepciones, a veces contradictorias, a veces complementarias, pero generalmente no explicitadas.

Figura 1

La arquitectura es una práctica artístico-creativa que requiere un profundo desarrollo tecnológico para su materialización.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo surge animado por el lema de las Jornadas "Arte, Ciencia e Investigación a 100 años de la Reforma Universitaria", con la voluntad de abonar a las reflexiones sobre las didácticas y estrategias de enseñanza en las disciplinas de diseño.

Se presentan las definiciones e interpretaciones de las nociones de "Estructura" y "Forma", conceptos claves de las áreas Morfología y Tecnología, tomando como marco de estudio el Ciclo Básico de la carrera.

Con la intención de "establecer aproximaciones epistemológicas tendientes a superar la compartimentación de áreas que promuevan la discusión, la comprensión y el conocimiento de las relaciones entre campos que operan con la forma" y, específicamente, "detectar el uso contextual de los términos y sus representaciones y desarrollar alternativas para un manejo reflexivo y creativo de la forma, vinculado con la Historia, la Tecnología y la Morfología", se propuso explorar las relaciones entre los conceptos "Estructura" y "Forma", y los vínculos subyacentes que afectan al proceso creativo de diseño.

El plan de estudios de la carrera de arquitectura se organiza en tres ciclos de formación (Básico, Medio y Superior), cuyos contenidos teóricos están agrupados en tres áreas temáticas que van aumentando su nivel de complejidad y especificidad a lo largo de la formación (Áreas de Diseño, Tecnología y Social). Dentro de sus objetivos propone la necesidad de "reconocer el rol de la tecnología en el diseño y los procesos productivos de la arquitectura", manifestando la relación entre el manejo del saber técnico y los procesos creativos del diseño.

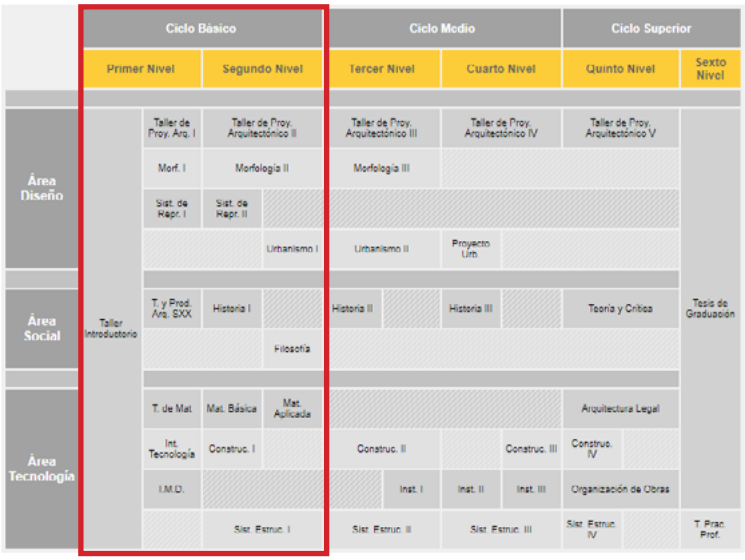


Figura 2

Metodología

Se desarrolló un proceso de análisis y relevamiento de las terminologías propuestas desde las definiciones generales y filosóficas del término, y se encuestó a grupos de estudiantes sobre su interpretación de los mismos con la intención de detectar aspectos reconocidos y no por el alumnado.

La información recabada pretende visualizar las relaciones y discontinuidades en la aplicación y aprensión de dicho concepto, en pos de detectar obstáculos epistemológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Abordar un concepto supone diversos caminos, en este caso, se recorrió el relevamiento de las definiciones de los términos: Estructura y Forma en dos tipos de diccionarios. *El diccionario normativo* de la Real Academia Española y los Diccionarios especializados de filosofía: *Diccionario de Filosofía*, Editado por Iván T. Frolov; *Diccionario. Filosófico,* por M. M. Rosental y P. F. Iudin; *Diccionario de Filosofía,* de José Ferrater Mora.

Estructura

La Real Academia Española define "estructura" como "Disposición o modo de estar relacionadas las distintas partes de un conjunto. Distribución y orden de las partes importantes de un edificio o de una obra de ingenio, como una pintura, un poema, una historia, etc.".

Por otra parte, el *Diccionario de filosofía*, de Frolov, amplía la definición de este término, entendiéndolo como la "Conexión y relación recíproca, estable, sujetas a ley, entre las partes y elementos de un todo, de un sistema. La categoría de estructura se halla estrechamente vinculada a las categorías de ley, forma, necesidad. Se la considera invariable, pese a los cambios constantes de las partes y del todo mismo, entendiéndose que sólo se transforma cuando en el todo se produce un salto cualitativo. Por otra parte, los elementos del todo, dependen de manera esencial de su estructura, desempeñan un papel cualitativamente distinto".

La Estructura también puede definirse, según Rosental y Iudin, como la manera interior de organización del sistema, que constituye una unidad de conexiones estables entre sus elementos, así como de las leyes que rigen estas conexiones. La estructura es atributo inalienable de todos los objetos y sistemas realmente existentes y es más estable que sus propiedades por separado; pero, nuevamente, la estructura no es un aspecto inmutable del sistema.

Forma

La RAE presenta, en este término, una definición descriptiva de los conceptos o ideas asociadas en relación a su uso en el lenguaje, dentro de los que se encuentra: "Configuración externa de algo. / f. Modo o manera en que se hace o en que ocurre algo. / Modo o manera de estar organizado algo. / Condición física o anímica para realizar una determinada actividad. / Molde o recipiente en que se vierte algo para que adquiera la forma de su hueco. / Principio activo que determina la materia para que esta sea algo concreto, etc.".

Por otra parte, el filósofo José Ferrater Mora detalla la multiplicada de nociones y reflexiones asociadas a dicho concepto desde los diferentes sentidos que pueden encontrársele: metafísico, lógico, epistemológico, metodológico y estético. Expresando la complejidad y variabilidad que el término, y las construcciones teóricas que de él se desprenden, conllevan. Por este motivo, previene de la necesidad de definir cuidadosamente el vocablo "forma" cada vez que sea empleado.

Desde la perspectiva filosófica general (y particularmente metafísica), la forma se define en contraposición a la idea de figura, entendiendo una correlación entre la figura externa y la figura interna de un objeto, donde la noción de forma se forjó, en tanto que figura interna es captable solo por la mente. Esta figura interna es llamada a veces idea y a veces forma.

La forma, según la filosofía aristotélica, puede ser comprendida como la causa formal, diferente de la causa material; esta contraposición entre los dos tipos de causa es paralela a la más general que existe entre la causa formal y la materia, donde la materia constituye la sustancia con la que se hace la cosa, y la forma es lo que determina la materia para ser algo. De esto se desprende que la forma nombra los estático de una realidad. En su uso tradicional, el vocablo "forma" denota lo que posee realidad y actualidad. Consecuencia de ello es la oposición frecuente entre lo formal y lo empírico, lo que es considerado inconcreto y no abstracto.

El sentido lógico distingue entre forma y materia del juicio. La materia es lo que cambia en el juicio, por lo tanto, la forma vuelve a ser lo que se mantiene inalterable.

Desde el sentido epistemológico adopta la noción de *forma mentis* ("forma de la mente"), en cuanto estructura mental que coloca las realidades, los fenómenos, los datos y los hechos dentro de un contexto conceptual. En general, se trata de estructuras que hacen posible ordenar el material de la experiencia –o de "lo dado" en la experiencia– convirtiéndolo en objeto de conocimiento. Se desataca la condición ordenadora del término en este caso.

En las áreas generales del estudio de la arquitectura, y en particular, de la morfología, el sentido (connotación) predominante es el estético; que, en este caso, distingue "entre la forma y el contenido". En este marco, "la forma es sensible, mientras que el contenido es lo que se hace, o lo que se presenta, dentro de una forma. La forma posee un carácter singular, particular y único, que no le quita, sin embargo, su dimensión significante".

En este sentido, la forma también implica el orden en que están dispuestos los elementos en un conjunto, pudiendo citarse nociones relacionadas, ordenadoras de la forma, como simetría o la idea de "la buena forma", como idea clásica de belleza.

A partir de los conceptos relevados, que permiten generar una base de reflexión e interpretación desde la cual avanzar con el estudio, se presentan los resultados de la encuestas.

Encuesta

La encuesta se realizó entre 228 estudiantes de las asignaturas del primer ciclo: Taller de Diseño Básico, Taller de Comunicación Gráfica, (ambas forman parte del Taller Introductorio, de 1er año) y en Sistema Estructurales 1 (materia del área de Tecnología de 2do año). La misma consistió en registrar lo comprendido sobre los conceptos "Forma" y "Estructuras".

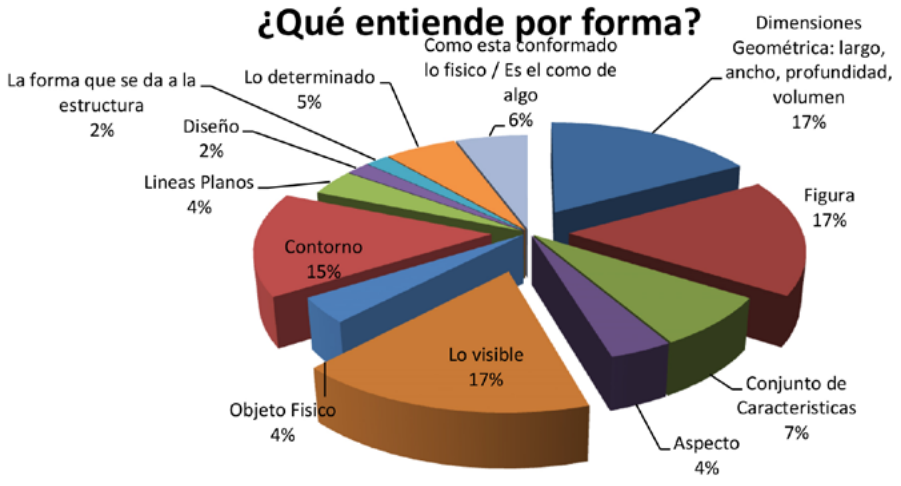


Figura 3

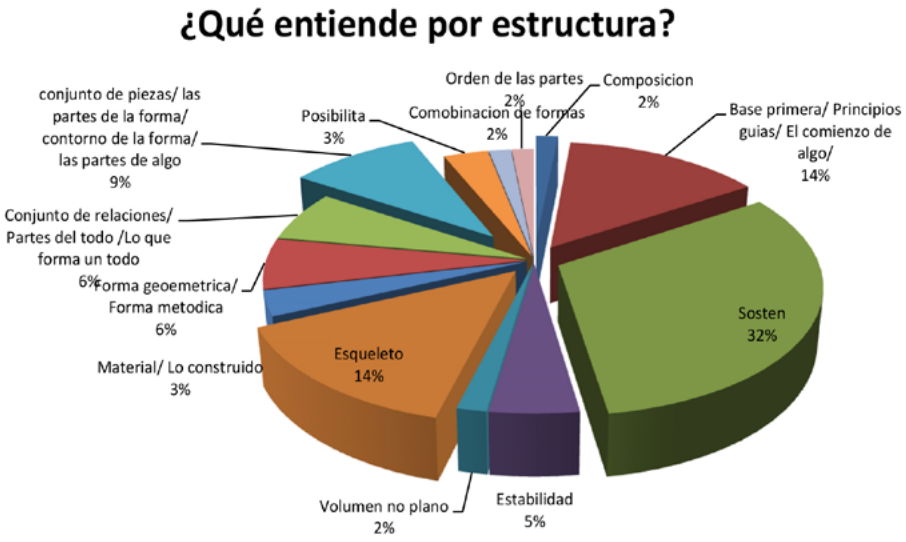


Figura 3

Se observa que, en ambos casos, los conceptos se asocian a algunos aspectos de los múltiples que subyacen en las definiciones de cada término; llegando incluso a confundirse, empleándose inconscientemente como sinónimos.

"Estructura" aparece directamente ligada con la función de sostén y la idea de esqueleto.

"Forma" indica predominantemente lo que es perceptible o visible, el contorno de la cosa, entendido como figura (concepto que, en sí mismo, requiere la necesidad de desarrollarse pero no le compete a este estudio).

Conclusiones y Discusión

De los resultados obtenidos de las indagaciones teóricas y encuestas realizadas se desprenden dos conclusiones particulares que dan pie a nuevas reflexiones para continuar el trabajo investigativo:

- Que las nociones de forma y estructura implican nociones compartidas como: organización/ orden/relación/estabilidad.
- Que las interpretaciones generales que se manejan en el primer nivel de formación de los estudiantes son recortadas y, en muchos aspectos, confusas.

Se entiende como necesario verificar las ideas expresadas en las encuestas en un relevamiento que aborde las experiencias prácticas desarrolladas en los talleres de arquitectura, que evalúe las definiciones formales y estructurales desarrolladas por los estudiantes en el proceso creativo de diseño a la hora de dar respuestas concretas en las instancias prácticas de formación. Del mismo modo, resulta necesario relevar las conceptualizaciones que los docentes manejan y bajan en el marco de la programación de sus materias.

Cabe destacar el valor de integrar las ideas de orden y estabilidad que son comunes a las nociones estudiadas en el proceso creativo del espacio arquitectónico, puesto que estos aspectos posibilitan nuevos caminos de búsqueda para el diseño.

Bibliografía

Ferrater Mora, J. "Diccionario de Filosofía" Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

M. M. Rosental y P. F. Iudin (Editores) Diccionario filosófico, Edición 1965, pág. 159.

Iván T. Frolov (Editor) "Diccionario de Filosofía", Editorial Progreso, Moscú, 1984 1982, pág. 152.

Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1997) La organización creadora del conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Oxford University Press, México DF.

Magariños de Moretin, Juan A. (1998), "Manual operativo para la elaboración de 'definiciones contextuales' y 'redes contrastantes' ".

Bertero, Claudia (2009). La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado, Ed. UNL, Santa Fe.

Plan de Estudio, 2001, FADU UNL.

Anexo

Figura 1: De página Web http://awentis.com/13/14-inventos-inteligentes-inspirados-en-la-naturaleza.html y http://www.ptw.com.au/ptw_project/watercube-national-swimming-centre.

Figura 2 Plan de Estudio, 2001, FADU UNL.

Figura 3: Resultado encuesta alumnos del 1er ciclo (1ro y 2do año) de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral.

REGISTRO AUDIOVISUAL DE OBRAS DE COMPOSITORES ARGENTINOS EN LA UNT
CARLOS GUASTAVINO:
"QUINCE CANCIONES ESCOLARES", CICLO PARA CANTO Y PIANO

ESPERT, Patricia Ivonne
MURAD, Pablo Oscar
Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido (IIES)
Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

En el año 2015 se crea, en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, el Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido[1]. Lo integran docentes con formación de grado y posgrado en música, tecnología y educación con experiencia en investigación interdisciplinaria. Sus áreas de interés incluyen: diseño de sonido, arte sonoro, nuevas tecnologías, espacio sonoro, música, estéticas sonoras contemporáneas, entre otros.

Durante ese año, miembros del IIES aprueban realizar el registro audiovisual del ciclo "Quince canciones escolares", musicalizado por Carlos Guastavino (05/04/1912-29/10/2000) y poesía de León Benarós (06/02/1915-25/08/2012), proyecto de uno de los autores de este trabajo.

El proyecto plantea, por un lado, objetivos en el ámbito pedagógico y, por otro, la producción de material didáctico en soporte DVD para ser distribuido de forma gratuita en instituciones educativas del país.

En la etapa heurística del proyecto investigativo comprobamos que no existía en el país un registro completo del ciclo, por lo cual cobró importancia su concreción en ocasión de cumplirse, en el año 2016, los cincuenta años del estreno mundial y celebrarse el bicentenario de la Declaración de la Independencia en Tucumán.

La grabación se llevó a cabo en calidad alta definición (HD), en dos jornadas del mes de octubre del año 2015. Tuvo carácter de clase pública, en la misma participaron estudiantes, docentes e integrantes del IIES.

El producto final DVD en HD fue posible por el trabajo interdisciplinario y articulado de diversas unidades académicas de la UNT; la participación de artistas, docentes y profesionales pertenecientes al IIES; la Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión de la UNT; el canal digital UNT Visión, y la inestimable colaboración de la Dra. Silvina Luz Mansilla[2].

1IIES: Instituto de Investigación y Experimentación en Sonido, creado por Resolución N° 299/15 de la Facultad de Artes de la UNT.

2 Doctora en Artes por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y Profesora Superior en Musicología, graduada de la Universidad Católica Argentina. Profesora Nacional de Piano, por el Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo. Actualmente, coordina el Área Musical del Instituto de Artes del Espectáculo de la Universidad de Buenos Aires y dirige el Programa de Doctorado en Musicología en la UCA. Profesora de grado y posgrado en diversas universidades, es musicóloga en actividad. Su producción científica se centra en la creación musical argentina de tradición escrita. Autora de varios libros, tres de ellos dedicados a Carlos Guastavino. Miembro fundador de la Asociación Argentina de Musicología.

Carlos Vicente Guastavino

En el panorama general de la creación artística argentina del siglo XX, fue un compositor atípico, uno de los pocos cuya producción alcanzó rápida difusión internacional, llegando a ser más conocida en otras latitudes que en nuestro país.

Poseedor de una personalidad artística sin precedentes que, unida a un carácter ermitaño, evasivo, poco sociable y humilde, produjo una música tonal accesible, que alcanzó amplia difusión. Alguna de sus composiciones llegaron incluso a popularizarse (obras como *La tempranera)*, y han sido difundidas por las voces de Juan M. Serrat, Mercedes Sosa, Eduardo Falú, José Carreras, Kiri te Kanawa, entre otros. Podemos decir que la producción musical de Guastavino superó la dicotomía entre música culta y popular [3].

En el año 1965 Guastavino compone su álbum denominado *Quince canciones escolares* sobre poesías de León Benarós, que fue publicado por la Editorial Lagos en el año 1965[4]. El estreno lo realizó en julio del año 1966, en vivo, en un programa de Radio Nacional que se llamaba Cantan Nuestras Escuelas, con Carlos Guastavino al piano.

La eficacia con que los rituales escolares colaboraron en la construcción de la identidad cultural argentina constituye un tema complejo, atentamente estudiado por sociólogos e historiadores a lo largo de las últimas décadas, quienes llegaron a la conclusión de que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión de una población que, a principios del siglo XX, era bastante heterogénea.

El objetivo del ciclo fue conformar un recurso didáctico para el cultivo de la identidad cultural en las escuelas; ya que, desde fines del XIX a comienzo del XX, los rituales patrióticos son los que han servido para crear este sentido de pertenencia a una Nación.

En el registro audiovisual, la Dra. Silvina Luz Mansilla comenta sobre el tema:

> *Educar al joven por medio de la canción, dijo Guastavino en una entrevista, pocos días antes del estreno del ciclo. Él consideraba que la clásica canción de cámara argentina era un medio muy propicio para llevar adelante el conocimiento del ritmo, melodía y temas argentinos.*

El ciclo fue producido en una época en la cual Guastavino ya estaba consagrado como compositor de música escolar. Las canciones que integran el ciclo fueron editadas en conjunto, formando un álbum[5].

Los temas que encaran los textos son por lo general familiares para el ámbito escolar, convocan poemas simples y accesibles que León Benarós compuso en simultaneidad con Guastavino. Los títulos dan una idea clara de las temáticas. Algunos apuntan a fechas patrias y efemérides.

La difusión del ciclo/objeto de estudio se detuvo a partir de la década del 80, a diferencia del resto de su producción artística, por motivos que se desconocen.

La música, por ser un arte temporal, posee un alto grado de abstracción y una naturaleza efímera *per se*, por lo que la partitura representa tan solo la obra en potencia. La obra real y verdadera existe en cada ejecución, sea esta en vivo o por reproducción grabada.

El material registro del ciclo en DVD podría dar lugar a una recirculación, así como también a la inclusión del ciclo en los repertorios de las instituciones educativas.

3 Mansilla, Silvina Luz (2011). *La obra musical de Carlos Guastavino. Circulación, Recepción, Mediaciones.* Buenos Aires, Argentina: Gourmet Musical.
4 La editorial era propiedad de Rómulo Lagos, que en los años 60 produjo la edición de muchísimas partituras de canciones de raíz folclórica a la luz del auge del folclore que se vivía en ese momento.
5 Tres ediciones de mil ejemplares cada una.

Objetivos del proyecto

El proyecto planteaba como objetivo principal realizar el primer registro audiovisual del ciclo *Quince Canciones Escolares* de Carlos Guastavino; proceder a la distribución masiva del material en instituciones escolares para su divulgación, facilitando su penetración en las aulas; y ofrecer material didáctico nuevo al sistema educativo.

La participación del UNT Visión permitió realizar un aporte al producir contenidos de alta definición en formato digital de obras de compositores argentinos.

Desarrollo del Proyecto

Preproducción

En una primera etapa, gestionamos los requerimientos técnicos de audio y video, así como la locación en donde se llevaría a cabo la grabación. Para ello se convocó a la Dirección de Servicios de Comunicación Audiovisual de la UNT, la cual tiene a su cargo la operatividad, funcionamiento y puesta en marcha de la señal digital universitaria creada en el marco de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y en los convenios específicos rubricados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU) y el Ministerio de Planificación Federal de la Nación; sabiendo que uno de sus objetivos es fortalecer la producción de contenidos audiovisuales destinados a la difusión de las actividades académicas, científicas, artísticas, culturales y de extensión que produce la Universidad.

La Dirección de Servicios de Comunicación Audiovisual aportó el equipamiento de iluminación y video, así como el personal especializado para su operación.

La locación elegida fue el Salón Auditorio del Centro Cultural Eugenio Flavio Virla, dependencia de la UNT, en coincidencia con el planteo estético diseñado para el video.

Registro Audiovisual

La segunda etapa se inició con la planificación del registro, lo que incluía la propuesta estética y la narrativa del documental, previamente consensuado por el director y las intérpretes (voz: María Fernanda Pérez; piano: Patricia Espert).

Para captar las imágenes se trabajó con tres cámaras para el registro de alta definición HD, y en simultáneo se realizó la toma directa de sonido con un sistema profesional en cuatro canales.

El material obtenido en las tres cámaras, más las tomas extras para insertos, se volcó en un *software* para definir el montaje final del producto. Luego, en la etapa de postproducción, se adicionó la mezcla estéreo del sonido.

Postproducción

El proceso de postproducción llevó mucho más tiempo del previsto porque se produjeron variaciones positivas en la planificación que justificaban ampliamente el desvío. Un año después del rodaje, los integrantes del proyecto invitamos a la Dra. Silvina Luz Mansilla a realizar los comentarios del registro.

El 19 de septiembre de 2016 se realizó una nueva sesión de filmación, aprovechando la visita a la ciudad de San Miguel de Tucumán de la Dra. Mansilla. Sus aportes y comentarios sobre el compositor y el ciclo enriquecieron el material, y modificaron su formato inicial.

En el año 2017 logramos los fondos necesarios para realizar la gráfica del *pack* y replicado de cien unidades del DVD.

Diferentes medios de comunicación están realizando la difusión del proyecto.

A la fecha se han distribuido 80 DVDs en instituciones del país, de América Latina y Europa. En el mes de septiembre de 2017 fue presentado en el marco brindado por el 13vo ECCOM.

En el año 2017 la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán, mediante Resolución Ministerial N° 5 [SGE] 0162)[6], aprobó el curso titulado: "CARLOS GUASTAVINO: QUINCE CANCIONES ESCOLARES. Abordaje del Ciclo para canto y piano y su inclusión en el aula"; en el marco de ofertas de postítulos ofrecidos por la Facultad de Artes (disertantes: *mezzosoprano* María Fernanda Pérez; piano y coordinación general: Patricia Y. Espert).

Planteo Pedagógico del Proyecto

Tecnicatura Universitaria en Sonorización es la carrera de pregrado de la Facultad de Artes en la que se desempeñan como docentes la mayoría de los integrantes del IIES. En ella, el perfil profesional del egresado está orientado al diseño de sonido de productos audiovisuales. Entre los contenidos de sus asignaturas figura la realización de productos audiovisuales en todas sus etapas, desde el guion hasta la postproducción y la difusión. Como durante el desarrollo del proyecto se abordaron contenidos teóricos tales como: "planteo estético y narrativo de la idea", "selección de tema", "gestión de equipamiento y locaciones", "diseño de sonido", "plan de rodaje", entre otros, desde el inicio del proyecto dimos participación a los estudiantes. Cada uno de los técnicos, en conjunto con los docentes, explicaba detalladamente las acciones realizadas y evacuaba las dudas que surgían conforme avanzaba la actividad.

Conclusiones

El trabajo presenta un conjunto de resultados obtenidos a partir de investigación teórico-empírica. Busca reportar a la comunidad académica las condiciones bajo las cuales se obtuvieron los resultados con el afán de propiciar acciones de réplica.

Contribuye al relevamiento y difusión de obras de compositores argentinos a partir de un documento audiovisual de alta calidad en soporte físico, con la posibilidad además de su difusión masiva por internet.

Al haber sido documentado en todas sus etapas de realización, se convierte a su vez en material didáctico de alto valor como auxiliar en la enseñanza de contenidos en asignaturas de la Tecnicatura Universitaria en Sonorización.

Consideramos que el mayor logro de la investigación ha sido culminar con el proceso, ya que, para obtener el producto audiovisual, debimos transitar por situaciones de alta complejidad, conciliando exigencias presupuestarias, de gestión y trabajo operativo interdisciplinario.

Bibliografía

Aretz, I. (1946). *Música tradicional argentina. Tucumán, historia y folklore.* San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Arizaga, R. (1971). *Enciclopedia de la música argentina.* Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

Corrado, O. (2010). *Música y modernidad en Buenos Aires: 1920-1940.* Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Donozo, L. (2006). *Diccionario bibliográfico de la música argentina y de la música en La Argentina.* Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

Mansilla, S. L. (2011). *La obra musical de Carlos Guastavino. Circulación, Recepción, Mediaciones.* Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.

6 http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/organismos/aremyc/proyectos17/162.pdf

FESTIVAL ESCALATRÓNICA, UN PUNTO DE CONVERGENCIA ENTRE ARTES, CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN REMEDIOS DE ESCALADA

LABORDE, Teresa
ESPINOSA, Susana
INFIESTA, Germán
CICyT *abremate*
Universidad Nacional de Lanús

En la actualidad, es ineludible pensar el arte investigando sus manifestaciones contemporáneas, sin dejar de lado la tecnología. Ella engloba a todo conjunto de acciones sistemáticas cuyo destino es la transformación de las cosas, es decir, su finalidad es saber hacer y saber por qué se hace. Esta *téchnē,* arte, técnica u oficio, atraviesa diversas actividades culturales y económicas de las sociedades. Es así como el artista realiza su apropiación de la tecnología para lograr -en términos de Aristóteles- su poética y retórica; obras cuyo fin es el goce estético, la comunicación o una experiencia perceptiva. Esta perspectiva consumista de la tecnología, y predominante en tiempos actuales, condicionó durante años las capacidades artísticas expresivas. Si tomamos la pintura como materia prima de una obra, aquellos elementos que la componen químicamente suponen la necesidad de tiempos de secado, soportes aptos y tiempos de degradación. Los pigmentos, en su mayoría, provenientes de la naturaleza suponían marcados condicionamientos. Es así como aparecieron las pinturas de bases acrílicas y estas ganaron terreno a las de base oleica. Fueron necesarios los avances tecnológicos en el campo de la química y de la colorimetría, entre otras disciplinas, para quebrantar aquellas barreras "tecnológicas-creativas". En este sentido, la tecnología informática favoreció una revolución del conocimiento con numerosos impactos desde lo social, lo económico y lo artístico.

En el campo del arte, al principio, la informática, limitó su uso a la producción visual y audiovisual; luego la computadora se volvió expresión de "espacio-tiempo" en términos de Diego Levis. La necesidad de nuevos materiales y herramientas promovió, de alguna manera, el pensamiento lineal sustentado en la causa-efecto. Nuevas tecnologías, nuevas expresiones. De esta manera, surgen aquellas artes de las que todavía se las sigue nominando "nuevos medios".

El artista, teórico y crítico Lev Manovich en su ensayo *El lenguaje de los nuevos medios* analiza el surgimiento de códigos susceptibles de promover una forma de análisis alejada de la evolución tecnológica. Un nuevo lenguaje, una nueva manera de pensar. De alguna manera, la lógica unilateral del consumismo tecnológico supone no su extinción, sino un estancamiento. En este contexto, y bajo la necesidad de transformar la manera de pensar y producir arte, aproximadamente en los 60, bajo la órbita de las vanguardias, surge lo que denominamos "arte electrónico". Estas nuevas expresiones artísticas híbridas desarrollan obras donde conviven el trinomio arte, ciencia y tecnología, pero no desde una perspectiva consumista sino dialógica. La hibridación y combinación en las diversas disciplinas artísticas es un rasgo fundamental de las vanguardias. Aun así, estas nuevas maneras de pensar y producir arte suponen un cambio en los procesos del pensamiento. Desde la perspectiva epistemológica, podemos decir que se condicen con el pensamiento rizomático desarrollado por Deleuze en sus trabajos filosóficos. No existe una subordinación jerárquica, existen múltiples ramificaciones horizontales de las cuales surgen nuevos brotes, nuevos puntos de partidas. Científicos conviven con artistas, con técnicos, con teóricos, con investigadores. Existe un diálogo y una producción del artista hacia el tecnólogo. El artista se convierte en desarrollador de su propia tecnología. El ingeniero se convierte en artista.

Para lograr que todo el conjunto funcione, es evidente la necesidad del trabajo colaborativo. En este sentido, el Artista-Ingeniero Joaquín Fargas nos dice encontrar tres diferentes formas de vincular arte, ciencia y tecnología. Una de esas formas es desde el punto de vista artístico, interpelando a los científicos para que desarrollen alguna nueva tecnología que permita expresar la idea. La segunda forma es utilizando los medios científico-técnicos para producir arte. Y la tercera es trabajando en conjunto. Hay equipos de desarrollo en investigación científica que tienen asociados a un artista para lograr una apertura hacia la creatividad. Cuando se refieren a la creatividad, dicen "pensando fuera de la caja". Una misma obra puede ser originada colaborativamente con artistas en diversas partes del planeta. Es interesante mencionar el caso de la obra *Big Brain Project*, del mismo artista, formada por un sistema de cultivos de células neuronales distribuidos en diferentes puntos del planeta e interconectados a través de internet. El proyecto pone de manifiesto las nuevas posibilidades de comunicación tomando el concepto de "sinapsis" a comparación de la conexión digital. *Big Brain Project* propone la experiencia de un cuerpo expandido, fragmentado y recompuesto tecnológicamente.

Sand castle es otro proyecto desarrollado por Vik Muniz y Marcelo Cohelo. Vik, profesional de la fotografía a gran escala, y Marcelo, investigador asociado del MIT, trabajaron colaborativamente bajo la idea de comprimir un castillo en un grano de arena. Tomó cuatro años de investigaciones y desarrollo de tecnología a cargo de Marcelo para lograr el desafío. El grabado sobre el cristal se logró bombardeándolo con electrones dispuestos según técnicas fotográficas. El fruto de estos trabajos de investigación permitió trascender el arte y aportar nuevas técnicas basadas en nanotecnología (ver imágenes 1 y 2).

Con el correr de los años, se ha catalogado erróneamente al arte electrónico solo como arte digital. Este no nace con las computadoras, sino mucho antes, gracias a las video-instalaciones, a las instalaciones *site-specific*, al videoarte y a las múltiples manifestaciones artísticas contemporáneas. Como comenta Jorge Zuzulich en su análisis, la apertura a la digitalización ocurrida durante los noventa configura un territorio que abrió posibilidades inéditas a la interacción, primero bajo el formato CD-ROM y el cruce con la *web*, para más tarde permitir las instalaciones interactivas y el ingreso al universo de la robótica. Este proceso no implica una desaparición total de las producciones videográficas analógicas, sino su reacomodamiento en este contexto. El afianzamiento de esta perspectiva ha forjado un desplazamiento en la propia configuración de la obra pero también ha operado sobre la modificación de la lógica receptiva. El receptor deja la pasividad para convertirse en parte de la obra. Es a esta cuestión a la que Claudia Gianetti denomina "endoestética", la cual implica que la acción del espectador se vuelva constitutiva de la propia obra, condición necesaria para que emerja, y que obliga a la redefinición de aquel como interactor.

Hay que mencionar, como lo plantea Rodrigo Alonso, que las artes electrónicas se manifiestan como un movimiento contra-cultural fuertemente crítico a las hegemonías existentes. Si bien esta cuestión propia de las artes vanguardistas, como el *ready-made* o el *happening,* plantean una destrucción de los cánones existentes, en el arte electrónico se traza una crítica en la cual prevalece una suerte de convivencia entre las artes "clásicas" y la tecnología vanguardista. Las obras de arte electrónico se sirven de parámetros estéticos impuestos por la plástica, el teatro, la escultura, etc. Es el caso del *videomapping* estructural, donde la intervención artística de imágenes sobre las fachadas de estructuras arquitectónicas resalta y juegan con las formas ya existentes resignificando sus texturas. Parecería ser, entonces, que este tipo de manifestaciones artísticas quedan al margen de las galerías de arte y de los circuitos artísticos tradicionales.

El arte electrónico en la Argentina

Rodrigo Alonso, historiador crítico y teórico de arte, nos comenta que, como en la mayoría de los países del mundo, la historia del arte digital en la Argentina está atravesada por factores tanto estético-culturales como socioeconómicos. Las dificultades de acceso a la tecnología han determinado que el arte ligado al computador tuviera que esperar hasta tiempos muy recientes para cobrar el impulso definitivo que lo ha instalado entre las opciones estéticas del arte contemporáneo argentino.

En el contexto de América Latina, Argentina presenta numerosos antecedentes en cuanto a las artes electrónicas. Para mencionar algunos artistas, como punto de partida, podemos destacar las incursiones de Marta Minujín, David Lamelas, Jaime Davidovich y Margarita Paksa, a mediados de los 60. En cuanto a espacios de exposición se destacan *ArtFutura,* festival de diseño y cultura (2009), las 8 ediciones de *Fase*, encuentro de arte, ciencia y tecnología de la ciudad de Buenos Aires; las cinco ediciones de *Noviembre electrónico,* realizadas en el Centro Cultural San Martín; las exposiciones permanentes curadas por Rodrigo Alonso en el espacio Fundación Telefónica, entre otros.

Desde el campo de la academia aportan la Licenciatura y la Maestría en Artes Electrónicas de la UNTREF y la Licenciatura en Artes Multimediales de la UNA. Desde nuestra casa, en la Universidad Nacional de Lanús, la Licenciatura en Audiovisión promueve una visión reflexiva y contemporánea de las artes audiovisuales en base a espacios para el desarrollo de nuevas tecnologías, en especial a través de la asignatura Taller de Experimentación Audiovisual, que genera pequeños ámbitos de experimentación, juego y creatividad en artes electrónicas.

Bajo esta línea de trabajo, el Festival internacional de Arte Electrónico *Escalatrónica,* creado por la Universidad Nacional de Lanús, se ha diseñado como un espacio de encuentro entre artistas, científicos y tecnólogos; un espacio de divulgación a través de seminarios y conferencias que abarcan las diversas líneas de investigación de estas nuevas expresiones. El CIcyT *Abremate* de la Universidad Nacional de Lanús se encuentra comprometido en desarrollar investigaciones aplicadas en el campo del encuentro lexical entre Ciencia, Arte y Tecnología. Para ello, desde hace ya tres años, ha desarrollado, con su equipo docente, una serie de emprendimientos teóricos, educativos y artísticos para fomentar el conocimiento de la ciencia y la tecnología a través del arte. A este fin, y mancomunando esfuerzos entre la Licenciatura en Audiovisión y diversos departamentos de esta universidad, se diseñó la propuesta del festival. Contribuyen también a estos objetivos producciones literarias como la colección *Escritos sobre Ciencia, Arte y Tecnología* y la colección del libro *Escalatrónica*. El esquema de realización de *Escalatrónica* es bi-anual. En cada muestra se presentan instalaciones, conferencias y talleres que posteriormente se reflejan en un libro gráfico y digital con reflexiones teóricas y catálogo de obras. Al año siguiente se realizan actividades auxiliares al Festival. Así, en 2015, se hizo la primera edición del Festival y en el 2016 presentamos varias jornadas de seminarios; la primera estuvo a cargo de Andy Merkin sobre *Transmedia storytelling* (Productor de obras *cross-platform* de MIRADA Studios y SONY pictures, EEUU); en la segunda se presentaron tres seminarios: *Vijing para todos*, a cargo de Cinthia Altamirano (VJ, Artista plástica, Estudiante de la Licenciatura en Audiovisión UNLa), *Remedios electrónicos para el patrimonio de Remedios de Escalada*, a cargo del Lic. Daniel López y del Lic. Alejandro Toutoundjian, y *Arte y técnica del Video Mapping,* a cargo del Lic. Germán Infiesta.

En la edición 2017 se han presentado proyectos, instalaciones y trabajos teóricos relaciones con los ejes temáticos de Realidad Virtual, Impresión 3D, Inteligencia Artificial, Movimiento *maker*.

Escalatrónica es un festival, pero también es investigación, divulgación, arte colaborativo e inclusión, dentro de un ámbito académico como es la Universidad Nacional de Lanús.

Es menester comprender que la sociedad actual desarrolla naturalmente en sus formatos comunicacionales, laborales, de investigación y producción, la integración de lenguajes y disciplinas. Por tanto, el ámbito académico universitario debe responder a tal realidad, conformando todo tipo de propuestas educativas para fortalecer la formación de profesionales que conozcan estos perfiles de acceso al conocimiento.

Bibliografía

Aladino, E. (s.f.). *Cuatro patios*. Recuperado el Marzo de 2018, de EL PENSAMIENTO RIZOMÁTICO EN GILLES DELEUZE Y FÉLIX GUATTARI: http://revista4patios.com/pensamiento-rizomaacutetico.html

Alonso, R. (2006). *Arte ciencia y tecnología. Vínculos y desarrollos en la Argentina.* Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Fargas, J. (2016). *Joaquín Fargas con Ciencia y Arte.* Buenos Aires: Universidad Maimónides.

Gianetti, C. (1998). *Ars Telemática. Telecomunicaciones, internet y ciberespacio.* Barcelona: ACL'Angelor.

Levis, D. (2011). *Arte y computadoras del pigmento al bit.* Buenos Aires: Edición particular.

Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital.* Barcelona: Paidós ibérica.

Toutoundjian, G. I.-A. (2017). ¿Qué es Escalatrónica? En S. Espinosa, *Festival Escalatrónica 2015 Un espacio para el arte electrónico colaborativo 1er escalón* (págs. 15-23). Remedios de Escalada: Edunla cooperativa.

Anexos

Imagen 1 - Marcelo Cohelo en el laboratorio

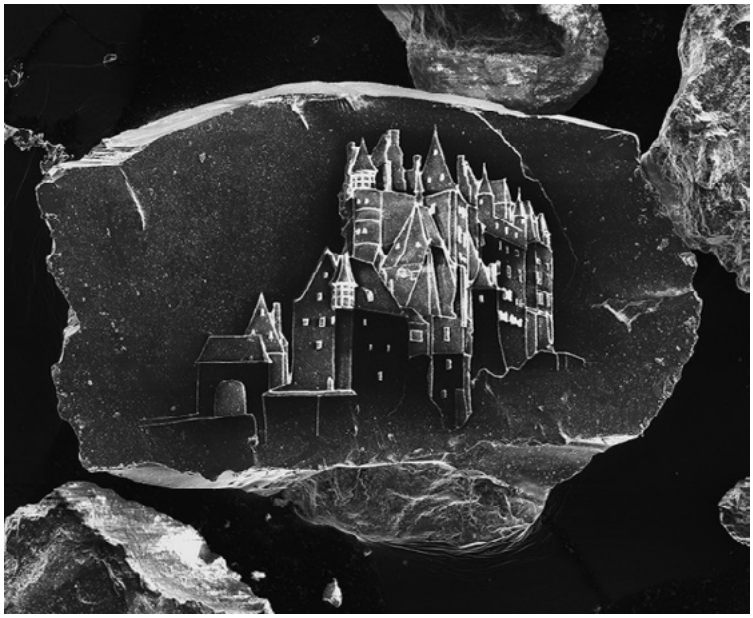


Imagen 2 - Cristal de arena grabado bajo el microscopio de barrido electrónico

INDICE TEMÁTICO

7

PRÓLOGO

9

CONFERENCIAS

33

I) ARTE, PATRIMONIO Y GESTIÓN CULTURAL

63

II) INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

167

III) INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

203

IV) INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES.
ARTE Y MUSEOLOGÍA

229

V) ARTE Y POLÍTICA

255

VI) ARTE Y ESPACIO PÚBLICO

303

VII) ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

INDICE DE TRABAJOS Y AUTORES

PRÓLOGO
AGÜERO, Silvia Leonor; PASTOR, Raquel Beatríz; CABRERA, Lucila María
7

CONFERENCIAS

EL MUSEO Y SU PATRIMONIO. EXPLORACIONES EN TORNO A LOS ENUNCIADOS SOBRE LO LATINOAMERICANO
PANOZZO ZENERE, Alejandra
11

EL SIGNIFICADO DE NUESTRA EXPERIENCIA CON LA MÚSICA. BASES CORPOREIZADAS Y SOCIOCOGNITIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO MUSICAL
MARTINEZ, Isabel Cecilia
17

ART DECO Y ESPACIO PÚBLICO
PIASTRELLINI, Adriana Elvira
23

I) ARTE, PATRIMONIO Y GESTIÓN CULTURAL

LA EXPERIENCIA DE CONTENEDORES CARAVATI
AIBAR, María Natalia; MAUBECÍN, Laura Paola
35

RESCATE Y REVALORIZACIÓN DE UNA IMAGEN PROHIBIDA
AGÜERO, Silvia Leonor
41

DISEÑO, PATRIMONIO Y GESTIÓN CULTURAL
LÓPEZ, Cristina Amalia; BERGOMI, Paolo I.G.
47

LOS ESPACIOS ALTERNATIVOS DE ARTE EN SAN MIGUEL DE TUCUMÁN
WYNGAARD, Alejandra; SANTOS LEPERA, Lucía
53

ESPACIO HOMENAJE A ALFREDO GUZMÁN: RESCATE, REVALORIZACIÓN Y PRESERVACIÓN ARQUITECTÓNICA Y ESCULTÓRICA DE SU CENOTAFIO
VERA, María Silvina; MAGLI, Julio
57

II) INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

EL ARTE EN LA CLASE DE ESPAÑOL E ITALIANO COMO LENGUAS EXTRANJERAS. ANÁLISIS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS
Acevedo de Bomba, Elena; Pilán, María del Carmen
65

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS EN LA FACULTAD DE ARTES:
UN RECORRIDO METODOLÓGICO
PASTOR, Raquel Beatríz; CABRERA, Lucila María; NACUL, Silvia Karina
73

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TUCUMAN: MAPA DE OFERTAS
CARIGNANO, Natalia Gabriela
81

APROXIMACIONES Y PROPUESTAS PARA PENSAR LA EVALUACIÓN
EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
CRITTO, María del Milagro; RODRÍGUEZ, María Claudia
91

UN ACERCAMIENTO REFLEXIVO AL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE LA FAUNT EN RELACIÓN AL PROCESO DE EVALUACIÓN
EUSTACCHIO, Ana Margarita
99

LENGUAJES NO VERBALES. SU IMPORTANCIA Y SUS APORTES PARA GENERAR UNA FORMA MÁS LIBRE Y CREATIVA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN
FERNÁNDEZ NAZAR, Manira Alejandra
103

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN DEL DISEÑO DE INTERIORES
COMO UNA DISCIPLINA ARTÍSTICA
LLOVERA, Miguel Adrián
109

MUNDO CERAMICO EN ESCULTURA TM, FAUNT
GENISANS, Myrian de los Ángeles
117

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN MUSICAL: UNA EXPERIENCIA
EN EL CONSERVATORIO DE MÚSICA DE TUCUMAN
De CHAZAL, María Eugenia
125

DISEÑO DE GUÍAS DIDÁCTICAS DE LABORATORIO COMO FACILITADORES INSTRUCCIONALES
PARA LA ASIGNATURA TÉCNICAS DE SONORIZACIÓN III
MURAD, Pablo Oscar
131

LOS NUEVOS DESAFIOS EN LA FORMULACIÓN DE CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE MUSICAL
EN LA PROVINCIA DE TUCUMÁN
ROBLEDO BARROS, Rosa
135

UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DEL PROFESOR DE LA FAUNT.
ANÁLISIS DE PROPUESTAS PARA LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD
SAIENTZ, Deborah, OUSSET, Natalia, MURUAGA, Pablo
143

ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA ESCOLARIDAD ALTERNATIVA
ARIAS AMICONE, María Constanza; MASINO, Pablo
147

LA APRECIACION TEATRAL EN LA FORMACION DEL DOCENTE DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO
MOTTES, Gladys
155

CONSTRUIR CONOCIMIENTOS DESDE LA VIVENCIA ESTÉTICA. LA GESTIÓN DEL PROFESOR DE ARTE PARA HABILITAR ACCIONES DIDÁCTICAS QUE RESIGNIFIQUEN LA ADQUISICIÓN DE SABERES
MURUAGA, Pablo Daniel
159

DESARROLLO DE COMPETENCIAS CREATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
ROBLEDO BARROS, Rosa
163

III) INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

ACCIONAR CON COMPROMISO SOCIAL EN EL ESCENARIO CATAMARQUEÑO
AIBAR, María Natalia; CARDOSO, Edith Feliciana; MAUBECÍN, Laura Paola
169

ESTÉTICAS DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN MUSICAL ACTUALES
GUZMÁN, Gerardo
175

POÉTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE
JULIANO, Bruno
181

EL TEATRO COLÓN DE BUENOS AIRES COMO SIGNO DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LA NACIÓN ARGENTINA. TRAYECTORIA ARTÍSTICA Y PROYECCIÓN EN EL SIGLO XX
TIO VALLEJO, Silvia Constanza
185

EL APORTE DE LA INMIGRACIÓN EN LA PREFIGURACIÓN DEL DISEÑO LOCAL. AVANCE DE INVESTIGACIÓN
CÁRDENAS, Inés Ester; RODRÍGUEZ, Ana María; VALBERDI, María Graciela
191

INVESTIGACIONES REALIZADAS CON ALUMNOS DEL ISM-UNT
GONZALO, Guillermo Enrique
197

IV) INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS ARTES. ARTE Y MUSEOLOGÍA

DE LA ARQ. AL CUERPO + LA PIEL COMO PORTADORA DE ESCALA MORFOLÓGICA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN E INTERCAMBIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
CÉSPEDES, Marcela; LOMBANA, María
205

EL MUSEO COMO HERRAMIENTA DE RESISTENCIA, REFLEXIÓN Y DIÁLOGO
OLIVA, Ana Carolina; RIBOTTA, Eduardo Enzo
211

EL CEMENTERIO DEL OESTE: HACIA SU PROCESO DE MUSEALIZACIÓN
VALBERDI, María Graciela

215

PROYECTO PUESTA EN VALOR DEL MUSEO JUAN CARLOS IRAMAIN
FIGUEROA, Melisa Marianela; GUELARDI, José Fabián

221

V) ARTE Y POLÍTICA

ARTE Y ECOLOGÍA (POLÍTICA): TRES SITUACIONES

GENISANS, Myrian de los Ángeles

231

LA GLOBALIZACIÓN COMO DETERMINANTE DE LA CREACIÓN.
LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA/VISUAL EN ARGENTINA EN EL PERÍODO 1990-2010
GIMÉNEZ, Rubén Orlando

239

GESTIÓN CULTURAL Y ARTE PÚBLICO: EL PROYECTO "ARTE A LA VISTA"
CEBOLLADA, Julieta

245

POLÍTICA Y EXPRESIVIDAD. ARTE EN LAS CALLES
BARIANI, Julio

249

VI) ARTE Y ESPACIO PÚBLICO

INTERVENCIONES ARTÍSTICAS CALLEJERAS: EFECTOS SUBJETIVOS Y SOCIALES
ABAD, Gabriela Alejandra

257

ESPACIO PÚBLICO Y ARTE
CAPPELLI, María Elena

261

EL ARTE ACTUAL DE ROSARIO. LA RUPTURA DE LOS LÍMITES ENTRE DISCIPLINA
ESQUIVEL, Carlos Alcibíades

269

aUPA DIY ESPACIO PÚBLICO Pop-UP AMIGABLE CON LA CRIANZA
LOMBANA, María Graciela

273

ANÁLISIS DE LOS EFECTOS BIOLÓGICOS-CLIMÁTICOS QUE INCIDEN SOBRE LAS OBRAS ESCULTÓRICAS DEL CEMENTERIO DEL OESTE DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN
LLANOS, Stella Maris

279

LOS SONIDOS DE LA CIUDAD
MOLINARI, Leticia

285

MÚSICA AMBIENTAL DE LA REBELDÍA DE SATIE A LA INDUSTRIA DE MUZAK
ROMERO, Ana María

289

CARNAVALES Y REPRESENTACIONES EN LA CIUDAD DE TUCUMÁN 1920-1930
MÓNACO, Luciano

293

REVALORIZACIÓN DE UN ESPACIO PÚBLICO COMO CONTENEDOR DE NUEVAS ACTIVIDADES
URIBIO, María Alejandra; PICON, Vanesa

299

VII) ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DANZA Y TECNOLOGÍA
APRILE, Claudio David; JOSÉ, Gustavo Ariel

305

EL USO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN DE MEDICINA
CANNATA, Laura Valeria; VIOLA, Francisco Juan José

309

LA FORMA DE LA ESTRUCTURA, LA ESTRUCTURA DE LA FORMA
CLARO, Ana Julia

315

REGISTRO AUDIOVISUAL DE OBRAS DE COMPOSITORES ARGENTINOS EN LA UNT CARLOS GUASTAVINO: "QUINCE CANCIONES ESCOLARES", CICLO PARA CANTO Y PIANO
ESPERT, Patricia Ivonne; MURAD, Pablo Oscar

321

FESTIVAL ESCALATRÓNICA, UN PUNTO DE CONVERGENCIA ENTRE ARTES, CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN REMEDIOS DE ESCALADA
LABORDE, Teresa; ESPINOSA, Susana; INFIESTA, Germán

325