El Arte
ante los desafíos de la inclusión

Designed by Creative_hat / Freepik

FACULTAD DE ARTES UNT

ISBN 978-987-754-258-5

Agüero, Silvia Leonor
El Arte ante los desafíos de la inclusión / compilado por Silvia Leonor Agüero ; Lucila María Cabrera ; editor literario Marcos Escobar ; María José Bovi ; ilustrado por Álvaro Astudillo. - 1a ed - San Miguel de Tucumán : Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Artes, febrero 2021.
Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-754-258-5
1. Arte. 2. Diseño de Interiores. 3. Arquitectura. I. Cabrera, Lucila María. II. Escobar, Marcos, ed. Lit. III. Bovi, María José, ed. Lit. IV. Astudillo, Álvaro, ilus. V. Título.
CDD 700.103

Corrección de textos:
María José Bovi & Marcos N. Escobar

Diseño & maquetación:
Álvaro Astudillo

dúplex.
CASA EDITORA

El Arte
ante los desafíos de la inclusión

FACULTAD DE ARTES UNT

AUTORIDADES

FACULTAD DE ARTES

Decana
Dra. Estela Noli

Vice-Decana
Prof. Ana Lía Sorrentino

Secretaria de Posgrado, Investigación
Dra. Silvia Agüero

Secretaria Académica
T.U.F. Silvia Moreno

Secretaria de Extensión
D.I.E. Elisa Santillán

Secretario de Comunicación Institucional
Lic. Sebastián Lorenzo Pisarello

Secretario de Bienestar Universitario
D.I.E. Guillermo Castaño

Secretaria de Infraestructura y Mantenimiento
Arq. Pilar Nicolay

Coordinadora de Asuntos Estudiantiles
D.I.E. Ximena Balbuena

Compiladoras

Dra. Silvia Leonor Agüero
Mg. Lucila María Cabrera.

Comité de referato

Dra. Gabriela Abad
M°. Juan Cristóbal Alonso
Lic. Rosa Robledo Barros
Lic. Marcela Blanco
Mag. Claudio Buselli
Arq. Marta Casen
Mg. Patricia Espert
Lic. María Inés Ludemann
Dra. Raquel Pastor
Lic. Sebastián Lorenzo Pisarello

Comité de Lectura

M°. Juan Cristóbal Alonso
Lic. Rosa Robledo Barros
Prof. Marcela María Fátima Blanco
Mg. María Elna Cappelli
Mg. Patricia Espert
Dr. Claudio Sebastián Fernández
Mg. Patricia Julia García
Prof. Norma Juárez
Dra. Lilian Prebisch

PALABRAS PRELIMINARES

Estas jornadas, realizadas al finalizar 2019 en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, reunieron a investigadores de la casa y a colegas de otros centros universitarios nacionales que realizan investigaciones sobre manifestaciones culturales contemporáneas e históricas, trabajos de extensión y docencia de artes.

Se consiguió en forma intensiva socializar la producción de más de un año, cruzándose e interconectándose estudios de danza, diseño, teatro, artes visuales y música. Gran parte de los trabajos están centrados en manifestaciones culturales en el Noroeste Argentino por lo que profundizan el vinculo cognitivo con nuestra región.

Las Jornadas, como lo hacen históricamente, permitieron y dieron paso a la comunicación de estas actividades realizadas en las cátedras e institutos y que logran, en estas ocasiones, saltar el compartimento disciplinar, dialogar desde distintos prismas y finalmente, enriquecer al conjunto que participó en las distintas sesiones.

Ahora, al publicar estas Actas, buscamos poner a disposición de un público mayor estos conocimientos y que estén disponibles para docencia, así como para antecedentes de futuras investigaciones y como forma de divulgación.

Dra. Estela S. Noli
Decana
Facultad de Artes de la UNT

PRÓLOGO

Dando continuidad a la necesidad de sostener un espacio para la reflexión e intercambio de conocimientos y mostrar la diversidad de perspectivas desarrolladas, y en curso, en proyectos de investigación en centros de formación tanto locales como nacionales, esta unidad académica desarrolló entre los días 6 al 8 de noviembre del año 2019 las 4º Jornadas de Investigación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán y 2ª Jornadas Nacionales de Investigación en Artes. La convocatoria se realizó bajo el lema *El arte ante los desafíos de la inclusión*.

Con el propósito de potenciar diálogos e intercambio de ideas, contamos con la presencia de especialistas invitadas de la Escuela de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario; Lic. Norma Rojas, Directora de dicha institución, y Lic. Mónica Castagnoto, Secretaria de Extensión Cultural de la Escuela de Bellas Artes. Ambas docentes investigadoras dieron inicio a las Jornadas con conferencias referidas a los vínculos entre el arte y la comunidad.

Una particularidad de esta edición fue la organización de tres Talleres de Formación a cargo de docentes especialistas de nuestra casa de estudios, dirigidos a docentes y estudiantes de distintos niveles del sistema educativo sobre temas de actualidad: Memoria e historia en la educación artística, Arte y educación desde la perspectiva de género, Arte, tecnología y medios de comunicación.

El encuentro incluyó en su programación la expresión artística participando estudiantes del Taller de Grabado de la Licenciatura en Artes, quienes ofrecieron a los asistentes una obra original de su autoría. De igual manera, estudiantes de Diseño de interiores y equipamiento integraron una exposición de maquetas de Diseño de Interiores, realizadas en homenaje a los 100 años de la Fundación de la Bauhaus. Finalmente se contempló un espacio para la presentación de libros cuyos contenidos recogieron experiencias de trabajo de campo realizados por estudiantes de casa central y Departamento de Artes de Aguilares, motivados por los retos y perspectivas sobre la inclusión en la labor educacional.

La estructura dé esta publicación se organiza a partir de las conferencias presentadas por nuestras invitadas, y posteriormente los trabajos de la comunidad de docentes e investigadores de distintas instituciones participantes, de acuerdo a los siguientes ejes temáticos: Arte y espacio público; Arte, Patrimonio y Gestión Cultural; Arte, Ciencia y Tecnología; Interculturalidad e identidad cultural en la producción artística; Internacionalización de la investigación en las artes; Arte y Política; Arte y Museología, e Investigación y Educación Artística.

Los trabajos compilados son el resultado de interesantes estudios, reflexiones y avances realizados en el campo de la docencia, investigación y extensión, acerca de casos concretos que permiten apreciar la riqueza y diversidad de situaciones a las que se enfrenta la educación y la investigación en artes en el país y al mismo tiempo nos revelan los problemas y desafíos a enfrentar para atender las demandas educativas, de gestión y políticas educativas con una conciencia social y plural que tome en cuenta la inclusión y el respeto a la diversidad.

Los debates y aportes realizados en el transcurso de este encuentro revalorizan el rol que desempeña la universidad pública como actor fundamental para generar respuestas a nuevas demandas de la sociedad.

Dra. Silvia Leonor Agüero
Secretaria de Postgrado e Investigación
Facultad de Artes de la UNT

• CONFERENCIAS

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LAS DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS.PASAJES DE ASISTENTES A CENTROS DE DÍA Y ALUMNOS DE ESCUELAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD POR CÁTEDRAS DE LA ESCUELA DE BELLAS ARTES DE LA UNR

CASTAGNOTTO, Mónica
Profesora Titular en Problemática del arte latinoamericano del siglo veinte,
Escuela de Bellas Artes, Facultad de Humanidades y Artes,
Universidad Nacional de Rosario. Secretaria de Extensión en la misma escuela.

Proyecto de participación de estudiantes con discapacidad de la Escuela Especial DINAD, de la Escuela Gurí y del Centro terapéutico La casa del sol naciente en la cátedra de Pintura I.

Estamos desarrollando esta experiencia desde el año 2012[1] lo que nos ha permitido hacer visibles la importancia de la expresión artística en las personas con discapacidad, la riqueza de lo producido en el taller, la potencia del *intercambio* y la *convivencia* en el espacio universitario. En este sentido la necesidad del reconocimiento y valoración han sido una de las aristas fundamentales que hemos abordado.

Relacionamos las pinturas de los estudiantes de las escuelas especiales con las obras del expresionismo abstracto, el informalismo y el tachismo: estilos históricos donde el color y la materia son usados, ya no para representar, sino para emocionar como superficie no figurativa, donde el gesto funda la pintura y la *subjetividad particular del pintor se presenta.* De hecho, lo habitual en esta experiencia es que los docentes de la cátedra traten a los alumnos que presentan ciertas discapacidades como *pintores*, lo que los ubica en términos de paridad con los demás alumnos.

Los estudiantes en el taller conocen el acto de la pintura desde la materia y su capacidad expresiva, a partir de la convivencia entre los estudiantes de la carrera y los pintores de escuelas especiales expandimos las posibilidades creativas para todas y todos quienes forman parte de este *laboratorio taller.*

La experiencia de incursionar en el lenguaje artístico permite el *autodescubrimiento*, la posibilidad de *exteriorizar* vivencias y produce modos de expresión más allá de la oralidad, lo que facilita la salud emocional, favoreciendo claramente también la salud mental. Al recuperar la visión de todo ser humano como *hacedor vulnerable*, como único en su hacer, portador de vivencias, experiencias y limitaciones, descubrimos la diversidad de la creación artística. La experiencia de la creación posibilita el reconocimiento y la valoración que favorecen la *autonomía*, impulsando la legitimación de las diversas formas de ser y estar en el mundo.

La metodología del taller es el *laboratorio*, lo que implica no adelantarse a la experiencia, cada estudiante tiene la información sobre el asunto que va a tratar, para iniciar su camino a través de diversas y repetidas pruebas. Los estudiantes de escuelas especiales aportan una enorme libertad y falta de prejuicios sobre los resultados. La pintura como forma de comunicación con uno mismo y con los demás, construye un espacio de disfrute, de expresión y de creación, una *resonancia vital* que tiene eco en los devenires cotidianos; lo que hace que este trabajo (si bien no es terapéutico ni de rehabilitación, ya que no son terapeutas, sino artistas docentes quienes impulsan este proyecto) produzca cambios en los estudiantes provenientes de las escuelas especiales y en quienes comparten el espacio.

Este proyecto de trabajo que generamos hace siete años incluye el reconocimiento institucional de los trayectos realizados a través de certificaciones otorgadas por la Dirección de la Escuela de Be-

1 El proyecto fue creciendo y pasó a formalizarse en un proyecto de extensión universitaria en el año 2015.

llas Artes y la participación junto a todos los miembros de la cátedra en una muestra anual que realizamos a fin de año, también es usual la organización de ferias donde se venden las pinturas y objetos producidos en el taller. El *reconocimiento institucional* esta articulado con un *reconocimiento afectivo* de quienes comparten las jornadas: sus docentes, sus compañeras y compañeros, en el espacio de la clase se cuida y fomenta este reconocimiento a través del afecto, ya que lo consideramos una arista fundamental en la concepción del tipo de *convivencia* al que tiende nuestro trabajo.

Estar juntos: Los grupos de primer año en la Escuela de Bellas Artes son de más de 100 estudiantes, lo que implica un gran desafío de convivencia. Para los estudiantes provenientes de escuelas especiales no es algo fácil, ya que no están acostumbrados a grupos tan numerosos, por lo general en las escuelas especiales los grupos no son de más de 10 estudiantes. La labor artística nos ayuda a acompañar y generar la creación de este nuevo modelo de convivencia, de creación de espacios de vida. *Desde el arte se producen, no sólo obras, sino procesos abiertos y cooperativos, que construyen formas de relacionarnos y lugares comunes donde encontrarnos.* Creamos dentro de una comunidad, en donde se producen encuentros cotidianos que animan la participación de todas las personas que la conforman, sin segregación a causa de la diferencia y la diversidad. En palabras de Carlos Skliar: pensamos a la educación "como aquel tiempo y espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad a la presencia del otro y, sobre todo, a la existencia, a toda existencia, a *cualquier existencia de cualquier otro*". La modalidad de taller de la materia Pintura I facilita el *intercambio, el diálogo y el aprendizaje compartido* con el resto de los estudiantes de la respectiva carrera.

Evitamos hablar de inclusión y preferimos recurrir a términos como convivencia o, como lo describe Skliar en **Pedagogias de las diferencias:** "*el estar juntos en educación*". El alojamiento de las diferencias no nos convierte en quienes incluyen sino en quienes aceptan esas diferencias y las toman como material de trabajo. El hecho de recibir a los estudiantes de escuelas especiales en las clases de pintura nos plantea el desafío de pensar a "*la diferencia como aquello que nos constituye a todos y todas*, y donde ya no haya excepciones jerárquicas a ser trazadas", permitiendo, y vuelvo a Skliar: "que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestra currícula, en nuestros patios, en nuestra vida; de lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y allí se quede, sin más, sino que la escuela *se haga responsable de ese otro hasta tal punto que se haga posible una metamorfosis a partir del otro*".

El intenso tiempo particular en el tiempo institucional. La relación con el tiempo de los estudiantes de escuelas especiales en la Escuela de Bellas Artes no es el mismo que conlleva el cursado de la carrera; es un tiempo más lento, tiempo de introspección y de conocimiento entre alumnos y docentes a través de la pintura: la consigna dada en la cátedra es un puntapié para explorar el mundo estético de cada estudiante. Sin la exigencia de cumplir con ciertas pautas de la cátedra (cantidad de trabajos, asistencia, resolución de los trabajos de acuerdo a las pautas de la clase), propiciamos por sobre todo el placer, el entusiasmo en la labor, la investigación y experimentación personal. De a poco les vamos dando sugerencias para el crecimiento en la producción. No es un cursado progresivo sino cíclico, los estudiantes concurren a la misma cátedra durante varios años, lo que posibilita el aprendizaje de lo propuesto en la cátedra. Cada año que concurren, el aprendizaje es más profundo y les permite una mayor apropiación creativa de los ejercicios. No fue algo planeado a priori, fueron las circunstancias institucionales y las posibilidades de los alumnos las que determinaron los tiempos, esta modalidad posibilita que se familiaricen con el espacio universitario, con los docentes y con los conceptos que circulan en la clase de modo orgánico.

Para finalizar, quisiera compartir una cita de Skliar respecto al modo en que vivenciamos las diferencias: "Quizá *la diferencia* sea lo que mejor narre lo humano. Y para eso tenemos que tener *tiempo.* No formas de nombrar: tiempo. No mejores o peores etiquetas: tiempo. Porque cuando no hay tiempo, hay norma. Cuando no hay tiempo, juzgamos. Cuando no hay tiempo, la palabra es la proclamación del exilio del otro, su indigno confinamiento: 'Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, *todos nos declararíamos excepciones*. Porque todos somos casos especiales. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas'[2]".

2 Skliar cita a Coetzee. John Maxwell Coetzee, escritor sudafricano nacionalizado australiano en 2006.

INCLUSIÓN: LA GESTIÓN DEL ARTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SUPERIORES

ROJAS, Norma
Directora de la Escuela de Bellas Artes
de la Universidad Nacional de Rosario

Trataré de reflexionar con ustedes acerca de la problemática de la inclusión, la gestión del arte en las instituciones educativas superiores y mi propia experiencia.

Me gustaría por mi parte también comenzar con una pregunta: ¿de qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

La palabra inclusión proviene etimológicamente del latín "inclusionĭs" y alude tanto a la acción como al efecto del verbo incluir, que a su vez procede del latín "includĕre", vocablo integrado por el prefijo "in" que puede traducirse como "en" y por "claudere" con el significado de "cerrar".

La inclusión designa a aquello que procede a encerrar algo dentro de otra cosa material o inmaterial, y al resultado de esa acción.

En las Ciencias Sociales, la inclusión social se refiere a que las personas que integran los diferentes sectores representativos de una comunidad puedan acceder a los derechos que se les brindan al conjunto. Cuando un grupo de personas no encuentra la posibilidad de participar cultural, política o económicamente dentro de la sociedad que integra, ya sea por poseer una ideología, una religión, una nacionalidad o una raza diferente, o por carecer de recursos económicos o formar parte de otras minorías, se consideran que se encuentran excluidos.

Es decir que para que exista una problemática de la inclusión, debemos partir de la existencia de sociedades que han ido gestando a lo largo de su historia diversos modos de exclusión.

Como exclusión nos referimos a la situación de marginación o segregación que afecta a grupos específicos de la sociedad, como minorías étnicas, religiosas o raciales.

Exclusión significa que determinados individuos o grupos de personas tienen condiciones desiguales o desventajosas en el acceso a determinados bienes, servicios o recursos con relación a otros individuos o grupos sociales, que se encuentran en posiciones privilegiadas.

En la exclusión, los sujetos marginados no tienen acceso (o experimentan serias dificultades para acceder) a oportunidades laborales, formativas, culturales o políticas en la sociedad en que viven, a los servicios básicos de agua o electricidad, al sistema de salud o de protección social.

Todo esto repercute, a su vez, en una menor esperanza de obtener un buen empleo, de mejorar la situación económica o de ocupar posiciones de influencia o poder en las instituciones del Estado.

La exclusión social se manifiesta en la pobreza, en los estigmas, en la discriminación, o en las condiciones desventajosas en que son obligados a vivir los individuos.

Así, pues, una persona excluida no puede disfrutar plenamente de su condición de ciudadano o gozar de sus derechos como tal.

La exclusión está enraizada muy profundamente en las sociedades, y obedece a determinados

sistemas de valores y códigos según los cuales todas aquellas personas que no se ajusten a estos son rechazadas o apartadas.

La exclusión social afecta a los individuos más vulnerables de una sociedad, así como a las minorías de todo tipo: étnicas, raciales, religiosas, nacionales, políticas, sexuales, entre muchas otras.

Además de todo lo expuesto hay que subrayar que la exclusión es una situación que está determinada por la coincidencia de cuestiones tales como la pobreza, la discriminación, la invisibilidad, la reducción de oportunidades y la falta de tolerancia y solidaridad.

Una sociedad pacífica y armónica es aquella que garantiza las oportunidades de desarrollo a todos sus habitantes y que cuenta con los mecanismos necesarios para corregir las desigualdades y las exclusiones.

Me gustaría plantear entonces una segunda pregunta:

¿El arte puede ser una herramienta de cambio social y la educación artística un camino hacia la inclusión?

El 9 de enero de 2017 murió Zygmunt Bauman quién acuñó el término de Modernidad líquida. El autor utiliza este término para referirse a un tiempo sin certezas, una figura de cambio y de transitoriedad. La metáfora de la liquidez, además alude a la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista, marcada por el carácter volátil de sus relaciones. Este carácter personalista y en ocasiones, egoísta, que se eleva por encima de nosotros y nosotras, es conveniente orientarlo hacia nuevos horizontes, aquellos llamados aceptación e inclusión.

En medio de todo este entramado, podemos encontrar un camino afable, aquel que puede ser guiado por la educación y el arte. En algunas ocasiones, se dan ideas preconcebidas y poco fundamentadas que sitúan a la educación artística como una asignatura secundaria y en algunas ocasiones, poco valorada. Sin embargo, la Hoja de Ruta para la Educación Artística propuesta por la UNESCO (2006), propone lo siguiente:

La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por tanto, la educación artística (y cultural) es un derecho universal para todos los educandos, comprendiendo a las personas que suelen quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas.

Han pasado más de cincuenta años desde que Marthin Luther King encabezó las luchas por los derechos civiles en los Estados Unidos, del Mayo francés y de nuestros Cordobazo y Rosariazo. Sin embargo, el tiempo transcurrido desde entonces no ha permitido cristalizar todos los cambios necesarios.

Los problemas sociales fruto de la intolerancia, la violencia y el egoísmo acontecen diariamente en nuestro mundo. Ante este entramado en el que la discordia es casi tan habitual como la concordia social, podemos vernos relegados a asumir la adversidad sin resignación, como un hecho normal e inevitable. Paulo Freire (1992) afirmó: "la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo" (p.24). Creo que es imprescindible recrearnos en la esperanza y entender la educación como uno de los caminos que nos permite erradicar las injusticias y desigualdades mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Para crear espacios educativos abiertos a la reflexión, es necesario hablar de esos temas que en muchas ocasiones son considerados tabúes. Temas relacionados con el género, la raza, la marginación desde una perspectiva de diversidad e inclusión.

Por esta razón, es conveniente revisar qué se entiende por estos dos conceptos. La diversidad hace referencia a la singularidad y distinción perteneciente a cada persona, a la abundancia y multiplicidad de elementos que cada ser humano posee física y/o mentalmente. Sin embargo, el miedo irracional hacia la diferencia es lo que ocasiona en gran número de ocasiones los enfrentamientos sociales y

situaciones de acoso a un individuo determinado o colectivos sociales, simultáneamente, estos acontecimientos nos alejan del establecimiento de una sociedad inclusiva. Bullard (citado en Chalmers, 2003) sostiene: *Debemos ayudar a nuestros hijos a encontrar un lugar en nuestro mundo plural. Para conseguirlo, tenemos que evitar los estereotipos, la disgregación, el adoctrinamiento, la adjudicación de censurar. Debemos enfrentarnos a los problemas del prejuicio y la desigualdad en nuestras aulas y en nuestra sociedad.* (Bullard, 1992, p.7)

La educación es el instrumento que nos permite canalizar la injusticia mediante la crítica, tomando direcciones que apuesten por la inclusión social. La inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias.

La Educación Artística es un aliciente fundamental para educar en términos de inclusión y aceptación de la diversidad. Consecuentemente, el arte es una herramienta que permite afrontar la injusticia a través de la reflexión, el diálogo y el artefacto final: la obra artística.

Hay importantes imperativos morales que apoyan la instrucción artística multicultural, que en cualquier caso no debería contemplarse como la respuesta a un "problema". La educación artística multicultural pone en manos de los estudiantes formas positivas de enfrentarse con el arte y la vida a todas las circunstancias.

El arte, como mediador social se nos presenta como una eficaz herramienta de comunicación e inclusión, un dispositivo capaz de enlazar emociones, acciones y proyectos, un motor para la vida. El arte, entendido como una parte de la experiencia estética, se presta a corregir la desigualdad, a dar voz a los que carecen de signos identitarios saludables, a canalizar la frustración, el dolor, la rabia de tener que verse en el afuera.

Además, contribuye a estrechar los lazos de la colaboración, de la empatía, aliviando por tanto las huellas de la soledad y de la falta de autoestima, ya que está vinculada a la acción, a la producción de objetos y formas, de expresiones propias significadas como gestos de autoafirmación.

María Acaso y Clara Megías utilizan el término *Art Thinking* para referirse, además de a otros aspectos, a aquello que propuso inicialmente el currículo reconstructivista: fusionar el pensamiento crítico y la producción artística. "El Art Thinking nos lleva a vernos afectados, a emprender actividades educativas que vayan mucho más allá de las destrezas manuales; somos los responsables de crear el clima para que la comunidad de aprendizaje quiera cuestionar la verdad" (Acaso y Megías, 2017, p.73).

Es necesario proponer actividades que brinden al alumnado la oportunidad de ser activos en la elaboración de un planteamiento de trabajo en el que reflexionen de qué forma van a llegar al resultado y fomenten su creatividad a la vez que se les ofrece un motivo de importancia por el cual llevar a cabo un determinado proyecto artístico.

Desde la práctica, he podido comprobar que con tiempo suficiente en las clases, con los recursos adecuados, orientando espacios dirigidos a debatir y permitiendo que emerja la creatividad de cada alumno, es posible unir el pensamiento crítico con el arte para llevar a cabo un proyecto que permita al alumnado valorar la singularidad que posee cada persona en un mundo plural. El arte, en una de sus vertientes, es el vehículo que permite reivindicar y cambiar puntos de vista sobre temas de índole social promoviendo su transformación, tal y como muchos artistas actuales han podido demostrar. En conclusión, ¿cómo no va a ser la Educación Artística una herramienta para promover el cambio social y la inclusión?

Algunas acciones realizadas dentro del marco institucional

Mesa Interrreligiosa por el Bien Común

La Mesa Interrreligiosa por el Bien Común se crea por Resolución nº 643/2011, posteriormente reemplazada por Resolución nº 1415/2016, como un programa directamente dependiente del se-

ñor Rector de la Universidad. Objetivos: - promover, estimular y desarrollar actividades tendientes a valorizar las identidades, producir y socializar los conocimientos de las identidades, la tolerancia y el diálogo. Está integrada por sacerdotes, pastores, rabinos e imanes.

Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores ProUAPAM

El 11 de agosto del 2011 el Consejo Superior de la U.N.R aprobó por amplia mayoría la creación del Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores ProUAPAM.

El programa consiste en la implementación de cursos, talleres y otras actividades educativas y culturales, destinadas a la población caracterizada como adultos mayores. Los mismos son dictados por docentes universitarios y sus temáticas pertinentes o afines al contexto disciplinar de la oferta académica de la UNR. Se estructura una propuesta anual de cursos, los cuales pueden ser cuatrimestrales o anuales y se desarrollaran entre los meses de abril y noviembre de cada año.

Los destinatarios son todas las personas que componen la población de Adultos Mayores de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Rosario, esto es la población Adultos Mayores de la ciudad de Rosario, del sur de Santa Fe, del oeste de Entre Ríos, del norte de Buenos Aires y del sudeste de Córdoba.

El segmento de adultos mayores está en expansión, lo que implica avanzar hacia un nuevo tipo de conformación social desde el punto de vista etario. Pero, ese crecimiento debe ir acompañado de un plan de políticas educativas que se articule con las políticas públicas de estado para contener las diferentes necesidades.

Se reconoce que las personas que integran esta franja etaria tienen capacidades por seguir desarrollando e intereses que las motivan para seguir vinculándose al aprendizaje de nuevos conocimientos o profundizando los adquiridos en alguna etapa y de esta manera mejorar la calidad de vida.

En este aspecto, la educación juega un papel vital, permitiendo a las personas de la tercera edad seguir siendo independientes, manteniéndose al tanto de las transformaciones de la sociedad para vivir una vida más plena. La participación de la actividad de conocimiento-aprendizaje en los espacios donde se pone en juego el encuentro con los otros, lo llevarán a recorrer experiencias en las cuales se verá expuesto a ampliar su circuito socio-afectivo. Desde allí se compone una nueva dimensión de su grupo social y también un enriquecimiento con los aspectos valorados de sí mismo, que ahora son reconocidos por y ante los otros que componen una nueva dimensión de su grupo social.

Espero que mis palabras hayan servido para que podamos reflexionar juntos al finalizar la mesa sobre todos estos temas que nos interpelan para ser mejores docentes y mejores personas en una sociedad donde la exclusión sigue siendo un problema de todos.

Bibliografía

Acaso, M., Megías, C. (2017). Art Thinking. Barcelona: Paidós Educación.

Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Buenos Aires: CFE.

Freire, P. (2002). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Chalmers, F. G. (2003). Arte, educación y diversidad cultural. Barcelona: Paidós.

López Picazo, C (2017) La educación artística como herramienta de inclusión social

I. ARTE Y ESPACIO PÚBLICO

URBANIÑOS

AIBAR, Natalia
MAUBECIN, Laura Paola
RUZO, Adriana
Taller Integrador de Diseño II
Historia Crítica de la Arquitectura I, Departamento Arquitectura
Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, UNCA

CONTEXTO LOCAL

El derecho a la ciudad desde la participación de niñas y niños y la experiencia de URBANIÑOS en ese escenario.

Palabras claves: niñas y niños, derechos, participación, arte, arquitectura, urbanismo

Somos un equipo de arquitectas de Catamarca[1] que nos unimos con el propósito de promover y fortalecer en niñas y niños el conocimiento y comprensión del derecho a la ciudad y a la vivienda realizado acciones relacionadas con el arte, la arquitectura y el urbanismo. En los últimos años, hemos creado y gestionado integralmente proyectos independientes[2] que, desde el juego participativo, la reflexión y la creatividad, procuran incrementar y fortalecer sus grados de consciencia sobre lo que sucede, en su vecindad-barrio-ciudad, favoreciendo su propia habilidad para entender y actuar sobre ello.

La reciente creación de la carrera de Arquitectura en la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas en la UNCA y nuestra participación como docentes del Taller Integrador de Diseño II e Historia Crítica de la Arquitectura I, nos motivó a proponer, en el contexto de la II y III Tecno-Ciencia I+D+i sin barreras (2018-2019), una actividad de extensión que denominamos URBANIÑOS[3], que nos permitió iniciar la vinculación de la carrera con la comunidad, aprovechando nuestras experiencias previas destinadas a niñas y niños

FUNDAMENTACIÓN

La ciudad es el espacio de interacción por excelencia, por lo cual entendemos que todos sus actores debieran ser considerados a la hora de pensar su crecimiento y perspectivas de futuro, pero la manera en que se han diseñado nuestras ciudades es muy diferente, su trazado y equipamiento se ha basado en las necesidades del hombre adulto y del automóvil. Podemos leer en innumerables trabajos de investigación que los urbanistas han olvidado a la niñez a la hora de proyectar, lo leemos y lo podemos constatar a diario en nuestra ciudad, cuando observamos la ausencia de los niños jugando en las veredas o en las plazas sin la compañía permanente de adultos "cuidadores".

1 Contenedores de ideas Arq. Natalia Aibar/ Cardoso Edith F/ Maubecin Laura P / Ruzo Adriana https://www.facebook.com/search/top/?q=contenedores%20deideas&epa=SEARCH_BOX
2 Contenedores Caravati http://www.redocara.com/noticias-c18ye/jioteys51/ar10Contenedores-CaravatiSan-Fernando-del-Valle-de-Catamarca
Firdaus https://www.facebook.com/pg/labpatrimonio/photos/?tab=album&album_id=384225432078012
3 http://unca.edu.ar/noticia-23141--urbanios-una-propuesta-para-acercar-a-los-nios-a-la-arquitectura-y-el-urbanismo.html?fbclid=IwAR1datFsp7yK41UF-Php3KRJtzKgk9HA4sbGKIqEbt2t_LCibevVWgIJ65M
https://www.elancasti.com.ar/info-gral/2018/11/24/atractiva-propuesta-para-los-ninos-389543.html

En el contexto internacional el ODS[4] N°11 "Ciudades y comunidades sostenibles" expresa la necesidad de mejorar la planificación y la gestión urbana para que los espacios públicos abiertos del mundo sean más inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

Por otra parte, compartimos lo expresado por Shejtnan,M-Perez, J.L. (1997) [5]: "Creemos que la plaza, el parque, el jardín y el paseo pueden ir subsanando, en corto plazo, algunas de las heridas sociales, físicas y sociológicas de la sociedad hasta convertirse de modo sutil, a mediano y largo plazo, en islas humanas capaces de encender la imaginación y movilizar el inconsciente colectivo hacia un cambio que repercuta en una mayor calidad de vida".

La infancia no encuentra sitio para practicar y vivir con libertad y autonomía sus pequeños traslados y juegos al aire libre, por lo cual realizar acciones que nos permitan comprender cómo perciben y habitan los espacios abiertos más cotidianos, como el patio de recreo o las plazas barriales resulta tan apropiado a la hora de pensar la ciudad.

Como antecedente para nuestro proyecto, rescatamos de la historia de la arquitectura las primeras intervenciones en espacios públicos abiertos propuestos por Jacoba Mulder[6], pionera en relacionar la infancia y sus necesidades de contar con lugares abiertos para el juego y la recreación. Relata Lefaivre L. (2007)[7] que al ver a una niña jugando en un rincón de la calle, sin más recursos que arena, latas y creatividad, propone crear en las vacancias urbanas, espacios de juegos para niñas y niños, de poca inversión, pero llenos de posibilidades y gran variedad de formas, texturas que diseñara voluntariamente Aldo van Eyck.

Consideramos, en la propuesta, el enfoque del pedagogo italiano Francesco Tonucci[8], que propone al niño y sus necesidades como una nueva forma de pensar la ciudad, al expresar: "El supuesto en el que se basa el proyecto es sencillo como revolucionario, cuanto más se adapta la ciudad a los niños mejor viven sus habitantes" y la mirada y entendimiento de la infancia de Loris Malaguzzi,[9] en la pedagogía de la escucha, que dice: "La escucha como un verbo activo, que involucra dar una interpretación, dar significado al mensaje y valor a aquéllos quienes están siendo escuchado por otros".

Pensamos a niñas y niños como co-constructores de conocimiento, identidad y cultura, y los entendemos como miembros activos de la sociedad, en palabras de Malaguzzi *"ricos"* en potencia, fuertes, poderosos y competentes, que experimentan el mundo, que se sienten parte de él desde el momento de nacer, llenos de curiosidad y ganas de vivir, llenos de deseos, con capacidades innovadoras y creativas, con habilidades para comunicarse y aprender.

Cuando un niño aprende a observar lo que le rodea desde la perspectiva de la arquitectura, su medio se hace más comprensible y el entendimiento activo del mismo facilita el desarrollo de su creatividad, promoviendo también la "inteligencia visual y espacial" una de las siete inteligencias que Howard Gardner[10] ha identificado en cada individuo.

El propósito de las actividades realizadas en URBANIÑOS es acercar a las niñas y niños, de las escuelas barriales, al campo de la arquitectura y el urbanismo, introduciendo el concepto del derecho a la ciudad, mediante el dictado de talleres vivenciales participativos, de carácter lúdico creativos, en las plazas vecinales; y habilitar la realización propositiva y creativa respecto a sus modos y deseos de habitar esos espacios. Consideramos a las niñas/os como ciudadanos activos y sostenemos que desarrollar estos proyectos participativos, aún en pequeña escala, resulta fundamental para la construcción de la ciudad sustentable e inclusiva que aspiramos.

4 https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-11-sustainable-cities-and-communities.html

5 Arquitectura, Ciudad y Naturaleza Mario Shejtnan – José Luis Pérez REVISTA AMBIENTE. Ética y Estética para el Ambiente Construido. N° 81

6 https://undiaunaarquitecta.wordpress.com/2015/04/20/jakoba-mulder-1900-1988/

7 Lefaivre, L. (2007). *Ground-up city: Play as a design tool*. 010 Publishers.

8 Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Grao.

9 Hoyuelos, A. (2004). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. *Revista Novedades Educativas*. http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf

10 Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (No. 159.955 G171i Ej. 1 020338). Paidós

PROPÓSITOS

Reducir las distancias que existen entre la profesión, arquitectura y la sociedad a través de la enseñanza no formal participativa.

Acercar a niñas y niños a la arquitectura y el urbanismo para contribuir a formar ciudadanos participativos y responsables de sus propias decisiones, capaces de actuar para cambiar el estado de las cosas.

Recoger datos de las necesidades y propuestas de niñas y niños respecto a los espacios que habitan.

OBJETIVOS

Desarrollar en niñas y niños el pensamiento crítico acerca del entorno construido para conocer y comprender el espacio arquitectónico y urbano que los rodea, promoviendo la inteligencia espacial.

Incentivar desde la participación la escucha abierta y comprensiva que les permita compartir experiencias con los otres sin juzgar ni comparar.

Propiciar desde el juego y el arte la expresión creativa de niñas y niños respecto a las configuraciones espaciales deseadas para habitar con libertad y alegría las plazas vecinales.

LAS EXPERIENCIAS

Los talleres vivenciales participativos URBANIÑOS se realizan con la participación de las alumnas y alumnos de 1° a 5° grado de la Escuela pública N°198, en la plaza Huayra Tawa, en el Barrio Huayra Punco, en San Fernando del Valle, Catamarca.

Consideramos importante sostener las actividades en el mismo contexto escolar para construir una masa crítica, que permita reforzar y fortalecer la reflexión y compromiso participativo de niñas y niños con los espacios públicos abiertos.

Los talleres comienzan con un diálogo abierto y fresco que estimula los saberes previos que cuentan niñas y niños. Construimos participativamente el marco conceptual abordando términos tales como: urbanismo, arquitectura, espacios públicos abiertos, derecho a la ciudad, movilidad (reconociendo especialmente al peatón), planificación participativa, el valor de las percepciones espaciales y vivenciales personales y la capacidad propositiva que todos tenemos, promoviendo la curiosidad e interés para luego salir al espacio plaza.

Las niñas y niños muy motivados, observan, registran el entorno y proponen verbalmente sus primeras ideas "arquitectónicas" camino a la plaza. En el recorrido pueden comprender, desde la percepción, el espacio abierto reconociendo sus características físicas, espaciales y de uso; observan el paisaje e incorporan las montañas en sus miradas, descubren a su vez el valor social de la plaza, la importancia de su función y cuidado.

Los más pequeños de 1° y 2° grado expresan con libertad sus deseos y propuestas para el espacio plaza, mediante dibujos individuales creativos y coloridos que dan cuenta que consideran los otros miembros de la familia, abuelas, hermanitos pequeños o adolescentes y amiguitos. Se puede ver en sus propuestas: caminerías accesibles para todos, los espacios de juegos con hamacas, toboganes inclusivos, etc., de descanso, de encuentro, que cuentan con el agua fresca, con árboles que generan sombra, flores y cactus que adornan, pájaros y peces, entre otros.

Las niñas y niños de 3° grado y 4° y 5° realizan actividades de taller distintas en cada encuentro.

Uno, de expresión escrita que llamamos "Huellas", donde de modo personal nos cuentan con palabras cómo imaginan el espacio plaza y qué huellas desean dejar con sus acciones cotidianas en ella.

Y otro, un *trabajo colaborativo de diseño conjunto en equipos*, para lo cual proponen de modo personal, comparten sus ideas y realizan acuerdos para conformar una propuesta de la plaza integrada.

Consideran la incorporación de baños sin olvidar a aquellos que tienen dificultades de movilidad; incorporan grandes árboles para sombra y fresco; mesas y bancos para escribir, jugar o para tomar mate con otros; bancos con respaldos para que descanse la abuela; corralito de juegos para los más pequeñitos; lugar de encuentro para los hermanos mayores que tocan la guitarra; espacio para patinar; juegos, hamacas, tobogán (que esté sano); agua fresca para tomar; escenario para que haya música; venta de artesanos; y recuperación de la fuente.

Niñas y niños disfrutan de la actividad proyectando con interés y compromiso, comprenden el rol del arquitecto y reflexionan al final del taller respecto a la importancia de su participación en la "construcción" de la ciudad para todos, mostrando una mirada sustentable y de respeto por los otros, el paisaje y la naturaleza.

REFERENCIAS

LEFAIVRE, L. (2007) *Ground-up city: Play as a design tool*. 010 Publishers.

TONUCCI, F. (2015) *La ciudad de los niños*. Grao.

HOYUELOS, A. (2004) Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. *Revista Novedades Educativas*.

http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia..pdf

GARDNER, H. (2001) *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (No. 159.955 G171i Ej. 1 020338), Paidós.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE PNUD https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-11-sustainable-cities-and-communities.html

ARQUITECTURA, CIUDAD Y NATURALEZA Mario Shejtnan – José Luis Pérez REVISTA AMBIENTE. Ética y Estética para el Ambiente Construido. N° 81.

UN DÍA UNA ARQUITECTA JAKOBA MULDER 1900-1988

https://undiaunaarquitecta.wordpress.com/2015/04/20/jakoba-mulder-1900-1988/

CONTENEDORES DE IDEAS Aibar Natalia/ Cardoso Edith F/ Maubecin Laura P / Ruzo Adriana https://www.facebook.com/search/top/?q=contenedores%20deideas&epa=SEARCH_BOX

CONTENEDORES CARAVATI Beca FNA

http://www.redocara.com/noticias-c18ye/jioteys51/ar10Contenedores-CaravatiSan-Fernando-del-Valle-de-Catamarca

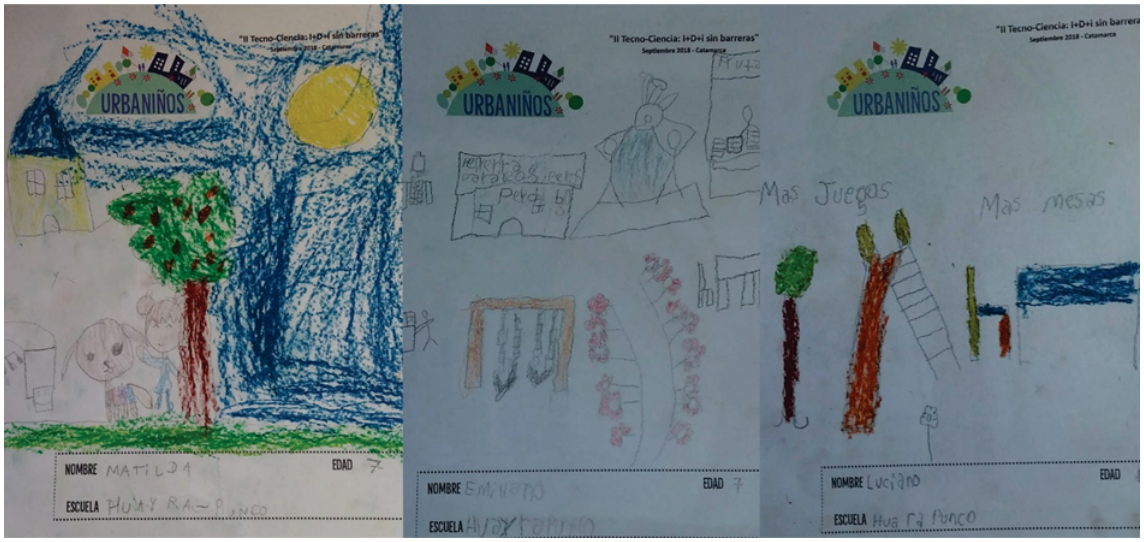
FIRDAUS Beca FNA https://www.facebook.com/pg/labpatrimonio/photos/?tab=album&album_id=384225432078012

URBANIÑOS Extensión UNCA

http://unca.edu.ar/noticia-23141--urbanios-una-propuesta-para-acercar-a-los-nios-a-la-arquitectura-y-el-urbanismo.html?fbclid=IwAR1datFsp7yK41UF-Php3KRJtzKgk9HA4sbGKIqEbt2t_LCibevVWglJ65M

https://www.elancasti.com.ar/info-gral/2018/11/24/atractiva-propuesta-para-los-ninos-389543.html

IMÁGENES DE LAS EXPERIENCIAS


"II Tecno-Ciencia: I+D+i sin barreras"
URBANIÑOS
NOMBRE MATILDA
EDAD 7
ESCUELA
"II Tecno-Ciencia: I+D+i sin barreras"
URBANIÑOS
NOMBRE
EDAD 7
ESCUELA
"II Tecno-Ciencia: I+D+i sin barrera
URBANIÑOS
Mas Juegos
Mas mesas
NOMBRE Luciano
EDAD
ESCUELA

ARTE PÚBLICO. MONUMENTO Y CONTRAMONUMENTO

ESQUIVEL, Carlos Alcibíades
Composición. Proyecto II.
Facultad de Humanidades y Artes, UNR

Introducción

Si hiciéramos una síntesis y un análisis diacrónico desde la prehistoria hasta los días actuales, podemos admitir que las legendarias tribus nómadas se hacen sedentarias al detenerse en un sitio seleccionado. Es posible que la mujer adquiera protagonismo al retrasar su camino por la necesidad de parir a su cría. En ese recogimiento de la maternidad y en la contemplación de su entorno, esta mujer que gesta vida, observa cómo una semilla en horas ensancha su embrión para producir el brote de la nueva planta. Con el milagro del grano y en imitar a la naturaleza es donde surge la siembra, más tarde vendrá la recolección del fruto para saciar el hambre. Seguramente en ese proceso se manifiesta el inicio de un esbozo urbano y poblacional.

Al seleccionar un espacio diferenciado y representar la imagen del objeto simbólico emulando a lo mágico o religioso, el hombre de la caverna no parece haber intentado reproducir la imagen plástica para él, o para sus iguales, sino significar al objeto y a la acción. Cuando pinta el bisonte no solo representa la figura del animal real, sino que pinta al bisonte cazado por él. Este es un signo subjetivo que enuncia su experiencia y emociones.

La utilización de los elementos técnicos y plásticos sufrió lentas transformaciones, en este proceso se combina con la historia del arte en su contexto histórico y cultural. La modalidad de plasmar imágenes adopta diferentes formas, según los distintos medios y métodos que la han mantenido en constante cambio desde su invención. En ese inicio constructivo, para esculpir, se utilizaron materiales simples, aquellos que tenían a manos, eran materiales blandos como la arcilla, la madera, los huesos de animales. Más tarde la piedra y, tiempo después, el empleo de la fundición: el hierro, el bronce y el oro.

La escultura y las nuevas experiencias en la posmodernidad.

Es esta instancia es conveniente hacer algunas reflexiones sobre qué es una escultura. Una escultura es una cosa. En el lenguaje filosófico *cosa* es "todo *ente* que es en general", ¿qué es un ente? "ente es todo lo que es", en consecuencia, si una escultura es un *ente*, la escultura es una *cosa*, su existencia está evidenciada por su pura presencia. Es así que debemos subrayar que una obra de escultura no es una "mera cosa", su naturaleza compleja promueve nuestra reflexión y, en consecuencia, es *materia formada,* es la forma la que se presenta como una realidad, a esto habría que agregar que *es una forma creada,* por lo tanto, inédita, antes de ella, esa forma no existía. Por eso decimos que una escultura es una creación en el cual interviene el hombre, un creador y un artista.

A lo largo de la historia del arte, la idea y concepto de obra fueron admitiendo cambios periódicos. Efectivamente, en la esfera del arte tradicional hay una predominancia y una valoración de la representación icónica, mimética, hasta inicios del siglo XX. A partir de ahí se producen teorías relacionadas con la finalidad del arte, que son los manifiestos donde se emparenta con la Filosofía y, en consecuencia, con una nueva disciplina, la Estética. Con el transcurrir del siglo y la aceleración de los tiempos, del mismo modo, se han creado diferentes métodos y estilos artísticos. El arte, en sus diferentes expresiones, ha evolucionado, adaptándose a cada época y a su vez, a los métodos para realizarlos (Esquivel, 2016).

Posteriormente, con el correr de los siglos, encontramos en la actualidad, en las últimas décadas denominada posmodernidad, los sorprendentes cambios que aporta la tecnología con el desarrollo del video. Los recursos fotográficos y digitales irrumpieron en cantidad de obras desarrolladas en la tridimensión. Así surgieron la videoescultura, la videoperformance y el videoarte, además de la fotografía del espacio considerado escultura. Con la aparición de la web, esta y otras posibilidades tecnológicas, dieron lugar a la producción de obras como telepresencia, telerrobótica, *net-art*, arte transgénico, entre otras, siempre de carácter exploratorio y experimental, que se abrieron paso en el arte contemporáneo (Esquivel, 2016).

El arte en el espacio público

Cuando se habla de Espacio Público es necesario mencionar la Ciudad, que está compuesta por seres humanos y es el resultado de una compleja organización que denominamos sociedad. La ciudad es un órgano viviente en continua transformación, expresa un perfil estético y es a la vez utilitaria, su entidad física permite ser punto de referencia de una determinada civilización.

En la actualidad han surgidos diferentes procedimientos, dándole lugar a lo que hoy se denomina arte urbano o arte callejero. Nacido de la expresión inglesa *street art*, hace referencia a todo el arte de la calle. El arte urbano engloba tanto al graffiti, acciones humanas corporales y competencias callejeras, como a otras formas de expresión artística que tienen como escenario lugares públicos bastante transitados, pretendiendo sorprender a los espectadores. El arte callejero suele tener un provocador mensaje crítico a la sociedad y es político, también puede ser de carácter reflexivo. Sin embargo, existe cierto debate sobre los objetivos reales de los artistas que actualmente intervienen el espacio público.

En la actualidad, el graffiti es el procedimiento más usual. En la técnica es un aerosol con pintura envasada lo que permite pintar grandes superficies, con rapidez, normalmente en muros de las calles. Actualmente se fabrican pinturas en aerosol exclusivamente para estos artistas. El graffiti "urbano" es la expresión de la marginación o la opresión, teniendo el objetivo de hacerse escuchar y hacer visible su discurso. Remontándonos a la historia, vemos que el graffiti tiene sus orígenes en la palabra griega *graphein*, que significa escribir. Políticamente hablando, han tenido una importancia y un significado trascendental en la historia de casi todos los países. En los países de América, el graffiti ha sido desde siempre un elemento fundamental para la resistencia política (Esquivel, 2016).

El campo expandido de la escultura

El arte público se reconoce como un tipo específico de arte, que está destinado a un espectador no especializado cuya ubicación es el espacio abierto y público. A diferencia de las obras que se encuentran al aire libre y que no pertenecen a esta categoría. Para que un hecho artístico sea *arte público* debe encontrarse en el espacio abierto y que el transeúnte pueda acceder a él libremente, no obstante, se encuentre en un predio privado, como plazoletas, patios o jardines. Además, "…debe conferir al contexto un significado estético, social, comunicativo y funcional" (Maderuelo, 1990:165). Hay una dialéctica entre la obra y el lugar, una relación con el entorno del que toma la motivación y al que propone transformar.

El arte público no está referido a lo monumental, consiste en una relación de comunicación, de cercanía con la gente, en un momento dado, no hay modelos especiales. Es deseable que las intervenciones urbanas, permanezcan instaladas poco tiempo y luego sean desmontadas, según la afirmación de algunos artistas, así evitar que las obras no se expongan al desgaste del envejecimiento visual. La imagen de la fotografía, los catálogos y los textos serán los encargados del rescate del olvido. En estos registros actuará la memoria, convirtiendo la acción en una obra contemporánea. El procedimiento de la obsolescencia, la caducidad, es aplicado al arte público.

Por lo tanto, para una mayor comprensión, es necesario revisar algunos antecedentes o transformaciones de estas expresiones. Las esculturas hasta fines del Siglo XIX, que operaban en el espacio público, fueron obras conmemorativas, que mediaban como un instrumento de la memoria al servicio del poder. Estas esculturas de carácter figurativo, se instalaban verticalmente, apoyadas sobre pedestales a modo de bases, y actuaban como mediadoras entre el espacio de emplazamiento y el objeto presentado, casi siempre en un orden clásico de basamento, desarrollo y remate.

Sus manifestaciones paradigmáticas son los monumentos, los ornamentos de arquitectura y los objetos decorativos. Las denominadas estatuas, preferentemente históricas, son elementos formales que remitieron a sucesos y a personajes con valores ejemplares a destacar. Si bien fueron manifestaciones demandadas hasta finales del siglo XIX, en la actualidad, estas esculturas mantienen vigentes como parte de las políticas desarrolladas por los organismos oficiales, que demandan por encargos y tienen como requisito, que se trate de obras figurativas.

El planteo de Rosalind Krauss, en los años 60, observa que las producciones de los artistas ya no se pueden "catalogar" dentro de un género determinado. La autora se refiere al campo expandido, que lo enuncia desde la ruptura de los límites disciplinares de la práctica creativa, por lo que se comprende, que el mismo campo se expande más allá de su propio límite, otros teóricos la definen como obras híbridas y, también arte sin disciplina, son expresiones de la posmodernidad.

Monumento, Contramonumento

Desde otra óptica, Elena Monleón Pradas se vale de conceptos que definen los contramonumentos en oposición al monumento, en ellos hay un desplazamiento que, de hecho, apela a la memoria y a la diferencia de su carácter efímero. Los monumentos, en lo temático, son conmemorativos, las representaciones son figurativas y expuestas verticalmente en un emplazamiento urbano, en lugares públicos, plazas y parques. Estos monumentos, desde siempre, han estado relacionados con el poder político, con el propósito de imponer en la sociedad una memoria colectiva y selectiva. En los 60, algunos artistas retomaron esas prácticas, recuperando el espacio urbano para la realización de su hacer artístico, surgiendo así lo que se designa "arte público".

En la década del 80, entre las variantes de estas manifestaciones, se reconocen a ciertas prácticas con el nombre de "contramonumentos". Este recupera del monumento tradicional algunas características, como la figuración, la ubicación de las obras en lugares comunitarios y la utilización del lenguaje simbólico. Pero, como señala la autora: "…estas nuevas prácticas se diferencian del concepto anterior, en la superación del monumento que intenta imponer una memoria colectiva, mientras que los contramonumentos plantean rescatar una memoria social" (Monleón Pradas, 2005:254).

Otra diferencia que observa la teórica, se da en el modo de realización de la obra; para los monumentos, los "materiales son nobles", resistentes a la erosión del tiempo y al clima; mientras que, para las obras de los contramonumentos, los recursos "constructivos son inestables", se deterioran con el transcurso del tiempo para convertirse luego en arte efímero (Monleón Pradas, 2005:254).

La pérdida del pedestal le dio nuevas sendas a la escultura. Y en la fusión e intercambio con la arquitectura, la escultura ha ido robándole su lugar y cierto protagonismo… y no sólo a la arquitectura sino también a la pintura, a la industria, etc.

Javier Maderuelo en su libro *El espacio raptado* afirma:

> "…Pretendemos deslindar las nuevas fronteras entre arquitectura y escultura surgidas como consecuencia de la apropiación por parte de la escultura, del espacio interior, la geometría, la escala, los materiales e incluso las técnicas y los procedimientos de la arquitectura y, por otro lado, estudiar cómo la arquitectura ha asimilado algunas de estas nuevas propuestas espaciales. Gestadas en el seno de la escultura…" (25)

La morfología de muchas de estas obras escultóricas, el volumen que encierran, los medios constructivos, la similitud de materiales, la funcionalidad de algunas esculturas pone al descubierto que la escultura ha dado un salto significativo con el uso y el dominio del espacio que siempre fue utilizado por la arquitectura.

Maderuelo expresa que el monumento, como símbolo conmemorativo, ha muerto en manos de la publicidad urbana, del cartel y la luminaria de neón. El autor dice: "…el monumento ha sido sustituida por un tipo de actuación urbana denominado arte público" (54).

El espacio público es hoy un espacio jerarquizado, que aún siendo de todos, se vende, se alquila, se presta a ser un escaparate de marketing de donde bombardean al público con campañas publicitarias comerciales y políticas. "…Una plaza, un monumento, y un edificio público son no sólo el vocabulario estético y arquitectónico de la ciudad, sino también los signos de ideología dominante cargados de connotaciones y valores" (Maderuelo, 156).

La ciudad es el lugar de actividad y de las instituciones sociales y en ella se da la confrontación con la sociedad, la historia y la ideología.

BIBLIOGRAFÍA

ESQUIVEL, Carlos. (2016)." Las bicicletas de Fernando Traverso. Entre lo Político y la Poética", Universidad Nacional de la Plata, La Plata.

KRAUSS, Rosalind. (1979). "La escultura en el campo expandido" en AAVV, La Posmodernidad compilado por Hal Foster, Ed. Kairós 1985, Barcelona.

MADERUELO, Javier (1990). "El espacio raptado", Editor Mondadori, Madrid.

MOLEON PRADAS, Mau. (2005)." La experiencia de los Límites: Híbridos entre escultura y fotografía en la década de los ochenta". Inst. Alfons el Magnanim, España.

"EL CEMENTERIO DEL OESTE, SU REVALORIZACIÓN Y CONSERVACIÓN COMO MEMORIA HISTÓRICA"

MAGLI, Julio Alberto
RODRÍGUEZ, Ana María
CAPPELLI, María Elena
Laboratorio de Investigación en Diseño
Facultad de Artes, UNT

La palabra cementerio deriva del término griego *koiméterion*, que significa dormitorio porque, según la creencia cristiana, en el cementerio, los cuerpos dormían hasta el día de la resurrección; en latín se los denomina *coemeterium*. Antes del cristianismo no hubo cementerios como los que se conocen hoy en día, pero no faltaron antiguamente en el viejo continente europeo lugares comunes de enterramientos, como así también en el nuevo continente americano, antes de la llegada de sus colonizadores.

En San Miguel de Tucumán el espacio que servía de enterramiento a los muertos era el aledaño a la Iglesia de San Francisco, construida por los Jesuitas, situado en la esquina de las calles 25 de Mayo y San Martín. Posteriormente, en el año 1760, recibían sepultura en los terrenos adyacentes a la Matriz (hoy Iglesia Cátedral) la clase acomodada, estancieros, comerciantes y políticos destacados, quienes especificaban en sus testamentos el sitio que elegían como última morada, pero al resultar insuficiente este espacio se termina sepultando en el interior del templo, determinación que acarrea una serie de problemas sanitarios. Mientras el resto de los pobladores enterraban a sus muertos en cualquier terreno de las afueras. En el año 1826, ante la crisis sanitaria, el gobernador Gregorio Aráoz de Lamadrid dispone la creación de un cementerio público en un sitio conveniente. Mientras, provisoriamente, se decide trasladar el enterratorio a los terrenos colindantes a la Capilla del Señor de la Paciencia, hoy iglesia de El Buen Pastor, calle Mendoza al 800, sitio que ocupa hasta el año 1860 ya que el 13 de mayo de 1859 se declara cementerio público a las tierras donadas por Manuel Paz, al oeste de la ciudad, siendo gobernador de la provincia de Tucumán el Dr. Marcos Paz, denominando a dicho enterratorio Cementerio del Oeste. Con la creación de esta necrópolis finaliza el gran problema que poseía nuestra ciudad con respecto a los enterratorios.

La inauguración oficial del Cementerio del Oeste fue el día 13 de mayo de 1872, su construcción comenzó en el año 1859.

Desde su construcción hasta el año 1929, el Cementerio del Oeste en varias oportunidades estuvo a punto de ser clausurado debido al abandono que sufría por parte del municipio. Se decide formar distintas comisiones integradas por personas influyentes a fin de recaudar fondos para sus arreglos. Entre los donantes figuran las familias Paz Posse, Chueca, Remis, Ruiz de Huidobro, Alurralde Paz, Terán, Fagalde, entre otros. El primer frontispicio del Cementerio del Oeste, según fotografías de la época, poseía un estilo neoclásico, con portones realizados en hierro forjados (Fig. 1)

En el año 1927, el intendente de la Ciudad de San Miguel de Tucumán, Juan Luis Nougues, propicia la construcción de una serie de obras de estilo neocolonial, especialmente las ubicadas en el entorno al Parque Avellaneda, entre las que se encuentran el Piletón y la nueva fachada del Cementerio del Oeste. Es así que el intendente Juan Luis Nougues mediante decreto, previa licitación, adjudica al ingeniero José C. Salmoiraghi los trabajos de reconstrucción de la fachada del Cementerio, trabajos que se dieron por finalizados e inaugurados el 7 de abril de 1929, dando lugar a la actual de marcado estilo Neocolonial español, "manifestación artística que tenía como común denominador el recurrir al pasado hispano-colonial como fuente de inspiración" (Chiarello, 2012:4) (Fig. 2).

Declarado Bien Protegido del Estado Provincial en el año 2005 (Ley 7535), el Cementerio del Oeste para algunos es una ciudad dentro de otra; su interior corresponde a un trazado similar, esquema sencillo, con avenidas y calles donde se observan ricas construcciones, algunas modestas y otras de carácter colectivo, como en el caso de los panteones.

Distintos estilos arquitectónicos se ven reflejados en las construcciones que albergan a destacados hombres y mujeres que contribuyeron al engrandecimiento de la provincia y el país. Personajes de la industria, el comercio, de la música, del arte y de la política moran en esta necrópolis, entre los que se encuentran: Bernardo de Monteagudo, Lucas Córdoba, Emidio Salvigni, Juan B. Terán, Lola Mora, Alfredo Guzmán, Santiago Falcucci, entre otros.

Varias de las construcciones funerarias que se realizaron desde 1860 poseen una visible influencia italiana, que por cierto también se la observa en gran parte de la ciudad. Arquitectura historicista que tomó a la antigüedad grecorromana como modelo a seguir, claro ejemplo el mausoleo de la familia Gallo (Fig. 3), ubicado en el Cuadro A, N°53, construido en 1890, revestido totalmente en mármol de Carrara, con un pórtico de columnas dóricas que soportan un entablamento y frontis que aluden a los templos romanos. También se destacan los mausoleos de Bartolomé Tonello y Leocadio Paz. Ejemplos del panteón romano se repiten en sus construcciones. Alusiones al arco triunfal como el mausoleo de Hilarión Iramain, situado en el Cuadro B, N°24, con detalles clásicos como sus balaustradas unidas por gruesas cadenas, observando el cuerpo central como un volumen cuadrado, cuya cubierta de crucería soporta en sus esquinas cuatro pináculos en forma de pirámides y uno central que a su vez soporta una gran cruz en hierro forjado (Fig. 4)

Ya en los primeros años del Siglo XX el estilo francés va reemplazando al estilo historicista en lo que respecta a la ciudad de San Miguel de Tucumán, cambio que también se va dando en el cementerio.

Numerosos materiales y detalles ornamentales en la arquitectura de los edificios del cementerio, sobre todo los que fueron construidos entre 1880 y 1930, poseen influencia europea: vitrales, forjas, puertas, y variados elementos plásticos. Es el caso del mausoleo de Tiburcio Padilla, Cuadro D, N°373, que posee una puerta de dos hojas realizado en hierro forjado. Mausoleo de estilo ecléctico, con volutas jónicas cuya cubierta termina en forma abovedada soportando una gran cruz también realizada en hierro forjado.

El estilo *Art Noveau*, manifestación artística asimilada por una burguesía intelectualizada donde la línea curva y los motivos vegetales son sus rasgos característicos, fueron empleados como elementos ornamentales en detalles de aberturas cornisamentos y forjas. Ejemplo: el mausoleo de la Familia Rosenvald, Cuadro B, N° 252.

El *Art Deco*, género decorativo de origen francés de diseño simple que se da a partir de 1920, también tuvo gran influencia en las construcciones funerarias de la Necrópolis del Oeste, fiel ejemplo es el Cenotafio, perteneciente a Alfredo Guzmán, Cuadro A, N°49 (Fig. 5)construido en 1921 en forma escalonada, sobre elevado, realizado totalmente en piedra granítica, de líneas simples y austeras.

Hay también construcciones de variado eclecticismo individualista, con reminiscencias góticas, románicas, egipcias, etc., ejemplos que encontramos en los mausoleos que guardan los restos de Bernardo de Monteagudo, que perteneciera a la Familia Arocena y Alurralde (Fig. 6), de un marcado estilo Neogótico, escalonado, realizado en su totalidad en mármol blanco con solados en damero tanto en el interior como en el exterior. El solado de su interior quedó como vestigio testigo luego de su renovación ya que el mismo es de mármol y pórfido. Otro ejemplo es el de la Familia de Domingo Muñecas Cuadro B, N°140, de estilo Neogótico, realizado en mármol con aberturas ojivales, enmarcadas por columnas dóricas.

Dos ejemplos de arquitectura eclecticista que encierra el Cementerio del Oeste, uno es el monumento perteneciente a la Familia de Domingo Cotella, Cuadro A, N°45 (Fig.7), realizado en piedra granítica pulida, con su alusión a la arquitectura bizantina oriental medievalista. Su pórtico de entrada semeja a un arco triunfal, flanqueado por dos columnas suspendidas que soportan rulos palmi-

formes. Remata en la parte superior una construcción octogonal tipo minarete. La puerta de entrada posee un fino trabajo en bronce. El otro es de la Familia de Innocentis, Cuadro A, N°21 (Fig. 8), muy difícil de interpretar los elementos empleados en el tratamiento plástico de su envolvente. Su fachada tiene, en tres de sus muros, candelabros hebreos de siete flamas. El remate superior semeja a los yelmos empleados por el arquitecto catalán Antoni Gaudí en la Casa Batlló. Se observan también figuras alegóricas de origen oriental. Se destacan los dos copones de la entrada con mascarones orientales. Estos dos ejemplos son quizás los más monumentales que encontramos en la necrópolis.

Conclusión:

El objetivo de esta ponencia es dar a conocer parte de un avance del trabajo de investigación que venimos realizando sobre el patrimonio arquitectónico que encierra el Cementerio del Oeste, perteneciente al Municipio de San Miguel de Tucumán, Argentina. Como integrantes del **Proyecto P.I.U.N.T. C 608: La Escultura en Tucumán. Referentes, preservación y estrategias museológicas** estamos comprometidos en concientizar sobre el rico patrimonio que poseemos los tucumanos.

Bibliografía:

Lucho Akel (2012). Necrópolis del Oeste-Baúl Histórico. 1ª. Edición-Ed. TG de Thomas Gray. - 280p - Fecha de catalogación 17/09/ 2012. ISBN 978-987-33-2276-1

Historia de los Estilos- Ediciones CEAC, S.A- Sexta Edición, noviembre 1984- ISBN 84-329-5502-1, Depósito Legal: B. 35167-1984

Cappelli E., Vera S., Magli J. (2017) Cementerio del Oeste "Espacio Homenaje. Arte, Pasión y Técnica: Lola Mora la escultora tucumana". Catamarca, Argentina. VII Jornadas de la Red Argentina de Valoración y Gestión Patrimonial de Cementerios.

Griselda Barale, colaboración de María José Cisneros (2006) "El patrimonio olvidado". 1ª Edición. Tucumán. 126 p, ISBN 987-05-1843-5, Imprenta Central de la Universidad Nacional de Tucumán. Fecha de catalogación 06/11/2006

Cappelli M. E., Magli J, Valberdi G., Rodriguez, A. M. (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.

Cita:

Ana Chiarello, Graciela More. "El neocolonial en la Argentina a través de recorridos patrimoniales". Jornadas Nacionales de ICOMOS. Mendoza 2012. Disponible en: https://es.scribd.com/document/101383627/Chiarello-Moretti

Fig. 1: Fachada original Cementerio del Oeste, Fotografía Wikipedia.

Fig. 2: Actual fachada Cementerio del Oeste, Fotografía Magli, J.

Fig 3: Familia Gallo, Fotografía Magli.

Fig. 4: Familia Hilarión Iramain, Fotografía Magli, J.

Fig. 5: Cenotafio Alfredo Guzmán, Fotografía Magli, J.

Fig. 6: Monumento Bernardo de Monteagudo, Fotografía Magli, J.

Fig.7: Familia Cottella, Fotografía Magli, J.

Fig. 8: Familia De Inocenttis, Fotografía Magli, J.

ARTE Y ESTRATEGIAS DE DISEÑO PARA ESPACIOS VERDES PÚBLICOS

RODRIGUEZ, Myriam Teresa
Cátedra: Confort Ambiental, Facultad de Artes
MAS, Jorge Marcelo
Cátedra: Acondicionamiento Ambiental II, Facultad de Arquitectura y Urbanismo
URIBIO, María Alejandra
ALADI NOA, Asociación Latinoamericana de Diseño
Cátedra: Legislación y Ética Profesional, Facultad de Artes
Proyecto investigación P.I.U.N.T. B-607:
"Arquitectura y Contexto.
El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local".
Universidad Nacional de Tucumán

La urbanización que experimenta actualmente el planeta, convierte a las ciudades en uno de los principales elementos de riesgo para el medio ambiente y para el desarrollo y bienestar de sus habitantes. La elevada concentración urbana, genera innumerables problemas que afectan la calidad de vida de los habitantes. Entre ellos son de destacar: la elevada contaminación del aire, los altos niveles de ruido, la dificultad para circular en forma peatonal o vehicular, la disminución de las relaciones interpersonales y la insuficiencia de los espacios verdes.

En el presente trabajo se estudian y analizan los espacios verdes comunes de conjuntos habitacionales tipo block ubicados en la zona noroeste de San Miguel de Tucuman, ciudad que experimentó un importante crecimiento hacia este lugar en los últimos años, con el objetivo de plantear estrategias y recomendaciones de diseño tendientes a mejorar su calidad ambiental.

Se considera que los espacios verdes son conjuntos de áreas libres recubiertas con vegetación. Los mismos desempeñan funciones de protección del medio ambiente urbano, de integración paisajística, arquitectónica y de recreación. Por otro lado, el espacio verde público es el espacio físico más democrático y democratizador que posee la ciudad. Es el lugar de encuentro de las personas, sin importar la edad, el sector social o el nivel socio-económico. Además, permite la aproximación a un entorno natural, equipado para la recreación y la contemplación.

Se considera que la buena calidad de estos lugares posibilita ofrecer a la sociedad un elemento de equidad e igualdad.

La necesidad real de alojamiento y las ideas del Movimiento Moderno fueron los impulsores para la construcción masiva de viviendas. Es por ello que en 1969 se puso en marcha el Plan de Viviendas Económicas Argentinas (Plan VEA). Fue la operación financiera más importante de la época, cuyo objetivo era el de construir grandes complejos de vivienda en todo el país. Por ese entonces, los principales actores involucrados en la formación y construcción de las ciudades eran el Estado, el Mercado inmobiliario y la Comunidad.

Pero es en el ordenamiento territorial donde se estudian y proponen un conjunto de normativas de carácter público, dirigidas a desarrollar políticas de planificación. El objetivo del ordenamiento es obtener un óptimo y eficaz uso de los recursos naturales, buscando que la población pueda desarrollar de un modo sustentable y de la mejor manera posible sus actividades. En consecuencia, los conjuntos habitacionales en altura son una alternativa óptima de implantación y construcción y sirven para controlar la extensión de las superficies construidas y mejorar el aprovechamiento del

suelo urbano, permitiendo al espacio verde cumplir con su rol fundamental de mantener y preservar la calidad ambiental ligada a la salud y bienestar de sus habitantes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA, 2003) proponen indicadores para la salud y el bienestar del ser humano, destacando entre ellos la superficie de áreas verdes urbanas por habitante. Actualmente, la OMS recomienda un mínimo de 9 m^2. También aconseja que toda ciudad debe poseer los espacios verdes públicos necesarios para que sus habitantes vivan a no más de 15 minutos de uno de ellos. (Sorensen, M. et al., 1998).

Los vecinos de los conjuntos habitacionales deberían gozar de las posibilidades de uso y disfrute del territorio inmediato, comprendido en su hábitat. No obstante, esto no ocurre; los espacios exteriores de los conjuntos no están cuidados a tales fines. Son numerosas las causas de estas situaciones.

La investigación que estamos realizando es de carácter cualitativo y para ello se consideró la caracterización tipológica en relación a sus espacios verdes, el estado actual de los mismos, usos y apropiación que realizan los vecinos de estos espacios, qué tipos de equipamientos poseen para la recreación, encuentro y lectura, la vegetación y masa arbórea que se encuentran en ellos y si son los adecuados para el confort de sus usuarios

Dicho análisis fue realizado sobre la interpretación de datos obtenidos a través de 25 encuestas efectuadas a los pobladores de tres conjuntos habitacionales ubicados en la zona noroeste de San Miguel de Tucumán, Monoblock Barrio Jardín, Barrio Azcuénaga y España, Barrio Italia y Azcuénaga. El trabajo es parte de una investigación y se tomaron fotos en los conjuntos habitacionales y charlas con los vecinos de cada barrio.

El primer barrio a desarrollar es el conjunto habitacional Monoblock Barrio Jardín, ubicado al noroeste de la ciudad de San Miguel de Tucumán, entre Av. Belgrano y Viamonte, con orientación de implantación Norte – Sur. Fue construido con fondos de la Caja Popular de Ahorro en el año 1967, diseñado a partir de dos tipologías de viviendas individuales y colectivas o block, tiene una superficie de 54.749 m2 con una densidad de viv./ha. de 31 y una ocupación del suelo del 12% (F.O.S.).

En la actualidad, el conjunto habitacional original no se percibe como tal, se presenta dividido y como otro barrio. Según palabras del encargado del consorcio y vecinos, la separación fue necesaria por los continuos robos y basurales en los alrededores.

El cercado abarca el predio donde se construyó los block y exhibe diferencias importantes en el tratamiento y cuidado del espacio verde común de ambas tipologías de viviendas..

En el barrio residen sus principales dueños, hijos de ellos, inquilinos y nuevos propietarios. Al ser un barrio de edad avanzada, 52 años de construido, exterioriza una serie de patologías constructivas manifiestas y presentes en los block.

En el espacio verde común de los block se manifiesta un mantenimiento y cuidado por parte del consorcio, posee grandes masas arbóreas que fueron plantadas por los habitantes del conjunto, pocos arbustos, caminerías, iluminación reducida, juegos infantiles, sector de asadores y garage que en la actualidad son utilizados para depósito de cada vecino, estas están sin mantenimiento.

Después de tomar la decisión de cercarlo, el espacio verde común es vivido por los vecinos con mucha satisfacción, posibilitando la lectura, las caminatas, la recreación y el cuidado de sus plantas. La materialidad del cerramiento, que fue construido con tela metálica romboidal y postes olímpicos, permite a los vecinos estar en contacto visual directo con la Avenida Belgrano y la calle Viamonte. Es un cercado permeable a las visuales externas como internas y tamizado por los árboles que otorgan vistas parciales del espacio verde en su totalidad.

Si bien los block están construidos en el eje de mayor longitud hacia las orientaciones favorables para el clima de San Miguel de Tucumán, Norte – Sur, les otorga a los departamentos muy buena iluminación, ventilación natural y asoleamiento. Aunque algunas unidades se encuentran privadas de

estas condiciones bioclimáticas, producto de la plantación de árboles sin tener en cuenta las características de estos, lo que genera grandes sectores de sombras en las zonas próximas a ellos. Además, sus raíces provocan el levantamiento de pisos en caminerías.

Por otro lado, el predio carece de una buena iluminación. Según los dichos del encargado se analizó la posibilidad de incrementar los postes y cambiar las luminarias. El obstáculo que se presenta son los vecinos que alquilan, ellos no están obligados a solventar los gastos y es difícil planificar una ampliación en la instalación, la propia reposición y el mantenimiento de las mismas.

Por otro lado, el conjunto habitacional Azcuénaga y España, ubicado entre las mencionadas calles con orientaciones Este–Oeste; construido con fondos de la Caja Popular de Ahorro en el año 1969. Reúne a 24 unidades de viviendas, en una superficie de 1969, con una densidad de 162 viv./ha. y el 34 % de ocupación del suelo (F.O.S.). En él residen los propietarios originales, hijos de ellos, inquilinos y nuevos propietarios. Es un barrio cerrado, sus block fueron construidos muy próximos entre sí, con masa arbórea grande y el mantenimiento es realizado por los propios vecinos.

El espacio verde común es de reducido tamaño en relación al barrio anterior, impidiendo caminatas, lecturas y juegos infantiles. La masa arbórea fue plantada al azar y aleatoriamente, sin tener en cuentas las características de estos árboles, dimensiones, raíces, floración, etc. Provocando que los block no tengan en sus plantas bajas una muy buena iluminación natural y, en consecuencia, un regular asoleamiento.

La diferencia lo establece el conjunto ubicado en calle Asunción e Italia, construido en 1972 por el Gobierno de la Provincia, con una superficie de 4360, una densidad de vivienda por habitante de 110 y una ocupación del suelo del 22%. Este conjunto tiene 48 viviendas tipo dúplex, son ocupados por los habitantes originarios, los hijos de ellos, inquilinos y nuevos propietarios. Presenta un cercado perimetral, con ausencia del portón de acceso peatonal y vehicular. Sin un consorcio, con un grupo de vecinos que se organizan por cada block.

Se presenta como un espacio sin cuidado y mantenimiento, árboles plantados al azar, sin juegos infantiles y alumbrado. Espacios verdes cercados y apropiados por los propios vecinos reduciendo la posibilidad de acceder al mismo.

En las encuestas y charlas realizadas a vecinos contestaron a dichas observaciones que fueron realizadas para tener seguridad y limpieza del sector donde se encuentran sus viviendas.

Como se ha mencionado anteriormente, los conjuntos fueron pensados, diseñados y construidos con las premisas de tener y otorgar espacios verdes comunes a la vecindad para desarrollar distintas actividades de lectura, recreación, disfrute de caminatas y juegos infantiles propios y necesarios a cada uno de los que habitan estos conjuntos. Pero, al pasar los años y sus dueños, estas premisas de diseño fueron alteradas y modificadas, sobre todo en los dos últimos barrios que se apropiaron de los espacios verdes comunes impidiendo el disfrute de la vecindad en su conjunto.

Bibliografía

Gonzalo, G., Quiñones, G.; Nota, V.; Llabra, C. (2005) "Adecuación climática de espacios públicos en S.M. de Tucumán, para el mejoramiento de la calidad de vida". C.E.E.M.A. Centro de Estudios de Energía y Medio Ambiente. Instituto de Acondicionamiento Ambiental – Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán.

Sorensen, M et.al, (1998) "Manejo de las áreas verdes urbanas", Documento de buenas prácticas. Washington, D. C.

Rendón Gutiérrez, R.E. (2010) "Espacio verdes públicos y calidad de vida" A: International Conference Virtual City and Territory. "6to. Congreso Internacional Ciudad y Territorio Virtual, Mexicali, 5, 6 y 7 Octubre 2010". Mexicali: UABC, 2010.

Gómez Lopera F, (2005) "Las zonas verdes como factor de calidad de vida en las ciudades". Ciudad y Territorio, Estudios Territoriales XXXVII (144) 2005.

MEMORIA Y ESPACIO PÚBLICO

ROMERO, Gonzalo Patricio
FERRERO, Liliana
Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario
Proyecto de Investigación P.I.U.N.T. B-607:
"Arquitectura y Contexto.
El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local".
Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNT

El Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo tiene, entre sus objetivos principales, la integración de saberes desde diversas miradas transdisciplinares, asumiendo en este aspecto, la complejidad que implica trabajar e intervenir en el espacio que habitamos.

Por otra parte, y en la línea de abordaje de la cátedra, entendemos las prácticas de extensión hacia la comunidad desde dos aspectos fundantes; por un lado, el carácter formativo en el grado respecto a resolver problemáticas reales, propias del hacer arquitectónico; ponderando variables objetivas y subjetivas de los posibles / futuros habitantes de los espacios que proyectamos. Y, por otra parte, el compromiso implícito (y asumido como tal) que conlleva el carácter de Universidad Pública, en donde los espacios de reflexión y avance sobre problemáticas concretas de la sociedad son un aspecto inherente a la formación e investigación universitaria, apuntando a incidir positivamente en el avance y mejora de la sociedad en su conjunto.

Abordamos el espacio de *aula taller* como lugar de trabajo propicio para el debate y reflexión sobre estos aspectos de la vida cotidiana que nos interpelan. A todos los actores intervinientes, tanto estudiantes como docentes.

Cuando incorporamos en la formación de grado los conceptos referidos a la producción de ciudad asumimos que contiene elementos objetivos de orden material. Estos elementos son significados por quién los vivencia y dentro de un contexto histórico-cultural, se constituirá en memoria colectiva, transformándose y reflejando estas mutaciones en los espacios.

La disputa por el sentido de ciudad se debate en esos mismos espacios que la definen. Nos asumimos como actores de esta disputa; buscando resignificar los espacios a partir de los acontecimientos de nuestra vida cotidiana y reflexionando sobre tales eventos.

«"Habitar" el espacio mediante prácticas dirigidas a adornarlo, marcarlo, señalarlo como lugar de actividades cotidianas de carácter colectivo» (Lefebvre, 1971b).

Sobre el concepto de ciudad existen diversas miradas (inclusive dentro de una misma disciplina); sobre su carácter, constitución, conformación, objeto, actores; que responden a múltiples intereses (políticos, económicos, históricos y culturales). Tomaremos para este trabajo una caracterización sobre los proyectos políticos (Dagnino, 2006) que en ella se manifiestan; asumiendo, en esta instancia de síntesis, que coexisten en contradicción-convivencia permanente. Estos modelos se desarrollan en torno a dos caracterizaciones iniciales; un "proyecto neoliberal" y un "proyecto democrático participativo". Esta caracterización indaga sobre los mecanismos con los cuales se produce ciudad y sobre quienes la producen. Por un lado, y desde una mirada globalizante, entendiendo los procesos de conformación de la ciudad con lógicas de competencia y gentrificación (procesos que asumen unos pocos, *por el bien de todos —la ciudad atractiva- competitiva—)*; y por el otro, el proyecto democrático participativo en donde "las prácticas y usos cuestionan o irrumpen el orden preestablecido y disputan la producción y regulación de la ciudad (…)". (Laskowski, C; *Mierda de Ciudad*, 2015, 18).

La calle, el principal espacio urbano donde la vida cotidiana transcurre, fue testigo y escenario de persecuciones y desapariciones durante el terrorismo de Estado. El espacio público, sin embargo, no fue el único signado por el terror. Edificios y casas particulares, fábricas y colegios, así como también instituciones militares y comisarías dieron el marco donde se reprodujo el sistema de represión ilegal implementado por el propio Estado. Esos espacios quedaron marcados en las ciudades, los suburbios y el campo y adquirieron dimensiones y significados particulares a través del tiempo. (*Memoria Abierta, Arquitectura y Memoria*, 2009, 5)

Dentro de estos escenarios testigos, La Escuelita de Famaillá fue la primera de su tipo, construida entre 1972 y 1974, inaugurada como establecimiento educativo en 1978. Desde febrero de 1975, y al menos hasta la fecha del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, sus instalaciones fueron utilizadas como centro clandestino de detención (CCD) de hombres y mujeres perseguidos por razones políticas en el marco del plan sistemático de terror y exterminio que se inició en Tucumán con el Operativo Independencia y se prolongó y profundizó durante la última dictadura cívico - militar (1976-1983).

Desde el año 2016 hasta la fecha, la misma se constituyó como Espacio de Memoria y Promoción de los Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia.

El objetivo del curso fue el de incorporar la temática de los **Espacios para la Memoria** en el cursado de la materia de Taller de Proyecto Arquitectónico para alumnos y alumnas del III nivel. En sí constituye una aproximación al descubrimiento de nuestra historia reciente y una interpelación tanto a estudiantes como a docentes a debatir sobre aspectos que, en la disciplina de la arquitectura al menos, se encuentra en etapas iniciales de investigación.

La consigna del Taller para el curso fue la de articular las estructuras edilicias originales y de toda evidencia material de su uso represivo, con nuevas estructuras espaciales que alberguen actividades referidas a la promoción de los derechos humanos (actividades culturales, educativas, de esparcimiento, etc.).

Las articulaciones de estas actividades se desarrollaron en el espacio público constituido por el predio donde se encuentra la Escuelita. Dicho predio configura un ámbito abierto dentro de la trama urbana de la ciudad de Famaillá. Una de las consignas principales en este punto fue la de reconfigurar las conexiones entre el predio y el sector urbano inmediato. Reconstruir articulaciones espaciales que posibiliten fortalecer vínculos humanos desarticulados durante los años de terror y exterminio.

El desarrollo del curso estuvo atravesado por las diversas miradas que nos interpelan como actores de la sociedad. Las distintas posiciones, en algunos casos opuestas, entre estudiantes y docentes fueron moneda corriente durante los días de trabajo en el taller. Estos procesos cotidianos de debate fueron esenciales al momento de traducir en espacios estas cargas simbólicas, tanto personales como colectivas.

El primer ejercicio de memoria que realizamos fue la visita a la Escuelita; este momento implicó el reconocimiento de un fragmento de la historia desconocido para la mayoría; o, en algunos casos, con información difusa. Y, en cuanto al sitio en sí mismo, el conocimiento previo era nulo. La vivencia de estos espacios, acompañada por el relato de la coordinadora del lugar, estimuló la inquietud de los estudiantes y el desconcierto ante aspectos cercanos en cuanto a geografía e historia. Posterior a esta visita, y durante charlas en el taller, esas cercanías resultaron mayores, descubriendo historias personales antes ocultas.

Durante el cursado se realizaron una serie de charlas – talleres apuntadas a incorporar aspectos del conocimiento científico específico; involucrando docentes de la propia casa de estudios como así también de otras disciplinas que consideramos pertinentes; poniendo énfasis en aspectos sensitivos; necesarios para el tema de estudio.

En una primera instancia, se realizó una investigación sobre algunos ejemplos existentes, profundizando el análisis en los aspectos significantes de los espacios proyectados y las consignas con las cuales fueron abordados dichos proyectos. Se tomaron ejemplos foráneos que abordaron temáticas

de esclavitud, terrorismo de Estado (nazismo) y en un análisis local, lo referido a los Centros Clandestinos de Detención (CCD) y nuevos espacios públicos (Parque de la Memoria, Bs. As). Dando cuenta, en esta primera instancia, que los caminos recorridos en otras latitudes sobre la temática de Derechos Humanos en cuanto a arquitectura, distan de los nuestros, e indagando sobre el momento en el cual nos encontramos como sociedad ante nuestra historia reciente. Dicho de otra manera, cuáles son los debates actuales sobre Arquitectura y Memoria.

En otra instancia se reflexionó sobre la charla *El Espacio y las Disputas por la Memoria*, a cargo del Lic. en Artes Sebastián Fernández, incorporando conceptos de teatralidad y escenografía del terrorismo de Estado como parte de los insumos al proyecto; posibilitando una profundización sobre aspectos simbólicos y sensoriales. Indagando sobre esas disputas de sentido y quienes las llevan adelante (Estado-Sociedad-Comunidad).

"La memoria es el conjunto de fuerzas heterogéneas, indeterminadas que afectan a un espacio, un objeto y lo transforman en lugar**"** (Sztulwark, P., Arquitectura y Memoria, 2009).

La metodología proyectual para abordar el tema hacia una generación conceptual fue dirigida por docentes de la Cátedra de Morfología II, de la Facultad de Arquitectura. La propuesta consistió en traducir las sensaciones relacionadas a los debates y vivencias surgidos durante la etapa inicial del curso, en pares de conceptos complementarios. El objetivo de esta metodología fue la de vincular sensaciones y vivencias que, mediante un proceso de traducción, generen nuevos espacios significantes.

A partir de un trabajo con material audiovisual, se elaboraron una serie de conceptos claves para la etapa de diseño. Entre los que surgieron, citamos algunos: Oscuridad-Luz; Oculto-Visible; Memoria-Verdad-Justicia; Historia Oculta-Verdad; Sonidos-Silencios; Perversión-Inocencia.

El proceso de diseño resultó en la generación de un banco de ideas de proyectos arquitectónicos que fueron entregados a la Escuelita de Famaillá. Como síntesis del proceso, las y los estudiantes lograron traducir los conceptos surgidos de la reflexión en el trabajo de taller, en espacios habitables, con elementos de carácter subjetivo y que apuntaron a la construcción de la memoria colectiva a través de nuevos espacios significantes; necesarios o posibles para el desarrollo de La Escuelita de Famaillá como Espacio de Memoria y Promoción de los DDHH.

BIBLIOGRAFÍA

Laskowski, C. (2015). Disputas y Proyectos Políticos en el Espacio Urbano (18-31). Mierda de Ciudad; Aricó, G; Mansilla J.; Stancheri, M. (comp.). Barcelona, Pollen ed.

Arquitectura y Memoria, Jornada. Memoria Abierta. (2009-5).www.memoriaabierta.org.ar

Sztulwark, P. (2009 – 11). Arquitectura y Memoria, Jornada. Memoria Abierta. www.memoriaabierta.org.ar.

DISEÑO INTEGRAL PARA NIÑOS
TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

URIBIO, María Alejandra
ALADI NOA, Asociación Latinoamericana de Diseño
Cátedra: Legislación y Ética Profesional, Facultad de Artes
MAS, Jorge Marcelo
Cátedra: Acondicionamiento Ambiental II,
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
RODRIGUEZ, Myriam Teresa
Cátedra: Confort Ambiental, Facultad de Artes
Proyecto investigación P.I.U.N.T. B-607:
"Arquitectura y Contexto.
El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local".
Universidad Nacional de Tucumán

Diseño interior para niños TEA

El proyecto propone soluciones de Diseño Interior aplicada a niños TEA y su familia. El trabajo se inicia con un análisis sobre la concepción del término autismo en el transcurso de la historia hasta llegar a la concepción actual.

Se investigan condiciones y necesidades específicas en las viviendas para proponer a posteriori un modelo conceptual abocado a regular la estimulación de los sentidos y así ofrecer conceptos innovadores de diseño que sean prácticos, estéticos, seguros y acordes, con el propósito y funcionalidad destinada para los espacios de niños con TEA, con el propósito de ayudar a mejorar su calidad de vida.

Antecedentes.

El término autismo, proviene del griego *autos*, que significa "sí mismo" y refiere a la expresión de "ausente o perdido". Dentro de los diferentes significados conceptuales asignados a la palabra autismo, Bleuler publica, en el año 1911, *La Démence précoce au groupe des Schizophrenies* y utiliza por primera vez el término autismo para sugerir un proceso de escapada activa de la realidad exterior.

Por otro lado, el autismo no es un fenómeno contemporáneo, ya que en la Edad Media se registra unas de las primeras pruebas de autismo ~~de~~ un niño —con similares características a las descriptas en casos actuales— que fue internado en un asilo mental de Londres, en el Hospital de Bethlem, en 1799. En este período de la historia, las personas con discapacidad eran consideradas demoníacas y recluidos en lugares lejanos; los enfermos y deformados eran apartados y marginados (Ferraro. P., 2001). Entre otros ejemplos, a lo largo de la historia encontramos los *Idiotas Sagrados* de la vieja Rusia estudiados por Challis y Dewey (1974). *Las florecillas de San Francisco*, escritas en el S. XIII, donde se pone en evidencia la candidez de un autista. Posteriormente se tienen registros de *Los niños lobos legendarios* de Hesse (1344), los niños osos de Lituania (siglo XVII) o el Niño descripto por Nicolás Tulp (1672). Los ejemplos más documentados del S. XVIII y principios del S. XX fueron: *El niño salvaje* de Aveyron y Kaspar Hauser. El caso de Genie, una niña descubierta en Arcaida, California, en noviembre de 1970. En 1919, Lightner Witner escribió sobre "Don", un niño de dos años y siete meses quien fue incorporado en su escuela especial para una enseñanza individual.

Durante la Segunda mitad del S. XX se dio un vertiginoso avance cuando se recibieron informes sobre grupos que presentaban extraños comportamientos en el momento de relacionarse con otras personas. El concepto y diagnóstico de autismo infantil aparece en 1943 con Leo Kanner, quien posteriormente realiza una publicación que describe las características indispensables para diagnosticar autismo:

- Falta de contacto afectuoso hacia otras personas
- Obstinación en la igualdad de prácticas monótonas
- Incoherencia en el lenguaje
- Sugestión por algunos objetos y habilidad para manejarlos, entre otras.

Desde entonces el concepto ha tenido numerosas apreciaciones conforme al abordaje asumido y aún hoy su definición es controversial.

Leo Kanner estudió el caso de once niños que en su primer año de vida mostraban las características antes enunciadas y que se conocen hasta el día de hoy como "autismo de la infancia temprana". Otros investigadores afirmaron que ya había casos similares, pero recién se constituyó con Kanner en una entidad reconocida (Paluszny, 1987, 16).

En 1944, Hans Asperger publica su definición de Autismo Infantil que denomina "Psicología Autista" en su tesis doctoral y establece las siguientes observaciones:

- No establece contacto visual, absorbe los objetos con una mirada adyacente.
- Escasa expresión en su rostro y gestos, numerosos movimientos redundantes sin sentido.
- Empleo de palabras inauditas
- Los niños siguen libremente sus propios movimientos sin considerar su medio circundante
- Presentan intereses apartados.

Esta investigación quedó relegada por el término de entre treinta y cuarenta años hasta que Lorna Wing lo retomó en su publicación, en 1981, en la revista *Psychological Medicine*, en el trabajo titulado *Asperger's Syndrome: a clínical account*. Este artículo remitía a los trabajos pioneros del austríaco Hans Asperger.

El término autismo, que significa encerrado en uno mismo, lo determinó por primera vez el Psiquiatra suizo Euguen Bleuer, en 1908, quien lo utiliza para determinar el conjunto de manifestaciones encontrados en pacientes esquizofrénicos (Guerschberg, 2008, 10). Para él, este tipo de pacientes no reacciona ante las influencias externas a las que rechaza porque lo distraen de su mundo interior.

Especialistas durante los últimos cuarenta años se han dedicado intensamente al estudio de este trastorno.

Eikeeseth (2009), citado también por Mebarak, Martínez y Serna (2009, 121-122), define al autismo como un trastorno del desarrollo caracterizado por un severo impedimento en la interacción social y la comunicación, con altos grados de comportamiento estereotipado y ritualístico, con base en la clasificación general en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* D.S.M. - IV, de 1994 (en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, abreviado D.S.M.), editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría.

La más utilizada, clara y consensuada, en el contexto de las Américas es quizá la D.S.M. - IV. Este incluye criterios de 3 tipos: en primer lugar, se trata de la presencia de alteraciones cualitativas de la interacción social y de la comunicación y la presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y estereotipados; en segundo lugar, la presencia de retraso o funcionamiento anormal en al menos un área, sea de la interacción social, el lenguaje utilizado en la comunicación

social o el juego simbólico o imaginativo, antes de los 3 años de edad. Y, en tercer lugar, cuando es la mejor explicación para sus dificultades, y no existe un trastorno de Rett o uno desintegrativo infantil (American Psychiatry Association, 1994).

El autismo es una incapacidad relativa al desarrollo mental que típicamente aparece durante los tres primeros años de vida, no conoce las fronteras raciales, étnicas y sociales. Tampoco tiene que ver con el ingreso económico, el modo de vida y los niveles educativos de la familia.

El autismo impacta al desarrollo normal del cerebro en áreas relacionadas con la interacción social y las habilidades comunicativas. Los niños y adultos con autismo típicamente tienen deficiencias en la comunicación verbal y no verbal, en las interacciones sociales y en las actividades de ocio y juego. Este trastorno les dificulta comunicarse con otros y convertirse en miembros independientes de la comunidad. Pueden exhibir movimientos repetitivos del cuerpo (sacudimiento de la mano o balanceo del cuerpo), respuestas inusuales a la gente o apego a objetos y resistencia a cualquier cambio de rutinas. En algunos casos, muestran agresividad y/o un comportamiento con tendencias a hacerse daño a sí mismos.

"El autismo es un trastorno complejo, que impacta en el desarrollo normal del cerebro, en áreas relacionadas con la interacción social y con las habilidades comunicativas, y que, típicamente, aparece durante los tres primeros años de vida, por lo cual se lo denomina una discapacidad del desarrollo", Sociedad de Autismo de América ASA. (Arce Guerschberg, 2008,10)

Diseño de Interior y Autismo.

Teniendo en cuenta lo expresado por Alexia Rattazzi (Psiquiatra especialista en autismo), Presidenta Panaacea, quien afirma que uno de cada cincuenta y nueve niños presenta un caso con TEA. Si bien es cierto, no existe un diseño genérico para niños con autismo, porque cada uno reacciona distinto al mismo estímulo. Lo importante es tener en cuenta el abanico de posibilidades para intervenir como reguladores de las percepciones, desarrollando nuevos conceptos de diseño funcionales y estéticos destinados a niños con TEA.

Los niños con TEA padecen una disfunción en el cerebro denominada canalestesia, la cual fragmenta la información que proviene de los distintos sistemas de procesamiento sensorial. Por ello es que el registro de información que llega a través de los sentidos (sonidos, imágenes, texturas, olores, movimientos, temperaturas, etc.) no son entendidos de la misma manera. Esto explica por qué, a veces, las personas que presentan algún caso de TEA les prestan muy poca atención a algunas cosas o reaccionan en exceso a otras.

El rol fundamental del interiorista es identificar los principios del diseño interior que pudieran aliviar esas sensibilidades sensoriales. Así mismo, las soluciones funcionales estarán basadas en el grado de severidad y tipo de sensibilidad de cada usuario.

Enfocando las investigaciones de la diseñadora de interiores Parón-Wildes, investigadora de la Universidad de Minnesota, en su publicación sobre autismo quien afirma que:

> "Nosotros, los diseñadores, diseñamos para la experiencia de nuestros sentidos: lo que vemos, lo que escuchamos, lo que saboreamos, lo que sentimos y lo que olemos. Obviamente nuestro diseño no cubrirá las necesidades de las personas con alteraciones sensoriales. Si su percepción del mundo y las experiencias con el entorno son completamente diferentes de las nuestras, sus necesidades con respecto al ambiente lo son también." (Parón-Wildes, 2014, 4)

Algunas conductas consideradas como inadecuadas tienen su origen en cómo el/la niño/a percibe los diferentes estímulos. Si la causa tiene un origen sensorial, es necesario prestar atención a la percepción y no a la conducta.

Se deberá detectar si el/la niño/a tiene híper o hipo sensibilidad en algún sistema perceptivo para organizar la experiencia perceptiva en función de mejorar la vivencia del espacio íntimo, creando una habitación que coadyuve a aprender a autorregularse y potenciar sus capacidades.

Los niños autistas tienden a desarrollar el aprendizaje visual, por lo que es importante señalar claramente los espacios y diferenciarlos de los demás sin omitir-considerar que el contacto con el medio genera una sensación táctil. El aporte del diseñador estará justamente en lograr manejar adecuadamente las formas, la iluminación, la textura, la acústica, el mobiliario y los accesorios para satisfacer y favorecer al usuario.

A continuación, se presentan criterios a ser aplicados en el espacio propuestos por la diseñadora Parón-Wildes (2014, 434) quién expresa que es necesario:

- Crear un lugar específico para almacenar objetos.
- Etiquetar los lugares de almacenamiento destinados a los juguetes, de modo que los mismos acaben en el lugar correcto
- Tener objetos permanentes que sean similares entre sí, para que incluso una pequeña modificación no altere al niño.
- Poseer estructuras fijas como estanterías construidas empotradas para que no se puedan mover por el espacio.
- Tratar de crear un sentido de identidad en determinadas áreas con flexibilidad para traer nueva estimulación.

El diseño de un dormitorio para niño TEA debe ser el espacio donde se pueda estimular y mejorar el aprendizaje del infante, en un clima agradable y seguro, compuesto por espacios apacibles y armónicos.

Lo ideal son paredes despojadas de adornos para liberar a los niños de la sensación de agobio y malestar, agregando en caso de ser considerado necesario, paisajes o imágenes de naturaleza.

Tener en cuenta cuales son los objetos más preciados para darles una ubicación adecuada, buscando respetar el circuito de los infantes y de esta manera no vulnerar sus costumbres.

La habitación debe estar estructurada tanto en forma física como visual para disminuir la ansiedad y conseguir más autonomía. La ausencia de información inútil aportará confort al niño.

Por otro lado, el menor debe identificar perfectamente la función y circulación de cada espacio. Para ello, lo adecuado es zonificar perfectamente cada actividad a desarrollar. De allí, a continuación, se sugieren cuatro zonas principales a considerar:

Zona de descanso:

La ubicación óptima para la cama sería lejos de la puerta o ventanas para evitar ruidos o estímulos sonoros, apoyándola preferentemente en una pared. Lo ideal es una cama regulable que vaya aumentando en altura acompañando el crecimiento del niño, por lo tanto, debe ser regulable.

Zona de estudio:

El equipamiento de esta zona puede ser en su conjunto de un color diferente al del resto del espacio, utilizando el color como delimitante de un área específica. Además, existen diferentes propuestas de asientos, que buscan colaborar en el bienestar lo que entre otras cosas traerá como consecuencia el aumento de concentración de los usuarios. Entre ellos podemos mencionar: almohadones inflables con pinches, bandas elásticas ubicadas en forma horizontal entre patas de la silla para que el niño pueda patear en ella descargando tensiones; casco anti ruidos o auriculares; reloj de arena para ir midiendo tiempo necesario para desarrollar cada actividad.

Zona de juego:

El rincón de juego debe ser percibido como una zona particular en la habitación. Puede ser demarcado por una alfombra de textura diferente. Debe estar organizado siempre de la misma manera para que el niño pueda ubicar con facilidad cada juguete y de esta manera, evitar ansiedad en la búsqueda de los mismos.

Zona de vestido:

Para dar autonomía pueden existir pictogramas que indiquen el circuito a seguir en su vestimenta.

Es importante contar con un mueble de tipología asiento (puff, silla, banqueta), un perchero acorde a su escala y un espejo que le sirva para practicar la imitación de expresiones.

En cuanto al ambiente y la organización general de la habitación lo más adecuado es que la pintura sea de un color claro y uniforme en paredes, techo y suelo.

La ubicación del mobiliario debe ser clara y con una delimitación precisa de sectores de circulación que eviten sobrecarga de información. La habitación debe ser el lugar de refugio del niño y tener continuidad en la concepción espacial; con elementos simples y sutiles indicar la actividad a realizar en cada sector, ya que a lo niños con TEA les cuesta mucho diferenciar los espacios, de este modo la consigna es cuanto más claro se los vea, más rápida será la comprensión de los mismos.

Los niños con TEA son propensos a convulsiones y rabietas, por lo que pueden lesionarse a sí mismo y a otros, por ello es necesario tener en cuenta tanto los materiales que se utilizan como las formas de sus terminaciones (por ejemplo, cantos redondeados).

Entre otros aspectos de seguridad es importante considerar la posibilidad de seguros en las aberturas para evitar sus huidas.

Analizar los acabados utilizados ya que ellos suelen palpar con sus labios todo y pueden resultar intoxicados.

En cuanto a la iluminación: la natural es necesaria ya que crea espacios más naturales y cálidos, y ayuda a controlar espacios muy resplandecientes.

La luz en exceso es un estímulo perjudicial, por ello, para lograr un buen descanso es necesario oscurecer totalmente la habitación utilizando doble cortinas. Existen en el mercado cortinas con ventosas que adhieren al marco de la carpintería y que a la vez pueden ser plegables y transportables.

Iluminación artificial: debe ser flexible para brindar confort en los distintos estados de sensibilidad utilizando para alcanzar este objetivo *dimmer*. Existen también lámparas portátiles que cambian de color con el ritmo de melodías que conjuntamente aportan bienestar y tranquilidad a los niños.

Con respecto al color, la elección es una decisión que debe estar perfectamente estudiada, pues un color sobre estimulante tendrá un impacto directo en el comportamiento. El 85 % de los niños con TEA perciben los colores con mayor intensidad que los niños que no lo padecen. Se recomienda la implementación de tonos neutros y pasteles que ayudan a una correcta asimilación y la preservación de la calma. También los colores naturales de los materiales son los más adecuados (madera al natural, telas crudas) incluso el azul o el celeste. Se recomienda evitar colores primarios ya que son tonalidades bastante intensas e inquietantes y pueden generar demasiada estimulación.

Aspectos antropométricos y ergonómicos

Eberhard, investigador de neuroarquitectura, dice que cuando el niño cuenta con un espacio propiciado a una escala adecuada a su tamaño, proporciona un mayor sentido de tiempo y del espacio, reduciendo el stress, promoviendo la percepción de seguridad y un aumento de la competencia

Eberhard (2009, 6) establece que la altura del espacio es primordial para definir una percepción confortable desde la escala del niño. Además, afirma que la manera en la que el niño percibe el espacio repercute directamente en su desarrollo.

Otro aspecto a considerar en el diseño es el sistema propioceptivo, que es el sistema mediante el cual el cerebro recibe la información sobre la posición y el movimiento de las partes del cuerpo entre sí y en relación a su base de soporte

Si el niño presenta hipersensibilidad en el sistema perceptivo propioceptivo, coloca el cuerpo en posiciones extrañas, tiene dificultad en manejar objetos pequeños (botones), gira completamente el cuerpo para mirar algo, parece cansado, choca contra los objetos y las cosas, los agarra débilmente, tropieza con frecuencia y no es consciente de las sensaciones de su cuerpo (no siente hambre). Para estas disfunciones, son recomendables para relajarse y calmarse, los columpios, hamacas y toboganes. Por otro lado, el niño descarga tensiones cuando gira y corre dando vueltas continuamente, se balancea hacia adelante y hacia atrás. De allí la propuesta de asientos mecedores.

Hipersensibilidad táctil.

No quiere que le toquen, no tolera la ropa nueva, no quiere llevar zapatos, reacciona exageradamente ante el calor, frío y dolor. Además, no le gusta estar sucio ni determinadas texturas de la comida. Evita a la gente.

Hipo sensibilidad Táctil.

Le gusta la ropa apretada y la presión. Por ello, busca obtener sensación de presión, abraza con fuerza, le gusta los juegos brutos y dar volteretas. Por otro lado, es propenso a autolesionarse ya que tiene escasa reacción al dolor y a la temperatura. En este caso se podrá ayudar al niño con bolsas, almohadones y cubrecamas con peso. La contención y la presión profunda les permite sentirse seguros en la cama, disminuir la sensación de náusea o mareo que a veces aparece al acostarse o recostarse hacia atrás y a no tener temor a caerse de la cama.

El gran desafío de los interioristas es identificar los principios de diseño interior que coadyuven a equilibrar las percepciones sensoriales para hacer más amena la relación del niño con el entorno circundante. Para ello, el profesional deberá trabajar de forma interdisciplinaria e indagar permanentemente sobre todos los avances tecnológicos e innovaciones que permitan adecuar cada vez más estos espacios.

La implementación de un buen diseño puede facilitar la vida no sólo de un niño/a con autismo, sino el de todo un círculo familiar que podrá modificar ese espacio tan personal y tan querido para hacerlo más confortable y seguro. Considerando todo lo analizado al respecto de las características de niños con autismo se propone una habitación con equipamiento para niños autistas acotado a la hipo sensibilidad vestibular. Para realizar este proyecto se siguieron los siguientes pasos: se estableció diseñar el equipamiento de una habitación infantil para niños TEA en un rango de edad de 4 a 7 años que permita tanto al niño, como a sus Padres y hermanos, organizarse con seguridad, serenidad y confort. Se consideró la interrelación del mueble con sus usuarios, contemplando en este caso en particular que el sistema sensorial localizado en el oído interno es el que permite mantener en equilibrio al cuerpo y encuentra placer en los movimientos de balanceo. También se consideró que los niños con sistema perceptivo propioceptivo están siempre en movimiento, presentan dificultades en permanecer sentados, les gusta saltar, trepar, girar (no se marean), moverse, rodar sobre superficies, usar toboganes, mecedoras, columpios. Todas estas necesidades específicas llevaron a proponer en el área de estudio, en lugar de la tradicional silla, un columpio que ayude a disminuir ansiedades para lograr mayor concentración al momento de realizar las tareas. Morfológicamente, para armonizar las relaciones estéticas formales del equipamiento, está diseñado en módulos con idéntica concepción formal que ayuda a modular escala espacial a las dimensiones del niño. Al construir a modo de casitas cada módulo disminuye las alturas en la habitación.

Si nos remitimos a la historia no se encontró diseño especifico de equipamiento para niños TEA en área de dormir que considere la interrelación usuario-muebles. Sólo existen artículos que aluden a colores, características de los espacios, distribución, etc. Las que sí fueron tenidas en cuenta y de gran ayuda son las salas multisensoriales que, sumadas a investigaciones sobre diseño interior para niños TEA, ayudaron a concebir un proyecto que pudiera responder a una necesidad específica. Para establecer los requerimientos de un buen diseño se tuvo en cuenta las necesidades de uso, es decir, la relación directa entre el niño y los muebles, y entre sus padres y los muebles. Dentro de estos requerimientos se contempló:

- Practicidad: es decir la funcionalidad en la relación producto-usuario. La practicidad de uso está dada porque el niño en su columpio descarga energías y disminuye el stress. Para los padres tener la tranquilidad de observar al niño sin molestarlo.

- Conveniencia: óptimo comportamiento del mueble en tanto a su relación con los usuarios. Las alturas de escritorio, columpio y cama son regulables conforme al crecimiento del niño. La disposición del columpio en área de estudio permite que el niño se sienta cobijado en su espacio.

- Seguridad; el producto no ocasiona riesgos en los usuarios. Los acabados no son tóxicos ya que muchas veces los niños palpan con sus labios los muebles. Los mismos no poseen bordes afilados ni aristas vivas.

- Reparación: es fácil de ser reparado en caso de algún inconveniente.

- Percepción: la adecuada captación del producto por los usuarios. La morfología del equipamiento logra que el niño conciba el espacio adaptado a su escala, sintiendo por añadidura seguridad. La manera en la que el niño percibe el espacio incide directamente en su desarrollo.

- Transporte: fácil cambio de ubicación de los productos. Al ser muebles desarmables permiten ser trasladados con facilidad.

- Antropometría: *antropo* hombre; *metria*; medidas del cuerpo humano. Contempla la adecuada relación dimensional entre los muebles y los usuarios.

- Ergonomía: del griego *ergon*: trabajo; *nomos*: leyes. Es una ciencia que involucra múltiples disciplinas; psicología, fisiología, biomecánica, ingeniería. Procura la óptima adecuación entre los productos y los usuarios en cuanto a los límites de ruidos, temperaturas, iluminación, peso, vibración, etc.

La relación del niño con el equipamiento creará cambios en su comportamiento, aumentar su tranquilidad servirá para disminuir su stress, por ejemplo, al hamacarse. Podrá desarrollar nuevas habilidades, aumentar sus períodos de concentración, aislarse tranquilo en sus crisis. Se pretende con este diseño logar la independencia del niño para ayudarlo a crecer y desarrollar sus capacidades.

- Requerimientos de función: se refieren a los principios físicos-químicos-técnicos de funcionamiento de un producto. Considerando entre otros los siguientes aspectos: mecanismos, principios que darán funcionalidad al producto.

- Confiabilidad: la confianza del niño en el funcionamiento del producto (el columpio es seguro, el escritorio es rebatible o sea que no tiene riesgo al estar en hamaca de golpear sus piernas).

- Versatilidad: la posibilidad que el producto pueda desempeñar diferentes funciones. En este caso el escritorio se transforma en pizarrón.

- Resistencia: los esfuerzos a soportar la estructura del mueble, sean de tensión, compresión o choque. (Ejemplo: movimiento en columpio)

- Requerimientos estructurales: se refiere a los componentes, partes y elementos constitutivos de un equipamiento. Números de componentes: la cantidad de elementos y partes de que constará cada producto.

- Unión: el sistema que emplearán los distintos componentes de un producto para constituirse en unidades coherentes. En este caso, el cliente podrá decidir si prefiere todo el mueble con tornillos o con ensambles para ser encolados.

Para realizar escritorio - pizarrón se usó como herraje un pistón a gas de 80.

Para realizar el prototipo se contó con la colaboración de dos niños de 4 y 7 años respectivamente para apreciar y valorar la relación del mueble con usuarios. Fue grato apreciar el entusiasmo de los niños al interactuar con el equipamiento, lo que hizo replantear la posibilidad de añadir pequeños detalles: como sector para guardar lápices, borrador, etc.

El agregar, dentro del lateral del área de estudio, el soporte metálico donde se adhieren con imán letras y números despierta interés por un aprendizaje en forma lúdica.

También se prevé agregar módulos de diferentes texturas donde los niños puedan investigar y jugar, es decir, crear paneles multi sensoriales personalizados acordes al perfil sensorial de cada usuario.

Conclusiones

El proceso de diseño de equipamiento se logró gracias al acercamiento de experiencias y vivencias de los usuarios ante distintos estímulos; y a partir de estas reflexiones, se propone un mueble que contribuya a favorecer el desenvolvimiento personal y que brinde confort, equilibrio, contención al niño como usuario principal y al grupo familiar como parte también del uso del equipamiento. Ambos son usuarios del mismo equipamiento y, aunque las relaciones de uso son distintas, ambos confluyen en el mismo resultado. Obtienen tranquilidad, seguridad y disminución de stress.

BIBLIOGRAFÍA.

American Psychiatric Association. DSM IV TR. Washington. 2.

Ayres, J. (1998). La integración sensorial y el niño. México: Trillas.

Guerschberg, Mariela Arce. 'Soluciones pedagógicas para el autismo: qué hacer con los TGD' Buenos Aires, AG.: Ediciones Landeira.

Mebarak, Moisés; Martínez, Martha; Serna, Adriana. Revisión bibliográfico analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil Psicología desde el Caribe, núm. 24, agosto-diciembre, 2009, pp. 120-146 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia

Paluszny, 1987. Pág.16 Autismo. Guía práctica para padres y profesionales. México; Trillas.

Ruggieri, Víctor; Valdez, Daniel. Autismo. Del diagnóstico al Tratamiento. Paidós.

"EL PATRIMONIO CEMENTERIAL DEL MUNICIPIO DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN. EL CEMENTERIO DEL OESTE"

VERA, María Silvina
MAGLI, Julio
Proyecto P.I.U.N.T. (C608)
Facultad de Artes, UNT

El Cementerio del Oeste es objeto de estudio por parte de distintos proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Tucumán, con el objetivo de restaurar y revalorizar espacios arquitectónicos y, particularmente escultóricos, realizados por reconocidos artistas de fama internacional, que hoy están deteriorados por el paso de los años y la desidia a los concesionarios de no revalorizar sus espacios. En un trabajo en conjunto entre el Municipio y los proyectos mencionados, se vienen llevando a cabo una serie de obras donde se propusieron poner en valor los monumentos históricos, respetando su autenticidad y legarla al futuro.

"Debemos considerar los cementerios como bienes culturales que merecen conservarse", esto fue expresado por especialistas durante las VI Jornadas sobre Patrimonio Funerario que se llevaron a cabo en Gualeguaychú, en el año 2016.

Si bien es cierto que a nivel mundial se produjeron grandes cambios con respecto al concepto de patrimonio histórico, donde solamente se incluía las cátedrales, castillos y palacios, hoy en día, ciertas tipologías como ser la arquitectura llamada doméstica, el patrimonio industrial, inmaterial (ritos, costumbres, etc.) o como en el caso de los cementerios ingresaron en el vasto listado a proteger.

Las formas de enterrar a los muertos fueron variando a través del tiempo, de la historia. Antiguamente, las catacumbas con sus cámaras y galerías subterráneas se utilizaban como enterramiento por algunas civilizaciones mediterráneas, las más conocidas son las que utilizaron los primeros cristianos de Roma; en un principio eran sepultados y con el tiempo se generalizó la costumbre de cremarlos.

En el caso de los griegos, los campos funerarios estaban fuera de las ciudades; cada persona tenía su sepultura dentro de su propiedad. Con el tiempo el ser enterrado dentro del recinto de las ciudades se convierte en una especie de recompensa pública, acordada por los servicios que prestaba el estado-gobierno.

Los ricos edificaban sus sepulcros para ellos, sus descendientes y, en ocasiones, para sus esclavos, siendo la de estos últimos una especie de cámaras subterráneas, cuyos muros tenían varios nichos para contener las urnas funerarias.

Los mausoleos y capillas tradicionalmente eran considerados como la última morada por lo que construían majestuosas composiciones arquitectónica-escultórica decorándolas suntuosamente y hasta amoblándolas con los enseres personales del difunto; es el caso, por ejemplo, del Taj Mahal (siglo XI) construido totalmente en mármol blanco.

Ya en el siglo III la cremación se abandona, influenciada por el cristianismo, dando lugar a los cementerios cristianos. Estos cementerios estaban en las afueras de las ciudades y protegidos por leyes; su interior organizado en cuadrícula; tenían huecos en los muros unos encima de otro para recibir hasta varios cuerpos de una misma familia.

En la época de la dominación española los difuntos recibían sepultura en el interior de los templos ocupando desde el atrio hasta el altar mayor, obviamente de acuerdo con su nivel social.

Los enterratorios en Sudamérica presentan similares diseños arquitectónicos característicos del resto del mundo: entierro en cripta, monumentos, mausoleos, capillas, sotanitos, etc.

Las grandes civilizaciones nos dejaron un claro vestigio de lo que aconteció en el pasado, llegando a deslumbrarnos hoy en día.

Al morir, una tumba es una necesidad tangible de mantener viva nuestra identidad, nos lleva a recordar día a día los hechos acontecidos en la historia y realizado por los protagonistas más relevantes de todos los tiempos.

Desde el punto de vista cultural, los cementerios nos ayudan a entender, a valorar y a incentivar o conocer las tradiciones y la clara relación en los cambios que se producen en las costumbres del ser humano.

En los cementerios priman el eclecticismo de la arquitectura donde artistas del momento realizan grandes obras, guardando una singular similitud con el mundo exterior.

Estas necrópolis pasan de ser un lugar de enterramiento de nuestros seres queridos a un lugar donde prima el silencio, a ser una ciudad quieta ofreciendo un claro testimonio de los acontecimientos políticos, sociales y culturales sucedidos en una provincia o nación.

El cementerio es un rincón de nuestra vida donde encontramos un verdadero museo al aire libre, guardando recuerdos que los hombres conservan en el tiempo.

Durante el siglo XVIII se comienzan a realizar las grandes construcciones llegando a su máxima expresión en el siglo XIX. Tales monumentos tenían el propósito de honrar la memoria de los personajes más distinguidos. Es necesario desmitificar el cementerio como un lugar lúgubre y es necesario comprender que la muerte es un hecho natural de la vida.

Nicolás Avellaneda expresó: "Los pueblos que olvidan sus tradiciones pierden la conciencia de sus destinos, y los que se apoyan sobre sus tumbas gloriosas son los que mejor preparan el porvenir".

El cementerio como objeto artístico se convierte en objeto histórico o documento cultural de un pueblo. Documento deriva de *docere* que significa enseñar. La memoria de los pueblos se halla en los documentos de su cultura y su memoria. He aquí que el patrimonio cultural actúa como memoria y la conservación como mediadora.

La ciencia de la información, dada a través de las documentaciones culturales, constituye la memoria histórica. Cuando hablamos de la ciencia de la información nos referimos a la formación e información, no a la informática. Los cementerios hacen esto con las obras de arte que guardan convirtiéndolas en documentos históricos que nos permiten conocer nuestra propia historia, constituyendo así el Patrimonio Histórico Cultural.

Con la inclusión de los cementerios como patrimonio cultural, en varios países europeos pasan a cumplir un papel fundamental dentro de la economía de una región como en el caso del cementerio de Pére-Lachaise en París, el de Zaragoza en España, el de Milán en Italia, ya que fueron incluidos dentro de un circuito turístico, histórico y cultural. En Sudamérica se destaca Presbítero Maestro en Lima, Perú y en Argentina, el Cementerio de la Recoleta; y acá es importante destacar nuestro Cementerio del Oeste considerado la necrópolis más importante en el Noroeste y tercero en el país.

El Cementerio del Oeste con su rico patrimonio arquitectónico y escultórico es motivo de estudio por distintas disciplinas vinculadas a las artes y a las letras, fue declarado en el año 2006 como Bien Protegido del Estado Provincial (Ley 7535).

A partir de la sanción de esta Ley, los órganos de gobierno toman clara conciencia de lo que implica el cementerio como un bien patrimonial cultural.

El Cementerio del Oeste con sus más de ciento cincuenta años de existencia fue sufriendo un deterioro paulatino muy difícil de solucionar, pero no imposible.

Uno de los problemas existentes son las napas freáticas sobre las que se halla asentada la necrópolis, las que originaron la clausura de los subsuelos de algunas viviendas colectivas o panteones.

Con la modalidad del enterramiento en cementerios parque, muchos concesionarios retiraron los restos de sus seres queridos para trasladarlos allí, dejando en total abandono, en algunos casos, hermosas construcciones que marcaron una época de esplendor en la provincia.

Hoy en día podemos observar sobre la avenida principal y sobre la avenida que da a calle San Martín construcciones con muros, cubiertas y aberturas destruidas.

El municipio debe hacerse cargo del mantenimiento del patrimonio cementerial que a pesar de haberse declarado como bien protegido del Estado provincial, el Cementerio del Oeste no cuenta con un presupuesto especial para dicha conservación.

Hay casos en que a los concesionarios por más que se los intime para el mantenimiento de los monumentos, hacen caso omiso, desconociendo totalmente la importancia de que el Cementerio del Oeste es patrimonio de los tucumanos.

El municipio a partir del año 2014 firma convenios con distintos proyectos de investigación para que, a través de pasantías rentadas, alumnos y docentes intervengan en la limpieza de los complejos escultóricos de la necrópolis, en las construcciones en general y en los tratamientos plásticos de sus envolventes, en sus ornamentos, vitrales, etc.

Dentro de los convenios firmados con instituciones del medio mencionamos al efectuado con el proyecto **PIUNT C 608, La Escultura en Tucumán. Referentes, preservación y estrategias museológicas** a fin de llevar a cabo la conservación y revalorización de mausoleos y complejos escultóricos (Decreto 4535/2018).

Entre los monumentos intervenidos se encuentran el de la familia Remis (Espacio Homenaje a Lola Mora) (Figura 1), Bernardo de Monteagudo, que perteneciera a la familia Arocena y Alurralde (Figura 2), el de la familia Miau (Figura 3), Valladares (Figura 4), Anselmo Rojo (Figura 5) y el cenotafio de Alfredo Guzmán (Figura 6). Aún restan diversos trabajos a realizar.

En el caso del mausoleo que perteneciera a la familia Remis se realizó un espacio homenaje a la escultora tucumana Lola Mora. En el mausoleo que guarda los restos de Monteagudo se efectúo la limpieza de la envolvente y la reposición de ornamentos. En el de la familia Valladares se enfatizó su fachada con un relieve escultórico en homenaje al músico y compositor Rolando "Chivo" Valladares. Se efectuó la limpieza de la escultura del sótano que guarda los restos de Lola Mora, la limpieza de la envolvente del mausoleo de Anselmo Rojo, la limpieza y conservación de la escultura del monumento de la familia Miau, la limpieza de la escultura de Juan Carlos Iramain y los frisos de Juan Carlos Oliva Navarro que se encuentran en el cenotafio que perteneciera a Alfredo Guzmán

Las autoridades de la Dirección de Cementerios capitalino, por medio del Departamento Patrimonio, Cultura y Difusión, concientiza través de visitas guiadas a distintas comunidades educativas de la importancia del patrimonio cementerial.

Nuestra propuesta a través de este trabajo es fijar pautas para la revitalización del patrimonio del Cementerio del Oeste.

Es necesario una consolidación estructural de los deteriorados mausoleos mediante un estudio específico del estado estructural del mismo para recién poder proceder a su restauración total. En el caso de aquellos mausoleos que se encuentran afectados por las napas freáticas, realizar un cegado total del mismo; consolidación y reposición de la caminería de la avenida central; es necesario un arbolado con especies no invasivas que permitan el acceso solar sobre áreas construidas y que a su vez proteja a los visitantes, realizar una señalización general destacando los lugares importantes desde el punto de vista arquitectónico, escultórico y turístico.

Otra propuesta es colocar en el hall principal un indicador realizado en vinilo contando brevemente la historia del cementerio y el circuito a realizar con el fin de conocer los monumentos más importantes.

Fig. 1 Familia Remis (Magli, 2018)

Fig. 2 Familia Arocena y Alurralde (Magli, 2018)

Fig 3 Familia Miau (Magli, 2017)

Fig 4 Familia Valladares (Magli, 2018)

Fig, 5 Familia Anselmo Rojo (Magli, 2018)

Fig.6 Familia Guzmán (Magli, 2019)

Bibliografía

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

-Barale G. con colaboración de María José Cisneros (2006) "El patrimonio olvidado". Imprenta Central de la Universidad Nacional de Tucumán.

-Fernández Arena J. (1996) "Introducción a la conservación del patrimonio y técnicas artísticas". Editorial Ariel, Barcelona.

-Borges, M.E (2002) "Arte Funeraria no Brasil (1890-1930)" oficio De Marmoristas italianos en RibeiraoPreto. Ed C/Arte.

- Morales Manzur, J. C. (2010) "Arquitectura cemiterial e espacialidade urbana", actas IV Congreso Latino-americano de Ciencias Sociais e humanidades Imagens Da Morte. Biblioteca Universo Campus Niteroi, Rio de Janeiro.

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.

II.ARTE, PATRIMONIO Y GESTIÓN CULTURAL

PUESTA EN VALOR. LIMPIEZA CONSERVATIVA: MAUSOLEO LESTON DE GUZMÁN. TAREA INTEGRAL DE PASANTES ESTUDIANTILES

ALBARRACIN, Claudia Isabel
Práctica de Taller Escultura T.M
Proyecto P.I.U.N.T. c/608
Facultad de Artes, UNT

El proyecto P.I.U.N.T. C/608 en su dimensión pedagógica y haciendo pie en las prácticas de obras, interviene en esta oportunidad en el Mausoleo de la Familia Guzmán, existente en el cementerio del Oeste, el cual posee gran valor patrimonial.

Los cementerios son lugares de ejercitación de las memorias a partir de los procesos de patrimonialización, siendo los monumentos funerarios y las expresiones artísticas parte de la memoria colectiva en la construcción de identidad de una ciudad.

El cementerio en su conjunto y sus estructuras arquitectónicas se encuentran cargados de sentidos, producen significados y también los difunden. Su materialidad expresa formas de categorizar y clasificar una sociedad.

Por lo tanto, el cementerio como objeto de estudio es un lugar donde la memoria colectiva está presente a través de las creencias, costumbres e historias de la comunidad de una provincia.

El cementerio representa el campo social, funerario, en donde se marcan distinciones dentro de la sociedad, que legitiman a su vez las distinciones sociales existentes dentro de una Comunidad. Así, por ejemplo, las bóvedas, las tumbas en tierra y los nichos implican inversiones económicas diferentes, indicando en sí mismas esas diferencias sociales. Cada individuo con posibilidades de hacerlo, elige un lenguaje arquitectónico para construir su morada para la vida o para la muerte; es un proceso que involucra su condición económica, posición de clase, pertenencia a un sector social, gustos. Por ello, ser propietario de una importante estructura funeraria en un cementerio urbano es una resultante del proceso de distinción porque su tamaño y forma de usar el lenguaje arquitectónico actúan como propiedades diferenciadoras dentro del campo social, al igual que un sistema simbólico, legitimando la posición social de sus dueños.

Las estructuras funerarias, así como también las placas recordatorias y objetos colocados como ofrendas, le otorgan sentido a quien está enterrado. Es factible señalar que estas costumbres estén relacionadas y sean responsables de la construcción de la memoria colectiva.

Consideramos al cementerio como una institución dinámica, simbólica y en permanente resignificación que representa el sistema de pensamiento, creencias y estructura de la sociedad a la que pertenece y trasciende, considerando el patrimonio cultural que está formado por restos materiales del pasado y por costumbres, conocimientos, sistemas de significados, habilidades y formas de expresión simbólica. Es que el cementerio representa los valores tangibles (bienes muebles e inmuebles/bienes materiales) e intangibles (inmaterial) de su comunidad y, por lo tanto, forma parte de su patrimonio cultural.

El patrimonio cultural del Cementerio del Oeste de San Miguel de Tucumán se destaca por su riqueza constructiva, por su estatuaria y la ornamentación de las puertas de hierro y bronce, sus vitrales, por los objetos de gran calidad dentro de las capillas interiores, como sus altares. Así mismo, las placas conmemorativas, recordatorias y de homenaje son enunciaciones relacionadas con la identidad y forman parte de la memoria colectiva. Esta última permite actualizar el recuerdo de los hechos

y de las personas dándoles un lugar dentro de la historia local y nacional, y funciona como disparador para activar la apropiación del patrimonio.

El Cementerio del Oeste empezó a ser edificado en 1859, quedando inaugurado en 1872. Allí descansan los restos de muchas de las personalidades que hicieron la historia política, económica y cultural de la provincia. Sus monumentos y bóvedas fueron designadas por el Poder Ejecutivo Nacional, con el aval de la Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos, mediante Decreto Nacional Nº 316/2010 fue declarado el 15 de marzo de 2006 bien del Patrimonio Cultural de la provincia de Tucumán (1, Magly-Vera).

Convocados para recuperar el monumento funerario en el Cementerio del oeste, evaluamos la rica experiencia pedagógica que representaba intervenir dicha obra para el proyecto de investigación y de los jóvenes pasantes. Esta no solo significaba poner en valor uno de los mausoleos más importantes, sino que también llevaba a un primer plano la reflexión acerca de la importancia de recuperar y mantener los legados culturales y simbólicos de nuestros enterratorios, manteniendo viva su historia y salvaguardando la memoria colectiva.

El proyecto P.I.U.N.T C/608 entre sus objetivos principales se asigna la responsabilidad, entre otras, de participar como capacitadores de jóvenes en técnicas de conservación, limpiezas conservativas y mantenimiento del Patrimonio Cultural, y ser coordinadores en la integración y formación de equipos incorporando al personal de planta, para lo cual implementa un plan de manejo integral para los pasantes y el personal.

El Proyecto articula la difusión histórica y sociocultural. El conservar, mantener, difundir su patrimonio se constituye, en este contexto, como una iniciativa que, por un lado, articula capacitación y, por el otro, se constituye como formador de los pasantes en las instancias de recuperación del patrimonio en esta oportunidad edilicio.

El monumento de la Flia. Guzmán es un cenotafio construido en el año 1921, realizado en piedra granítica de estilo *Art Deco*, 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. Las medidas de frente son de 5,00 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 (2, Magly - Vera).

Un aspecto relevante apuntado es la diversidad de deterioros de las estructuras arquitectónicas de ornatos, esculturas, placas conmemorativas vitrales, y puerta del mausoleo Flia. Guzmán. El registro se efectuó a partir de la observación directa. Se detectaron superficies con pátinas verdes, manchas, decoloraciones, causadas por microorganismos como algas y líquenes que vulgarmente se denominan verdín. Sectores del monumento presentan colonias oscuras producto de la acción de bacterias.

Se divisaron grietas y fisuras en los muros y techo producto de la proliferación de helechos y otras plantas que causan hasta el desprendimiento de la mampostería, haciendo peligrar la estructura edilicia del mausoleo (Fig. 1).

También se ha notado que los materiales y el interior del mausoleo estaban con presencia de gránulos fecales y fuerte olor a orina producto de animales de diversas especies.

En relación a su aspecto estético, se pudo apreciar que la presencia de organismos produce un aspecto desagradable en los materiales constructivos que afectan, transformándolos en superficies rugosas y generando la aparición de manchas. También las algas que se ubican en la superficie de los materiales porosos penetran en las micro fracturas que se producen en los distintos sectores del monumento; este biodeterioro de tipo químico que forma pátinas verdes donde la luz del sol irradia de manera indirecta, en los zócalos, en paredes laterales, en las juntas entre bloques de granito, en las paredes traseras de bóvedas, entre otras zonas (Fig. 2).

El biodeterioro físico-químico está caracterizado por la presencia de plantas vasculares, como

los helechos, que proliferan tanto en los interiores como en cornisas o cubiertas de bóveda. Estos vegetales que alteran la superficie tienen una doble acción: físico-química. Es decir que, a partir del crecimiento de sus raíces, por un lado, provocó desprendimiento de materiales, fisuras y grietas de los muros (Fig. 3).

Considerando el estado particular del biodeterioro en la dimensión estética y arquitectónica, establecimos conveniente realizar un ajustado diagnóstico del estado integral de la obra y luego una tarea de limpieza teniendo en cuenta el estado de la superficie afectada. A partir de esa inspección previa, con el fin de determinar los tipos de materiales constitutivos y el grado de deterioro (tipo de suciedad, presencia de grietas y hendiduras, rugosidad superficial, entre otros), se realizó una limpieza mecánica que consistió en remover el material depositado, de coloración oscura, sobre las diversas superficies graníticas del mausoleo a través de un cepillado acompañado de enjuagues con agua y el agregado de un agente biocida para eliminar los microorganismos responsables del deterioro.

En cuanto al biodeterioro químico consideramos aconsejable realizar una limpieza de forma mecánica y luego, seguida de esta, se procedió con una aplicación química el primer paso. Fue seleccionar el producto teniendo en cuenta la naturaleza del material de base, su estado de conservación, extensión y densidad del crecimiento biológico. Este producto se aplicó por aspersión, procurando la no alteración del material.

Se procuró remover, a partir del cepillado, el agente de deterioro y evitar la extracción del mismo de forma manual, ya que esta acción podría contribuir a un mayor desprendimiento y desgranamiento de los muros internos o externos (Fig. 4).

Todas estas técnicas de limpieza priorizan la utilización de productos que no alteren las superficies afectadas y al mismo tiempo eviten un mayor deterioro o multiplicación de los agentes perjudiciales

En lo referente a las obras escultóricas, relieves, placas, vitrales y puerta de bronce, el equipo de estudiantes pasantes del proyecto CIUNT.C/608 y los docentes especialistas integrantes del proyecto, establecieron un plan de acción para la recuperación de tan importante monumento funerario, ya inició las tareas de limpieza conservativa partiendo para ello del diagnóstico inicial del estado integral del monumento (Fig. 5-6).

En lo referente a su importante puerta de bronce, se procedió a desmantelar dicha puerta para reemplazar los soportes corroídos, colocar pintura anticorrosiva en las partes internas. Actualmente, se realiza una limpieza para recuperar su esplendor sin alterar el estado superficial y patina original (Fig. 7-8).

En referencia a sus placas conmemorativas y la importante escultura que corona el mausoleo, obra de J.C Iramain y Oliva Navarro, están en un proceso de limpieza gradual y minuciosa.

La puesta en valor del mausoleo Flia. Guzmán, aún en curso, constituyó una experiencia muy positiva en los aspectos pedagógicos, Los alumnos pudieron experimentar en esta práctica de obra una gran variedad de situaciones y a encarar respuestas eficaces a las diversas patologías que se fueron presentando.

El equipo participante en la intervención está conformado por estudiantes avanzados de la especialidad escultura por lo que cuentan con práctica específica, su participación es un aporte a la recuperación de un espacio urbano y, asimismo, significa incrementar la conciencia de la importancia de cada uno de los componentes de los cementerios patrimoniales.

Fig. 1: Grietas y proliferación vegetales (fotografía: Ángel Moreno).

Fig. 3: Techo, crecimientos vegetales (fotografía: Agustina Salvatierra).

Fig. 2: Vista general deterioro (fotografía: Agustina Salvatierra).

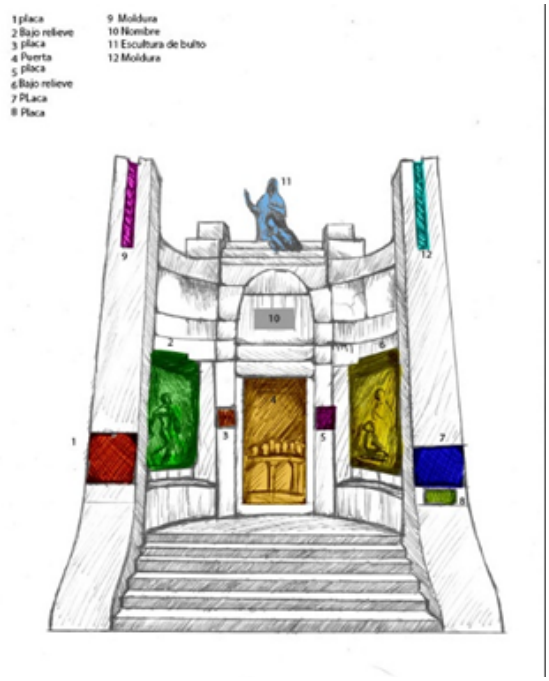


Fig. 4: Mausoleo Flia. Guzmán (fotografía: Javier Diaz).

Fig. 5-6. Escultura Juan C. Iramain. Placa J. Oliva Navarro (fotografía: Agustina Salvatierra).

Fig. 7-8: Puerta mausoleo en instancia de recuperación (fotografía: Ángel Moreno).

Bibliografía

-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.

-El patrimonio funerario en Latinoamérica. Una valoración desde la historia del arte contemporáneo. Rodrigo Gutiérrez Viñuales, apuntes vol. 18, núm. 1-2: 70-8.

-Patrimonio Cultural del cementerio de Magdalena. Provincia de Buenos Aires|1860-1940.

Un enfoque multidisciplinar. Tesis de maestría | licenciada Angélica Uvietta | 2015 | Directora: Lic. Clara Paleo | Codirector: Arq. Fernando Gandolfi.

-Patrimonio cultural en cementerios y rituales de la muerte 1 - 1a ed. -

Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005. 368 p.; 15,7x22,8 cm. ISBN 987-1037-40-6

1. Patrimonio Cultural-Preservación.

CDD 363.69

-Espacio Homenaje a Alfredo Guzmán: Rescate, Revalorización y Preservación Arquitectónica y Escultórica de su cenotafio. Ponencia: 3° jornadas de investigación de la FAUNT; 1° Jornadas Nacionales de Investigación en Artes Vera, María Silvina, Magly Julio. Referencia 1, 2.

CRUCES ENTRE ARTE, IDEOLOGÍA Y GESTIÓN CULTURAL. LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y LEGITIMACIÓN ARTÍSTICA EN ROSARIO A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

CEBOLLADA, Julieta
Centro de Estudios Teórico-Críticos sobre Arte y Cultura en Latinoamérica
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario

Introducción

A principios del siglo XX, hacia 1910, Rosario era una ciudad fenicia, de creciente actividad comercial, pero escasa actividad cultural. La promoción de la actividad cultural resultó un desafío que planteó la necesidad de cambiar la mentalidad de los rosarinos. De ahí el importante papel civilizador que debían cumplir las Bellas Artes, enmarcado en la búsqueda de distinción social de sus impulsores, los miembros de la clase alta rosarina (Boni, 2008).

Las instituciones

La construcción del campo plástico local era un punto clave para lograr tal cometido. Para ello, debían institucionalizarlo para someterlo a instancias de legitimación: crear un museo y un salón de Bellas Artes. El primer paso hacia esa dirección fue la fundación de la Asociación Cultural "El Círculo de la Biblioteca", el 28 de Septiembre de 1912, organizada por el Dr. Rubén Vila Ortiz. Parte de las obras adquiridas por esta sociedad y posteriormente por la Municipalidad en los salones de Bellas Artes, pasarán a formar parte del acervo del Museo Municipal de Bellas Artes de la ciudad, cuyas puertas se abrieron el 15 de enero de 1920.

Primeros salones de Bellas Artes: Recepción y criterios de legitimación

El primer Salón Nacional de Bellas Artes de la ciudad de Rosario fue inaugurado el 24 de mayo de 1917. Fue una iniciativa privada, ya que tanto su organización como su auspicio estuvieron a cargo de la Asociación Cultural "El Círculo".

El segundo Salón de Otoño fue inaugurado el 24 de mayo del año siguiente. Una de sus particularidades es que ese año la comisión de Bellas Artes pasó a ser municipal. Esta disposición hizo que este Salón se tornara en un evento artístico de carácter oficial, y fue seguramente una medida producto del éxito alcanzado en el primer Salón, especialmente a nivel de recepción de la prensa y asistencia de público en general a la exposición. Pero, aun así, en esta edición, la crítica contó con una particularidad: un crítico de *La Capital* cuestionó duramente la idoneidad del pintor Benito Quinquela Martín, quien participaba del Salón con su obra *Crepúsculo en el riachuelo*. El cronista acusaba al movimiento impresionista, el cual podía relacionarse en parte con la obra del artista mencionado, de ser una pintura desintegrada y de meras manchas. Como contracara de tal detracción, elogió a César Augusto Caggiano y su premiado trabajo *Nocturno*, de clima simbolista y factura minuciosa. Aquí se plantea el problema de la legitimación desde los procedimientos pictóricos. La técnica verista utilizada por Caggiano era vista como un modo de hacer respetable, mientras que el impresionismo y su status como arte son fuertemente cuestionados, como la resultante de una falla en la aplicación de las técnicas pertinentes para la representación del mundo sensible, que coinciden en ser las actuales del momento.

Otra cuestión a tener en cuenta se ve desde la óptica de dos personajes muy reconocidos en el medio; ambos dirigen su detracción hacia los criterios de la crítica oficial y el jurado respectivamente. Uno es el artículo escrito por el artista y maestro Pedro Blanqué, el 19 de junio de 1922, con motivo del quinto salón de Otoño. Allí realiza una crítica del Salón donde menciona que en las salas la luz es inadecuada para la exposición de las obras; asimismo hace una fuerte crítica de las carencias de la ciudad de Rosario en cuanto al campo artístico rosarino: la falta de una academia de Bellas Artes y la ausencia y poca de valoración de las clases de dibujo. Básicamente, habla de la hostilidad del ambiente rosarino para con las Bellas Artes y de lo desalentador que esto puede llegar a ser para los incipientes artistas, pudiendo truncar así su posterior desarrollo. Más duro aún fue el arquitecto Ángel Guido, quien escribió una ácida crítica en la cual acusa a los jurados de tener un criterio demasiado tolerante a la hora de seleccionar las obras, aceptando gran cantidad de obras malas, y a la crítica rosarina que los avala. Asimismo, dice que el público no sabe distinguir entre lo bueno y lo malo en arte y que el jurado ha fallado en su función de enseñarles cuál es el gran Arte. Pero la respuesta llegó de la mano de un crítico del diario *La Capital*, que plantea que es exagerado calificar las obras como malas.

La cuestión referente a la recepción del Primer Salón Nexus de 1926 presenta dos componentes: una crítica positiva y otra negativa. Por un lado, se elogia al grupo de artistas plásticos por su iniciativa y sus talentos individuales, al mismo tiempo que se desprecia en cierto modo el contenido de las obras presentadas y la adhesión a las estéticas de vanguardia de algunos de sus miembros. La confianza en esta agrupación y la misión que se les otorga de asentar los cimientos del campo artístico rosarino y ayudar a la constitución de una tradición en el arte local son indudables. También resulta infaltable el reconocimiento a los llamados "maestros", en referencia a pintores como Alfredo Guido, Emilia Bertolé y Manuel Musto, ya consagrados en el ambiente artístico desde hacía muchos años, y la importancia de su formación y función civilizadora.

Nótese la contundencia en el planteo del posicionamiento de la ciudad en el país y también ante Buenos Aires, con la utilización de conceptos como civilidad y gloria, que conferían grandes expectativas al arte y por ende a los artistas atribuyéndoles una misión de carácter casi sagrado, capaz de cambiar el rumbo y el destino de la humanidad. Pero, por otro lado, los comentarios "de oposición" no se hicieron esperar; un periodista de *La Capital* consideró que el conjunto de la exposición del grupo Nexus se ajustaba a tres dogmas. "Obediencia absoluta", aludiendo a una falta de libertad en el desempeño de los artistas, por la similitud de las obras en cuanto a la temática, las técnicas empleadas y la elección de una paleta de "tonos apagados". "Tristeza absoluta", pues era lo que a su juicio expresaban las pinturas y esculturas del certamen, inadecuadas según este en un país al que consideraba más bien alegre. El tercero y último, "filoneísmo absoluto", en referencia a las producciones de Julio Vanzo y Lucio Fontana.

Las tendencias estéticas modernistas no gozaban de aceptación en la Rosario de principios del siglo XX, es más, durante muchos años, hasta que se consolidó el campo artístico de la ciudad, no hubo una situación de tensión dentro de las obras de arte que eran difundidas, ya que mayormente acordaban tanto desde el punto de vista formal como ideológico. La ruptura desde lo formal comenzó a verse a fines de los años 20 y principios de los 30, con la influencia de movimientos de vanguardia como el Cubismo y el Futurismo en algunos artistas rosarinos, y más tarde con la confluencia de estas y la tradición clasicista. Lo que más parece alarmar al autor es justamente esa ruptura con los postulados del clasicismo, que no es más que la "clásica" disputa y rebeldía para con la generación de los padres. También entran en juego otras cuestiones que atañen al concepto de arte, sobre lo que es y debe ser, dejando traslucir claramente los criterios de legitimación de la obra de arte a juicio de este crítico. Describe los retratos de Juan Zocchi realizados por Lucio Fontana y Julio Vanzo en yeso y óleo respectivamente, cuestionando el status de retrato del primero (al considerarla distante de una producción imitativa) y la técnica pictórica utilizada por el segundo.

Bien recibido por su iniciativa y por su suplantación momentánea del Salón Municipal de Bellas Artes que no pudo ser realizado ese mismo año, pero muy criticado desde diversos frentes, el Primer Salón Nexus no fue ignorado. Quizás su mayor importancia resida en que fue el primer salón de Bellas Artes que dio lugar a la emergencia de producciones más novedosas y alternativas que se estaban gestando tras cuatro paredes de los estudios de algunos artistas rosarinos. En el Segundo salón Nexus cambió notablemente, fue la elogiosa recepción de esta exposición respecto de la precedente, aun-

que con ciertas reservas. Destacan como algo positivo el hecho de que la agrupación Nexus estuviera conformada exclusivamente por gente de la ciudad de Rosario y la participación de nuevos artistas en el certamen. También consideran que hubo un progreso de los artistas que formaron parte del salón en 1926, y no se privan tampoco de hacer una referencia indirecta a los desempeños de Lucio Fontana y Julio Vanzo en el mismo. Quien continúa incomodando a la crítica de la prensa escrita es Lucio Fontana, a quien un escritor le dedica una extensa nota en la cual censura y reprueba su producción plástica. Esta es titulada *Salón "Nexus". El avanguardista Lucio Fontana*, término escrito en italiano que remitía a las teorías que Filippo Marinetti había traído a la Argentina el año anterior. (Mouguelar, 2007/2008).

Por empezar, cabe destacar que utiliza los términos vanguardismo, modernismo y futurismo como si fueran una misma cosa, para denominar así las propuestas plásticas renovadoras contra las que manifiesta un abierto desacuerdo. Pese a que su autor reconoce que inciden sus propios gustos en la elaboración de su juicio estético (e ideológico), tilda a Fontana de imprudente por apartarse del sendero artístico trazado por la tradición como si fuera un renegado.

Siguiendo a Marshall Berman, podría decirse que en este caso se tiene una visión crítica de la modernidad, como algo que suscita una amenaza y provoca gran temor, temor al derrumbe de lo que fue construido durante siglos y parecía que duraría eternamente. La tan familiar incertidumbre de hoy en día comenzaba de a poco a abrirse paso, los cambios incesantes aparecían como grandes martillos que amenazaban con demoler el gran edificio erigido desde la antigua Grecia. Y así como los inmigrantes eran vistos como los nuevos bárbaros, del miedo a lo que no se conoce y comprende surge también el rechazo y el desprecio en el arte.

Conclusiones

El campo artístico en vías de formalización incluyó posicionamientos de privilegio dentro del mismo y también exclusiones, que en principio dependían de las decisiones de aquellos hombres de clase acomodada que lo impulsaron y de la crítica que los apoyaba en la difusión de sus ideas conservadoras, produciéndose una transferencia de su poder en la sociedad civil hacia el ámbito cultural. Es por eso que durante este proceso se apoyaron ciertas tendencias estéticas y desalentaron otras. Respecto a la cuestión de los comentarios de artistas plásticos en la prensa escrita, estos funcionaron a modo de denuncia y reclamo, de puja por lograr hacerse un lugar digno en el campo cultural. De este modo la crítica, tanto de la prensa escrita como de los artistas influyó en la valoración del arte rosarino de la época alentando algunas producciones artísticas y desacreditando otras.

Bibliografía

-Armando, A. (2008/2009) "Artistas mujeres, la gráfica y las artes decorativas: el caso de tres revistas culturales de Rosario". Avances N° 14, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 63-76.

-Berman, M. (1988) "Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad". Madrid: Siglo XX.

-Boni, N. (2008) "Confluencias de la lírica y las artes visuales en Rosario hacia 1904". Separata, año 8, N° 13, CIAAL, UNR, pp.21-53.

-Mouguelar, L. (2007/2008) "Nuevas estéticas y temas clásicos. Fontana y Vanzo durante 1927". Avances N° 13, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 89-104.

Fuentes

-Diario La Capital. Mayo 24 de 1917. El salón de otoño. Su inauguración. Rosario, p. 5.

- Diario La Capital. Mayo 31 de 1918. Segundo salón de otoño. Rosario, p.6.

- Diario La Capital. Junio 1 de 1922. Quinto Salón de Otoño. Impresiones y comentarios. Rosario, p. 4.

- Diario La Capital. Julio 2 de 1926. Primer salón de artistas rosarinos. Rosario, p. 11.

PROYECTO CREACIÓN MUSEO EX MERCADO DE ABASTO

FIGUEROA, Melisa Marianela
Maestría en Museología, Arte y Museología
Universidad Nacional de Tucumán

Introducción

Este presente trabajo constituye un plan museológico sobre el edificio del Ex Mercado de Abasto que se encuentra ubicado en zona sur de la capital de Tucumán. Hago de este lugar un MUSEO, con el fin de proponer y comunicar la importancia de este edificio como patrimonio cultural, ya que actualmente fue transformado en un centro comercial con una construcción nueva acoplada con la mitad de la primera edificación, donde solo se conservó el 50% del edificio según un proyecto presentado y aprobado por el Concejo Deliberante.

Tras varios años el edificio del Mercado de Abasto transitó por diversas transformaciones, hasta el día de hoy que se establece como un hotel con sus locales comerciales.

- En 1927: El entonces intendente Juan Luis Nougués le encarga a Alberto Prebisch el proyecto del Mercado de Abasto.
- En 1934: La inauguración oficial Mercado de Abasto
- En 19 de diciembre de 1997: La actividad comercial frutihortícola del Abasto se muda a Los Vázquez. Nace el Mercofrut.
- En 2003: La Municipalidad empieza a derribar los muros laterales del edificio diseñado por Prebisch.
- En 2006: El grupo Macro anuncia primero que hará un shopping y luego muda a un hotel.
- En 2012: Se anuncia la inauguración del Hotel Hilton, con paseo gastronómico.

PLAN MUSEOLÓGICO

Mercado de Abasto San Miguel de Tucumán

FASE I. Definición de la institución

1. Planteamiento conceptual

Caracterización básica del museo

El Museo Mercado de Abasto se encuentra emplazado en la manzana comprendida entre las calles Las Piedras, General Paz, Miguel Lillo y Próspero Mena, zona sur de la capital de Tucumán, dentro del barrio Ciudadela, localidad de San Miguel de Tucumán, rodeado de casas de barrio, algunos edificios, almacenes, cerca del parque Avellaneda y de la Maternidad.

El edificio del ex Mercado de Abasto pertenece, de pleno derecho, al Patrimonio Arquitectónico y Cultural de San Miguel de Tucumán, año 1927, cuando el intendente municipal Juan Luis Nougués le encargó al arquitecto Alberto Prebisch la confección del proyecto de ese mercado. Acción modernizadora de nuestra capital, como la pavimentación de más de un millar de cuadras de la ciudad; en 1934 fue inaugurado dicho edificio, combinó elementos de la arquitectura moderna con la colonial.

Misión, visión y objetivos

El Museo tiene por finalidad velar por la integridad del acervo histórico-cultural de la Provincia Tucumán, promover su difusión y estudio científico y exhibirlo a la reverencia y conocimiento de la comunidad.

Esta institución tiene las funciones como la de conservar, custodiar y restaurar los objetos de valor pertenecientes al dominio de la provincia, y propender a su acaecimiento, además, realizar publicaciones, conferencias, seminarios, etc., sobre temas relacionados con la actividad que desarrolle. Así también como exhibir objetos de interés científico, pedagógico, artístico o histórico.

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

Identificación, valoración y diagnóstico del museo

2.1 Historia y carácter de la institución:

Contexto

Mercados de abastos hay en todo el mundo desde hace muchos años. Son tradicionalmente conocidos porque suelen suministrar de cosas necesarias, especialmente las más básicas. La llegada de los supermercados, las nuevas costumbres sociales han impactado sobre muchos de estos comercios, a tal punto que algunos cayeron en el abandono total. En muchos países, estos mercados han sido modernizados y siguen vigentes, incluso son un punto de encuentro de compradores, turistas y amantes de la cocina regional que los visitan precisamente para obtener ingredientes únicos.

En las primeras décadas de 1900, la ciudad de San Miguel de Tucumán comenzó a crecer aceleradamente. Era necesario organizarla y realizar un reordenamiento edilicio, también en lo referido al comercio de carnes, verduras y frutas, pues era desarrollado de forma ambulante y en deplorables condiciones de higiene.

Contexto: Historia Mercado de Abasto Tucumán

Distintas formas de sociabilidad se desarrollaban en el mercado. El intercambio se realizaba entre mayoristas, minoristas y el público que asistía. Había una verdadera jerarquía en el Abasto: puesteros grandes y chicos, encargados, camioneros, verduleros y changarines. El crecimiento fue incrementándose de forma tal, que concentró la actividad comercial más importante de todo el lado sur del tejido capitalino durante más de sesenta años. Además, dio lugar al nacimiento de otros emprendimientos comerciales que fueron surgiendo en las cuatro manzanas colindantes y cuyas actividades complementaban las del mercado: forrajerías, casas de comida "al paso", hospedajes, pensiones, almacenes de ramos generales y elegantes confiterías. El barrio Ciudadela fue tomando forma y vida en torno a estos espacios de trabajo. Los vecinos relatan que la época de esplendor del Mercado de Abasto coincide con la presencia de la fábrica "papelera" ubicada a pocas cuadras del mismo. La vida pública y privada de los vecinos se desarrollaba en el barrio: iniciaban su jornada con el silbato de la papelera a las cinco de la mañana, los niños concurrían a la escuela Belgrano, los adultos trabajaban en el mercado, en la papelera, en la estación del tren provincial "24 de Septiembre" o en los negocios y talleres de los alrededores del mismo. Las actividades religiosas se desarrollaban en la Iglesia San Gerardo y las recreativas en el "Solar de los Deportes", en la biblioteca de la escuela Belgrano —donde se veían películas—, y en el parque Miguel Lillo.

Durante la gobernación de Bussi, en 1997, se impulsó el traslado de la actividad mercantil al Mercado Frutihortícola de Tucumán (Mercofrut) sobre la ruta nacional 38. Vecinos y trabajadores del mercado habían realizado reclamos en reiteradas oportunidades, pidiendo que se mejorara esa zona de la ciudad y las instalaciones del mercado. Se justificó la reubicación argumentando que "la edificación en su totalidad presentaba un aspecto deplorable y con cierto riesgo de colapsar parte de la estructura, ya que a lo largo de los años esta vetusta edificación no fue mantenida".

Entre las quejas de puesteros, proveedores, vendedores ambulantes que allí se abastecían y vecinos que ejercían el comercio, el emblemático mercado cerró sus puertas definitivamente en el año 1998. De ese modo, en la sociedad post- tradicional se produjo un desdibujamiento del otrora significativo espacio físico y social. A su vez, se comenzó a analizar el futuro del inmueble.

Sin embargo, los intentos de licitación para la instalación de un centro comercial y cultural en el emplazamiento del Mercado no prosperaron. El gobierno de la ciudad sólo logró demoler el muro perimetral y no consiguió atraer a ningún inversor.

Más tarde, en Junio de 2006, se reactivaron las tareas de demolición en el ex mercado y se hizo efectivo el desalojo del lugar, habitado en ese momento sólo por un grupo de indigentes. Una empresa constructora procedió a cercar la zona.

Contexto normativo

Este Museo depende de varios organismos de manejo y gestión para su desarrollo histórico cultural. Primero está el Ente Cultural de la Provincia de Tucumán, luego se encuentra la Dirección de Patrimonio Cultura. Y por último está a cargo una Coordinación general del Museo.

Organización interna del museo

El Museo diseñó cinco manuales del área administrativa, investigación, educación, comunicación y museográfica como instrumentos para la creación y organización de las áreas de un museo.

A continuación, se describen las funciones de estas áreas:

a. Manual del área administrativa: cumple con el objetivo de administrar o manejar de la mejor forma los recursos técnicos, financieros y humanos del museo

b. Manual del área de investigación y gestión de colecciones: tiene el propósito de investigar, documentar, registrar y conservar cada una de las piezas que conforman la colección del museo, con el fin de garantizar su permanencia.

c. Manual del área de educación del museo: cumple el objetivo de diseñar y realizar actividades lúdicas y pedagógicas, encaminadas al público que lo visita y de este modo construir canales de comunicación más amigables que permitan socializar la colección y el discurso museológico.

d. Manual del área de comunicación: debe hacer énfasis en la importancia de comunicar, reflexionar y divulgar, a los diferentes públicos que visitan el museo, la colección permanente que conserva y exhibe.

e. Manual del área de museografía: tiene a su cargo el diseño y montaje de las exposiciones permanentes, temporales e itinerantes del museo.

2.2 Colección

El museo dispone de diversas colecciones en sus salas de exposición permanente. En estas contienen colecciones como ser, fotografías de la época (ANEXO I) y documentación como diarios y revistas con información del lugar y sus transformaciones; objetos y vestimentas que muestran el paso de los años, usos y costumbres del lugar y de la sociedad de aquellos años.

Además, dispone de espacios multiusos, salas audiovisuales donde se realizan videoconferencias, charlas, exposiciones sobre todo tipo de arte como pinturas, grabados, dibujos, fotografías.

2.3. Edificio-Planos (ANEXO II)

FASE II

Programas y proyectos

1. Formulación de programas y proyectos

1-Programa arquitectónico

2-Programa de exposición

3- Programa de difusión y comunicación

4-Programa de recursos humanos

Fundamento. Programa de difusión y comunicación:

Establece los canales de comunicación entre el museo y la sociedad y plantea las necesidades de la institución en esta materia, definiendo todos los aspectos relacionados con el público, la comunicación y la programación de actividades.

Cada una de estas funciones da origen a un área de atención específica que supone un personal especializado en el cumplimiento de esa función. De importancia significativa es el exponer, y de allí uno de los fines primordiales del museo como tal y la principal con respecto al público, pues es el puente de comunicación entre el personal del museo, la colección y el público visitante.

PROYECTO

Estrategias básicas para la difusión y comunicación del patrimonio en dicho museo:

- Aumentar la calidad y mejorar la experiencia de la visita. Ello pasa por mejorar la accesibilidad física al museo y la accesibilidad informativa a sus colecciones y contenidos. Del mismo modo, los servicios ofertados por el museo añadidos a la oferta cultural que despliegue deben ser, adecuándose a su capacidad, los máximos posibles en calidad y cantidad.

- Expandir la presencia del museo a través de distintos medios, potenciando especialmente su difusión a través de Internet, pero sin olvidar su proyección exterior en ámbitos cercanos.

- Potenciar y fomentar la colaboración entre otros museos de la comunidad como forma habitual de trabajo para aprovechar en común recursos, esfuerzos, conocimientos y experiencias.

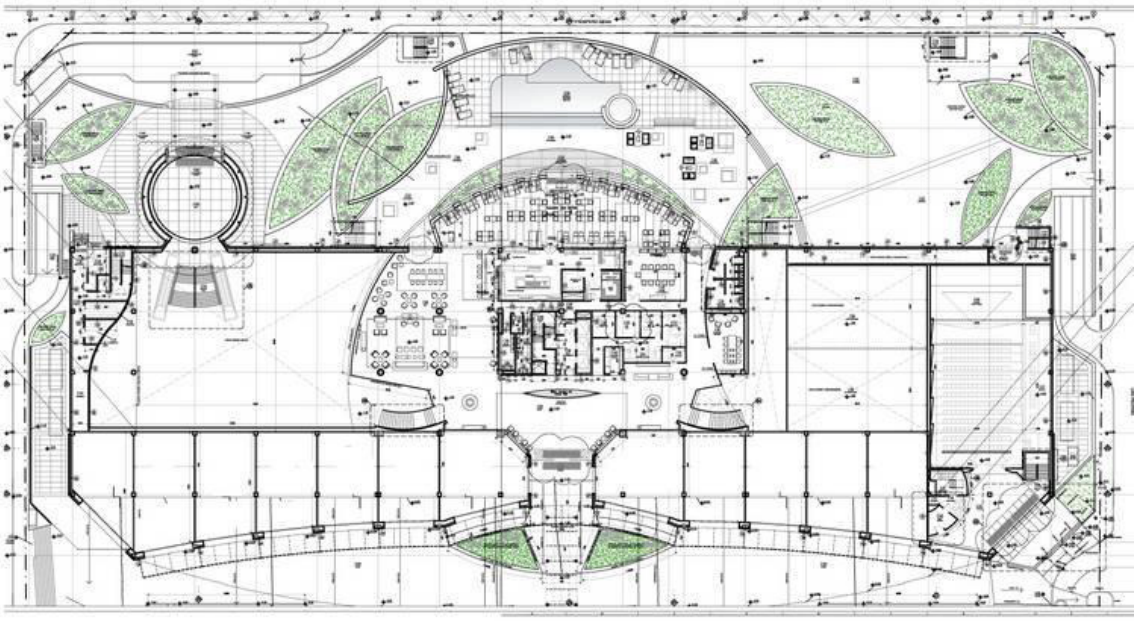
- El mundo de los museos y la aplicación de las tecnologías más vanguardistas a las nuevas necesidades que plantea la ciudadanía, y que los departamentos de educación y de acción cultural perciben en su trabajo diario, haciéndoles reflexivos mediadores entre el museo y el público diverso, hace plantear a los gestores de dichas instituciones la consideración de ponerse a la altura de las exigencias de la nueva sociedad.

ANEXO I

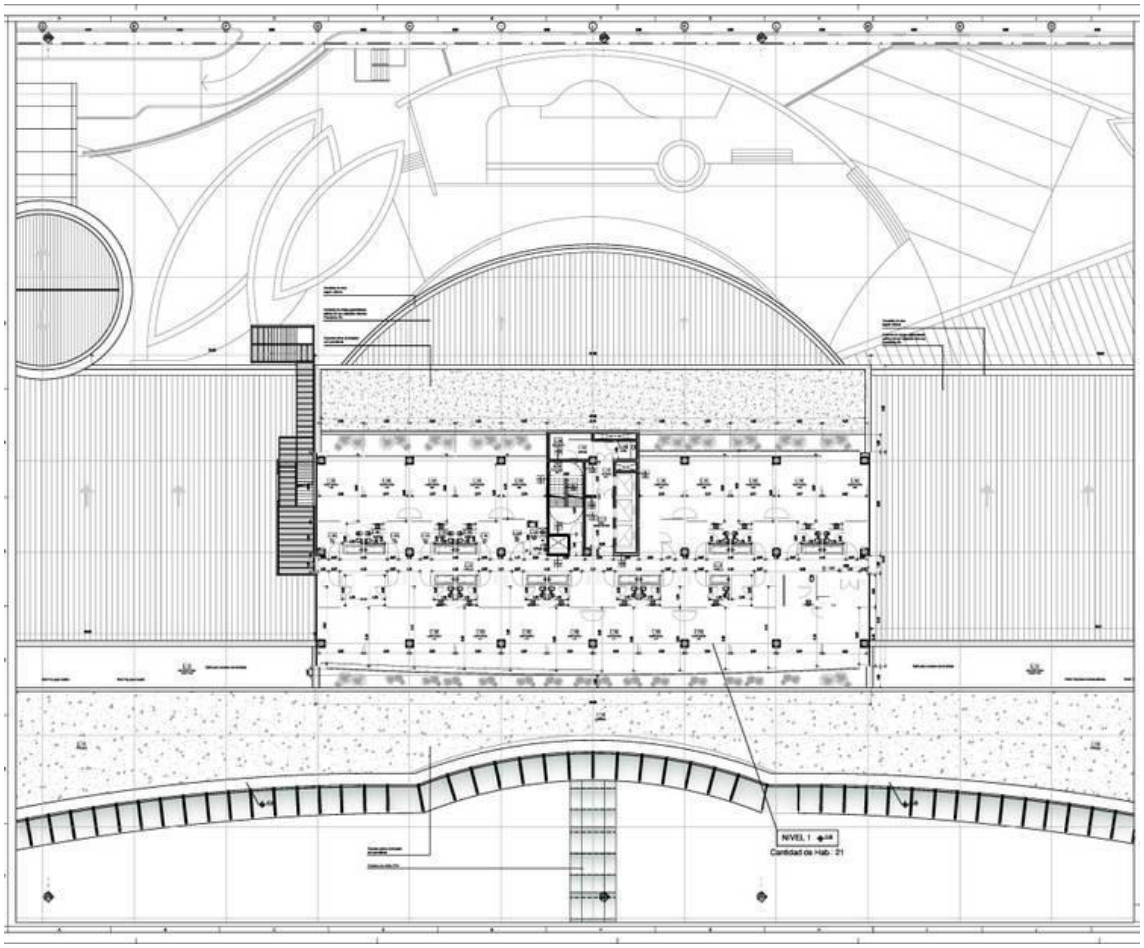
Foto 1. De la época Mercado de Abasto.

Foto 2. De la época Mercado de Abasto

ANEXO II



Plano: Ex Mercado de Abasto planta baja.



Plano: ex Mercado de Abasto (plano 1).

BIBLIOGRAFÍA

"PLAN MUSEOLÓGICO, HERRAMIENTA DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN PARA EL PATRIMONIO CULTURAL MUEBLE", Museo de Artes Gráficas, Imprenta Nacional de Colombia, ANDREA PARDO DURANA PONTIFICIA UNIVERSIDAD

"El ex Abasto pide paciencia: cambiará, pero despacio". [En línea]. Diario La Gaceta, 2012. Disponible en:http://www.lagaceta.com.ar/nota/516595/ex-abasto-pide-paciencia-cambiara-pero-despacio.html?origen=mlt

"El inolvidable Mercado de Abasto. Aquí latía el corazón de La Ciudadela". [En línea]. Diario La Gaceta, 2012. Disponible en:http://www.lagaceta.com.ar/blogs/elarcon/482005/El-inolvidable-Mercado-de-Abasto-Aqui-latia-el-corazon-de-La-Ciudadela.html

"El progreso se cuece a fuego lento en el ex Abasto". [En línea]. Diario La Gaceta, 2013. Disponible en:http://www.lagaceta.com.ar/nota/543733/ciudad/progreso-se-cuece-fuego-lento-ex-abasto.html

"Hotel 5 estrellas y centro de convenciones en El Abasto". [En línea]. Revista Contexto, 2011. Disponible en:http://www.contexto.com.ar/nota/44879/hotel-5-estrellas-y-centro-de-convenciones-en-el-abasto.html

"Mercado del norte: un terreno en disputa". [En línea]. Contrapunto, 2008. Disponible en: http://prensacontrapunto.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=737&Itemid=1

"Puesteros del Mercado del Norte resistirán el inminente desalojo". [En línea]. Diario Tucumán Hoy, 2009. disponible en:http://www.tucumanhoy.com/VerNotaCompleta.py?IDNOTA=14493

III. ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

UNA APUESTA AL ARTE PARA VISIBILIZAR DERECHOS, LA EXPERIENCIA DE PINTURA AL AGUA

CASTELLS DAVEREDE, Rodrigo
LANCE, Florencia
SANTUCHO, María Ofelia
Colectivo Cultural Chicho
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
y Parroquia San José de las Petacas

Corría el año 2018 y viajamos a Santiago del Estero para conocer una experiencia de instalación de una red de radios VHF porque, algunxs de nosotrxs, trabajamos en INTA, organismo público nacional que despliega estrategias de desarrollo territorial rural. Nuestra tarea está vinculada a la Comunicación para el Desarrollo y se plantea una forma de la extensión rural en sintonía con aquella discusión planteada por la pregunta "¿Comunicación o Extensión?" (Freire, 1973). Allí nos esperaba Rodrigo, un hermano jesuita que había impulsado el fortalecimiento de la red de VHF, la única forma de comunicación de la mayoría de las familias de este paraje. En ese viaje de evaluación del proyecto, que había financiado el organismo público donde trabajamos, descubrimos, además, los artefactos (cisternas) en los patios de las casas familiares. El hallazgo nos resultó inspirador.

Pintura al Agua surgió esa noche, mientras compartíamos una cerveza (tan necesaria en el calor santiagueño). Al grupo de trabajadorxs estatales se había sumado una amiga, María, que estaba por la zona visitando parientes. Dos extensionistas, un jesuita y una gestora cultural formada en Cuba. Empezamos a pensar en convocar a artistas para pintar las cisternas como forma de visibilizar la problemática del acceso al agua con otros lenguajes.[1] Ya estaba la idea. Los motivos y las razones (estéticas y políticas) nos las daba un manifiesto que había lanzado Liliana Herrero y que nos había interpelado: "hay pensamiento solidario aún no acallado, hay una necesidad de rescatar a los que están a la intemperie de la intemperie, hay que reflexionar y acompañar y los movimientos de los nuevos condenados de la tierra, los ninguneados. Hay que estar donde en los lugares en donde se ha desorganizado la vida de las personas. Hay que estar donde los derechos han sido avasallados" (Herrero, 2017).

El proyecto *Pintura al Agua,* el arte, entonces, fue la excusa para compartir experiencias de vida y fue apuesta para renovar expectativas y sueños, para visibilizar los derechos avasallados, para renovar proyectos vitales. La propuesta surgió como posibilidad de juntar voluntades, de provocar búsquedas y encuentros, donde a cada paso encontramos afectos y amistades. ¿Cómo juega el arte en este sentido, cómo construye amistad, cómo crea afecto?

Resulta difícil explicar la importancia de esta inspiración sin comprender el momento histórico que estábamos atravesando, de retroceso de las políticas públicas y de falta de recursos presupuestarios para profundizar nuestras acciones como trabajadorxs estatales. Muchxs de lxs que fuimos parte de la experiencia artística veníamos de participar en ciclos anteriores de gestión estatal, en los llamados gobiernos post neoliberales o populares, que surgieron como respuesta a las crisis ocurridas en los albores del siglo XXI y se caracterizaron, tal como señala Gago (2015), por su porosidad. Esta estruc-

1 Ver: Fondo Nacional de las Artes (2019) "El derecho humano al agua es una obviedad para quienes lo han conquistado". Recuperado el 17/10/2019. Disponible en: https://fnartes.gob.ar/novedades/el-derecho-humano-al-agua-es-una-obviedad-para-quienes-lo-han-conquistado

tura estatal porosa había permitido la participación en la gestión de lo público de algunos de los movimientos y organizaciones sociales y muchas políticas públicas habían crecido. Fue una experiencia de gestión estatal que habilitó diálogos entre movimientos sociales y trabajadorxs estatales, y que les permitió tejer ciertas alianzas, con momentos de creatividad y transformación. De eso también habíamos aprendido: cómo articular y cómo "disputar" sentidos y orientaciones de los recursos estatales para que los temas de la comunicación, el arte y la cultura sean abordados también en territorios rurales, o sean parte de las estrategias institucionales o, al menos, se habiliten canales para financiamientos y apoyos.

De ese ejercicio y de esa experiencia veníamos. Y, en esa calurosa noche santiagueña, la volvimos a poner en juego y sumamos voluntades: una parroquia, familias campesinas, los artefactos tecnológicos, trabajadores estatales, universidades públicas, estudiantes. Todas y todos con ganas de hacer algo. La convocatoria del Fondo Nacional de las Artes terminó de cerrar la idea: escribir el proyecto nos permitió comenzar a planificar.

Los fondos del Fondo cubrieron parte de los gastos. Quizás el cincuenta por ciento. Lo demás fue un tejido de solidaridades que continuó creciendo y sumó a una empresa de pintura que donó los materiales, a una empresa de micros que cobró el costo (combustible y viáticos de choferes) para el traslado de las pibas y los pibes, a las familias campesinas que ofrecieron sus casas para dormir.

Y nos animamos a hacerlo así porque ya teníamos una experiencia de apuesta al arte para transformar. Éramos (somos) un colectivo difuso, heterodoxo, horizontal, que ni siquiera tenía nombre, pero sí tenía una acumulación de saberes y trayectorias que se pusieron en movimiento. Algunos de antecedentes[2] nos animaron a volver a apostar al arte, para comunicar, para transformar, para abordar la complejidad de los territorios rurales desde lenguajes distintos y provocadores.

Arte y parte

Los días 14, 15 y 16 de mayo en Piruaj Bajo, municipio de San José de Boquerón, en el departamento Copo de Santiago del Estero, estudiantes de artes de universidades e institutos públicos de la Argentina convivieron con familias campesinas.

En esos tres días los estudiantes se congregaron para pintar las cisternas usadas para la cosecha de agua de lluvia y que fueron construidas con las tecnologías que propone el INTA (Ramilo, 2014) y financiadas con recursos del Programa ProHuerta del Ministerio de Salud y Desarrollo Social y el INTA. La iniciativa buscó visibilizar la problemática de las dificultades para acceder al derecho humano al agua que existe todavía hoy en día en las zonas más áridas y pobres de Santiago del Estero. La forma que se utilizó para visibilizar este derecho fue poner el arte como parte de esta búsqueda de una vida más justa e inclusiva.

El proyecto previó que cada artista conviviera con la familia cuya cisterna iban a pintar. La discusión aquí fue plantearse cómo se construían las obras, quién definía, dónde, cómo. Estaba acordado que las obras debían ser concebidas de manera colectiva, las limitaciones estaban dadas por el tiempo y por los materiales disponibles, que habían sido donados. Colores escasos, algunos pinceles y pocas brochas, fueron las dificultades que se afrontaron. También la luz natural que marcó el ritmo de trabajo y su finalización (aunque algunxs se animaron con linternas). Este fue el escenario que posibilitó la producción y que motivó la creatividad y la solidaridad como motores.

2 María Santucho, del Colectivo Chicho, está a cargo de la gestión de un Centro Cultural en La Habana, *Centro Cultural Pablo de la Torriente Brau,* desde donde se promueve a jóvenes trovadores y se gestiona una galería de arte digital. Varixs de lxs que participamos de *Pintura al Agua* fuimos parte de la experiencia de intercambios culturales entre Cuba y Argentina a través de la gira "Nuestra voz para vos". Algunxs participamos del proyecto *Arbo(leda)*, que fue una experiencia de visibilización de la problemática de desmontes con artistas salteños, en el año 2009. Por último, mencionamos la producción de canciones y obras de títeres con niños de Jujuy para contar las Yungas desde otros materiales en la obra *Animacanto Yungas.*

Antes de la partida, en las reuniones previas que hicimos con lxs estudiantes para convocarlos, había un espíritu de "obra individual" y una preocupación por terminarla, por el acceso a materiales y por lograr el objetivo que cada artista se había propuesto. Una vez allí, primó la colaboración. Muchxs estudiantes corrieron a la cisterna de la casa vecina, para ayudar a completar un trazo; muchos más compartieron materiales. El flujo de pibas y pibes caminando por el monte fue increíble: circulaban en moto, a pie, corriendo. Había que terminar las 52 cisternas, y de pronto, todas las cisternas fueron responsabilidad de todxs.

Los relatos de lxs participantes, visitantes y anfitriones, exhiben que el intercambio estuvo por encima de sus expectativas, desde la sorpresa o la alegría de ver una obra de arte en un elemento de su propia cotidianeidad hasta las novedades de una conversación distinta, sobre cuestiones no comunes, para unxs y otrxs. La palabra compartir fue la que más se escuchó en los testimonios. [3]

Piruaj Bajo es, como otros de esa zona de Santiago, un poblado de familias dedicadas al obraje, al trabajo golondrina y a la cría de animales y la siembra para el auto sustento. No hay otras posibilidades de trabajo. Piruaj significa *troja,* una especie de depósito pequeño que se arma con palos y cañizo y se usa para guardar las cosechas alimenticias: maíz, zapallo, algarrobas.

Lo llamativo de Piruaj es que sus casas están metidas en el monte, repartidas en un radio de unos dos kilómetros. A ese lugar llegaron estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata; la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario; la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán; la Universidad Nacional de las Artes, de Buenos Aires; el Instituto de Artes Tomás Cabrera, de Salta, y del Instituto Superior de Bellas Artes Juan Yaparí, de Santiago del Estero.

Quienes llegaron de las ciudades no podían dejar de sorprenderse ante las estrellas y la luna, que en el monte refulgen sin competencia de luces artificiales; ante los muchos sonidos de la noche; los chanchos, chivas, vacas, patos y gallinas que siempre rondan las casas en convivencia con los seres humanos.

El arte de la dignidad

El proyecto de *Pintura al Agua* nos dejó varios aprendizajes. Quizás el más importante es que la construcción de obras de arte en este paraje dejó en evidencia la existencia (y la necesidad) de otros tiempos para producir y de cómo disponer recursos y afectos. Cómo involucrarse. Cómo transformar y transformarse. Además, nos permitió replantear la inutilidad como deseo. Dijo el hermano Rodrigo al respecto: "pensar en estas cuestiones tan gratuitas, que no tienen un fin visible, una utilidad o una dimensión práctica concreta, que no solucionan un problema, en lugares como estos que están llenos de problemas, de necesidades básicas insatisfechas, regalar algo que no soluciona problemas en medio de tantos problemas, parece algo como muy loco, ¿no?" (Corvalán, 2019). El arte como posibilidad de ir más allá de la economía, de resolver los problemas básicos y, a la vez, cuestionar esto y ponerlo (justamente por ello) en evidencia. Las obras construidas en conjunto, de manera colaborativa y solidaria, además, permitieron una cierta autoría a las mujeres y hombres, a niñxs, y a ancianxs, que pincel en mano se le animaron al artefacto: visibilizar derechos y hacerlo con alegría, con creatividad, con posibilidades de juego y de nuevos vínculos. Ofrecer el patio familiar y la mesa, la comida y la cama. Ser parte, hacer arte.

Pintura al Agua se asume, como experiencia, en la línea que funda la propuesta de Tucumán Arde, de allí tomamos la idea del arte fuera del museo, de la ocupación de otros artefactos para su realización, de la irrupción en un cotidiano para proponer otros tiempos y otras actividades. (Longoni,

3 Un video producido por la UNA rescata testimonios: "Pintura al Agua", una experiencia de arte y solidaridad. Recuperado el 17/10/2019. Disponible en: https://www.facebook.com/UNAArtesVisuales/videos/660268741109058/

1995). Aquella experiencia que ocupó el edificio sindical, estuvo en los patios campesinos. Inspiradxs, sin duda, en aquella historia es que pensamos-propusimos-impulsamos *Pintura al Agua*.

Parte de la experiencia consiste en ver qué tramas surgieron y qué vínculos lo posibilitaron. Una reflexión aparte merece pensar la articulación que se logró entre organizaciones campesinas, el hermano jesuita, las y los trabajadores estatales que estaban haciendo su tarea de extensión rural y la oportunidad de concursar, inventando una identidad (como homenaje al "Chicho" Santucho, un guerrillero santiagueño desaparecido) como Colectivo Cultural que permitió acceder al premio.

Vaya potencia la del arte que posibilita búsquedas y encuentros, que tiende puentes, que junta un colectivo cultural, una parroquia, familias campesinas, que permite pensar las tecnologías como afectos, que construye lenguajes colectivos, que une manos y pinceles y colores para transformar. O, al menos, para poner en evidencia lo que debe ser transformado.

Quedó del encuentro: un aprendizaje que recoge otros aprendizajes. Un colectivo cultural. Vínculos con universidades. Una propuesta que fue replicada en otros parajes.

También quedó un aprendizaje respecto a cómo elaborar temas complejos que surgieron: los conflictos por la tierra, el uso de los recursos naturales y el aborto. Estuvieron. Pero no alcanza este espacio para reflexionar sobre ello. Quedará para otras ocasiones.

Siguiendo a Freire (1973: 92), al volver sobre lo que hicimos, lo pensamos como una "praxis en la cual, la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constantemente y mutuamente". Y por ello, una y otra vez, pensamiento y acción en la implementación de políticas públicas aparecieron vinculados. No podemos (no debemos) dejar de proponer construcciones estéticas y organizativas que sean capaces de moverlo todo: al Estado, a sus recursos y también a los territorios donde llevamos a cabo nuestra tarea. *Pintura al Agua* se trató, como planteaba Freire (1973), de una búsqueda de reciprocidad, desde un humanismo y un quehacer problematizador. Una práctica de trabajadorxs estatales que, se dejaron interpelar por el encuentro con otros problemas, y buscaron y construyeron alianzas: eligieron pensar con y desde el territorio y no solamente desde las agencias estatales. Pensar y hacer allí, donde los pies pisan.

Quizás sea por abajo y desde la cultura donde podamos producir mayores transformaciones. Desde las personas concretas, desde las realidades territoriales.

No queremos dejar de apuntar que la mayoría de las participantes fueron mujeres. No tenemos una explicación para esto, pero nos resulta un dato de interés para seguir pensando nuestras prácticas y nuestras intervenciones territoriales, desde el arte y para el desarrollo de los territorios rurales. A esta altura deberíamos decir para "los" desarrollos que las y los sujetos de los territorios rurales se propongan.

Por último, la experiencia abrió nuevas preguntas y nuevos caminos por recorrer que abrieron nuevas preguntas y caminos por recorrer. Durante su realización se compartieron de modo muy generoso saberes, aprendizajes, hallazgos y también intuiciones sobre asuntos acerca de los que seguir pensando, ensayando. Porque la propuesta de pensar y hacer desde los pensamientos y los afectos, desde los vínculos y las herramientas creativas, pone en juego intereses, trayectorias, picardías y complicidades.

Son muchas personas las que hicieron posible esta experiencia y que fueron parte de estas reflexiones y palabras. No entraban en el formato de la ponencia, pero no queremos dejar de mencionarlas: Eloy López, Martín Segura, Silvia Ceva, Andrea Fernández, Celeste Pesoa y Josefina Heit.

Anexo fotográfico

Logos del Colectivo Cultural *Chicho* y de *Pintura al Agua*

NUESTRA TIERRA
M.O.C.A.S.E.

Bibliografía

Ramilo, D. (2014) Paso a paso. Construcción de tecnologías apropiadas. Cisterna de placas. Buenos Aires: Ediciones INTA. Recuperado el 17 de octubre de 2019. Disponible en: https://inta.gob.ar/documentos/paso-a-paso-construccion-de-tecnologias-apropiadas-cisterna-de-placas

Corvalán, Elena (2019) "Aquí nunca se ha visto una obra de arte", Informe para Fondo Nacional de las Artes. Inédito.

Fondo Nacional de las Artes (2019) "El derecho humano al agua es una obviedad para quienes lo han conquistado". Recuperado el 17/10/2019. Disponible en: https://fnartes.gob.ar/novedades/el-derecho-humano-al-agua-es-una-obviedad-para-quienes-lo-han-conquistado

Freire, P. (1973) ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural, Montevideo: Siglo XXI/Tierra Nueva.

Gago, Verónica: "El neoliberalismo hoy es una paradoja que desdibuja la frontera entre arriba y abajo, explotación y resistencia", eldiario.es. Recuperado el 18/10/2019. Disponible en: http://www.eldiario.es/interferencias/neoliberalismoeconomias_populares_6_371022904.html consultado 4/1/2018

Herrero, Liliana. Manifiesto. Recuperado el 17/10/2019. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WE-4UNscol-4

Longoni, Ana. "La intervención política como programa estético: una lectura de Tucumán

Arde", en: VVAA, El arte entre lo público y lo privado, Buenos Aires, CAIA, 1995.

UNA (2019) "Pintura al Agua", una experiencia de arte y solidaridad. Recuperado el 17/10/2019. Disponible en: https://www.facebook.com/UNAArtesVisuales/videos/660268741109058/

EL ARTE ANTE LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN

URIBIO, María Alejandra
ROTELLA, Graciela
Cátedra Diseño Inclusivo
Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán

Con la intención de formar profesionales inclusivos surge esta asignatura que reflexiona acerca de las funciones elementales de los diseñadores de interiores y equipamiento en satisfacer necesidades tanto físicas como sociales de las personas, utilizando a tal fin en algunos casos medios artificiales específicos para ayudar al ser humano a resolver adversidades en su relación con el medio circundante. El diseño es una actividad proyectual que tiene en cuenta una gran cantidad de factores de distintas índoles: sociales, culturales, estructurales, políticos, económicos, ambientales, tecnológicos.

El diseñador de interiores tiene una gran responsabilidad contraída con la sociedad ya que el mismo se responsabiliza de la correcta prestación de los usos o funciones de los muebles y los espacios que diseña, entre los que se engloban, así podemos mencionar:

- Condiciones de seguridad, economía, estética y solidez.
- Relación global, física, cultural, psíquica, etc., del equipamiento y ambientación interior con las personas que lo usan.
- Atributos ergonómicos y antropométricos (comodidad, diseño anatómico, salubridad, etc.).
- Consecuencias anatómico-fisiológicas y fisiopatológicas (como ser en columna vertebral, circulación sanguínea, función respiratoria, procesos digestivos, etc.).

No importa si su producción es artesanal o industrial, no importa si está destinado a un mercado de alto nivel adquisitivo o de escasos recursos. Su razón de ser es satisfacer necesidades reales de una sociedad.

Por ello es necesario sumergirnos en las tendencias mundiales para hacer un análisis de qué es lo que pasa en nuestro país, de las necesidades de nuestros usuarios, de los elementos con que se cuenta, de nuestros valores, expectativas, etc. Considerando todos los niveles de población, como los que comprenden la infancia y sus distintas fases de desarrollo, los ancianos, las personas que padecen de enanismo y los que tienen capacidades físicas o mentales diferentes, para quienes los diseñadores tienen la obligación de desarrollar espacios y mobiliarios adecuados, que les permita superar su marginación e integrarse positivamente en el mundo social.

Sin excluir a ningún sector de la sociedad y demostrando que los que menos poseen tienen también derecho a contar con el confort y la tecnología del mercado.

El propósito de esta asignatura es formar a los futuros profesionales como agentes propulsores de cambios en la acción del diseño que hará modificaciones en el medio para que sea inclusivo despertando una conciencia social, para que los diseñadores y la sociedad, entendieran que las barreras deben ser disueltas. En nuestro país existe un discurso concentrado en los derechos de las personas con discapacidad, pero no así con respecto a las mejoras en sus condiciones de vida o en su entorno inmediato.

Metodología:

La propuesta didáctica es brindar conocimientos para aplicar criterios de accesibilidad e inclusión en los diseños de espacios, entornos y equipamientos. Se espera que los alumnos asuman una postura positiva como respuesta de todos los temas abordados en clases.

Objetivo General de la asignatura

Que al alumno adquiera el manejo habilidad y competencias del diseño para Todos, para poder utilizar como herramienta en la elaboración de diferentes proyectos.

Que el alumno logre:

- Desarrollar la disciplina hacia la inclusión y fomentar un cambio dentro y fuera del diseño descubriendo espacios laborales sin explotar.
- Usar la creatividad para alterar y adaptar objetos cotidianos para ayudar a los usuarios a superar sus limitaciones físicas.
- Adquirir herramientas necesarias para crear espacios terapéuticos, óptimos para todos los usuarios en igualdad de condiciones
- Llevar adelante propuestas de diseño con resoluciones tecnológicas y constructivas, de vanguardia.

Objetivo Final:

Aportar al crecimiento y correcta ejecución del plan estratégico de accesibilidad, logrando un aporte al ciudadano en general de una temática de vanguardia a nivel mundial, haciendo un cambio radical sobre la infraestructura y la planificación de los espacios físicos que componen la trama urbanística, para poner en vigencia un concepto totalmente olvidado, que es lo que marca y establece la Convención Internacional de los Derechos de las Personas —como sujeto de DERECHO— cualquiera sea su condición física

Incorporación de la temática de la inclusión en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán.

Se propone mediante trabajo de campo establecer la situación actual edilicia de la facultad en cuanto a concepto de accesibilidad para todos.

Metodología: se dividen los alumnos en tres grupos y se asigna a cada uno de ellos un determinado sector del edificio de la facultad para realizar como ejercicio académico un relevamiento que permita identificar las barreras físicas de cada uno de los espacios y proponer criterios de accesibilidad.

Desarrollo del proyecto inclusivo, metodología.

Se establecieron tres sectores de trabajo:

El primero: desde acceso principal al establecimiento, hasta patio central, contemplado sector estacionamiento de pequeños rodados como bicicletas y motocicletas y sanitarios del sector.

El segundo: desde patio central hasta edificio nuevo de la facultad, incluyendo en este mismo grupo el área de estacionamiento de automóviles, biblioteca, sanitarios y bar de la facultad.

El tercer grupo: edificio nuevo de la facultad, analizando otros de los accesos con que cuenta el edificio, accesos a aula y sanitarios.

Los mismos serán analizados conforme fundamentos teóricos brindados en clases.

Trabajo de campo mediante recorridos en distintos horarios y considerando los distintos usuarios para establecer un relevamiento diagnóstico.

Elaboración de las propuestas con sus respectivas fundamentaciones.

Fundamentos teóricos y base conceptual

Definición del tema y selección del lugar de intervención.

Formación de equipos de trabajo en base a áreas seleccionadas.

Accesos y espacios exteriores, áreas deportivas, baños y áreas de servicio.

Visitas de campo para la realización del Relevamiento y diagnóstico.

Elaboración de las documentaciones y desarrollo de las propuestas.

Exposición y puesta en común sobre diagnóstico y propuesta de cada equipo de trabajo.

Presentación de los resultados a toda la comunidad educativa en Jornadas de Artes.

Descripción del proyecto.

Este trabajo es la primera aproximación al Proyecto de diseño inclusivo del edificio de la facultad.

El historiador tucumano Carlos Páez de la Torre nos remonta a los orígenes del edificio que hoy pertenece a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán.

Uno de los pocos ejemplos en la provincia de arquitectura modernista y sobria expresión del movimiento Secesión vienesa.

El predio actual situado en el cruce de las calles Simón Bolívar, Batalla de Chacabuco y José Rondeau, fue donado por el filántropo tucumano Román Jiménez Román (1834- 1894).

En año 1916, en el marco de los festejos del Centenario de la Independencia, el Jockey Club de Buenos Aires, otorga una importante suma a la Sociedad de Beneficencia de Tucumán para construir una escuela para obreras con la condición que esta llevara el nombre de la fundación. A partir de esa donación, se encargó a los ingenieros Alejandro Uslenghi, Tomás Chueca y Juan Tinivella, la construcción del Solar.

La Escuela para obreras "Jockey Club de Buenos Aires" fue inaugurada el 12 de octubre de 1917 y nueve años después, bajo la dirección de las Hermanas Adoratrices, se produjo su reapertura.

En el año 1934, el ingeniero Iván Fontana ejecutó la construcción de una capilla y entre 1939 y 1948 se realizará un nuevo pabellón, sin embargo, diez años después, se produjo el cierre de la escuela y el traspaso a la Nación.

El 30 de marzo de 1965, durante el rectorado del Ing. Eugenio Flavio Virla, la Universidad Nacional de Tucumán adquirió el inmueble, instalando en sus dependencias el Departamento de Artes, que en 1980 se transformó en Facultad de Artes.

Aunque las dependencias de la institución universitaria crecieron en las últimas décadas, se conserva tal como fue planteada desde sus orígenes la estructura original, siendo distinguida, en el año 2000, mediante el Decreto N° 582/00 AP: Área Protegida por UNT.

En el año 1998, se concluye la primera ampliación de los espacios, pero el crecimiento de la institución artística es constante y esos espacios resultan insuficientes. A Fines del año 2009 se dio inicio a un ambicioso proyecto perteneciente al Arq. Hugo Ahumada Ostengo con el objetivo de albergar todas las carreras que se dictan en la Facultad de Artes, algunas de las cuales aún se desarrollan en otros predios que no pertenecen a la UNT. De las cuatro etapas originariamente planteadas solo se construyeron y entregaron dos, de este modo en el año 2014 quedaron incorporados 5.400 metros cuadrados para la comunidad universitaria.

Conforme la definición establecida en la Ley Nacional N° 24.314, la accesibilidad "Es la posibilidad de las personas de gozar de las adecuadas situaciones de autonomía como condición primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas de la inadecuación del medio físico para su integración social y equiparación de oportunidades".

Las tres propuestas realizadas pretenden generar desplazamientos horizontales funcionales en los espacios interiores y espacios urbanos contiguos a la facultad; a fin de ser interpretados por todas las personas que ingresen al mismo.

El primer grupo se aboca al bloque correspondiente a la construcción original de la Facultad, y luego de trabajo de campo y evaluaciones proponen:

En el acceso a la Facultad de Artes, que constituye el primer eslabón de la cadena continua de accesibilidad a la institución, la modificación de rampa principal que permite ingresar al establecimiento creando así mismo un espacio de descanso apto para permanecer sentado y descansar. Hacia la derecha del edificio existe un espacio verde anexo a galerías que será destinado a estacionamientos de motocicletas y bicicletas, con incorporación de señalética y caminera diferenciada mediante utilización de distintos materiales que definen cada actividad. Una vez ya en hall de distribución al atravesar el mismo se accede al patio principal de forma circular al cual convengan aulas, oficinas, biblioteca, bar, entre otros y que es el nexo de conexión con el edificio nuevo de la facultad.

Ya ubicados en este patio central, la primera modificación que se propone es eliminar la rampa existente que no cumple con los requisitos mínimos y que en realidad no conduce a ningún lugar ya que la misma desemboca en un espacio que tiene alturas irregulares y está obstaculizado por escalones que comunican a las aulas circundantes. Modificar la circulación dando preferencia a la caminera generada por la circulación espontánea de los usuarios que se encuentra claramente delimitada en la superficie por el recorrido permanente. La idea es nivelar el espacio y crear áreas de descanso, circulación y recreación que contengan bebederos. Y conjugar espacios verdes y equipamiento en forma armónica y segura. También se contempla implementar cartelería informativa para conocer la ubicación y circulación de acceso a cada área incorporando en la misma sistema braille.

El segundo grupo:

Teniendo en cuenta desplazamiento por la facultad, existen una serie de obstáculos a franquear para poder acceder a las diversas instalaciones, en este trabajo se abordan las más urgentes, las que impiden de forma inexorable el libre desplazamiento de quienes tienen una movilidad reducida.

1. Caminerías: con dimensiones escasas de 0,80 mí de ancho no alcanzando la medida mínima establecida (0,90 mí), sumándole a esto una altura aproximada de 0,40 mí sobre el nivel de parquizado de los jardines de la facultad, carencia de radio de giro necesario en las intersecciones (1,50 mt) y derivaciones a los recintos que se comunican mediante las mismas.

Realizadas en ladrillo, durante el periodo de lluvias se tornan peligrosas por la formación de moho en su superficie en diversos sectores.

2. Acceso a aulas: el acceso a las aulas, talleres y recintos administrativos que se encuentran el sector presentan características insalvables —escalones, caminería mínima, etc.— también realizados en ladrillos con su consecuente desgaste y reacción al clima.

3. Acceso por calle Rondeau: el acceso por la parte posterior de la facultad cuenta con un vado para acceder de calle a vereda, el ingreso al edificio cuenta con escalinata y rampa de acceso, dicha rampa que, si bien tiene pendiente y tamaño adecuado está emplazada justo en la salida del desagüe pluvial, con la consecuente inconveniencia para el usuario, no posee pasamanos ni barandas, y el material utilizado en su construcción no es el ideal.

4. Aberturas: el acceso a biblioteca es de una medida mínima, poco más de 0,70 mt, con lo que representa un claro impedimento para el ingreso con sillas de ruedas, andarines, etc.; ya que la medida mínima requerida es 0,90 mt para ser accesible para cualquier usuario. En su interior se pueden observar seis mesones, los dos primeros permiten una circulación óptima, luego de esto hay cierta dificultad al transitar, sobre todo si los asientos están ocupados, el espacio de circulación se reduce más aún. Finalmente encontramos escritorios con computadoras, angostos e incómodos, el espacio entre escritorios y mesones es estrecho, anulan el radio de giro para una silla de ruedas.

No solo la puerta de biblioteca es estrecha, sino también el acceso a la ampliación del bar; pero, en ese caso se cuenta con una puerta alternativa para utilizar dichas instalaciones. El espacio interior es muy estrecho y la cantidad de mesas y sillas reduce el espacio en la circulación.

5. Rampas: en el sector medio nos encontramos con tres intervenciones, en la antigua edificación, con el propósito de hacerla más accesible. Todas pueden ser mejoradas, la de acceso a la galería que lleva a biblioteca no cuenta con el radio de giro indicado, todas carecen de barandas y el material utilizado no es el ideal.

Podríamos señalar una serie de otros obstáculos: desniveles entre galería de talleres y nueva edificación, acceso desde el estacionamiento, accesos a taller de prototipo desde entrada posterior, puerta batiente en sanitarios adaptados, artefactos sanitarios y accesorios de sujeción. Existen desniveles entre sectores que representan un obstáculo.

Si se intenta acceder desde estacionamiento: los espacios de circulación son mínimos con respecto a los sanitarios, que en principio se suponen adaptados, cuentan con una puerta batiente que hace suponer la necesidad de ayuda para ingresar, para evitar el golpe de cierre. Artefactos sanitarios y accesorios: si bien cuenta con espacio para transferencia, los accesorios y artefactos pueden mejorarse por otros más actuales y cómodos.

Las aulas taller de escultura, poseen dos peldaños en acceso, se ingresa por una puerta de doble hoja, si bien cuenta con mucho espacio la circulación se ve interrumpida por los alumnos que trabajan dispersos en el pasillo.

El aula taller de grabado, se puede acceder a través del patio o la galería, cuenta con puerta de doble hoja, en el interior se encuentran cuatro mesones en sector central y algunas sillas, mesones con las prensas de grabado y armarios en los laterales.

Área administrativa donde se realizan las sesiones del consejo de la facultad: para acceder deben pasar dos escalones, la puerta de ingreso es de doble hoja, el interior cuenta con un mesón en el centro, con sillas y unos muebles de guardado en un lateral, cuando esta área está en uso el espacio de circulación se reduce, pero podría mejorar con otra disposición del mobiliario.

Propuesta de diseño accesible.

En vista de lo evaluado y ante la presencia de múltiples desniveles para acceder a los diferentes locales, proponemos:

1. Una nivelación de galerías, caminería y accesos inmediatos, a una altura idéntica creando para ello una suerte de miradores hacia el patio propiamente dicho; el cual se remodela y revaloriza con un espacio verde y mobiliario exterior para uso del público en general.

Dicho espacio contará con canteros con especie arbórea de fácil mantenimiento que supere en su parte alta los 2,10 mt para no interrumpir el paso y canteros con especies florales que acompañen el

diseño original del patio de acceso principal. Los pisos pueden ser reemplazados por nuevo material que imprima diseño, seguridad y durabilidad dado el tránsito continuo.

El pórfido resultaría un material ideal para cubrir estas necesidades, durable, bajo costo de mantenimiento, resistencia al tránsito continuo, no se torna resbaladizo al contacto con el agua. El desagote del patio se realizará mediante bocas en canteros para así hacer un aprovechamiento del agua de lluvia, evitando el encharcamiento que se produce en épocas de lluvias.

Un barandal de 0,90 mt separará galerías y caminería exterior de patio propiamente dicho como medida de seguridad para los usuarios.

Las galerías y caminerías se ensanchan a un mínimo de 2 mt para proporcionar espacios de circulación cómodos tanto para personas con movilidad reducida como para el traslado de mobiliario. El ingreso a cada dependencia contará con información inteligible para usuarios con disminución visual que permita un desplazamiento libre y confortable. A ellas se accede por rampa del sector que desembocan en el patio, todos con sus respectivos barandales.

2. Se aprovechan las rampas ya existentes para acceder a los miradores que comunican las instalaciones a un nivel uniforme, implementándoles algunas modificaciones:

- la incorporación de pasamanos a una altura de 0,80 mt, su sección será uniforme, preferentemente de acero inoxidable con información podo táctil.

- Se sugiere como solado el pórfido por ser apto en lugares de mucha concurrencia, resistente a los factores climáticos y con presentaciones comerciales que ofrecen un valor agregado.

3. En cuanto a los accesos al bar, proponemos una puerta de dos hojas hacia el patio interno que no solo proporciona accesibilidad y comodidad, sino mejora las condiciones de confort al interior en cuanto a luz y ventilación, comunicándolo con un espacio remodelado y desde el cual se llega fácilmente. Dicha carpintería de 1,20 mt abrirá hacia el exterior para minimizar la superficie de barrido. Comunicará con el patio y estará cercana a la rampa que conduce a la galería que deriva a los talleres y a los sanitarios adaptados.

4. Entre las reformulaciones para optimizar la circulación y permanencia, se incorporan señalética general y particular para los distintos espacios y sus usos, matafuegos y sistemas para favorecer una rápida evacuación en caso de siniestros. Para finalizar, sería ideal la colocación de iluminación acorde al espacio y uso, ya sea de día o de noche, que optimice el desplazamiento aun en altas horas de la noche minimizando las ocasiones de accidentes en el desplazamiento por el edificio. El uso de reflectores y lámparas con sensor de movimiento sería una opción económica a largo plazo.

Estacionamiento. análisis de obstáculos.

Acceso: al estacionamiento de la facultad se accede por rampa desde calle Chacabuco, a través de un portón automatizado de 7 mt de ancho, dicha rampa se replantea por implicar un obstáculo para los transeúntes que circulan por vereda por tener una construcción irregular forzando la pendiente por no tener vado en cordón.

Pisos: el estacionamiento tiene actualmente diferentes niveles y múltiples recubrimientos, algunos de ellos no son aptos para un desplazamiento libre para usuarios con movilidad reducida permanente o provisoria. Cemento alisado, carpeta cementicia, baldosas perforadas en cemento, granza suelta, tierra, que pueden provocar resbalones o trabas para el uso de silla de ruedas, andarines, muletas, etc., situación que empeora durante las épocas de lluvia, con sus consecuentes peligros.

Espacios: los espacios sin delimitar provocan que los usuarios estacionen desordenadamente, entorpeciendo la circulación de quienes descienden de vehículos, quienes desean retirar su vehículo del lugar, acceso y estacionamiento de motos, etc. No está delimitado un sector reservado para discapacitados, ancianos, como tampoco hay señalética necesaria para designar espacios, direcciones, salidas, usos y servicios. Esto dificulta más el libre desplazamiento hacia las instalaciones académicas.

Circulación hacia unidades académicas: la caminería que nos da acceso hacia área de taller de prototipo y patio interno es totalmente inadecuada, compuesta en parte por granza, parte cemento y parte baldosas perforadas de 0,60 mt (debajo de las cuales hay desagotes), apoyadas en tierra, presumen un tramo intransitable; por sus medidas, materiales, disposición y construcción.

Acceso a edificio nuevo: nulo desde el estacionamiento, no existe caminería ni delimitación, además de una clara diferencia de nivel entre el piso de tierra del estacionamiento y el cemento alisado que circunda dicho edificio.

Acceso a quonset desde edificio nuevo: imposible, un desnivel desde el cemento alisado nos lleva a un piso de tierra por espacio de 6 mt hasta encontrar el acceso a prototipado apenas demarcado por una carpeta cementicia que inicia en la puerta del mismo.

Propuesta de diseño para estacionamiento

Observando que el principal problema del estacionamiento lo constituyen las superficies de desplazamiento, se propone una nivelación de todo el estacionamiento al nivel de edificio nuevo que unifique con patio interno, utilizando para ello baldosas de pórfido, por resultar este un material de gran resistencia al tránsito, a los agentes climáticos y no tornarse resbaladizo al mojarse.

Alcantarillado

Para evitar encharcamiento, la superficie tendrá pendientes para desagotar el agua de lluvia mediante alcantarillas con bocas de 15 x 50 cm ubicadas cada 16 mt2 que desembocan en el canal ya existente (el cual está actualmente tapado con baldosas de cemento perforado).

Señalética Se implementará señalética inclusiva para ordenar la circulación e informar sobre dirección y usos de servicios e instalaciones. El merendero ya existente se modificará con mobiliario para exterior adaptado. Se delimitará el área de estacionamiento preferencial para usuarios con movilidad reducida, cercano al trayecto que une lleva a las instalaciones educativas. Se distinguirán sectores para los diferentes medios de movilidad que requieran estacionar. Para ordenar espacios necesarios y circulación.

Se ensanchan los espacios de paso a 2 mt de ancho para una circulación óptima.

Las especies vegetales arbóreas se podan a una altura mínima de 2,10 mt para no entorpecer el paso, ni la visual. Se incorporan canteros para contener la vegetación y delimitar espacios.

El tercer grupo: al tratarse del edificio nuevo es el que en mejores condiciones de accesibilidad se encuentra en su planta baja. Existe el espacio para contener el ascensor que fue propuesto en el proyecto, aunque aún no se cuenta con el mismo.

Análisis de la situación actual

En aulas encontramos, en planta baja, aula número uno con escritorios mesas que permiten acomodar sin inconvenientes silla de ruedas. En aula dos existen pupitres estándares donde la superficie de escritorio y silla están conformados por una sola pieza, anulando posibilidad de uso para persona de movilidad reducida y resultando incómodo para las personas zurdas.

Falencias:

Puertas sin mecanismos accesibles, carentes de dimensiones mínimas.

Falta de señalética en braille.

Falta de ascensor o rampas para acceder al 1°, 2° y 3° piso.

Pisos con acabado estándares no antideslizantes.

Mobiliario excluyente, pues en varias aulas solo encontramos mobiliarios para personas diestras.

Acondicionamiento lumínico y acústico inadecuados.

Para las problemáticas señaladas, proponemos las siguientes soluciones:

Accesos correctos: permiten igualdad de uso, para cualquier persona, independiente de sus capacidades y habilidades. Como sugerencia, recomendamos el uso de pavimento podo táctil, anunciando la entrada al edificio.

Circulación vertical: en este punto hacemos énfasis en el presente análisis, ya que una gran falencia dentro del edificio es la falta del ascensor, que, si bien está planteado en el proyecto, hace ya casi 6 años que no es un hecho concreto. Esta situación genera una gran disparidad, ya que a las personas que poseen discapacidades motrices se les dificulta o les es imposible acceder al 1°, 2° o 3° piso, a los cuales, actualmente, se accede únicamente por escalera. Dicha escalera cuenta con 20 cm en cada contrahuella.

Tampoco está terminada, ni en uso, la única rampa que está proyectada en planos, lo cual es una barrera más y un impedimento más para la accesibilidad de los usuarios. La rampa no es de la inclinación adecuada, ya que una persona en silla de ruedas necesitaría la ayuda de otra persona para poder acceder. La propuesta sobre la misma es un correcto uso de los pasamanos para que las personas tengan un sostén al hacer uso de ella.

Mecanismos: las puertas de acceso a las aulas no poseen los mecanismos correctos de acceso Es recomendable carpinterías de aluminio, ya que es el material más liviano para deslizar. Acompañada de barrales de accionamiento de color llamativo para el uso intuitivo

Baños: la planta baja de la facultad cuenta con baño para discapacitados, pero, en los pisos siguientes, hacen falta los baños proyectados en cada piso. En cuanto al equipamiento en baños señalamos las siguientes faltas:

- Cambiadores para bebé en baños de mujeres y hombres.
- En los baños, tanto en los ya construidos de la planta baja como en los proyectados en los siguientes pisos, encontramos un error constructivo que atenta contra la privacidad. El error observado afecta al baño de hombres ya que, al hacer uso de los mingitorios, las personas que pasan por el pasillo común tienen una visual directa hacia los mismos cuando los usuarios no cierran las puertas. Proponemos un cambio que, si bien es pequeño, resulta significativo para asegurar la intimidad del momento.

Propuestas sobre plano.

Planta baja: anuncio de ingresos con sistemas podo táctiles.

Instalación de ascensor.

Dejar espacio para sillas de ruedas en anfiteatros y auditorios con sillas fijas.

Se reiteran las mismas propuestas en primer, segundo y tercer piso.

Conclusiones

Luego del trabajo de análisis e investigación efectuado por cada grupo se contribuirá a la preocupación de los mismos por la creación de espacios accesibles. Este acercamiento a su realidad circundante lo hace tomar conciencia de la necesidad que existe en la sociedad de crear espacios que aseguren la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en condiciones de seguridad y máxima autonomía; que la accesibilidad no es solo el acceso a un espacio físico adaptado para la diversidad de estudiantes y personal que conviven en la facultad, sino también en eliminar barreras

mentales arraigadas y discriminatorias hacia las personas consideradas diferentes; que transformar los espacios en lugares accesibles no implican grandes inversiones, sino buenos criterios que generen formas que estimulen vínculos y efectos positivos utilizando en lo posible conforme a las tendencias actuales materiales renovables, reutilizables y/o resistentes a factores de uso y climático; que el trabajo en equipo es una de las condiciones que se requieren para ser un buen profesional; que los alumnos egresen con una formación enriquecida sobre los principios del diseño universal, ya que han de diseñar entornos, productos o servicios para personas con necesidades diversas.

BIBLIOGRAFÍA

Carlos Eroles, Hugo Frangueti, Los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Recopiladores) Universidad de Buenos Aires.

Cedillo, M.A (2015). El agua como elemento expresivo, nuevas configuraciones, y morfologías especiales. Cuenca Ecuador. Universidad del Azuay.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Fundación Arquitectura COAM. Coordinación: Carmen García Jalón Edición: ediciones de Arquitectura Maquetación: Servicio Gráfico Graciela Mélida Contreras Pedro Ibáñez Albert edición: junio de 2011 Impresión: Artes Gráficas Palermo ISBN: 978-84-88934-47-5

Maizares, Nelson. El modelo social de la discapacidad; Algunas notas para su discusión en Argentina. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

IV.INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

CARTOGRAFÍA DE LA CRISIS. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA VINCULADA A PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS EN ZONAS VULNERABLES DE DOS CIUDADES DEL NOROESTE ARGENTINO

AGÜERO, Silvia Leonor
JULIANO, Bruno
PONCE DE LEÓN, Margarita
RODRÍGUEZ, Ana Belén
Universidad Nacional de Tucumán

Cocinas. Proyecto de arte y territorio fue un proyecto de investigación y producción que nació en el año 2017 en el marco del programa de extensión de las cátedras de Historia de las artes plásticas III de la Facultad de Artes y el Departamento de Artes Plásticas de Aguilares de la Universidad Nacional de Tucumán, denominado Jornadas Estudiantiles de Arte.

Con la participación de más de 70 alumnos y la intervención del equipo docente de ambas cátedras, se desarrollaron trabajos motivados en la vieja ambición vanguardista de acercar el arte a la vida. En un intento por restaurar las desacreditadas utopías, este proyecto buscó reivindicar las conexiones entre el arte y la sociedad con el objetivo de plantear preguntas y ofrecer propuestas o posibles respuestas. Las intervenciones artísticas en espacios vulnerables contaron con un acuerdo firmado entre la docente responsable de las cátedras y la Secretaría de Estado y Articulación Territorial del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Tucumán y su programa Cocinas Comunitarias.

Docentes, estudiantes, equipo técnico del programa ministerial junto a mujeres, hombres y niños trabajaron en 17 Cocinas Comunitarias de diferentes barrios periféricos y asentamientos de San Miguel de Tucumán y el Departamento de Aguilares. Organizados en grupos de trabajo, se programaron a lo largo de cuatro meses diversas instancias de encuentro con los vecinos implicados en el funcionamiento de las Cocinas Comunitarias.

Las reciprocidades sociales que se generaron en el proceso de intercambio artístico promovieron el interés, compromiso y sobre todo estimularon la sensibilidad de todos los participantes, buscando una participación ciudadana creativa. De este modo, el proceso desarrollado enunció un posicionamiento que visibilizó un trabajo colaborativo muchas veces relegado del espacio social.

Destacamos que lo importante de esta experiencia no fue la formalización de una obra de arte —ello estuvo y está muy lejos de nuestro interés—, sino la participación conjunta de actores provenientes de distintos ámbitos socio culturales y los vínculos que las artes pueden llegar a generar antes, durante y después de esta y otras experiencias.

El presente trabajo pretende dar cuenta de esa experiencia basada en la interrelación activa y creadora con la comunidad y busca aportar ideas acerca del rol del arte como un vehículo que puede contribuir a hacer realidad un modo de vida más equitativo. Hoy la universidad demanda otra relación con la comunidad para lo cual debe dirigir su accionar más allá de los límites académicos a los que está cómodamente acostumbrada. Su misión debe promover por medio de su función social el fomento de una conciencia política que haga posible la transformación de la sociedad.

El proyecto implicó cuatro instancias que se articularon y redefinieron entre sí:

1. Un trabajo de investigación escrito en torno a la presencia del gesto político en las producciones artísticas de los periodos abordados durante el cursado de la asignatura.

2. Un trabajo de campo en torno a una problemática social contemporánea. Para esta instancia, los estudiantes trabajaron en Cocinas Comunitarias ubicadas en diversos puntos de nuestra provincia, tanto en Capital (Barrio San Ramón, Barrio San Nicolás, Barrio San Cayetano, Barrio Alejandro Heredia, Barrio La Gaceta y Barrio San Miguel) como en Aguilares, Tafí Viejo y Alderetes. El trabajo consistió en la recolección de datos significativos con el objeto de posibilitar un acercamiento y diagnóstico del espacio en cual se concretarían los ensayos de obras. Los mismos fueron obtenidos a través de entrevistas, encuestas, fotografías, videos, anotaciones, registros del espacio e infraestructura, disponibilidades, descripciones del contexto y la comunidad.

3. Un ensayo de obra de sitio específico. Cada grupo de trabajo concretó luego, en los espacios relevados, un proyecto vinculado a las prácticas artísticas contemporáneas, visibilizando una cartografía invisibilizada en la topografía de nuestra provincia.

4. Un plenario abierto. Una vez finalizadas los ensayos de intervenciones artísticas, se convocó a un plenario abierto a la comunidad en sede del Circulo de Magisterio donde representantes de cada área de trabajo reflexionaron sobre la implementación y desarrollo de los proyectos concretados, junto a autoridades del Ministerio de Desarrollo Social, técnicos, docentes, estudiantes, vecinas y vecinos de los barrios.

Síntesis de los proyectos

Cocina: Ríos de Colores

Proyecto: Pintura Mural, Instalación de Cartel, objetos escultóricos

Dirección: Barrio La Gaceta. Al margen de la Costanera. Tucumán

Integrantes: Corina Gálvez, Fany Diaz, Inés Guaraz, Pamela Ribet, Ana Ortiz, Ivana Páez, Sandra Pagura, Graciela Terán, Romina Torres, Inés Zamora.

El grupo trabaja al margen de la Costanera, una zona que no posee planificación del espacio habitado. Se trata de un asentamiento vulnerable a las inundaciones y susceptible a las adicciones como el consumo de alcohol, paco o pegamentos. Su mayor fuente de ingreso es la recolección y venta de chatarras, cartones y botellas. El proyecto tiene como objetivo generar una valoración y mejora del espacio para resignificar el sentido de pertenencia. Para ello, revalorizaron la fachada de la cocina pintando un mural con el rostro de Doña Rosa, madre y abuela de la mayoría de los habitantes del lugar. Cabe destacar que en el espacio circundante a la cocina se realizan objetos escultóricos con materiales en desuso como caños, cucharones, pavas, cacerolas y baldes entre otros objetos. A modo de señalamiento estos objetos se comunican con otros que conducen a la entrada al barrio.

Cocina*: Sale el Sol*

Proyecto: Pintura mural. Entrega de delantales

Dirección: Barrio Virgen del Valle. Las Talitas. Tafí Viejo

Integrantes: Gonzalo Jorge, Mariana Lachenich, Melissa Nuñez y Juan Pablo Villalobos

El grupo, en su trabajo, quiere testimoniar la injerencia de la cocina como punto de encuentro y solidaridad. Las diversas actividades que se realizan no engloban solamente el beneficio de un plato diario. Otras acciones protectoras como tratamiento y prevención de adicciones, gestión y nutrición alimentaria (que cuenta con el apoyo de distintos trabajadores sociales) nos hablan de una fuerte contención social. La intervención artística implica dos instancias: la concreción de un mural y la realización de delantales de cocina intervenidos por esa comunidad.

Cocina: *Abuela Ana*

Proyecto: Instalación de olla popular. Entrega de delantales

Dirección: Barrio San Miguel

Integrantes: Marcela Ale, Yanina Balcazar, Yanina Bellido, Marcelo Gómez, Nelson Moalla, Laura Belloti

El grupo analiza el tema de la alimentación en su proceso de elaboración hasta llegar al plato de comida diario. A efectos de la propuesta se realiza un relevamiento fotográfico. A pesar de sus bajos recursos y el grado de delincuencia que se detecta, la mayoría de las familias tiene integrada las instituciones de educación primaria y secundaria. Su obra consiste en la instalación de una olla popular de gran tamaño asentada sobre un pedestal de ladrillos. Forma parte de la misma un panel de fondo de 90 x 60 cm con 32 imágenes fotográficas que nos recuerdan el lugar, los procesos de trabajo de las mujeres y las interacciones con los estudiantes.

Escuela: *Lola Mora*

Proyecto: escultura en el patio de la escuela con materiales reciclados

Dirección: Barrio San Cayetano

Integrantes: Milagros Albornoz, Luciano Contreras, Lía Figueroa, Nadia Relañez

El trabajo consistió en la realización de una escultura con elementos reciclados en el patio de la escuela y en la aperutra de una espacio para reflexionar con los estudiantes sobre la necesidad de mantener el entorno en condiciones de limpieza en un barrio que demanda responsabilidad de los ciudadanos y las autoridades para generar y mantener en condiciones dignas el lugar.

Cocina: *Rincón de San Nicolás*

Dirección: Alderetes

Tres acciones con distintos grupos y propuestas se realizaron en un barrio donde el entorno natural privilegiado tiene como fuente principal de ingresos una cortada de ladrillos. La idea de construcción aparece vinculada a la arquitectura, pero también muy estrechamente ligada a la escultura, a la pintura y al dibujo y, muy particularmente, a la instalación. Los materiales son particularmente significativos porque plantean metáforas sobre la construcción y la destrucción, aspecto que se aborda en los tres casos.

Proyecto 1: Construcción de Tabique de cenizas

Integrantes: Julieta Lagoria, Josefina Molina, Daniel Ruiz, Natalia Yapura

Proyecto 2: *El Rincón* Instalación desechos de latas recortadas

Integrantes: Sol Rivadeneira, Lourdes Rodríguez

Proyecto 3: *Cimientos.* Construcción de ladrillos y libros

Integrantes: Miriam Rojas, Lourdes Valdez, Josefina Morales

Proyecto: Pintura mural e instalación; instalación de grifo

Dirección: Alderetes

Integrantes: Cristina Guzmán, Marcos Gómez

Este grupo trabaja sobre la dificultad de la comunidad para acceder al agua potable. En uno de los muros de la precaria vivienda donde funciona la cocina comunitaria se realizó un enorme sobre relieve. Del muro surge un gran caño del que cae agua en abundancia, remarcando la falta de este elemento vital, a la vez que una crítica y un llamado a la urgente solución de tamaño inconveniente.

Cocina: *Nosotras podemos*

Dirección: Plaza Independencia

Integrantes: W. Tolaba. F. Aragón, M. Silenzi Lucci, J. Espejo, M. Argañaraz, E. Ríos

Proyecto: *Manifestaciones*

Se trata de mujeres que tienen conciencia de sus derechos y su poder en la comunidad. Esto queda plasmado en una acción en la que mujeres, adolescentes y niños recorren la Plaza Independencia con pancartas realizadas que dan cuenta no solo de las demandas de esta comunidad, sino también de los momentos más agradables de su vida cotidiana.

La particularidad de las obras realizadas por los estudiantes de la ciudad de Aguilares consistió en la elección de la Plaza Central de la ciudad como lugar de exposición.

Proyecto: Tan Cerca Tan Lejos. Tema: El hambre

Integrantes: Débora Arias, Rodrigo Pérez, Nicodemo Sánchez, Adriana Soraire

El grupo abordó el tema de la realidad laboral de la comunidad y sus consecuencias en las familias que la integran. Para ello plantearon una intervención en el espacio público que se inicia con un recorrido desde la sede universitaria hasta la plaza principal, marcando ese camino con estarcidos que identifican un plato con cubiertos. Esas huellas desembocaban en la esquina de la plaza donde se eleva una torre de cajones de frutas vacíos, y en lo más alto una olla de grandes dimensiones. Platos de plástico adheridos a los cajones invitaban al público a intervenir este monumento a través de la escritura.

Proyecto: El juego infantil y su trascendencia emocional

Integrantes: Facundo Cabrera, Francisca Rivera

El grupo de estudiantes presentó una exposición de fotografías como documento de jornadas de trabajos artísticos que realizaron en la cocina comunitaria con sus niños y familias durante numerosos días. Tomaron el juego como el motor que acompañó la acción o performance. Se puso allí en relevancia la importancia del cuidado del medio ambiente. La idea central consistió en aprovechar el espacio de las cocinas para aprender jugando.

Proyecto: Blanco, negro y color. La mujer y la cocina

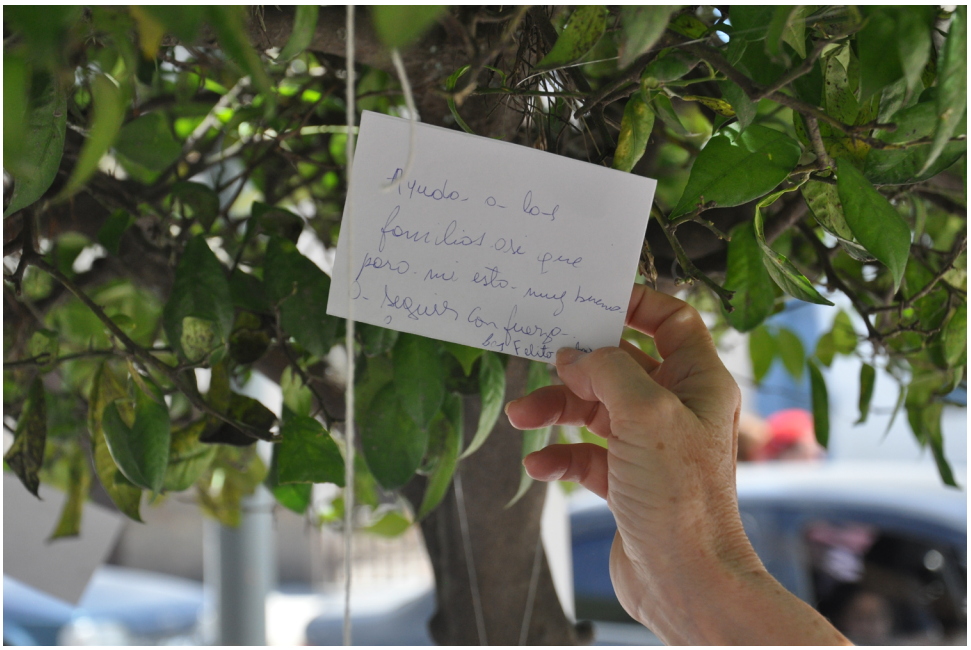
Integrantes: Pamela Alio, Verónica Mengual, Oscar Navarrete

Una exposición de fotografías en blanco, negro y color a modo de frutos colgaban de los naranjos evocando la importancia de las trabajadoras de la cocina y su aporte a la comunidad más vulnerable del lugar. Participaron de la acción algunas de las mujeres trabajadoras, quienes cocinaron en público invitando a los espectadores a participar de su mesa. Los comentarios de esa sobremesa se colgaron de los árboles.

Proyecto: Postales de mi ciudad

Integrantes: M. Isabel Romero, Silvia Vera

Se planteó una acción que invitaba a reflexionar sobre el rol asignado a la mujer como ama de casa. Un gran marco a escala humana con las siluetas de mujeres trabajadoras resuelto en una estética pop, en clara cita a la obra *El ángelus* del artista francés Jean F. Millet, invitaba tanto a hombres como a mujeres, a posar su rostro con la idea de vivir la experiencia del rol asignado a la mujer durante siglos. El resultado generó numerosas Postales con la idea de ser enviadas al público participante.



Conclusión

A través de un diálogo entre lo ético y lo estético, los trabajos realizados —fotografías, pinturas, esculturas, dibujos, objetos y diverso tipo de acciones— procuran visibilizar, a través de proyectos artísticos contemporáneos, las consecuencias sociales y políticas de la marginalidad en nuestra provincia.

En relación con lo técnico, las prácticas integran diversos materiales, desdibujando los límites entre la pintura y la escultura, entre el *ready-made* y el reciclaje, entre el arte público y el entorno urbano. Las experiencias evidencian una ganancia respecto al uso, aplicación y efectividad expresiva y comunicativa de los recursos artísticos. Pero consideramos que ese único objetivo sería un resultado

insuficiente. Nuestro interés se centró en interpelar a los estudiantes y generar las condiciones para que se establezcan relaciones entre los sectores implicados de nuestra comunidad, procurando una implicancia sobre la realidad social y las situaciones de crisis desde el pensamiento acerca del papel del arte y las producciones artísticas contemporáneas. En este sentido, las respuestas de los estudiantes, la entrega, disposición y creatividad de los vecinos y el acompañamiento de los técnicos, son una clara muestra del trabajo colaborativo, así como del rol de las instituciones universitarias y provinciales en el medio.

Somos conscientes de que muchos proyectos universitarios carecen de continuidad y dejan un saldo de frustración en el interés despertado en las comunidades con las cuales se entablan diversos diálogos. Por esto, es imperioso curricularizar las prácticas extensionistas para garantizar su continuidad y reconocimiento oficial en las titulaciones. Sólo de este modo estos trabajos dejarán de ser valorados como acciones paternalistas y esporádicas que desvirtúan el verdadero interés social de las prácticas artísticas que algunos docentes desarrollan.

Estamos convencidos de que el arte permite profundizar las posibilidades de comprensión de la realidad: un arte transversal, dinámico y experimental que abra nuevos espacios y revitalice su comunidad.

REPRESENTACIONES DEL MUNDO DEL TRABAJO, OCIO Y ENTRETENIMIENTO DE LAS CLASES POPULARES EN EL NOROESTE ARGENTINO VISTO POR ARTISTAS VIAJEROS EN EL SIGLO XIX

ARÁOZ, Silvina Beatriz
Instituto de Arte Argentino y Regional
Facultad de Artes, UNT.

Este trabajo estudia un corpus de imágenes producidas por Jean León Pallière durante su traslado por el Noroeste Argentino en 1858, que representan hombres y mujeres de clase popular en momentos de ocio, trabajo y distensión en las provincias de Salta y Santiago del Estero. Este artista es el más importante que recorrió la región, durante su paso por América del Sur. Después de visitar Valparaíso, viajó en barco hasta el puerto de Cobija (Bolivia) y desde allí regresó a Buenos Aires por las provincias de Salta, Tucumán y Santiago del Estero, para llegar y radicarse unos años en Buenos Aires.

La gran cantidad de iconografía documental que realizó a lo largo de los años que estuvo constituyen un corpus documental invaluable, pues es uno de los artistas que genera más cantidad de imágenes de diferentes temáticas con una manera distinta de abordarlas, sobre todo en la zona en cuestión. Pallière es uno de los pintores con más resonancia que hizo conocer, a través de distintas técnicas vistas únicas de las provincias del Noroeste, dejando un buen número de obras de espacios rurales. Estas imágenes son, por lo tanto, fundamentales para analizar desde una perspectiva estética, la forma de vida y las costumbres de la gente de campo. Es especialmente destacable que se trata del primer artista que representa a la mujer de sector popular como ser independiente y dueña de sus propias decisiones, trabajando en la elaboración de productos artesanales o divirtiéndose.

Esta temática que expongo en esta ponencia es parte de un trabajo extenso que vengo realizando hace varios años. Tomo estas imágenes ya conocidas a nivel popular, porque considero que es importante ubicarlas regionalmente y agregarlas al patrimonio artístico del territorio. Aunque sabemos que la temática es común a todo el país, cada zona tiene sus características propias y la cantidad de obras suficientes para formar un corpus que la identifique.

La primera obra que analizaremos es *Camino del Reñidero* (Figura 1) de 1858, que actualmente se conserva en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. Esta obra es importante no solo por su carácter documental –que cuenta la llegada de los participantes y observadores al juego de riña de gallos–, sino también por la resolución de la misma en grupos de figuras comunicativas. Igual que en otras obras de este artista, tiene una versión original y un boceto con la misma técnica del óleo.

La del Museo Nacional de Bellas Artes, Bonifacio del Carril le agrega al título "Camino al Reñidero, Salta", y dice de ella que "es un magnífico óleo que representa una escena a la que se refiere Pallière en forma expresa en las páginas inéditas de su diario" (1964, 70). El crítico realizó en la década de 1960 un viaje a París comprando algunas páginas del diario de Pallière, al mismo *anticuario* que le vendió gran parte al coleccionista Santamarina; publicando su contenido[1] en los Anales del Instituto de Arte Americano e Investigación Estética[2].

1 Del Carril (1964, p. 92): "En mi biblioteca conservo algunas páginas originales del mismo diario que permanecen inéditas. Contienen los dibujos a lápiz, tomados directamente del natural […] y la "Riña de Gallos", hechos por Pallière en […] y en Salta, el último, en el año 1858".

2 Del Carril (1967, p. 7): "El "Diario" de Viaje, de León Palliere, fue publicado, traducido al castellano por Miguel Solá y Ricardo Gutiérrez. El manuscrito que sirvió de base para la publicación fue adquirido por don Antonio Santamarina a un anticuario de París. Ese mismo anticuario me vendió, hace ya varios años, algunas páginas del Diario".

Las referencias del propio artista a esta escena están recogidas en dos ediciones distintas, la de Solá y Gutiérrez en la edición de 1945, y en el trabajo de Del Carril publicado en los *Anales.* Solo reuniendo ambas fuentes es posible entender la interpretación a la que quiso llegar el artista: «la llegada de grupos de jinetes cabalgando al paso; algunos traen en la cabeza de la montura, colocado sobre un "poncho", un gallo de alta talla, cuidado con las más grandes precauciones» (Solá & Gutiérrez, 1945, 227); "algunas mujeres venían también en su propio caballo o en ancas" (Del Carril, 1967, 23).

Es uno de los trabajos más sueltos, en esta se ven los personajes que están al aire libre, pintados de forma naturalista vestidos de domingo, para la ocasión. Está obra está ubicada en "la estancia de Martín Güemes Puch" (Solá & Gutiérrez, 1945, 226), gobernador de Salta, donde el pintor durmió la noche anterior y seguramente fue lo que originó representar este motivo y no otras temáticas como en las demás provincias.

La gente viste con sus mejores ropas, de colores vivos y claros; las mujeres llegan a caballo solas con sus gallos junto con algunos niños, para participar del juego de riña. Trabajada en grupos humanos, algunos conversan logrando una conexión, aspecto poco común en las obras de este artista, que se caracteriza por la falta de vínculo entre los personajes. Dentro de los grupos, en el de la izquierda hay un guitarrista que charla animosamente con una dama, mientras que la que está al lado observa a los recién llegados; los lugareños del grupo del centro llegan todos al mismo tiempo, frenando sus caballos para saludarse o intercambiar palabras, siempre cuidando el animal que llevan en sus faldas. La línea de horizonte, a pesar de ser baja, muestra otro conjunto que se acerca cabalgando sobre una loma, recurso que el artista utiliza con buen criterio para aumentar la cantidad de personajes y, de esta manera, no solo acercarlo, sino también visualizarlos más fácilmente. Sorprende cómo Pallière introduce a la mujer en una actitud diferente, ya no es la sometida o la que acompaña al hombre, sino que está representada dentro de la composición como sujeto independiente, que acude a la fiesta dominguera con sus propios gallos –como las dos que conducen sus propios caballos, como lo define Del Carril–, o buscan solas un momento de distensión. Otro aspecto destacable dentro de esta obra es la presencia de niños, mostrando el artista un espectro completo de la población rural en un solo cuadro, del que también podemos decir que no se encuentra frecuentemente. No es poco desmerecer nombrar lo importante que es hallar una obra con tantas cualidades de Salta, a la que lamentablemente el tiempo fue borrando parte del título, y desdibujando las costumbres regionales para darle un carácter más nacional.

El paisaje de *Boceto para el cuadro Camino del Reñidero* (Figura 2) utilizado para la obra final tiene una estructura similar, el cielo es más oscuro, con un manto de nubes espesos, que no concuerdan con el momento de esparcimiento sin darle el aire jovial al encuentro. Los personajes de pie están en poses clásicas, siendo estas características permanentes dentro del repertorio de sus obras como también la desconexión de ellos con el lugar o el paisaje.

Así como Pallière boceta e introduce cambios en la pintura final, también realiza croquis previos como un óleo de gaucho parado de espaldas, *Gaucho de pie* (Figura 3), bien plantado, cubierto con la vestimenta típica, cuyo boceto es tomado como una obra independiente mientras que en la obra del Museo Nacional de Bellas Artes está ubicado de espaldas entre dos caballos. Es una práctica común del artista, bocetar un personaje y luego incluirlo en diferentes obras. Los compaginadores del *Diario,* nunca ubicaron esta imagen como complemento de la obra expuesta.

La acuarela siguiente es *Riña de Gallos, Salta (*Figura 4) cuyo significado representa el juego tradicional de la época, exótico para un extranjero, pero que demuestra junto a la obra anterior el carácter popular que tenía y la cantidad de espectadores que congregaba. Esta obra es importante porque también simboliza la región, en un siglo donde la mayor cantidad de representaciones estaban realizadas en otras partes del país como Buenos Aires o Córdoba.

Fue bosquejada en la misma estancia de Güemes Puch; seguramente forma una secuencia, nada más que en esta, sólo hay hombres, documentando con todo detalle el juego y la vestimenta gaucha (Figura 5). Sitúa el tema en el centro de la escena (Figura 6), colocando a los espectadores alrededor, rebatiendo el plano donde se produce la pelea para poder observarla mejor[3].

3 Esta técnica de rebatimiento del plano, fue muy común en la época utilizada por los artistas documentales para mostrar más cantidad de elementos.

Para esta obra realizó un boceto que recuperó Del Carril (1967, p. 24) (Figura 7), mostrando la agilidad del pintor para representar el instante y captar la concentración de los hombres en el juego. Esto lo logra tanto en el boceto como en la acuarela y en las futuras litografías que realizará para su Álbum. Su imagen describe el calor del momento reflejado con gran pasividad y sin tensión. A pesar de encontrar detalles que la endurecen, como la mano del gaucho parado de la derecha que se apoya en el hombro de su compañero casi sin tocarlo, creando un abrazo poco espontáneo, duro y recio; o los rostros inexpresivos de los observadores; forma un conjunto armónico, que sólo recrea a la vista, consiguiendo relatar el entretenimiento pasional de los argentinos y el significado que tiene este juego popular del siglo XIX como también del XX.

Notamos que tanto en estas dos obras no aparecen las montañas, motivo telúrico dentro de las obras de los artistas viajeros. Es notable esta indiferencia hacia este elemento que sí agregó en otras ciudades como Mendoza. ¿Habrá sido por olvido o algo dificultó la omisión? Porque en su diario de viaje las nombra incansablemente como parte del paisaje. Seguramente le atrajeron más los motivos de esparcimiento y optó por construir composiciones en las que el punto de vista se centra en el tema principal, sin paisajes que distraigan la atención.

La última obra es una litografía, *Tejedoras santiagueñas* (Figura 8). Es otra muestra de su capacidad para representar a la mujer de campo, sus costumbres y labores. Este es un tema poco frecuente en la iconografía de Pallière y de otros artistas, sobre todo como veníamos enfatizando sobre la región; es importante porque no solo la incorpora en momentos de distracción, sino también como trabajadora artesanal, ayudando al mantenimiento familia.

Si la analizamos observamos que se desarrolla en la parte delantera de un rancho en el que se encuentran dos tejedoras –una hilando y la otra tejiendo en un gran telar manual– y una tercera mujer relajada con una cabra en su regazo. Si se analiza en detalle, se aprecia el cuidado con el que representa el telar, al igual que la vivienda, con todos los rasgos de ramas secas y el marco de la puerta de troncos más gruesos. Pallière hace referencia en su diario al escote pronunciado que llevan las mujeres santiagueñas y los dibuja muy acertadamente con blusas de grandes cuellos.

Aquí pinta muy generosamente la vegetación de árboles distribuyendo muy bien los elementos para poder mostrar no solo a las artesanas, sino también el entorno que rodea el rancho como las visitas y los elementos de uso diario como tinajas colocadas desordenadamente dentro de la espesura de la imagen.

Le gusta incluir animales que le den un carácter ingenuo ya sea como parte activa de la composición o simplemente como detalle – como en *Riña de Gallos* (Figura 4), donde se asoman unos caballos curiosos para ver la batalla de los contrincantes –. En las *Tejedoras,* hay cabras, un perro y gallinas revolotean alrededor, sin faltar también el caballo fornido atado al poste. Pallière es un artista que no solo utilizó múltiples técnicas artísticas, sino que aplicó, dentro de su estilo académico, una serie de matices de diferentes escuelas que aportaron a estos trabajos un grado de modernidad, ya sea en el estilo – como en la figura 4 – o de sensualidad en las mujeres norteñas con las blusas sueltas o mostrando sus formas.

Cabe destacar que aporta una nueva perspectiva a las obras costumbristas, otorgando a la mujer un papel protagónico, independiente, en su labor diario. No hay hombres que distraigan la escena o rivalicen con ellas, tampoco hay pudor para mostrarla afuera del rancho hilando sentada en el suelo, o armando esta gran tela en la que se ve una urdimbre extensa enrollada sobre uno de los maderos.

Otro detalle que no podemos dejar pasar en esta obra, es el carácter místico, a la usanza renacentista, sobre todo en las Natividades, que como dice Peter Burke: "Olier hablaba de la santificación de la vida cotidiana […] como símbolo religioso o moral" (2005, 149). Seguramente Pallière quiso dignificar el trabajo de las mujeres dentro de la sociedad, como una pintura idealista más que realista, con animales alrededor del rancho con techos de paja como en las ya nombradas Natividades.

Conclusión

A modo de cierre, podemos recapitular que las obras de Pallière, a pesar de tener críticas favorables y desfavorables a lo largo de dos siglos, poseen un valor documental insoslayable sobre todo en cuanto a su iconografía, que es muy surtida a pesar de su falta de novedad estilística. De todas maneras, en el Noroeste dejó obras de gran importancia, ya sea por su calidad artística, como en *Camino al reñidero,* donde utilizó una serie de técnicas que le dieron un aire más novedoso; o documental, como en la acuarela *Riña de gallos,* en la cual hay una gran descripción de las vestimentas de los gauchos norteños, o étnico en *Tejedoras santiagueñas,* en las que hay un acercamiento al tipo de mujer norteña con su estilo de vida y donde se puede ver por primera vez en forma directa el tema de la mujer trabajando, sin darle otro sentido que desvirtúe la acción o que sea parte de una composición como tema secundario; era común en el siglo mostrarla como exótica por su vestimenta o en idilios o bailes.

También la exhibirá frecuentemente dentro del espacio rural, y aunque parezca contradictorio, la pintará trabajando o con escotes sensuales. Demostrando que ellas poseen ciertas libertades no vistas anteriormente; como en la primera obra montando solas con un gallo en sus faldas, compartiendo de igual a igual con el hombre los juegos populares. También los niños serán parte de la composición, compartiendo el juego, y como temática nueva en el siglo.

Considero que es importante el análisis de las obras para poder desentrañar las cualidades más representativas de la región, sin este examen previo no podríamos haber logrado discernir la forma de vida y costumbres que la identificaron y llevaron a mostrar un primer arte propio que se proyectará más tarde en referentes de otros artistas nacionales que partirán de sus obras para realizar luego sus propias manifestaciones artísticas más modernas.

Bibliografía

Burke, P. (2005). Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Gráfica: Barcelona.

Del Carril, B. (1964). Monumenta Iconographica. Paisajes, Ciudades, Tipos, Usos y Costumbres de la Argentina. 1536-1860. Buenos Aires: Emecé.

Del Carril, B. (1967). "Páginas inéditas del Diario de viaje, por León Pallière". Anales del Instituto de Arte Americano e Investigación Estética, 20.

Pallière, J. L. (1864-1865). Álbum Pallière, Escenas Americanas, reducción de cuadros, aquarelles y bosquejos, 1864-1865.

Solá, M. & Gutiérrez, R. (1945). En L. Pallière, Diario de viaje por la América del Sud. Buenos Aires: Peuser.

Anexo

Figura 1. Jean León Pallière, *Camino del reñidero,* 1858, óleo, 74 x 100 cm.

Buenos Aires, Museo Nacional de Bellas Artes.

Figura 2. Jean León Pallière, *Boceto para el cuadro Camino del Reñidero.* Óleo.

En Pallière (1945, p. 223)

Figura 3. Jean León Pallière, *Gaucho de pie*, 1858, óleo.

En Pallière (1945, p. 57).

Figura 4. Jean León Pallière, *Riña de Gallos, Salta,* acuarela, 33,6 x 45,2 cm.

(Imagen tomada de Del Carril, 1964, p. CLVII).

León Palliere: *La vestimenta gauchesca de nuestros postillones no estaba exenta de pintoresquismo...*

Figura 5. Jean León Pallière, boceto

para *Riña de Gallos, Salta*. (Imagen tomada de Del Carril, 1967, p. 22).

León Palliere: *Los dos animales fueron colocados en el recinto y se lanzaron uno contra el otro bravamente... El vencedor lanzó su grito de guerra.*

Figura 6. Jean León Pallière, boceto para *Riña de Gallos, Salta*.

(Imagen tomada de Del Carril, 1967, p. 27).

León Palliere: ...los gauchos se sentaron sobre sillas formando círculo y teniendo con sus manos un trozo de tela de una sola pieza, que daba la vuelta y formaba el redondel donde se libraría la batalla.

Figura 7. Jean León Pallière, boceto para *Riña de Gallos, Salta*.

(Imagen tomada de Del Carril, 1967, p. 24).

Figura 8. Jean León Pallière, *Tejedoras santiagueñas,* 1864-1865, litografía, 17,7 x 33 cm.

En Pallière (1864-1865, imagen nº 21).

EL TEJIDO ANDINO Y LA IRRUPCIÓN DEL TELAR COLONIAL COMO MAQUINARIA DE PRODUCCIÓN FABRIL

CARREÑO, Yanina Valeria
Instituto de Investigación en Arte Popular

El arte, al igual que la ciencia, ha constituido sus bases del conocimiento artístico en postulados occidentales, a través de la historia del arte. Como dos retazos de telas unidos por medio de una hebra de hilo, ambos saberes comparten una misma historia del hombre. Un sujeto/tema occidental de conocimiento. La filósofa india Gayatri Chakravorty Spivak, 1985, enuncia: «Aunque la historia de Europa como sujeto/tema está narrativizada en la ley, en la economía política y en las ideologías occidentales, este sujeto/tema omnipresente y latente pretende no poseer "determinaciones geopolíticas"».

En el arte aparece un pasado, marcado por los movimientos artísticos europeos y, a través de ellos, una legitimación de lo que podemos nombrar como "arte propiamente dicho", y lo que no ingresa en esta denominación (lo que queda por fuera de este enunciado) es reconocido como una mera artesanía.

La hegemonización del saber ocupa un lugar privilegiado, también en el campo de lo artístico. Igual así, existen otros saberes del otro lado de la línea que a partir de la posibilidad de darles voz comienzan a socavar los pilares del conocimiento hegemónico.

En palabras de Soussa Santos: "Las tensiones entre ciencia, filosofía y teología han llegado a ser altamente visibles, pero, todas ellas tienen lugar en este lado de la línea. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de formas de conocimiento que no pueden ser adaptadas a ninguna de esas formas de conocimiento. Me refiero a conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. Desaparecen como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad" (2010).

Estas otras formas de conocimiento son las que van pujando para mantenerse vivas. Con ello comienza una disputa entre lo artístico y lo artesanal, entre un saber legitimado y una manualidad, entre un saber popular y la erudición. En esta coyuntura aparece el textil como una alienación entre ambos conceptos, a partir de las producciones de los tejedores artistas/autodidactas.

El arte Textil es considerado como tal a partir de sus procesos artesanales y de manufactura porque suele utilizar fibras de origen vegetal, animal o sintético para la construcción de sus objetos utilitarios o decorativos.

Lo textil, desde el arte contemporáneo, aparece a partir de la notable influencia de las vanguardias a las artes aplicadas. Como es el caso de la Bauhaus de W. Gropius, de 1919, donde la artesanía textil pasó a convertirse en un género artístico con vida propia. El arte textil y la indumentaria, volvieron difusas las fronteras entre disciplinas y técnicas.

A partir de estos conceptos, podemos observar como "el arte" también contiene en su interior micro mundos de saberes, que aceptan o repelen lo artístico y lo artesanal a partir de sus categorizaciones. El arte también puede producir ausencias en sus saberes, inferiorizando algunos y monoculturalizando otros.

Soussa Santos (2010), dice: "No hay por eso una sola manera de producir ausencia, sino varias. Lo que las une es una misma racionalidad monocultural. Y distingue cinco modos de producción de ausencia o no existencia: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril".

Tomando al textil desde las palabras de Soussa, como una expresión local, por lo tanto, inferior, como una manifestación, dentro del arte popular, expresamos cómo el arte también puede dividirse entre: lo intelectual y lo popular, ubicando a lo popular, como el último eslabón de la cadena para el sistema capitalista.

Este trabajo tratará de repensar el arte popular como una expresión del pueblo y por el pueblo a través de los saberes artísticos propios de las culturas ancestrales por medio de los textiles y, la generación de conocimiento a través de la unión entre el cuerpo, el lenguaje oral y corporal, la técnica, la naturaleza y la comunidad a partir de las teorías decolonialistas, analizando los procesos históricos y ahistóricos por los cuales fueron atravesados.

En la actualidad, el arte y la artesanía (en incontables ocasiones) utilizan y banalizan lo autóctono y lo originario, para realizar objetos, a partir de la técnica de la reproductibilidad. Para crear así nuevos objetos de exposición, pero desde un pensamiento y un posicionamiento posmoderno, el cual solo analiza desde una mirada superficial las creaciones artísticas ancestrales y las cargan de un valor de "exotismo", a través del cual las obras pierden su sentido del aquí y el ahora, con el objetivo de "domesticar lo exótico", como lo expresa E. Said (2008), y darles un espacio en un Museo.

Este exotismo solo genera un alejamiento de la importancia que tuvieron dentro de una comunidad los textiles. Para W. Benjamin (1936): "lo que se marchita de la obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica es su aura". Aunque Benjamín toma el concepto de reproductibilidad a partir de la irrupción de la fotografía en el mundo del arte, en este trabajo utilizaremos este concepto para repensar la imposición del telar europeo como maquinaria de reproductibilidad, en las producciones textiles aborígenes; cómo a través de esta nueva forma de producción textil se opacan e invisibilizan los saberes, transmitidos oralmente en los procesos manuales del textil indígena y la pérdida de espacios de reflexión que implicó estas imposiciones y la resistencia/subsistencia de las formas de conocer a través del acto de tejer.

Podemos pensar, a través de las palabras de Benjamín, cómo el textil en la actualidad deja de ser un objeto de unión y conocimiento entre generaciones para convertirse en una representación del exotismo de un lugar, despojado de su principal valor, para valuarse como una mercadería de estante.

Los textiles como formas de creación improductiva o estéril debían generar un valor para sus nuevos dueños. En este proceso, los saberes y las formas de conocer también se vieron colonizadas.

Los telares aborígenes mantenían una unión entre el cuerpo y la tierra. Por ejemplo, los telares norteños, como los puneños, se mantenían enterrados a la tierra, mientras el tejedor, sentado en el suelo, iba tramando la urdimbre. Al igual que los telares de cintura, que se adherían al cuerpo y lo utilizaban para la tensión misma de la construcción del tejido, este factor del cuerpo como parte formal entre el equilibrio natural y el textil podría ser la contracara del formato de producción alienante capitalista.

Este cuerpo bullente continuó creando sueños y anhelos por medio de hebras, en plenitud con su contexto. Siguió creando una alforja, no solo para cubrir a su animal, sino también para poder trasladar agua para su cultivo. Estas acciones, alejadas de los formatos fabriles opresores, siguen resistiendo en el silencio en las familias de las comunidades.

Para poder hablar de este hecho es necesario tomar distancia, pero no desde la idea de alejamiento, sino más bien desde la perspectiva de la Sociología transgresiva de las ausencias y las emergencias que propone Soussa: "estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica". Esta "sociología transgresiva" es de hecho una démarche epistemológica que consiste en contraponer a las epistemologías dominantes en el Norte global, una epistemología del Sur.

Si se indaga y se profundiza a partir de esta simultaneidad, entre trama y urdimbre, los textiles mantienen, aún hoy, vivo su pasado hibridado, entre lo aborigen y lo colonial. Pensar los telares de las comunidades como un artefacto de transmisión de saberes y la violenta irrupción colonial de la implementación de maquinaria europea, también es pensar en la naturalización de algunos procesos y objetos coloniales, como metodologías de producción, por ejemplo, que se consideran propios por estos días. Repensar el lugar que ocupó el telar antes y después de la colonización para nuestra historia sería una de las puntas de esta gran maraña.

Los textiles andinos fueron concebidos por los colonos desde su perspectiva de concepción de lo textil. Es decir, el textil como un producto, dentro de un circuito económico europeo que generaba ganancias a los países colonos, concatenado con los primeros inicios del mercantilismo del mediterráneo, donde el aura de los textiles se invisibilizaba a través de la reproducción seriada. Esto solo fue el inicio de una interminable historia de opresión, silenciamiento y desarraigo de los pueblos, que continuó con la creación de los obrajes en tierras colonizadas, a modo de fábricas y con la utilización de mano de obra barata indígena.

Haciendo un paralelismo con la actualidad, Soussa Santos en su libro *Crítica de la Razón indolente,* analiza cómo la promesa de igualdad de la modernidad queda trunca, a partir de los análisis económicos de los países del Primer y del tercer mundo: "Los trabajadores del Tercer Mundo en el sector textil o electrónico ganan 20 veces menos que los trabajadores de Europa o de Norteamérica, realizando las mismas tareas y con la misma productividad". Tal vez, nuestra historia sigue repitiendo imposiciones productivistas de los colonos tercermundistas.

Nuestros colonizadores fueron despojando de identidad a los tejedores y de su "aura/mística ancestral" a los textiles para hacerlos ocupar un lugar otro en los mercados de telas occidentales. Pedro Sotelo Narváez, en 1583, dijo: "que existían obrajes para tejer en Santiago del Estero y San Miguel de Tucumán". Estos obrajes fueron la primera forma de industria manufacturera en América. Se creía que fueron instalados por la incapacidad de España para satisfacer la demanda de sus colonias. Todas las formas de explotación y todos los abusos "modernos" se conocieron en los obrajes. Según una rica documentación inédita referente al Perú, donde existió el centro más importante de manufactura textil de América, aparecieron datos referentes al comercio de los textiles. También, P. Alonso de Barzana escribía en 1594, "que, en las casas de campo, de Santiago del Estero y de Esteco brotaba salitre", sin duda por la gran opresión a los indios en Argentina, ya que los hacían tejer también en sus propias casas cuando la demanda excedía las producciones de los obrajes.

A partir de la irrupción de los españoles en el mundo andino, todo esto tuvo un cambio cualitativo y cuantitativo. La implementación de telares con pedales que trajeron los colonizadores españoles y la aparición de obrajes de explotación indígena en las provincias del Virreinato comenzaron a cambiar el sentir de los textiles. Los telares indígenas de nuestro país carecían de pedales y los lizos debían moverse a mano. Estos cambios, como rupturas, fueron alejando de los sentires, las sensaciones, las anécdotas, las construcciones simbólicas, a los integrantes de un pueblo para convertirlos en maquinaria de producción. Despojándolos de sus técnicas, tuvieron que re-aprender sistemas de tejido europeos por maestros tejedores españoles, con instrumental europeo que enviaba la corona.

Abonar la tierra con todos los factores posibles que originaron los telares y las prácticas textiles actuales es de vital importancia para intentar reflexionar sobre los cambios, la hibridez, los factores culturales y las herencias impuestas que posee nuestra otra historia.

En palabras de Edward Said (2008): "Una cultura que tiene una concepción estrecha de sí misma tiende a tener una concepción aún más estrecha de las otras culturas". Es en este punto donde repensar de manera crítica el valor simbólico y cultural de los objetos y las técnicas textiles de las culturas ancestrales. Es necesario para darles un lugar en una "otra" historia del arte. Analizando no solo el objeto por un lado y la reproducción de su técnica por otro, sino dando voz a las historias que se tejieron en paralelo a los textiles, esas historias de comunidades que dejaron un legado de saberes orales a través de la construcción de estos objetos, historias que aún hoy resuenan en los círculos de tejedores. "Al otro lado de la línea no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían

convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas" (Soussa Santos, 2010).

Los saberes y la transmisión de los mismos se constituyen a partir de una relación vivencial, porque parte de esos saberes toman al cuerpo no como una entidad separada de los sentires, sino como la unión entre lo corporal y lo espiritual. Donde lo ritual y lo manual entran en un lugar de saberes místicos. Donde el aquí y el ahora no son expresiones de tiempo y espacio, sino una filosofía de vida, una forma de comprender y decodificar el mundo que nos rodea. Donde la adopción impuesta de un telar, la hibridación de técnicas propias y ajenas, y la expresión de los silenciados, mantienen un hilo conductor de análisis.

Una de las preguntas que me surgieron después de estos pensares y sentires fue: ¿Es posible aprender a través de la oralidad en los círculos de tejedores? ¿qué se aprende? ¿cómo? Resuena de fondo como posible respuesta "Lo popular", un espacio donde las expresiones artísticas a través de la oralidad toman fuerza.

El pensar y el saber científico, a partir de los postulados de la modernidad, han utilizado los procesos técnicos como recursos de producción de conocimiento. Esto también llevó a la creación de lugares donde el conocimiento se crea, como en las instituciones educativas. Las universidades son los lugares que, en la actualidad y con un amplio legado histórico, se privilegian y se legitiman los saberes. Pero, ¿qué sucede con los saberes que se encuentran por fuera de estos claustros? ¿se los considera saberes o solo son meras expresiones artísticas de un pueblo, un saber popular, un arte popular? Desde esta perspectiva, el arte del mundo occidental se aleja por medio de kilómetros y kilómetros de mar para plantar sus bases en un arte intelectualizado, separado de un arte popular. Y en esta brecha, pensar en el arte popular, y sus diversas expresiones, y un arte erudito también genera procesos de periferización. El concepto de minoría se amplía, por que hablar de una arte banalizado, excluido y silenciado, tiene sentido y fuerza ahora, a partir de los textiles.

Para investigar estas otras formas del saber y el conocer del arte, compartí con la comunidad de San Carlos (Salta) el 2do Encuentro Textil Calchaquí, en Julio de 2019. En el cual, por medio de talleres al aire libre o en la Iglesia del pueblo, se generaba conocimiento que no pude encontrar en libros, en bibliotecas, en sitios web, en videos de YouTube, ni en redes sociales.

Estos saberes otros, comunitarios, en espacios no convencionales. Saberes que generaban conocimiento, no solo a través de las técnicas de tejido andino, sino también a través de lo vivencial. Del placer manual del hacer, donde el tiempo se relativiza. Y el día es marcado solo por los momentos del amanecer y del ocaso solar.

Los tejedores que abrían camino a la transmisión de sus saberes en San Carlos mostraban cómo desde el proceso de selección, de cría del animal, y del hilado de la lana, podían mantener vivas las técnicas ancestrales. Usando el tejido en telar y en bastidores, creaban peleros, fajas, alforjas, tapices, cestos, ponchos. Dejando de lado el formato escrito, iban relatando desde lo cotidiano los orígenes de un proceso textil, utilizando ejemplos vivenciales vinculados a la naturaleza, la música y a leyendas propias. La voz y la gestualidad corporal, como herramientas, tomaban una significancia magnificada para transferir conocimiento a otros y otras. Utilizando las matemáticas, podían generar un patrón de repetición para explicar los diseños de un encordado de lazo y por medio de una ecuación aritmética dejaban registro para repetir un diseño o una forma en particular. Hablaban de etnomatemáticas mientras tramaban un telar. Para Alberto Castagnolo, la explicación de este fenómeno es simple: "vivimos tanto en la azotea (metáfora de lo racional de nuestra cabeza/cuerpo), que cuando tejemos y usamos las manos, las ponemos alineadas al corazón, por eso sentimos un equilibrio pleno mental y corporal. Para él, "las matemáticas eran frías y aburridas", pero uniéndolas a los textiles podía otorgarles ese sentido del cual carecían. Las matemáticas son enseñadas en los establecimientos escolares de nuestro país como una abstracción inmaterial para realizar operaciones que no tienen relación directa con las vivencias cotidianas. A través de la etnomatemática, se fusionan el saber algebraico y un saber ancestral de tejido andino. Los tapices creados por Jesús Casimiro tomaban el telar no como un objeto impuesto, sino como una herramienta para resignificar esta imposición. Desde el arte contemporáneo, proponía procesos deconstructivos. Organizaba su degradé de tonalidades para armar un tapiz utilizando pasajes de tonalidades de cálidos a fríos por medio de madejas de hilos teñidos,

alejado de los legados de la pintura occidentalista, del color plano y sus gradientes. En Jesús emergían toda una serie de conocimientos, que constituían una epistemología propia de la Comunidad del Luracatao, para elaborar su técnica textilera.

En conclusión, los conocimientos forman parte de una episteme que tiene lugar en un locus, laboratorio perteneciente al campo cientificista, donde los procesos de creación de conocimiento verdadero aún resuenan. Pero en estos lugares, el arte, el textil, lo popular, San Carlos, alejados del formato "locus", es donde el conocimiento/saber se entrelaza de manera tal que se impone a los supuestos heredados y continúa dando paso a los saberes otros. Desde los olvidados, lo ancestral, lo manual, desde lo vivencial y corporal. Para demostrar, una vez más, que las emergencias de saberes, pensadas como emergentes y como urgencias, son posibles.

En este contexto actual convulso se encuentran las expresiones artísticas populares como sistemas de luchas silenciosas que acontecen por fuera de los límites establecidos, por lo institucionalizante de los formatos académicos, y de los conocimientos invisibilizadores de saberes otros.

BIBLIOGRAFÍA:

Deleuze Gilles y Feliz Guattari (2002). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Introducción. Rizoma. Editorial Pre-textos.

González. L. R. (2000). La Dominación Inca. Tambos, Caminos y Santuarios. Editorial Sudámerica..

López Daniel (1976). Arte popular argentino. Centro Editor de América Latina.

Said, Edward W (2008). Orientalismo. Barcelona: Debolsillo.

Spivak, GayatriChakravorty (1998). "¿Puede hablar el sujeto subalterno?" OrbisTertius, año 3 no. 6.

Sousa Santos Boaventura (2010): Decolonizar el saber. Reinventar el poder. Edit. Trilce.

- (2003) Crítica de la Razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Editorial DESCLÉE DE BROUWER, S.A

W. Benjamín (1936). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica.

PRAXIS ESCÉNICA: EL CASO DEL "TALLER ACTORAL - SALA LUIS FRANCO", SAN MIGUEL DE TUCUMÁN (2009 – 2016)

RAMOS YASSINE, Mauricio
Instituto de Investigación en Artes Escénicas (IIAE)
Facultad de Artes, UNT.

En el espacio Taller Actoral Sala-Luis Franco (en adelante TA-SLF) se dictan talleres anuales de formación actoral coordinados por el docente y director Raúl Reyes.[1] El taller nace en el año 1994 y se ha mantenido de forma ininterrumpida en la provincia de Tucumán hasta el día de hoy. A lo largo de su historia, se pueden vislumbrar dos períodos bien definidos sobre el trabajo teatral que se llevó a cabo. En un primer período se trabajaba con el método de las acciones físicas y los lineamientos de Raúl Serrano. Ya por el año 2001 el espacio ingresa en una transición donde comienza a cuestionar y reflexionar sobre este tipo de trabajo, iniciando un proceso de construcción de nuevas formas de abordar y entender la actuación; es así que se empieza a dialogar con los lineamientos de los docentes y directores porteños Ricardo Bartis y Alberto Ure principalmente, entre otros tantos referentes. A partir de los años 2008–2009 se consolida una nueva línea de trabajo, que es la que se profundizará en esta investigación.

El eje conceptual del primer período del taller actoral estuvo puesto en la idea de la *representación,* donde el actor era un reproductor e intérprete del sentido dado por el autor y/o director. El relato textual (obra teatral) tenía un peso decisivo y la mimesis era la referencia necesaria para alcanzar la verdad teatral que remitía a lo verosímil.

En la etapa actual el eje conceptual está puesto en la *presentación,* ya no se trabaja con un método, sino con el azar, el accidente y la incertidumbre. Se pone en discusión la referencia y la vinculación a una situación externa, se cuestiona la primacía del relato verbal por sobre el que desarrollan los cuerpos de los actores. Se revalorizan las expresividades, las fuerzas, las potencias y las energías de los actores.

Partiendo de todo esto y del conocimiento en profundidad sobre las dinámicas de las clases anuales, es posible reconocer algunas variables que nos permitirán acercarnos a la identidad del espacio en el contexto del campo teatral tucumano y su influencia en el mismo.

Entrenamiento Técnico

El entrenamiento se aborda desde un enfoque que contempla lo efímero y volátil de la actuación. Se trabaja lo espacial, el tiempo, lo pictórico, el ritmo, las imágenes, lo textual y lo musical de la escena; pero siempre subordinado a la actuación. Se entrena al estudiante/actor para que pueda "estar" en escena (habitar la escena), rompiendo con la idea de "ser" y "personaje" que se busca en la representación.

Al abordar los elementos técnicos en los ejercicios que se proponen, se tiene en cuenta que dichos elementos sean inherentes a la actuación: elementos técnicos imaginarios. Se propicia una combi-

1 Raúl Reyes nació en Tucumán, es docente y Director de Teatro, coordina el Taller Actoral - Sala Luis Franco desde 1994. También se desempeña como gestor de la Sala Luis Franco ubicada en la ciudad de San Miguel de Tucumán. Ha sido formador de un gran número de actores que se desempeñan actualmente en campo teatral de la provincia de Tucumán.

nación entre lo técnico y lo imaginario, lo técnico va combinándose con lo poético mediante una relación dialéctica en el proceso de actuación. Lo estrictamente técnico comienza a ser asimilado por el estudiante/actor en la medida en que pone en juego su imaginación para crear situaciones donde se distinga cierta poeticidad de la escena.

Esta forma de abordar los entrenamientos técnicos puede vincularse con lo que establece el director porteño Ricardo Bartis, quien entiende que el entrenamiento de los actores debe servir para movilizarlos y activarlos, logrando una formalización que sea personal, pero como respuesta a las propuestas pedagógicas generales que el director/formador realiza.

Es por esto que los elementos técnicos que se trabajan en el TA-SLF (trabajo del cuerpo, de la voz, punto de vista, campo asociativo, etc.) buscan ser abordados desde lo imaginario. Es decir, que, si bien el objetivo es entrenar un elemento específico, se lo hace a través del juego escénico, poniendo al estudiante/actor siempre en situación de creación, de actuación.

La improvisación

Al construir escenas a través de la improvisación, no existen ideas o textos teatrales previos que seguir; solo existen acuerdos para *territorializar*[2] una situación y desde ahí partir. Esos acuerdos previos son concretos y responden generalmente a las siguientes preguntas: ¿Quiénes somos?, ¿Dónde estamos? y ¿Qué hacemos? Desde esa pequeña situación, se avanzará hacia la construcción de la escena.

La improvisación es abordada en la sala Luis Franco como una técnica de actuación y un mecanismo de construcción escénica; donde el actor pone en juego todos los elementos técnicos y no técnicos que le permiten erigirse como creador de escena y hacedor de teatro. La improvisación es tomada no solo como un elemento de aprendizaje, sino como "base creadora del actor", como constructora y portadora de la totalidad de los signos. Es decir que, la improvisación será útil en la medida en que se encuentre enmarcada en un trabajo de praxis escénica que tenga al actor como eje central de la creación, promoviendo una actuación autónoma y emancipada. No será un camino para hacer una escena, sino que se constituirá en el basamento creador de la misma.

La actuación

Raúl Reyes parte de la premisa de que el teatro está constituido por el vínculo entre el actor y el espectador. Por lo tanto, considera que el eje central del teatro está puesto en la actuación, que se configura desde la mirada del espectador (no hay cuarta pared). El teatro es entendido como una experiencia efímera que acontece en un lugar y tiempo determinado; experiencia única que es irrepetible e irrecuperable. (Reyes, comunicación personal, 8-6-2018)

Esta idea del teatro como experiencia efímera puede reconocerse en el pensamiento del investigador y crítico Jorge Dubatti, quien expresa que si bien el teatro *acontece* en las coordenadas espacio–temporales de la cotidianeidad, es su medio expresivo o poético (acciones corporales, físicas y físicoverbales) el que lo distingue. Un medio expresivo generado por alguien con su cuerpo (actor) ante otro que percibe (espectador) en presencia del anterior. Por lo tanto, el teatro se constituye como la producción y expectación de acontecimientos poéticos corporales (físicos y físicosverbales) en convivio.

En el TA–SLF la actuación es entendida como un lenguaje autónomo, no supeditado a ningún tipo de condicionamiento previo o externo. Una actividad que, al atacar la realidad, reflexiona sobre lo artificial de la existencia desde un lugar estético, a través del cuerpo de los actores. Cuerpos eroti-

2 Por *territorializar* se hace referencia a definir situaciones concretas y realistas, como base para que el actor produzca materialidad escénica desde la improvisación.

zados que fundan un instante poético, ya que lo poético no está dado por el contenido (argumento, relato, tema), sino por la forma (actuación); y es en ese plano formal donde los cuerpos poéticos van a estar cargados de deseos, pasiones y pulsiones (elementos no racionales) que le otorgaran un valor indispensable al teatro.

Una actuación no racional en la medida en que funda sus propios códigos para crear, trabajando con el azar y el accidente; con aquellos elementos que no pueden medirse, escribirse o metodizarse: el entre de los actores, los vínculos que generan, las energías que transitan la escena, las potencias de actuación, la significación de los cuerpos, el devenir. Por lo tanto, una actuación que produzca lenguaje y no ilustre, que produzca todos los discursos posibles en un tiempo y espacio determinado. Producir lenguaje es la búsqueda del manejo del tiempo y el espacio a través del cuerpo de los actores.

En relación a esto, Bartis sostiene que el procedimiento de creación escénica no debe estar prefijado de antemano (como por ejemplo propone el método de las acciones físicas), sino que devendrá del tratamiento que se le dé al trabajo de los actores. Se crea un flujo de asociaciones entre las situaciones que se van abordando en la escena, que no necesariamente responden a una estructura cronológica de causa y efecto, sino a un procedimiento de "contagio". Esto es posible debido a la conciencia artificial de estar actuando, que produce una amplitud en el campo asociativo del actor para abordar la totalidad de los elementos que intervienen durante la praxis escénica (2003: 178, 179).

El actor actúa la obra o escena y todos aquellos elementos y cosas que suceden en ese momento: el espacio, las texturas, los ritmos, los textos. Por esta razón es que el actor debe actuar con una conciencia de artificio que le permita generar un flujo de asociaciones y construir lenguaje y poiesis, mientras aborda la totalidad de elementos que va generando la escena. De ahí que se hable de una actuación total o actuación global.

En el TA-SLF se aprende a actuar actuando. Se actúa desde el primer día, ya que la manera de realizar un acto creativo solo es posible si se toma a la actuación y por lo tanto al actor/creador, desde una perspectiva global (que contiene todo). En este sentido, la actuación no se aprende como una transmisión de alguien hacia otro. La actuación se desarrolla en el juego escénico mismo, no se puede explicar, tiene que ver con el modo de jugar. La actuación se entrena.

Conclusión

Una vez establecidas estas características, es posible aproximarse a ciertos rasgos identitarios que definen al TA–SLF. Para ello se tomará la concepción histórico-estructural que propone Larraín Ibáñez sobre identidad. Desde esta perspectiva, la "identidad cultural" está constituida por un conjunto de cualidades, valores y experiencias comunes y variables que se encuentran en permanente construcción y reconstrucción dentro de nuevos contextos y situaciones históricas, que la sitúan en procesos de transformación constante. (1996: 218)

Es decir que, si bien estas cualidades, valores y experiencias comunes ya han sido analizados a lo largo del presente trabajo, resulta fundamental contextualizarlos social y políticamente en la provincia de Tucumán y en el teatro tucumano. Razón por la cual, se tomará el concepto de "territorialidad" propuesto por Dubatti (2011: 1, 2), que hace referencia a la consideración del teatro en contextos geográficos-históricos-culturales singulares, a los fines comprender mejor dichos procesos identitarios.

Desde este enfoque, el problema consiste en establecer ¿Cómo determina e influye la *tucumanidad*[3] en los mecanismos de producción escénica del TA-SLF?

3 Por *"tucumanidad"* se hace referencia a las condiciones e idiosincrasia que caracterizan y distinguen a la sociedad de la provincia de Tucumán.

Para esto, es importante detenerse a pensar en las praxis escénicas que se propician en el TA-SLF. Un teatro que pone énfasis en el plano formal de la escena, es decir en el "Cómo" de la obra (la actuación), dejando en un segundo plano al contenido o al "Qué". Por lo tanto, se deduce que los actores al producir lenguaje con su cuerpo, dejan ver en ellos características que vienen marcadas por la idiosincrasia y la cultura de nuestra sociedad. Cuerpos tucumanos en escena, cuerpos que hablan a Tucumán y son hablados por Tucumán.

De esta manera, se arriba a una conclusión que abre nuevos interrogantes para seguir indagando sobre el objeto de estudio seleccionado: aunque en el TA–SLF se trabaje para generar técnicas y cuerpos escénicos que rompan con la cotidianeidad, no significa que haya que desconocer cómo estos cuerpos se mueven, desean y actúan, signados por un orden mayor al cual no se puede eludir: el contexto social. En estos términos, el TA-SLF, en el devenir de sus procesos de creación, en sus asociaciones, y su vitalidad, deja fluir aquellas características determinantes (no racionales) que signan los cuerpos tucumanos; e intenta potenciar esas actuaciones "tucumanas" para asimilar nuestro contexto y, a partir de ello, romper y denunciar la realidad.

Bibliografía

Arguello Pitt, Cipriano (2013) Intersecciones de lo real en la escena contemporánea: del como si a lo real. En Arguello Pitt (compilador), Ensayos Teoría y práctica del acontecimiento escénico. Córdoba: Alción Editora y Ediciones Documenta/Escénicas.

Bartis, Ricardo (2003) Cancha con niebla - Teatro perdido: fragmentos, edición de textos e investigación: Jorge Dubatti. Buenos Aires: Atuel.

Dubatti, Jorge (2007) Filosofía del Teatro I convivio, experiencia, subjetividad. Buenos Aires: Atuel.

Dubatti, Jorge (s/f) Teatro y Poética comparada: micropoéticas, macropoéticas, archipoéticas, poéticas enmarcadas. Recuperado de: http://unrn.edu.ar/blogs/posgradoteatro/files/2011/09/TeatroyPoeticaComparada.pdf

Larraín Ibañez, Jorge (1996) Modernidad Razón e Identidad en América Latina. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Reyes, Raúl (2010) La formación del actor en ámbitos no formales: Tucumán en la creación de nuevos lenguajes teatrales. Manuscrito no publicado. San Miguel de Tucumán.

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS EN LAS ARTES

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

La integración de la perspectiva intercultural en la formación del estudiante universitario constituye una invitación a formar ciudadanos capaces de jugar un rol activo en la vida pública. A pesar de que la educación intercultural debiera atravesar a todas las asignaturas, esta es comúnmente asociada a los cursos de LE (lengua extranjera), reservándose su enseñanza únicamente a los estudiantes que aprenden idiomas.

Desde sus inicios en los años 80 en el campo de la Didáctica de las Lenguas surgió un paradigma conceptual muy rico en torno a nociones como interculturalidad, identidad, alteridad y diversidad, por citar las más significativas (Coste, Moore y Zarate, 1997; Byram, 2003; Béacco y Blanchet, 2010). Es así como a nivel pedagógico, en países europeos se han desarrollado numerosas actividades para la ejecución de proyectos interculturales tales como: enfoques, dispositivos, tutorías, encuestas sociológicas o etnográficas, encuentros, etc. La realización de estas propuestas supone sin dudas considerar las implicaciones locales —institucionales y pedagógicas—, pero además una reflexión sobre cómo se inscribe la formación a lo intercultural en el marco de una pedagogía universitaria global. En ese sentido, en el contexto universitario se fueron planteando una serie de interrogantes: ¿es posible brindar una formación intercultural? ¿Para qué finalidad prepara a los estudiantes? ¿Se trata simplemente de brindarles herramientas para la movilidad internacional, de facilitar su integración social, su inserción profesional, o bien de manera más global, de acompañar y favorecer su inserción en una sociedad plurilingüe y pluricultural? ¿Qué competencias desarrollar ya que se trata de socializarse a lo diverso, a la alteridad? ¿Cómo trabajarlas, evaluarlas? ¿En qué etapa formarlos? ¿En qué carreras universitarias? ¿A través de qué dispositivos?

En respuesta a algunos de estos interrogantes daremos cuenta de una actividad extensionista que nos ha permitido articular la enseñanza de la lengua con la ejecución de producciones plásticas mediante la implicación colectiva de los alumnos en actividades artísticas o socio-culturales, la integración de prácticas reflexivas acerca de la alteridad, del repliegue sobre sí mismo, de la descentración.

Nos referimos a la Muestra Plástica y Literaria de la Francofonía, actividad que nace en el año 2013 en el marco de un conjunto de propuestas académicas que se realizan año a año en el Centro de Estudios Interculturales de la Facultad de Filosofía y Letras y de los proyectos de investigación emprendidos en su seno. La principal motivación que conduce a la realización de estas muestras es la de promover en nuestro medio, desde una perspectiva intercultural y de integración disciplinaria, la celebración del Día Internacional de la Francofonía a través de una propuesta de actividades amplia e interdisciplinaria que comprometa la participación de docentes y estudiantes de las facultades de Filosofía y Letras y de Artes. Con el paso de las ediciones, la muestra fue extendiendo la participación hacia otras facultades con la invitación de especialistas de distintas disciplinas, y también hacia institutos de nivel superior y escuelas del nivel medio. De este modo se generaron espacios de intercambios, de reflexión y de libre expresión que se vieron plasmados en las producciones plásticas y literarias de los estudiantes y en las conferencias a cargo de especialistas.

La adopción de un lema y de diez palabras afines propuestos por la Organización Internacional de la Francofonía (OIF)[1] actúan a modo de guía para orientar la preparación de los trabajos en las clases, que posteriormente son expuestos el día de la muestra.

1 Organización internacional que designa la comunidad de 900 millones de personas y países en el mundo que usan la lengua francesa.

A continuación, presentamos un cuadro en el que consignamos cronológicamente las distintas ediciones de las muestras, el lema y las palabras elegidas por la OIF para su realización. Seguidamente, nos centraremos en la Muestra del año 2016 y describiremos cómo fue concebido el dispositivo pedagógico implementado y en qué medida este enfoque se encuadra dentro de la perspectiva intercultural.

Muestras Plásticas y Literarias de la Francofonía

AÑO	EDICIONES	LEMA	DIEZ PALABRAS
2012-2013	I Muestra Creativa de la Francofonía	*Le français, est une chance* "El francés significa oportunidad"	Dis-moi dix mots semés au loin: Atelier-bouquet-cachet-coup de foudre-équipe-protéger-savoir-faire-vis-à-vis-voilà. " Taller, ramo, marca personal, amor a primera vista, equipo, proteger, conocer,hacer, cara a cara, ahí está ,listo".
2013-2014	II Muestra Creativa de la Francofonía	*Place aux talents* "Un lugar para los talentos"	Dis-moi dix mots à la folie…: Ambiancer-à tire-larigot-charivari-enlivrer (s')-faribole-hurluberlu-ouf-timbré-tohu-bohu-zigzag. "Ambiente, indiscriminadamente, alboroto, presentador, círculo, mareado, uf, sellado,bullicio, zigzaguear".
2014-2015	III Muestra Plástica y Literaria de la Francofonía	*J'ai à cœur ma planète* "Amo mi planeta"	Dis-moi dix mots que tu accueilles…: Amalgame-bravo-cibler-grigri-inuit-kermesse-kitsch-sérenpidité-wiki-zénitude. "Amalgama, excelente, objetivo, amuleto, pueblos que habitan en las regiones árticas, fiesta popular, pasada de moda, serendipia: descubrimiento afortunado, sitio web, vejez".
2015-2016	**IV Muestra Plástica y Literaria de la Francofonía**	***Le pouvoir des mots*** **"El poder de las palabras"**	**Dis-moi dix mots en langue(s) française(s): Chafouin-dépanneur-dracher-fada-lumerotte-poudrerie-ristrette-tap tap-vigousse-chafouin.** **"Personas con influencias, almacén, llover a cántaros, loco, foco de luz con poca intensidad, nieve, café expreso corto, camioneta para transporte público, vigoroso, hipócrita".**

2016-2017	V Muestra Plástica y Literaria de la Francofonía	*J'aime, je partage* "Me gusta y comparto"	Dis-moi dix mots sur la Toile: Avatar-canular-émoticône-favorit(te)-fureteureuse)-herberger-nomade-nuage-pirate-télesnober: "Transformación, bromear, emoticon, favorito, navegador,alojar, nómada, nube, pirate, télésnober".
2017-2018	VI Muestra Plástica y Literaria de la Francofonía	*La langue française, notre trait d'union pour agir* "El francés es nuestro lazo de unión para actuar"	Dis-moi dix mots sur tous les tons: Accent-bagou-griot(tte)-jactance-ohé-placoter-susurrer-truculent(ente)-voix-volubile. "Acento, labia, orador, vanidad,eh, hablar, susurrar,agresivo/a, voz, hablador".
2018-2019	VII Muestra Plástica y Literaria de la Francofonía	*En français, s'il vous plaît!* "¡En francés por favor!"	Dis-moi dix mots sous toutes les formes: arabesque-composer-coquille-cursif/-ive-gribouillis-logogramme-phylactère-rébus-signe-tracé. "Arabesco,componer,conchilla-molusco, cursivo/cursiva, graffiti, logograma, globo, adivinanza, signo, trazo".

Descripción de la Actividad

Nos centraremos en la IV Muestra Plástica y Literaria de la Francofonía que se llevó a cabo en marzo del 2016. El lema de ese año fue *Le pouvoir des mots* (El poder de las palabras), tomado entonces como eje central para el diseño de propuestas tendientes a generar reflexiones en torno a lo interdisciplinario, lo intercultural, lo identitario. A partir de una serie de discusiones e intercambios entre colegas y estudiantes, consideramos que la ejecución de un mural que simbolizara el arte y la literatura francófona expresados a través de los rostros de sus representantes, en el pasillo 400 de la Facultad de Filosofía y Letras (donde funcionan, mayormente, oficinas y aulas de inglés y francés), podía conjugar imagen y palabra, lengua y cultura. También se tuvo en cuenta el hecho de que un mural no pasa desapercibido, "exige" ser observado, contemplado, cuestionado y, ante todo, invita a la reflexión sobre la cultura extranjera y la propia.

A continuación, detallaremos algunos criterios seguidos para la ejecución de esta actividad que se realizó paralelamente al dictado de clases:

La tarea previa consistió en realizar la difusión de la convocatoria pública a través de las redes sociales (grupo de Facebook de la cátedra y del Centro de Estudios Interculturales, grupos de whatsapp, etc) invitando a alumnos y ex alumnos a participar de manera voluntaria, en la organización y exposición de sus producciones artísticas y literarias. Un binomio de estudiantes que cursaba la asignatura ese mismo año se interesó en participar ya que la propuesta de la ejecución de un mural, les concernía directamente[2]. Cabe señalar que en clase se había propuesto la lectura de un texto en francés referido a una exposición de graffitis del artista Keith Haring. Vale decir que un tema de estudio del programa contribuyó a la selección de la realización de un mural y además a repensar sobre el uso y la función de esta modalidad artística.

En la primera etapa se comenzó a reflexionar, con los estudiantes del curso, sobre el tema y motivo que quedarían plasmados en el mural. Para ello, centrándonos en el lema *Le Pouvoir des mots*, se consideró que lo más significativo era representar, en imágenes y palabras, los rostros y frases célebres de pintores y escritores francófonos.

En lo que respecta a las imágenes que fueron seleccionadas, se realizó previamente una encuesta entre los docentes y estudiantes de la facultad que circulan por los pasillos de la facultad, particularmente por el pasillo 400.

Las preguntas solicitadas fueron:

1. ¿qué artistas francófonos conocían?

2. ¿por qué les gustaría que fueran elegidos para ser representados?

Teniendo en cuenta la diversidad de respuestas se optó por aquellos artistas que, a nuestro juicio, serían considerados los más representativos para el público que asistiría el día de la muestra, pero sobre todo para aquellos que circulan hasta el día de hoy por el pasillo 400 de la facultad. También, como ya lo señalamos, junto con las imágenes se plasmaron algunas citas de otros artistas plásticos y literarios. Para la elección de las mismas se buscaron en internet las frases más distintivas acordes al lema del año; tarea realizada de manera conjunta entre las organizadoras de la muestra y los estudiantes que realizaron el mural.

La segunda etapa fue destinada a la producción en sí misma. Damián y Rosario, los estudiantes grafiteros fueron los encargados de seleccionar las imágenes correspondientes a los artistas acordados previamente. Cabe señalar que esa búsqueda no fue azarosa, ya que se rigió por un criterio de naturaleza técnica. En efecto, fueron los especialistas quienes tomaron la decisión definitiva: registrar en ¾ de perfil el rostro del artista a los fines de que las imágenes pudieran ser visualizadas y, por ende, reconocidas fácilmente en la pared, utilizar como materiales placas de radiografías para fabricar los esténciles y pinturas diversas.

La realización del mural se llevó a cabo durante 48 hs de trabajo previas a su inauguración a modo de cierre de la muestra, momento en que sería descubierto frente a todos los participantes y espectadores de disciplinas humanísticas y artísticas, así como de autoridades de ambas facultades.

En lo que respecta a la selección de esta actividad, se optó por priorizar la realización de un trabajo colectivo, y por otro lado, se tuvo en cuenta el alto impacto que implicaría, ya que se trata de una "huella" francófona que perdurará en el tiempo y en el espacio, y que puede continuar siendo disfrutada por encontrarse plasmada en un circuito de considerable circulación: el pasillo 400 de la Facultad de Filosofía y Letras. Es importante señalar, además, que se trata de una obra señera y, en relación con otros murales existentes en la facultad, es única en su género debido a la originalidad de la técnica implementada.

2 Nos referimos a que estos estudiantes ya habían tenido la experiencia de esta técnica, en la vía pública, debido a que en esa época se habían abocado a realizar graffitis.

Principales conclusiones

En términos de conclusiones, quisiéramos destacar algunos aspectos que permiten medir los alcances de esta experiencia en diferentes niveles.

En primer lugar, señalaremos la riqueza obtenida al haber abordado la perspectiva intercultural en el marco de la clase. El trabajo de comprensión realizado previamente sobre el tema del graffiti, así como el descubrimiento del significado de las palabras propuestas por la OIF no sólo despertó el interés de los estudiantes, sino que propició la reflexión lingüística en torno a los modos de significación propios de cada lengua-cultura. Desde una perspectiva intercultural, debemos indicar además que las citas formuladas en francés de Degas y Cézanne permitieron confrontar no solo la manera de ver y de concebir el mundo en ambas lenguas, sino fundamentalmente comprobar que la percepción acerca de la forma, la experimentación y el sentir propio del artista extranjero/francés, no es distinta a la de un artista local. A título ilustrativo podemos mencionar las siguientes citas emplazadas en el mural: *Le dessin n'est pas la forme, il est la manière de voir la forme* (El dibujo no es la forma, es la manera de ver la forma); *L'artiste ne perçoit pas directement tous les rapports: il les sent* (El artista no percibe directamente todas las relaciones: él las siente).

Por otra parte, rescatamos la relevancia del espacio físico elegido para plasmar en el mural la diversidad de la cultura francófona expresada a través de los rostros del arte y la literatura: Degas, Toulouse-Lautrec, Camille Claudel, Renoir, Matisse, Delacroix, Braque, Gauguin, Camus, Sedar Senghor, Marguerite Yourcenar, Saint-Exupéry, Sartre, La Fontaine, Modiano, Victor Hugo, Molière, Proust. En ese sentido, entendemos que su emplazamiento dentro de un contexto exolingüe[3] propicia el surgimiento de nuevas perspectivas de pensamiento, ya que quienes lo contemplan se ven invitados espontáneamente a pensar en las culturas en contacto, es decir, la extranjera y la materna.

En otro orden, debemos subrayar las reflexiones suscitadas durante la implementación de las encuestas ya que permitió conocer de cerca las competencias de los informantes respecto de sus propios aprendizajes así como de sus conocimientos culturales.

Desde una óptica pedagógica, independientemente de lo antes ya señalado se pudo comprobar que el abordaje de la lecto-comprensión del texto y del contenido temático subyacente acerca del graffiti, permitió explotar la dimensión lingüística y explorar la multiplicidad de sentidos que los enunciados de un texto en LE es capaz de revelar. Asimismo, desde el punto de vista de la interacción social, la ejecución del mural propició la activa participación y el involucramiento de los estudiantes en una experiencia de socialización de sus saberes a nivel interdisciplinario e interinstitucional.

A nivel proyectivo, aun cuando este tipo de experiencias comúnmente asociada a los cursos de LE —cuya enseñanza se ha visto reservada únicamente a los estudiantes que aprenden idiomas— consideramos de gran interés poder incorporar la dimensión intercultural en el contexto universitario de manera que esta pueda atravesar la mayor parte de las asignaturas de las ciencias humanas y sociales.

Bibliografía

BYRAM, M. (dir.) (2003) *La compétence interculturelle*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COSTE, D. (2010) "Sur quelques parcours de la notion d' «interculturalité». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle", dans Blanchet P. et Coste D. (dir.) Regards critiques sur la notion d' «interculturalité». *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. L'Harmattan, Paris.

COSTE, D.; MOORE, D. & ZARATE, G. (2009) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version originale 1997. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

ZARATE, G. (1986) Enseigner une culture étrangère. Hachette, Paris.

3 Se refiere a un contexto en el cual interactúan más de una lengua, es decir, se trata de un contexto lingüísticamente heterogéneo.

ANEXOS

la francophonie
Journée internationale de la Francophonie
20 mars 2016
LE POUVOIR DES MOTS
LIBERTÉ EGALITÉ
RESPECT
SOLIDARITÉ
DIVERSITÉ
01/04
2016
9 a 14 hs
ANFITEATRO 4
Facultad de Filosofía y Letras | UNT
MUESTRA PLÁSTICA Y LITERARIA DE
LA FRANCOFONÍA
Conferencias
Dra. Ruth Ramasco
Esp. Fabián Soberón
Exposiciones
Pintura
Dibujo
Escultura
Teatro
Poesía
Música
CEI
Organiza: Centro de Estudios Interculturales y Proyecto PIUNTH535
cei.ffyl@gmail.com
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMAN

L'HOMME N'EST RIEN D'AUTRE QUE CE QU'IL SE FAIT.
SARTRE
LA POESIE NE DOIT PAS PERIR. CAR ALORS, OU SERAIT L'ESPOIR DU MONDE ?
LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR
MA SEULE LIBERTÉ EST DE RÊVER, ALORS, JE RÊVE DE LIBERTÉ
A. KOUROUMA
ÉCRIRE, C'EST FRACASSER LE SENS DU MONDE, Y DISPOSER UNE INTERROGATION INDIRECTE.
R. BARTHES
LE DÉSIR S'EXPRIME PAR LA CARESSE COMME LA PENSÉE PAR LE LANGAGE
JEAN PAUL SARTRE

PARADIGMAS DOMINANTES Y EMERGENTES EN LA FORMACIÓN PROYECTUAL. DIDÁCTICA CONTEMPORÁNEA ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL

RAMOS, Claudia Beatriz
Taller Interdisciplinario FAU-UNT
Proyecto P.I.U.N.T. Arquitectura y Contexto.
El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local

La contemporaneidad impone una agenda disciplinar compleja y diversa, por lo tanto, es imprescindible explicitar el posicionamiento ideológico que fundamenta el marco teórico/ conceptual.

Los signos y síntomas de los tiempos han atravesado tradicional y sistemáticamente la epistemología disciplinar, íntimamente ligada al trasfondo ideológico de la práctica profesional y su incidencia en las escuelas de arquitectura. Los binomios tecnología/sustentabilidad y global/local constituyen en el presente los principales ejes de discusión, ya que ponen en cuestión la naturaleza misma del conocimiento.

En este contexto fragmentado, el debate contemporáneo sobre las formas de construcción del saber científico en general, sobre la epistemología disciplinar, y particularmente sobre el proceso de aprendizaje proyectual[1], recién comienza, y promete impactar en los paradigmas vigentes.

MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL: Discurso e Ideología

De Sousa Santos, uno de los sociólogos contemporáneos más comentados y discutidos, cuestiona el paradigma científico dominante (el de la Europa occidental y el mundo anglosajón). Sostiene vehementemente que presenta dicotomías insalvables como: la escisión entre sujeto y objeto, las oposiciones entre naturaleza y ser humano, mente y materia, colectivo e individuo. Este modelo y la forma en que opera dentro de las instituciones universitarias, para Sousa, es una forma de subordinación del pensamiento. El autor define "epistemicidio"[2], a la destrucción provocada por el paradigma hegemónico, sobre las formas diversas del conocimiento.

¿Estamos frente a una transición paradigmática, hacia otro tipo de pensamiento científico? "La realidad es más que el dato fáctico, es también lo imaginado y lo emergente" (Ernst Bloc[3]).

Y en este contexto: ¿En qué se sustenta la epistemología del proyecto arquitectónico?, ¿Cuánto influye en su construcción, el posicionamiento ideológico? "(…) El lenguaje es el límite y la expresión del pensamiento" (Ben Altabef[4], 2018).

Sólo a los fines descriptivos y con la intención de presentar algunas dicotomías ideológicas, y entendiendo el reduccionismo como una aproximación al problema, observemos algunas posturas.

1 Ben Altabef, Clara (2018). Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (67), versión On-line ISSN 1853-3523.
2 Bonaventura de Sousa Santos (2010) "Descolonizar el Saber, Reinventar el poder".
3 Ernst Bloch (2009) Citado por de Sousa Santos en epistemología del sur.
4 Dra. Arq. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán. Profesora Asociada de Morfología III UNT. Investigadora CIUNT.

En el Simposio Internacional sobre la Formación del Arquitecto (Barcelona, 2005), el arquitecto y urbanista catalán, Oriol Bohigas, en la ponencia inaugural expresó:

> Es imperioso repensar qué es y qué debe aprender un arquitecto del siglo XXI, para no sucumbir en una competencia sobre la "artisticidad" en términos de frivolidad y superficialidad. Este fenómeno se observa de forma creciente en las escuelas contemporáneas de arquitectura, donde lo artístico, lo espectacular y lo visual, han adquirido un valor inédito.

En otra línea argumental la autora chilena del libro *Caleidoscopio de la Creatividad*[5] sostiene:

> En nuestra educación tradicional, estamos orientados a valorar en primer término, y como casi único atributo, la inteligencia lógica-racional o una creatividad ingenua, necesitamos mejores argumentos para estar dispuestos a asumir la vía creativa, visualizada como una amenaza de dispersión y expansión a nuestros clásicos objetivos programáticos (Sofía Letelier, 2001)

El concepto de "arquitectura sustentable" configura otra línea de pensamiento instalada desde una mirada localista del problema arquitectónico, con fuerte compromiso ambiental y social. La formalización institucional y la difusión en la práctica profesional le otorgaron validez en el discurso contemporáneo.[6]

También interesa al debate ideológico la inclusión de sistemas digitales en el proceso proyectual (diseño paramétrico, fractales, etc.), que cambia radicalmente las lógicas del pensamiento y prácticas proyectuales tradicionales. A esto se suma la difusión de teorías contemporáneas en la concepción del proyecto (Collage: partes y fragmentos, Copy/Paste, Diagramas/Ideogramas, Procesos "i-lógicos", Procesos de "hibridación"), con amplia aceptación en ámbitos de discusión académica. La transferencia de estos modelos al esquema de enseñanza requiere un abordaje integral para evitar experiencias aisladas, fragmentadas o anecdóticas.

Enfoques tan diversos instalados en nuestra disciplina demandan la explicitación epistemológica y el marco ideológico, que fundamentan y sostienen nuestras prácticas de enseñanza.

Explicitaciones epistemológicas

El proceso de aprendizaje del saber proyectual incluye dos campos del conocimiento, que implican dos tipos de inteligencia, la lógica y la creadora. El filósofo español José Antonio Marina (2013) señala el prefijo que comparten las palabras "problema" y "proyecto", y argumenta en una clara asociación que hay problemas que se resuelven algorítmicamente, con procedimientos rigurosos de un conjunto finito de reglas, y hay problemas que se resuelven heurísticamente con procedimientos informales e inventivos.

El proyecto arquitectónico es un problema heurístico y también algorítmico. Entendemos que constituyen vías paralelas a la hora de proponer una estrategia didáctica. La construcción del saber proyectual, por su naturaleza compleja y multidimensional, pero fundamentalmente por su permeabilidad a circunstancias contextuales e ideológicas no admite reduccionismos. Es un conocimiento que no puede apartarse ni abstraerse de sus componentes sensibles, en tanto interpreta y da respuesta física y emocional al fenómeno humano del habitar. La identidad, la apropiación, la pertenencia, entre otros aspectos, no pueden sintetizarse metodológicamente porque implican un modo de construcción y una actitud en el proceder.

En *Las ciencias de lo Artificial* (1973), Simón Herbert ofrece una mirada epistemológica para las

5 Letelier Parga, S. (2001) *Caleidoscopio de la creatividad:* remirar la docencia Disponible en http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/118107

6 Desde el "Primer Seminario Internacional de Arquitectura Sustentable, Sostenible y Bioclimática" (Colombia, 2005) la creación en 2009 del Laboratorio de Arquitectura y Hábitat Sustentable en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), que derivó en la carrera de Maestría y Especialización en Arquitectura y Hábitat Sustentable con su réplica en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Hasta la reconversión en 2013 en CONICET de Argentina de la histórica Comisión de Hábitat en Comisión de Hábitat, Ciencias Ambientales y Sustentabilidad

disciplinas proyectuales, en las que el proyecto actúa como mediador entre el sujeto, el objeto y la realidad cultural existente. Este modelo involucra saberes que surgen de la reflexión sistemática y crítica en el proceso de diseño. *El Paradigma de la Complejidad* de Edgar Morín (2007), complementa este enfoque con el concepto de tejido de constituyentes heterogéneos asociados, en una confrontación dialógica abierta, que incluye lo incierto, lo ambiguo y lo contradictorio.

Otro aporte a la construcción epistemológica es el abordaje de la creatividad, planteado en *Heurística del Diseño*. El enfoque recursivo del proceso proyectual, en tanto consciente los saltos experienciales, constituye una herramienta movilizadora de un sistema en constante evolución, que registra regularidades recurrentes, pero no idénticas, y en su transitar se resignifica lo que se aprendió, "aprendizaje por resonancia" (Gastón Breyer, 2003).

Tales abordajes del saber proyectual demandan del modelo tradicional de enseñanza la explicitación y sistematización del proceso que, en el marco del constructo ideológico, le otorgarían validez e identidad como espacio de aprendizaje.

La Hermenéutica, como método de interpretación, y la Heurística, como método de resolución de problemas, son estrategias fundamentales en el proceso proyectual. Es de interés el aporte desde la filosofía del Dr. Carlos Osorio7 en "Las ciencias y la hermenéutica" (2006), y desde la arquitectura del Dr. Arq. Francisco Seguí de la Riva en su trabajo "Escritos acerca de dibujar – proyectar" (2003).

"La hermenéutica es la ciencia y el arte de la interpretación. La interpretación es la comprensión de sentido (…)"

Hablamos de un saber que descifra, interpreta y a su vez, conforma (con-forma). Un saber capaz de organizar y explicar la habilidad práctica y la fundamentación trascendente, con procedimientos intelectuales de gran complejidad. En términos de Seguí de la Riva, son la interpretación, el análisis y la representación, como modos del entendimiento8.

> (…) entendida la representación como la acción y el efecto de configurar activamente designaciones (descripciones), la interpretación sería la acción y el efecto de comprender explicar y aplicar (contextuar vitalmente respecto a circunstancias o intenciones) las representaciones, produciendo como resultado una configuración explicativa - otra representación –.[9]

El autor plantea la hermenéutica de la arquitectura en términos de procesos configuradores que derivan en objetivaciones condensadas de la experiencia, la reflexión y la acción. El proceso proyectual interpela al autor y sus recursos culturales, en la búsqueda de una correspondencia entre la configuración y las anticipaciones provocadas por la reflexión proyectual.

> El arquitecto, o el alumno, produce resultados que confirman o invalidan su proceder - como conjunto de supuestos, hipótesis de correspondencia entre operaciones y "situaciones". Los resultados son eso, resultados. Su competencia está en su proceder para llegar a los resultados. Su saber se funda en su proceder. (Seguí de la Riva)

La función que cumple el proyecto en la enseñanza corresponde al postulado de externalización (Bruner, 1993), en el que el alumno materializa sus intenciones e ideas, externalizando su proceso creativo-reflexivo en la construcción del pensamiento y práctica proyectual. Estos mecanismos de externalización, propios de las disciplinas proyectuales, se traducen en actividades, acciones y operaciones que se deben explicitar metodológicamente en la didáctica proyectual.

El docente de taller de proyecto es un mediador entre la materia de aprendizaje y el entendimiento del alumno. La mirada sobre una producción proyectual en el ámbito del aprendizaje debe traspasar el producto como resultado y enfocar en el proceso. Desde este posicionamiento, el salto cualitativo en la enseñanza tradicional sería la explicitación exhaustiva del proceso y procedimientos

7 Carlos Osorio: Doctor en Filosofía por la Universidad Javeriana de Colombia (1981).
8 Dibujar, proyectar. Introducción a la interpretación y al análisis de la forma arquitectónica Javier Seguí de la Riva
9 Escritos acerca del dibujar – proyectar. Francisco Seguí de la Riva. 2007

del aprendizaje proyectual y de la crítica, como herramienta didáctica.

> Si podemos echar luz sobre el proceso proyectual, podemos intervenir en él y en sus consecuencias sobre el propio producto objeto de diseño, sin perder de vista que nuestra función es formar al proyectista, ayudarle a afianzarse en el camino del conocimiento proyectual, superando el resultado coyuntural que actúa en cada caso como mediador. (Mazzeo y Romano, 2007, 62)

Rivas señala que dar fluidez a los pensamientos, debería ser la exigencia hermenéutica de la pedagogía, una enseñanza interpretativa supone una enseñanza de la interpretación y una interpretación simultánea de la enseñanza, en un mismo encuadre didáctico. Habla de la propia "arquitecturización" de la enseñanza.

"Es más fácil hacer fluida la existencia sensible, que hacer que los pensamientos fijos adquieran fluidez" (Hegel)

La construcción de la crítica como herramienta supone el diseño de esquemas y métodos apropiados, para cada etapa de aprendizaje. Para ello es urgente, según el autor, una revisión del metalenguaje reductivo y el uso de esquemas rígidos resolutivos, en la crítica proyectual.

Respecto de la estructura (arquitecturización) de la crítica, rescatamos el aporte de la mexicana Elena Solano Meneses10 en "Crítica sistémica. Un enfoque hermenéutico del fenómeno arquitectónico" (2014). Para la autora, la crítica se compone de tres etapas:

- Prefiguración, o evento detonante (el fenómeno arquitectónico): es la etapa descriptiva, denotativa, un primer acercamiento analítico.
- Configuración, que incluye la apreciación (análisis) y la exploración (cuestionamiento que busca causas): es el acercamiento a las condiciones contextuales buscando fundamentar las variables que condicionan el proyecto.
- Re figuración, que inicia con la búsqueda de alternativas (construcción de una postura crítica) y concluye con la integración de tres dimensiones: la lógica, la ética y la estética (crítica que considera el proceso anterior como fundamento).

Este proceso asegura generar el reconocimiento y la adopción de una postura analítica, adquirir conciencia de la construcción de un posicionamiento personal y de la generación del conocimiento por medio de la experiencia reflexiva.

10 Eska Elena Solano Meneses Licenciada en Arquitectura, Universidad Autónoma del Estado de México, Maestra en Educación con Especialidad en Desarrollo Cognitivo, Doctora en Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México.

LA REVALORIZACIÓN DE LOS PUEBLOS AZUCAREROS: UN ABORDAJE SOCIAL Y ESTÉTICO

SANCHEZ NICODEMO, Carlos David
Historia del arte americano y argentino
D.A.P.A. (Departamento de artes plásticas aguilares)

Para comenzar esta ponencia voy a hablar resumidamente de la caída del precio internacional del azúcar hacia 1965, que fue el principal motivo que dio origen a esta crisis y que encontró a la industria con una capacidad de producción récord, pero sin posibilidades de vender el excedente provocando una creciente tensión interna dentro de la industria azucarera. Tal fue así que, a mediados del mismo año, la crisis azucarera puso a Tucumán en el centro de la opinión pública nacional. 1

Los industriales suspendieron el pago de los salarios a los obreros y comenzaron a contraer deudas de los contratos que tenía con los cañeros chicos y cañeros grandes. Para agravar más la situación se endeudaron con los impuestos que le depositaba al estado en forma de créditos. Varios ingenios suspendieron la zafra recientemente iniciada.

Estallada la crisis, comenzaron a sucederse concentraciones frente a la Casa de Gobierno y los paros de los pequeños cañeros y obreros de ingenio.

La cuestión salarial se transmite a 1966 sin solución definitiva y se prevé así que la Plaza Independencia volverá a ser escenario, como lo fue el último periodo de 1965, de nuevas expresiones gremiales; y el ambiente convulsionado en los ingenios no ha de variar; y la FOTIA mantendrá una áspera vigilia. Es así como comienza el año 1966, nuevamente con protestas obreras y cañeras, a raíz de la acción directa que se produjo luego de la toma del ingenio Santa Ana a principios de marzo.

El 21 de agosto de ese mismo año comenzó el "*Operativo Tucumán*". El ministro de economía, Néstor Salimei, mediante el decreto-ley 16.926, anunció la intervención, desmantelamiento y cierre inmediato de 7 ingenios azucareros.

El 22 de agosto los ingenios que aludieron en el decreto (Bella Vista, Esperanza, Nueva Baviera, Lastenia, La Trinidad, La Florida y Santa Ana) fueron ocupados por efectivos de Gendarmería y de la Policía Federal, esas fuerzas habían arribado días antes a la provincia sin que se precisara cuál sería su misión. La excusa de instaurar el orden estaba argumentada en que los ingenios se habían convertido en lugares que fomentaban la intangibilidad social.

Según los militares, la industria azucarera provocó grandes pérdidas a la Nación. Planteaban que la Argentina debía instalar una economía moderna, eficiente y abierta al mercado mundial, ya que la industria azucarera sufría graves problemas de arrastre potenciados por la sobreproducción de la zafra de 1965. Algunos ingenios estaban en situación de quebranto, otros vivían de un permanente endeudamiento con el estado y los conflictos con los obreros eran constantes. A los productores el financiamiento no les alcanzaba. La situación según el gobierno nacional era insostenible.

En los meses posteriores se le sumaron al cierre los ingenios (Mercedes, Los Ralos, San José, San Ramón de Villa Quinteros, Amalia, Santa Lucía y San Antonio).

La situación en Tucumán se agravó. Muchos de los pueblos que sobrevivían gracias a la fuente de

1 RAMIREZ, Ana Julia. Tucumán (1965-1969): Movimiento Azucarero u Radicalización Política. Nuevo Mundo [En Ligne] UNLP/ SUNY- Stony Brook, Egarguin 2002.

trabajo del azúcar se van despoblando hasta desaparecer. En los años siguientes, más de 200.000 tucumanos dejan la provincia en busca de trabajo. Gran parte de ellos llegan a Buenos Aires para vivir en las villas miserias. El plan de Onganía destruyó profundamente la industria azucarera.

De los 27 Ingenios que funcionaban en 1965, tres años más tarde quedaban 16. Un caso particular es el del ingenio San Pablo que, sorteó el temporal más tarde en 1992, también bajó la persiana. Hoy son 15 los ingenios que trabajan en Tucumán. Solo sobrevivieron los ingenios de mayor capital conectados con otras actividades dentro y fuera de la provincia. El "*Operativo Tucumán*" dejó en ruinas a la provincia.

Análisis de obra:

En este dibujo logró llegar a obtener un claroscuro a través de las líneas y las manchas que dan volumen y que marcan tres planos dentro de la composición: en el primero, la chimenea; en un segundo, el taller de metalúrgica; y en el último, la vegetación que acompaña al conjunto marcado por un camino que nos conduce hacia la chimenea.

Esa chimenea que había visto por primera vez allá por el año 2002, cuando era muy pequeño y viajaba con mis padres Carlos Oscar Sánchez y Aida Leonor Medina por la vieja traza de la ruta 38. En ese instante lo primero que vi fue esta chimenea, preguntando a mi padre como se llamaba ese lugar, el cual me respondió que ahí funcionaba hace mucho tiempo el Ingenio San Ramón de Villa Quinteros, pero ya no producía más y que ya no funcionaba más, que los militares se encargaron de que ese ingenio cierre. Consternado le pregunté si en algún momento existía la posibilidad de que volviera a funcionar y él me dijo que no, ya que los militares habían llevado todas las maquinarias y el equipamiento del mismo. "¡Hijo adentro no hay nada!", fue lo que me dijo mi papá. Esto me marcó de una manera muy subjetiva, con el pasar de los años, yo seguía viendo esa chimenea cada vez que viajaba a San Miguel de Tucumán, hasta que en el año 2018 tuve la oportunidad de visitar la fábrica y de investigar por qué el ingenio no funcionaba más.

El motivo fue porque en el año 1967 el Gral. Onganía se encargó de que este Ingenio cierre, este mandó a desmantelarlo y a destruirlo sin dejar rastro de él. Pero fue gracias a esa pueblada que, el 13 de abril de 1969 se reveló y no permitieron que destruyeran el mismo.

En la actualidad, tanto la chimenea como la fábrica existen, pero no funcionan. La chimenea simboliza el trabajo y la lucha social de aquellos obreros que incansablemente lidiaron por recuperar su fuente laboral. Para mí esa chimenea es el alma de Villa Quinteros y es el alma de esa Pueblada que luchó por su trabajo, por su familia, que logró mantener y cuidar el casco de la fábrica que forma parte del patrimonio y del paisaje azucarero de dicha localidad.

Análisis de obra:

En este trabajo observamos una plasticidad lineal, líneas horizontales, verticales y diagonales que componen el plano de la hoja, es un claro falso dibujo litográfico (monocopia). Las líneas y las manchas nos dan un claro volumen y un marcado contraste que nos ayuda a divisar tres planos diferentes. En el primero, el tendido de los cables de la luz, las calles que marcan una esquina y las casas típicas que el dueño del ingenio mandó a construir, se trata del barrio Obrero. Este barrio simboliza la historia del pueblo, ya que este es uno de los primeros barrios que se fundaron alrededor del ingenio. En un segundo la industria azucarera, las dos chimeneas que simbolizan el alma del pueblo azucarero, y también el edificio de la fábrica. Finalmente, en un tercer plano vemos el humo de las chimeneas, símbolo del trabajo que a diario realizan estos operarios.

El Ingenio La Trinidad es la fábrica azucarera que desde muy pequeño marca un sentido de pertenencia en mi vida, que forma parte de mi origen, el origen de mi familia, y el origen de mi pueblo.

A través del tiempo, pude tener una mirada más amplia tanto en el aspecto social, cultural, estético y ambiental que poseen estas fábricas. Esto me permitió valorar este patrimonio que dio origen a los pueblos a través de la fuente de trabajo.

Cuando ingresé a primer año de la Licenciatura en Artes Plásticas, en el año 2011, mi profesor de taller nos aconsejaba que, a la hora de crear una obra de arte, lo primero que tuviéramos en cuenta es nuestra realidad, y nuestro origen, este consejo quedó grabado en mi mente y en mis sentidos. También en la materia Morfología 1, a cargo de la profesora Andrea Ocón, vimos la teoría de Joan Costa que en uno de sus capítulos hablaba sobre la diferencia entre ver y mirar. Joan Costa dice:

> todo lo que existe a nuestro alrededor físico inmediato, como ser cosas, fenómeno, es materia visible, ósea que está destinado a ser visto. Es la constancia del "ver" a través del espacio – tiempo lo que crea el efecto de continuidad en el entorno. Además del cambio permanente de campos visuales estos también son constantemente discriminados por la visión.
>
> «En cambio "La Mirada" se desplaza y se posa en determinados elementos de ese campo para centrar en ellos su atención. Es el paso de la sensación a la atención y a la exploración visual de los estímulos que lleva a la integración y a la construcción del significado en la mente»2

Desde que era pequeño siempre veía la chimenea del ingenio, pero nunca la miraba con atención-Gracias a lo que aprendí en Morfología 1 y al consejo que me dio mi profesor de taller de primer año, fue lo que me llevó a dar este paso de la sensación a la atención y a la exploración visual.

En el año 2012 empecé a mirar, a contemplar, a codificar y descodificar esos elementos que tiene la fábrica azucarera cuando las chimeneas echan humo y cuando no. Al mirar las chimeneas del Ingenio La Trinidad y al barrio Obrero me produjo una carga espiritual tan enorme que en mi mente se proyectaron unas series de imágenes y recuerdos esto me produjo sensaciones y emociones. Recuerdo que se me puso la piel de gallina al ver esas casitas tan únicas, es ahí donde empecé a tener un sentido de pertenencia hacia mis orígenes y hacia mi pueblo, es ahí donde empecé a educar mi percepción, valorando a mi pueblo que se plasma por la figura del ingenio, fuente principal de trabajo que tiene Trinidad.

Muestra por Amor al Arte

En el año 2015 hice una muestra que se tituló *Por Amor al Arte*, esta fue mi primera muestra individual. Con ella busqué un punto de encuentro entre lo profesional, lo remunerable, lo pasional y lo vivencial. Soy fiel a mi entorno y a mi gente que busqué homenajear, hasta casi inmortalizando a quienes retraté, entre ellos eran personajes comunes, cotidianos importantes para mí, que comparten el arte y la música como yo. Mi curadora fue la profesora Yudith Pintos.

Continuando con el proceso de investigación y experimentación, decidí trabajar con las bolsas de azúcar ya nombradas, reciclándolas y resignificándolas, rescatando todo lo descartable de la industria, concientizando sobre el cuidado del medio ambiente y a la vez mostrando el lugar a donde pertenezco, que es el Ingenio La Trinidad.

Decidí limpiar bolsa por bolsa y luego cocerlas una por una hasta formar grandes planchas de lonas, con esto hice una intervención en la Sala Lucrecia Rosemberg del Centro Cultural Ricardo Rojas, de la U.N.T, que fue donde se inauguró la muestra.

2 COSTA, Joan. Diseño de Comunicación Visual: El Nuevo Paradigma. Expertia. Volumen 2. N° 4. 2014.

Anexo:

Título: “Chimenea del Ingenio San Ramón de Villa Quinteros- Tucumán”.

(De la serie: Ingenio San Ramón).

Técnica: Dibujo en Tinta China.

Autor: Nicodemo Sánchez. Foto: Nicodemo Sánchez.

Tamaño: 32 X 44,5 cm.

Año: 2018.

Título: “La Trinidad- Tucumán”. Técnica: Monocopia. Tamaño: 10X10 cm.

Mención Especial del Jurado. Salón de Miniprint Pompeyo Audivert.

Autor: Nicodemo Sánchez.

Colección privada de Jorge Gutiérrez. Año: 2012.

Intervención con bolsas de lona para transportar 50 Kg de azúcar. Curaduría, Prof. Yudith Pintos.

Autor: Nicodemo Sánchez. Foto: Carlos Mangin. Año: 2015.

Espacio intervenido y obras en escena. Muestra “Por Amor al Arte”

Autor: Nicodemo Sánchez. Foto: Carlos Mangin. Año: 2015.

Bibliografía Citada

RAMIREZ, Ana Julia. *Tucumán 1965-1969: Movimiento Azucarero y Radicalización Política*. Nuevo Mundo [En Ligne], UNLP/ SUNY- Stony Brook, Egarguin. 2002.

COSTA, Joan. *Diseño de Comunicación Visual: El Nuevo Paradigma.* Editorial Expertia Volumen 2 N° 4. 2014.

TEATRO GRUPAL Y CREACIÓN COLECTIVA: EL "NOSOTROS" DE LA CONSTRUCCIÓN TEATRAL

VEGA ANCHETA, Facundo Victor Francisco
Instituto de Investigaciones en Artes Escénicas (IIAE)
P.I.U.N.T. C/506. Cátedra Práctica de la Actuación II.
Facultad de Artes, UNT.

El teatro es una disciplina artística en la que lo grupal es su razón de ser, la creación de un fenómeno escénico, ya sea a partir de un texto escrito previamente o a partir de improvisaciones, implica necesariamente la agrupación de sujetos que materialicen ese proyecto. La historia del arte dramático ha demostrado que desde sus inicios el teatro ha sido una actividad grupal, hombres reunidos alrededor de una fogata en ceremonias ancestrales dramatizaban los acontecimientos de la naturaleza como un modo de comprender el mundo; en el presente, grupos teatrales siguen siendo espacios donde realizadores escénicos se encuentran para compartir y accionar teatralmente sobre modos de pensar y cuestionar el mundo que les rodea, así como también, el propio hacer teatral. Preguntarnos por la praxis de los grupos teatrales nos servirá para indagar en los sistemas de creación y en los conceptos que circular alrededor de estas prácticas. Intentaremos comprender los complejos fenómenos grupales para pensar de qué modo estos fenómenos inciden sobre los procesos de creación colectiva de una obra teatral. Proponemos analizar y relacionar los conceptos centrales de la Teoría de los Grupos de Enrique Pichon-Riviére y la praxis teatral que realizan los alumnos y alumnas de la Cátedra Práctica de la Actuación II en el proceso de construcción teatral. Como docentes de este espacio áulico de formación, investigación y creación escénica del último año de la Licenciatura en Teatro de la Facultad de Artes de la UNT, estimulamos cada año lectivo a un grupo de alumnos y alumnas tienen la oportunidad de descubrir, organizar y proponer una metodología propia de creación colectiva, la que les permitirá construir una obra teatral según sus motivaciones, intereses e ideas. Se embarcan en la empresa de construir una dramaturgia grupal que los identifique, que hable de ellos y ellas, respondiendo a su intereses políticos y poéticos. Juan Tríbulo, ex docente de la cátedra, quien diseñó los planes de estudio de la carrera. Citado por la investigadora Beatriz Rizk, se refiere a la creación colectiva en el ámbito universitario diciendo:

> Al promediar cada año académico renegábamos del mandato del currículum que nos planteaba la creación colectiva como ineludible proyecto final de la carrera y pensábamos en eliminarla al año siguiente. Pero los logros alcanzados al cierre de cada ciclo, tanto en productos espectaculares como en procesos de enseñanza-aprendizaje vividos en común nos volvían a convencer sobre las bondades y beneficios de la tarea. Entonces replanteábamos el programa de cátedra, introducíamos las novedades metodológicas y bibliográficas y reiniciábamos otra aventura colectiva sin saber qué nos depararía la empresa. (2008,116).

La creación de la obra es un objetivo didáctico para aprobar la cátedra. La grupalidad surge por obligación, sus integrantes no se eligen entre sí, pero deben crear un grupo que les permita en términos de Pichon-Riviére afrontar la tarea. Crear un "nosotros" de la construcción teatral se vuelve un desafío y una necesidad, este *nosotres* - para actualizar el término y sobre todo para ser consecuente en la relación histórica que la creación colectiva tiene desde sus orígenes con los movimientos sociales - es la posibilidad de crear junto a otros y otras una dramaturgia total como artistas comprometidos con su contexto socio-histórico.

La formación grupal es inherente a la creación teatral, tal es así que analizar los principios constitutivos del complejo entramado grupal, nos permitirá pensar y comprender que, trabajando favorablemente la dinámica grupal, posibilitaremos espacios óptimos para el desarrollo de la creatividad y el

profesionalismo en el teatro de creación colectiva. Al inicio de cada ciclo lectivo, alumnos y alumnas encuentran en el programa de cátedra el contenido "Creación Colectiva" y surgen las primeras preguntas: ¿cómo hacer para trabajar en una obra todos/as juntos/as? ¿cómo se relacionan aquellos que no se conocen? ¿cuáles son los vínculos más saludables para superar los conflictos de la creación teatral? ¿cómo trabajar cuando no se elige con quiénes crear? ¿cómo aunar criterios cuando no se comparte una ideología ni los mismos intereses estéticos? En la psicología social de Enrique Pichon-Riviére podemos esbozar algunas posibles respuestas: "A mayor heterogeneidad en los miembros y mayor homogeneidad (convergencia) en la tarea, mayor productividad" (Quiroga, 2014, 78). Esto nos permite afirmar que alumnos y alumnas pueden formar un mismo grupo y trabajar en un proyecto en común, siendo sus diferencias puntos potenciales para desplegar la creatividad. Observamos que, al llegar a la cátedra, los y las integrantes de cada grupo poseen más similitudes que diferencias. Tienen más o menos las mismas edades, las mismas trayectorias académicas, comparten en mayor o menor medida aspectos ideológicos y posicionamientos en común sobre el contexto socio-histórico al que pertenecen. Las diferencias y los conflictos están más ligados al ejercicio del poder, a quién o quiénes ocupan el rol de líderes en el entramado de relaciones grupales y por ende en la coordinación, autoría y toma de decisiones artísticas acerca de la obra. En este sentido, proponer al grupo una clara división de tareas y de roles móviles, que deben ser intercambiables y dinámicos para que cada integrante tome decisiones sobre la obra dentro del proceso de dramaturgia colectiva, sería un camino posible, en donde el autor es el grupo. Este es el "nosotros" de la creación teatral, reconociéndose a sí mismos como integrantes de una estructura. Asumir el compromiso de integrar una estructura grupal provoca por momentos angustia y ansiedad porque la actividad teatral implica un compromiso con el hacer, sentir y pensar. Es por eso que centrarse en la realización de la tarea -la creación de la obra-, reconociendo este objetivo en común y posicionándose como sujetos de la praxis escénica, en una interacción basada en una dialéctica entre sujetos, estimula el sentimiento de pertenencia al grupo como espacio de encuentro, contención, expresión, y, sobre todo, de resolución de las necesidades.

La grupalidad en el teatro interpela e implica asumir responsabilidades conjuntas, coordinar tiempo y espacios para ensayos, comprometer la subjetividad en la realización de un proyecto escénico que por momentos se torna angustiante, conflictivo y genera crisis. La grupalidad es "ser con otros", es tener una recíproca interacción e internalización del otro dentro de la trama vincular. Es reconocer que como miembro de un grupo estoy inscripto en el otro/otra y que ese otro/otra se inscribe en mí, es una *inscripción intrasujeto* a la que Pichón-Riviére denomina *mutua representación interna*. Es esta mutua representación interna junto a las acciones tendientes a satisfacer las necesidades individuales que son también necesidades del grupo, en la constelación necesidades-objetivo-tarea y la resolución de las mismas, donde el grupo encuentra su razón de ser. Al respecto Ana Quiroga señala: "El grupo se constituye a partir de las necesidades de los integrantes y en la mutua representación interna. En un complejo de necesidades-objetivo-tarea" (2014, 105).

Otra posible respuesta a la problemática de la grupalidad en la creación teatral la encontramos en la expresión *proceso colaborativo* acuñada en Brasil por el director Antônio Araújo y por el dramaturgo Luis Alberto de Abreu para quienes no se trata de proponer nuevas nociones ya que la creación en grupo -tal como dijimos antes- es inherente al teatro y por lo tanto presente desde sus orígenes como arte. Por lo tanto, hablar de procesos colaborativos es más bien una reactualización del modo de pensar y entender las prácticas propias del hacer escénico. Antônio Araújo analiza el trabajo de las agrupaciones teatrales de la ciudad de Sao Pablo en la segunda mitad de la década del noventa del siglo XX con el auge del teatro de grupo, esta perceptiva grupal se ubica en contrapunto a un teatro basado en la hegemonía del director que precedió el campo teatral paulista durante las décadas anteriores y a su vez toma como antecedente directo el movimiento de creación colectiva que se expandió por Latinoamérica. El proceso colaborativo propone trabajar en el grupo a través de la relación entre dos aspectos opuestos; por un lado, estimulando la creación en colectivo desde un libre posicionamiento de los integrantes; y por el otro, la división y determinación específica de las tarea y roles de los involucrados/as. Por su parte los investigadores Ary y Alpízar dicen:

El proceso colaborativo está distante de una uniformidad metodológica. De esta manera, sería más adecuado pensarlo como una especie de modo de creación teatral que posee principios comunes identificables. Estos principios motivan al colectivo a la concepción de una obra plural y

representativa. Por lo tanto, estimulan al máximo el potencial artístico de cada sujeto involucrado en el proceso de creación de la obra teatral, respetando sus funciones artísticas específicas y, al mismo tiempo, estimulando la permeabilidad creativa entre todos. Constituye un modo de trabajo en el que no hay una rigidez metodológica contenida en las experiencias que se realizan sobre la protección de la expresión. Lo que hay es un propósito de valores que permean las prácticas de diversos grupos, que de ahí conforman sus experimentos procedimentales" (2015, 63).

Desde la Psicología Social Pichoniana propusimos tener en cuenta los aspectos que hacen a la conformación grupal como espacio intersubjetivo de satisfacción de necesidades. Esta estructura dialéctica de necesidades, objetivos y tareas, podría ser pensada en una dinámica de procesos colaborativos. En consecuencia, pensamos que la praxis teatral que realizan los alumnos y alumnas en la Cátedra Práctica de la Actuación II durante el proceso de construcción de una obra de creación colectiva, sería factible de ser pensado desde estos cruces teórico-prácticos lo que posibilitará que cada grupo se autoperciba y analice reconociendo sus obstáculos y posibles soluciones. Teniendo la posibilidad de crear su propio sistema de trabajo, una metodología única para ese grupo, en un "nosotros" de la creación. Legitimando el ensayo como espacio de encuentro, recorte temporo-espacial que convoca e incluye. Al respecto Jazmín Sequeira se refiera al ensayo como "(…) el lugar de la concertación política de los distintos en igualdad de capacidad para edificar aquello que los une al mismo tiempo que los cuestiona colectiva y singularmente" (2012: 107).

En consecuencia, pensamos que, en condiciones de ensayo, un grupo que se reconoce como tal en el complejo entramado vincular y en una praxis colaborativa que estimule el desarrollo del potencial artístico de cada integrante a través de una dinámica de taller con actitud investigativa, propiciará la construcción de una dramaturgia colectiva y puesta en escena grupal, es decir, una obra del "nosotros".

Bibliografía:

Ary R y Alpízar Y. (2015). "Proceso colaborativo en artes escénicas en Brasil y Costa Rica". Recuperado en 20 de marzo de 2019. Disponible en www.telondefondo.org/numero21.

Quiroga A. (2014). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Cinco.

Rizk B. (2008). Creación colectiva: el legado de Enrique Buenaventura. Buenos Aires: Atuel.

Sequeira J. (2012). "Aventuras políticas en el seno de los procedimientos teatrales". Traducciones entre teoría y práctica a partir de un caso propio. Recuperado 13 de abril de 2019. Disponible en www.parnaseo.uv.es/Ars/stichomythia13.

.

V.ARTE Y POLÍTICA

LA INSOPORTABLE LIBERTAD FEMENINA. VANDALISMO Y CENSURA EN EL ARTE

NOLI, Estela S.
AGÜERO, Silvia L.
Facultad de Artes - Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

El presente trabajo busca mostrar los efectos de la persistencia de la violencia y censura sobre la producción cultural, específicamente en la precarización del hacer artístico que enfoca temáticas sobre las mujeres, debido a resoluciones institucionales anti derechos, en la provincia de Tucumán, en el Noroeste de Argentina. Se analiza el contexto en el que resurgen mecanismos de censura con intención de silenciar actores sociales o menoscabar la circulación de sus discursos creativos.

Durante el año 2018, la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito presentó ante las cámaras legislativas argentinas un proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Era la primera vez, después de 6 intentos, que la iniciativa tenía posibilidades ciertas de promulgación. La sustentaba una amplia reunión de colectivos feministas, en crecimiento exponencial desde el año 2015 a través de la convocatoria #NiUnaMenos, movimiento surgido como respuesta a la extensión de feminicidios en el país.

Las movilizaciones en apoyo al proyecto se intensificaron llegando a constituir una verdadera "marea verde", ya que se simbolizó la expectativa a través del uso de pañuelos verdes, realizándose numerosos "pañuelazos" a lo largo y ancho del país[1].

1 María Clara Medina "#Ni una menos. The Latin Amerian Movement that Preceded #Me Too" Blog al Studies, https://www.blogalstudies.com/home/niunamenos-the-latin-american-movement-that-preceded-metoo?fbclid=IwAR0DmltvPB-JZNmVh5edMVhUKbelXXe84clrJvqAcXel-9EQylfuzVhJflbg. Consultado: 5 de marzo de 2019.

Imágenes de los dos sectores en pugna

De igual modo, los sectores conservadores aliados a la Iglesia Católica iniciaron una potente cruzada de lucha por las "2 vidas" utilizando, como signo de su oposición al proyecto en discusión, pañuelos celestes. Su cometido ancló con vigor en las provincias del Noroeste argentino, de antigua colonización colonial hispánica, en las cuales la Iglesia Católica mantiene un importante poder de penetración social a través de sectores de la clase dirigente provincial y una amplia red de instituciones educativas confesionales. En vísperas del tratamiento del proyecto en la Cámara de Diputados de la Nación, la provincia de Tucumán fue escenario de multitudinarias marchas por las "2 vidas" encabezadas por autoridades provinciales políticas y eclesiásticas.

Ante la decisiva instancia de votación en el Senado de la Nación, pues la Cámara de Diputados había aprobado en una ajustada votación el proyecto, la Legislatura de Tucumán resolvió por amplia mayoría (39 votos positivos, 4 negativos) declarar a la provincia "Provida" estableciendo como política de Estado la defensa de la vida desde la concepción e invitando a los municipios a adherir[2]. Finalmente, el Senado nacional rechazó la ley de IVE.

El triunfo de la postura "Provida" en la provincia tuvo también como objetivo demostrar el profundo rechazo a actitudes que se consideraban ofensivas a la sensibilidad católica, concretamente a la performance realizada por una joven tucumana en la masiva marcha del 8 de Marzo del año 2017, en la que esta representó a la Virgen María practicando un aborto. Por este motivo se dio inicio a una fuerte campaña en contra de los movimientos o actividades feministas, y concretamente, de la persona que había realizado tal intervención, incluso pidiendo su separación del cargo provincial que ocupaba.

Antecedentes de la radicalización de posturas

Performance 2017 y Marcha por la vida y la familia

Cabe destacar que bajo la denominación de arte público se fueron consolidando desde la recuperación de la democracia, numerosas expresiones en el espacio público, como intervenciones performativas, graffitis, acciones de arte efímero, manifestaciones que en la mayoría de los casos poseen un alto impacto político y social, ya que abordan conflictos y heridas que aún persisten en las sociedades contemporáneas. Por ejemplo, el impactante Siluetazo realizado en el año 1983 en Buenos Aires, impulsado por iniciativa de tres artistas visuales: Rodolfo Aguerreberry, Julio Flores y Guillermo Kexel, quienes idearon la acción y acercaron la propuesta a agrupaciones artísticas, estudiantiles y de Derechos Humanos. Las impactantes imágenes que quedaron registradas por el artista Eduardo Gil son el testimonio de esas siluetas que buscaban representar la presencia de los desaparecidos e interpelar y acusar a la dictadura militar desde el arte. Sin embargo, la idea de violencia y provocación con la que se identifica a las acciones como las realizadas en 1983 o 2017 no es nueva; esta actitud es propia del arte de vanguardia y tiene sus orígenes en los primeros años del siglo XX con el nacimiento del arte moderno. Dadaístas, Futuristas, Surrealistas y otros tantos artistas independientes que sin estar enrolados en movimientos específicos han recurrido a la violencia y la provocación para confrontar con posiciones e instituciones conservadoras, ideologías hegemónicas u opresoras. Argentina posee una larga tradición de arte político que se remonta a comienzos de siglo XX con figuras descollantes, profundizándose esa variante hacia los 60 cuando los artistas no solo manifestaron su rechazo a la tradición artística académica, sino también al sistema institucional del arte y su mercantilización, para poner en relieve su importancia como herramienta de transformación social y cultural. En muchos casos nuestros artistas acompañaron movimientos políticos e ideológicos rechazando todo tipo de opresión que negara o limitara la libertad de expresión. Tal vez la figura que rápidamente identificamos por la radicalidad de su propuesta artística basada en la denuncia de los abusos de poder, la violencia, la intolerancia, los derechos humanos, la crítica a la iglesia, las religiones y la guerra, sea la del gran artista conceptual argentino León Ferrari, merecedor del León de Oro en la 52 Bienal de Venecia (2007) entre otros importantes reconocimientos. Toda su obra, pero en particular su polémica exposición en el Centro Cultural La Recoleta denominada "León Ferrari, Retrospectiva Obras 1954-2004" generó intensos debates sobre la libertad de expresión en el arte y tuvo como principal voz de repudio en nombre de la Iglesia Católica al entonces arzobispo de Buenos Aires Cardenal Jorge Bergoglio, hoy Papa Francisco. En aquella oportunidad, la violenta reacción del público frente a las obras, obligo a cerrar la muestra por dos días mientras que la iglesia hizo un llamamiento a sus fieles para pedir perdón por "los pecados de la ciudad" organizando una misa de desagravio frente al centro cultural.

La violencia entonces, sigue siendo un recurso válido para conmover e interpelar al espectador con el objeto de hacer visibles aspectos conflictivos de la realidad, pero por sobre todo, nos exige entender que el arte hoy asume nuevos modos para contribuir a la construcción de lo social y desde esas prácticas reivindicar espacios y derechos.

2 https://www.lanacion.com.ar/2158832-tucuman-se-declaro-como-provincia-provida-mediante-una-resolucion-de-la-legislatura Consultado: 4 de marzo de 2019.

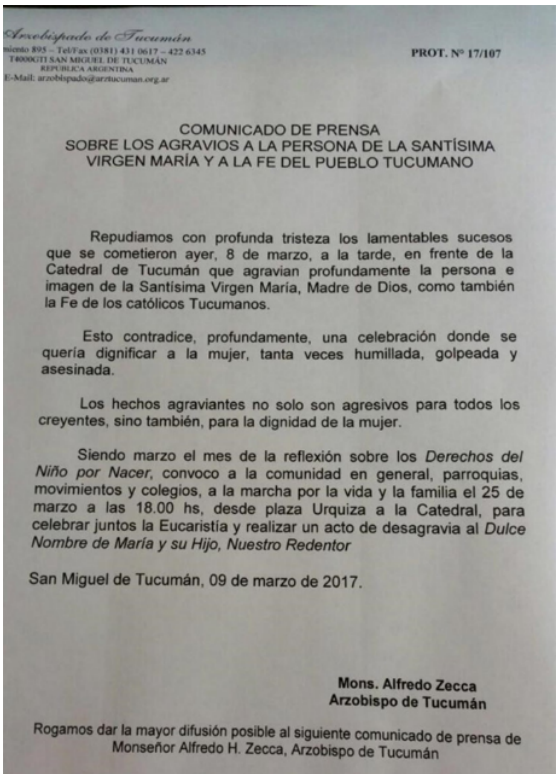
Las imágenes de la marcha del 2017 en Tucumán, recorrieron el país a través de diversos medios. Numerosas expresiones artísticas acompañaron a más de quince mil mujeres; danzas, música, canto, talleres de artes, batucadas y exposiciones fotográficas expresaron con algarabía la crítica hacia la hegemonía cultural del patriarcado, de la iglesia, pero también cuestionaron la idea de lo bello en el arte. La performance de la Virgen María abortando frente a la Cátedral de la Provincia subvertía el modelo femenino de belleza asentado en los principios de pureza, castidad, sumisión y equilibrio impuesto en el arte y la cultura por el catolicismo a lo largo de los siglos. El soporte del arte en esa oportunidad era el cuerpo real y no el texto pictórico o escultórico. El cuerpo liberado de la mirada opresora, de la estética impuesta, del deseo y poder masculino, abortaba la educación represora, abortaba las imposiciones de siglos. Sin dudas la imagen fue violenta, tan violenta como la tragedia constante de la subordinación femenina por siglos.

Este acontecimiento marcó y dividió profundamente a la sociedad tucumana que desde los distintos posicionamientos llevó adelante en un contexto de tensión, acciones que apoyaban una y otra postura.

Recorrido de Marchas por distintas provincias del país – La centralidad del arte

Manifestaciones artísticas acompañan los debates

Poéticas Urbanas – Acciones Facultad de Artes UNT Marzo 2015



Arzobispado de Tucumán
PROT. Nº 17/107

COMUNICADO DE PRENSA
SOBRE LOS AGRAVIOS A LA PERSONA DE LA SANTÍSIMA VIRGEN MARÍA Y A LA FE DEL PUEBLO TUCUMANO

Repudiamos con profunda tristeza los lamentables sucesos que se cometieron ayer, 8 de marzo, a la tarde, en frente de la Catedral de Tucumán que agravian profundamente la persona e imagen de la Santísima Virgen María, Madre de Dios, como también la Fe de los católicos Tucumanos.

Esto contradice, profundamente, una celebración donde se quería dignificar a la mujer, tanta veces humillada, golpeada y asesinada.

Los hechos agraviantes no solo son agresivos para todos los creyentes, sino también, para la dignidad de la mujer.

Siendo marzo el mes de la reflexión sobre los *Derechos del Niño por Nacer*, convoco a la comunidad en general, parroquias, movimientos y colegios, a la marcha por la vida y la familia el 25 de marzo a las 18.00 hs, desde plaza Urquiza a la Catedral, para celebrar juntos la Eucaristía y realizar un acto de desagravia al *Dulce Nombre de María y su Hijo, Nuestro Redentor*

San Miguel de Tucumán, 09 de marzo de 2017.

Mons. Alfredo Zecca
Arzobispo de Tucumán

Rogamos dar la mayor difusión posible al siguiente comunicado de prensa de Monseñor Alfredo H. Zecca, Arzobispo de Tucumán

2 VIDAS

BASTA DE FEMICIDIOS
#NiUnaMenos
Resistencia - Chaco

JUSTICIA POR
PAULINA
BASTA DE IMPUNIDAD
F.P.D.S

Desde el arte numerosas actividades acompañaron ese debate y otros temas que fueron centrales y candentes en los últimos años, en una provincia que viene conmocionada desde hace más de una década por la muerte de Paulina Lebbos, una joven estudiante universitaria y las reiteradas denuncias de familiares y organizaciones sociales y políticas sobre las posibles vinculaciones de sus agresores con el poder político provincial.

Ante los preparativos provenientes de diferentes sectores sobre la conmemoración de un nuevo 8 de Marzo en 2019, recrudecieron con mayor fuerza las tensiones que giraron alrededor de las diferentes posturas y se expresaron en acciones de vandalismo sobre obras de artistas plásticos, como el sufrido por el proyecto artístico de intervención urbana "Cuerpos Sudados" inaugurado el día Internacional de la Mujer en 2018.

Cuerpos sudados

http://www.munt.unt.edu.ar/?p=6426 Consultado: 4 de marzo de 2019

Una vez más el espacio público fue el escenario en el que mujeres pretendieron visibilizar los diferentes niveles de inequidad, agresión y abusos que forman parte de las prácticas instituidas hacia las mujeres. "Cuerpos Sudados" es un proyecto artístico desarrollado por el Grupo Intervencionista Tucumán, que incluye a lo largo de un día —el 8 de marzo— numerosas actividades como poesía, performances, relatos de experiencias artísticas realizadas con anterioridad por el colectivo, conclu-

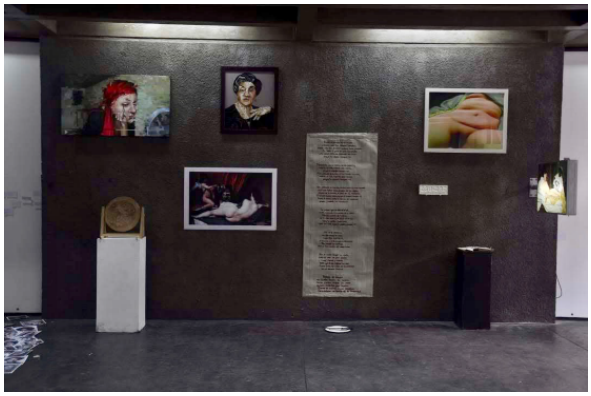
yendo con intervenciones sobre sabanas con dibujos, pinturas, grabados y arte textil realizados por cualquier persona, institución o grupo interesado en la temática de la mujer. La idea de usar la sabana como soporte de las obras es transformarla en testigo y participe de las distintas experiencias por las que el cuerpo atraviesa….. *la violencia, el amor, el aborto, la sexualidad, el deseo, el placer, el trabajo y la maternidad*[3].

Finalmente, las sabanas cosidas entre sí se transforman en una sola obra de construcción colectiva, al decir de los participantes, *un gran textil,* que se expone frente al Museo Provincial de Bellas Artes y luego en el Museo de la Universidad Nacional de Tucumán, dos ámbitos centrales en la vida cultural de la provincia, con la idea de tapar sus fachadas. La selección del lugar de exposición no era inocente desde luego, pues no solo busca mostrar la invisibilidad de la mujer en estos ámbitos de trabajo, también promueve el debate sobre el escaso lugar que la mujer artista tiene en las colecciones y museos de arte. Las obras fueron vandalizadas[4], descosidas y algunas de ellas destruidas. A partir de lo sucedido, se tomó la decisión de re intervenirlas y esto obligó a que se organizaran vigilias para resguardar la obra que volvió a sufrir agresiones. Cuerpos sudados, itineró por algunas ciudades de la provincia que permitieron su exposición siendo negada su presencia en otras salas en las que ya existía un compromiso previo.

3 La intervención "Cuerpos Sudados" inicia el 8 de marzo en el Museo ...https://www.ventanadelnorte.com › 6 de marzo 2018

4 Cuerpos Sudados" fue vandalizado - LV12 https://lv12.com.ar/nota/37516/cuerpos-sudados-fue-vandalizado11 de marzo 2018

Tú, que nunca serás



En el año siguiente, 2019, la política de Estado, acordada por mayoritarios sectores dirigentes, se expresó nuevamente en la insidiosa forma de la censura frente a una propuesta expositiva para las salas del Museo de la Ciudad como conmemoración de un nuevo aniversario del 8 de marzo realizada por docentes y estudiantes de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, a partir de un trabajo de investigación y producción artística sobre el rol contemporáneo de la mujer, las nuevas políticas sobre el cuerpo y las nociones de artista mujer en una época en la que prevalecen los estudios de género. "Tú, que nunca serás"[5] nombre de la muestra que previamente se había realizado en dependencias de la institución universitaria, fue rechazada por las autoridades del Museo de la Ciudad.

Este trabajo de investigaciónn y producción dirigido por docentes tuvo como finalidad identificar, reflexionar y poner en cuestión ideas o proyectos en torno a las desigualdades que cualquier persona, pero de un modo especial la mujer, sufre en razón de su sexualidad, clase social, orientación sexual, etnia, creencias u otras características distintivas.

Más de cuarenta obras referidas al erotismo femenino, el desnudo, la presencia de la mujer en el arte y los estereotipos femeninos, el homenaje a la mujer, la mujer objeto, la mujer y lo doméstico, los diferentes momentos y rituales que marcan la identidad genérica de la mujer en la sociedad patriarcal (la fiesta de los 15 años, el casamiento, la maternidad, etc.), el derecho a la sexualidad sin fines reproductivos, la despenalización del aborto, la violación, la pornografía, la igualdad en los derechos laborales, la desacralización de los iconos religiosos, la violencia urbana hacia las mujeres, el cuerpo femenino en la publicidad y los medios de difusión, fueron los diversos temas abordados, lo que demuestra las vivencias, necesidades y demandas de los jóvenes y la urgencia por que la sociedad inicie una convivencia en libertad, respeto y reconocimiento de las igualdades y diferencias. El nombre de la muestra fue tomado, a modo de homenaje, de un poema de la escritora argentina Alfonsina Storni quien, como la escultora Lola Mora, fue una de las primeras artistas feministas de la historia argentina. Las obras se presentaban en diversos soportes; instalaciones, pinturas, piezas escultóricas, objetos, carteles, poemas ilustrados, textos, fotografías intervenidas y dibujos que recopilan historias personales, evocan sucesos importantes, remiten a la historia del arte y a la actualidad, para aportar una visión reflexiva sobre la mujer. Sin embargo, aquel trabajo conjunto de docentes y estudiantes fue rechazado por el Museo de la Ciudad de San Miguel de Tucumán, de manera oficiosa.

5 AAVV; Tu que nunca serás. Arte y Feminismo. Muestra colectiva. XIX Jornadas Estudiantiles de arte 2018. Cátedra Historia de las Artes Plásticas III. Facultad de Artes UNT 2018

Embarazo de una niña

En forma paralela a la búsqueda de sala, la sociedad tucumana y argentina se conmovía por la dilación de las autoridades provinciales para realizar un aborto en centros estatales a una niña de apenas 11 años, víctima de violación. Objeciones de conciencia por parte de los médicos del Estado dejaron en abandono a la víctima y, por otra parte, se registraron amenazas a los médicos que intervinieron a la niña, cumpliendo legislación firme de 1921, enmarcaron las tramitaciones[6]. Así se censuraba la aplicación de la ley con fines reaccionarios e intimidatorios para quienes se enfrentaran a nociones confesionales (católicas y evangélicas), tales como como el derecho a la vida desde la concepción.

Lo que ocurría sobre el cuerpo real de una niña, se replicaba en la actitud social/estatal sobre manifestaciones artísticas. En los tres casos de experiencias artísticas expuestas se percibe la persistencia de la censura, como rasgo residual de una cultura autoritaria que, si bien se remonta a nuestro pasado colonial, afectó a la Argentina durante la última dictadura militar a fines del siglo XX.

Conclusiones

La materialidad de las artes plásticas y performativas provocan en los sectores más reaccionarios de la sociedad y del Estado un escozor insoportable. La cultura católica que colonizó mayormente América Latina fue barroca y maravillosa, y mantienen una larga permanencia en las mentalidades. Las representaciones bi y tri dimensionales de distintas advocaciones de Jesucristo y su madre, la Virgen María, y de los santos, estuvieron atrapados en sentidos sobrecargados, pues no sólo eran representaciones, sino que, hasta el presente, también "son" los representados y en ellos se expresan milagros divinos. Sin duda, también el hecho universal de que lo que se expone en los espacios públicos produce reacciones más tempranas que la circulación en círculos letrados o cultos. Por ello la reacción ante "lo expuesto" o lo "probablemente expuesto" muestra la latencia (y despertar) de intolerancia y violencia, aún más en periodos de avances de derechos.

Hoy, mientras el Estado sostiene el discurso de un país que garantiza el resguardo de los Derechos Humanos, diversos modos de violentar las normas parecen regir la vida diaria de los y las argentinas. De allí la importancia del arte para promover la reflexión crítica colectiva, la movilización y la organización de las mujeres para un ejercicio activo de sus derechos.

Si algo queda claro de este breve recorrido que exhibe la violencia y censura sobre cuerpos e imaginarios femeninos en Tucumán, es que ningún estamento o institución de una sociedad democrática puede permanecer ajeno a las necesidades y demandas de su circunstancia histórica en una aséptica e imposible neutralidad, en particular si su quehacer está vinculado a la Cultura – entendida esta como el espacio simbólico en el cual las clases y sectores de clase disputan por la hegemonía del sentido.

6 https://www.nytimes.com/es/2019/03/01/argentina-aborto-lucia. Consultado. 4 de marzo de 2019

Facultad de Artes de la
Universidad Nacional de Tucumán
Año 2019

El banco Rojo

MÁS ALLÁ DE LA BAUHAUS

RETES, María Dolores Eugenia
Cátedra: Diseño de Interiores I

Introducción

El tema de este ensayo es poner en evidencia el papel que juega la vivienda en un siglo marcado por transformaciones científicas, técnicas, sociales y económicas más profundas como nunca ha habido.

Para ello analizaré la escuela de arte de la Bauhaus, el intento más serio y continuado de redefinir y renovar el concepto de arte, arquitectura y diseño para adecuarlo a la exigencia de los nuevos tiempos.

El objetivo de la Bauhaus fue transformar una sociedad dividida entre lo *privado*, el interior (la vivienda, el espacio vital), y lo *público*, el exterior (la sociedad, el espacio de trabajo), y convertirla en una sociedad orgánica a través de la obra de arte total.

Si bien la pretensión de la Bauhaus fracasó en su conjunto, aun así nos deja de legado, una actitud de trabajo colectivo y organizado mediante el cual la arquitectura y el diseño interior pueden hoy en día proponer un tipo de espacio vital, que no sea solo el del interior de la vivienda, sino un espacio existencial que supere la distinción entre privado y público, interior y exterior.

Bauhaus; ideología y práctica.

> "El diseño no es asunto intelectual ni material,
> sino sencillamente, una parte integral de la sustancia de la vida,
> necesaria para todos, en el seno de una sociedad civilizada".
>
> Walter Gropius

En abril de 1919, en Weimar, el arquitecto Walter Gropius (arquitecto y urbanista) funda la escuela de arte y diseño más influyente de la historia. Los estudiantes aprendían a centrarse en la simplicidad y en la funcionalidad. Los profesores preferían los colores primarios y las formas audaces. Los nazis, que veían en la escuela un semillero de intelectualismo utópico, la obligaron a cerrar en 1933, lo que impulsó que los profesores, estudiantes y la estética se esparcieran por todo el mundo.

Antes del primer curso, Gropius les explica a los estudiantes que es la Bauhaus. "Una revolución estética y una nueva forma de vivir y de pensar. Los arquitectos, los escultores, los pintores, los diseñadores, debemos regresar al trabajo manual. Establecer una nueva cofradía de artesanos, libre de esa arrogancia que divide a las clases sociales y que busca erigir una barrera infranqueable entre los artesanos y los artistas. La potencia artesana debe elevarse hasta el mismo nivel de las bellas artes, y crear objetos de consumo asequibles para el gran público".

La ideología socialista de la escuela le creó serios problemas, viéndose obligados a realizar una exposición (1923) que justificara el apoyo del estado a su manutención. Esta legendaria exposición tuvo una gran acogida a nivel internacional, no sucediendo lo mismo en Alemania (López de Olivera, 2012, 137).

Cuando en Weimar gana las elecciones el Partido Nacional Socialista, comenzaron a quitarle apoyo, considerándola comunista y subversiva; razón por la cual Gropius debió trasladarse a Dessau (ibíd., 137).

En Dessau los productos no se adaptaban a la producción industrial y las ganancias no fueron la que Gropius soñaba y con el objetivo de disponer más tiempo para sus diseños, Gropius le ofrece la dirección de la escuela a Hannes Meyer (López de Olivera, 2012).

Meyer y Gropius se conocen en la inauguración de la Bauhaus en Dessau. Parecía el candidato ideal debido a la importancia que le otorgaba al espacio y su vinculación con la sociedad. Pese a puntos de vistas encontrados, siendo ejemplo de esto el desacuerdo de Meyer con la estética elitista de la Bauhaus que no respondía a necesidades sociales ni funcionales, Gropius lo elige como su sucesor.

Meyer, hijo de arquitecto y marxista convencido, proyectó un tipo de arquitectura basada en los primeros momentos, en el constructivismo, corriente artística de origen rusos que rechazaba la ornamentación, exaltaba las formas puras y simples y los espacios diáfanos y compartidos, muy en consonancia con la ideología marxista. El fin social y la utilidad de la construcción marcaron su obra.

En sus proyectos la estética no era la razón de ser, pero sí lo era la función de cada una de sus partes.

En este nuevo contexto la arquitectura ya no era entendida como arte, sino una construcción en la que se mezclaban factores sociales, técnicos, científicos y económicos.

La individualidad del arquitecto y el diseñador como creador pierde importancia a favor de la creación colectiva que buscaba la funcionalidad y trazaba una línea de construcción basada en principios económicos y analíticos dando respuesta a necesidades sociales. La funcionalidad era la batuta de la construcción.

Sus reformas afectaron a todos los talleres, cambiando la forma de producir y buscando la rentabilización. Los principios de cooperativismo se plasman en los nuevos equipos de trabajo formado por alumnos y profesores.

La interpretación del legado marxista de Meyer proponía la formación de un diseñador socialista, que defienda el proletariado revolucionario, introduciendo en la práctica de la Bauhaus las teorías de Marx y Engels en el proceso de la construcción, guiado por las líneas del partido comunista.

Corresponde a la máxima marxista "la existencia determina la conciencia"; la construcción socialista es un elemento de la psicología de las masas. Por esto la organización psicológica de las ciudades y de sus partes constructivas debe elaborarse según los resultados de un consciente planteamiento científico desde el punto de vista psicológico. El efecto psicológico de la construcción no debe determinarse en base a las exigencias emotivas individuales del arquitecto artista proyectista.

Meyer, apoyado en las ideas de Marx, hablaba de la lucha contra la enajenación y el fetichismo propio del capitalismo. Señalaba que había que mostrar los edificios en su contexto paisajístico, cultural y social, y no como objetos estéticos independientes, y encontrarse con la arquitectura y su lugar, y no apenas verla.

Marx decía que si el hombre se enfrenta consigo mismo, se enfrenta también al otro. Lo que era válido respecto a la relación del hombre con su trabajo, con el producto de su trabajo y consigo mismo, vale también para la relación del hombre con el hombre y con el trabajo y el producto del trabajo del otro.

Con respecto a esto, Meyer formulaba que el arquitecto debía saber que en el sistema capitalista, como trabajador intelectual en la mesa de dibujo, era un esclavo al igual que su compañero, el peón de la construcción. Sabía que prestaba su propia obra en calidad de abogado del capitalismo y debía suministrar el paisaje arquitectónico para el teatro de la cultura burguesa. Por lo tanto, apoyado en la teoría marxista si el hombre se relaciona con su actividad como una actividad no libre, se está relacionando con ella como con la actividad al servicio de otro, bajo las órdenes, la compulsión y el yugo de otro.

La crisis por el contrario debía significar para el arquitecto la toma de conciencia de clase ya que esta le abría un inmenso campo de acción al servicio de la idea socialista.

El arquitecto debía tener el deber hacia la sociedad de analizar la propia situación dentro de la crisis económica y de actuar en consecuencia en la lucha de clases, no existía la posibilidad de permanecer alejado y este debía elegir una de las dos partes en la lucha: o el socialismo o el capitalismo. El arquitecto como combatiente activo debía abrazar la causa del proletariado revolucionario, siendo su actividad a pesar de la crisis algo sensato y necesario, dado que el arquitecto proletario sabe que la arquitectura socialista puede alcanzar su expresión más alta valiéndose de la experiencia arquitectónica burguesa.

Para la afirmación de un arquitecto socialista en una sociedad capitalista se necesitaban cuatro premisas:

- vida en común con el proletariado
- profunda instrucción profesional y política
- participación activa a la organización de las luchas de clase del proletariado
- conexión con la práctica constructiva bolchevique de la Unión Soviética.

Estas ideas marxistas dieron lugar a la fundación de una revista de arte y arquitectura denominada ABC- Beltrage zum Bauen, formada por Meyer y otros colegas de su misma ideología.

En ella definían los principios del cooperativismo y el constructivismo frente al capitalismo y formas de construcción vinculadas a la burguesía. Valiéndose de su ideología marxista expresa que la arquitectura y el diseño son una respuesta ante una necesidad constructiva, colectiva y funcional, en la que la comunidad prima sobre el individuo, llevando a cabo, según estas premisas, construcciones en serie, reduciendo costos y dando lugar a los primeros ejemplos de construcción prefabricada.

Meyer fue director de la Bauhaus durante dos años (1928-1930) y finalmente presenta su renuncia forzada debido a diferentes causas. La primera fue su vinculación con el comunismo y el temor de los políticos a que la escuela se convierta en un foco de subversión; y el segundo, dentro de la escuela, por el desacuerdo de muchos profesores en cuanto a su enfoque metodológico.

El importante aporte que deja Hannes Meyer y su ideología marxista plantea que incluso en el campo de la arquitectura y el diseño, la lucha de clases se sostiene, obligando así a que el arquitecto y el diseñador se involucren en un continuo análisis de la situación social, que encuentra su expresión en la arquitectura y el diseño de nuestros tiempos. Cuanto más claramente reconozcamos los procesos sociales de la lucha de clases, nos vemos en la obligación de juzgar la forma de todas las manifestaciones en el campo de la arquitectura y el diseño, respondiendo de este modo en la relación de la forma con el contenido social.

Bibliografía

-Linares, José. Sobre la relativa importancia de la forma

-López de Olivera, María Luisa (2012) Interiorizando el diseño, 1ª ed, Editorial FAU UNT: San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina.

-www.enacimiento.humanismo.blogspot.com/2012/08/la-bauhaus-de-dessauautor-w.html

-www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/manl.htm

-www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man2.htm

TEATRALIDADES DE LA RESISTENCIA, MUJERES Y MANIFESTACIONES CALLEJERAS DEL NOA

ROSENZVAIG, Marina
IIAE, Facultad de Artes

Desde las movilizaciones del Ni Una Menos del 2015 hasta aquí, pasando por las manifestaciones por la legalización del aborto, entre otras luchas políticas, las mujeres tomamos el espacio público y protagonizamos el mayor movimiento de resistencia al avance de la derecha y al conservadurismo en la Argentina, y a los avasallamientos y postergaciones de derechos sobre nuestras vidas y sobre nuestros cuerpos. El feminismo dejó de ser un tabú finalmente, o un espacio reducido a un grupo de militantes o intelectuales, para convertirse en un eje central y transversal de debate, reflexión, producción y lucha. Todos los campos de la cultura se vieron interpelados por esta marea que crece, así como también el teatro.

Encuentro que el teatro en estos años aparece en tensión entre dos fenómenos que se vienen desarrollando en simultáneo; uno, la multiplicación de teatralidades de la resistencia o de la manifestación (Diéguez, 2008) o el desarrollo de proyectos sociales que se presentan como acciones que anteceden y van más allá del teatro, no respondiendo estrictamente al campo disciplinar ni teniendo los mismos objetivos, sino que utilizando sus herramientas para proyectos de militancia sociopolítica y no ya con fines artísticos; y otro, fenómeno que excede al campo teatral que son las múltiples escenas exacerbadas de transteatralización/espectacularización de la política gubernamental (Dubatti, 2016), en la que también se hacen de los recursos del teatro, pero para construir personajes o escenas presentadas como la realidad misma. "Llamamos transteatralización a la exacerbación y sofisticación del dominio de la teatralidad –fenómeno extendido a todo el orden social- a través del control y empleo de estrategias teatrales, pero, en la mayoría de los casos, para que no se perciban como tales. Abonada por el auge de la mediaticidad y la digitalización" (Idem., 10). Las crisis de representación política o el vacío representacional que encontramos en estos años, más los efectos de producción de "posverdad" en los que nos vimos insertos, nos obligó a repensar la representación teatral indefectiblemente, así como las escenas sociales que se impusieron por oposición.

Volviendo a las teatralidades de las manifestaciones callejeras de las mujeres, las disidencias u otros grupos subalternos, creemos que emergen de manera contrastante a las transteatralizaciones de la política gubernamental, y como acciones fundamentales que ponen en juego no sólo una política de la mirada (Féral, 2005) en la que la teatralidad funda un proceso en el que se llevan a cabo acciones en el espacio intersubjetivo y social del espacio público para ser mirado y mirar la realidad simultáneamente, sino también un ejercicio performativo de nuestro "derecho a la aparición" (Butler, 2017). Exponiendo y desbordando las calles con presencias largamente invisibilizadas, y proponiendo la búsqueda de nuevos significados mediante acciones públicas colectivas de gran potencialidad política con el fin de desmontar las representaciones oficiales establecidas, suspendiendo transitoriamente sus reglas e instituciones, a través de nuestra autorepresentación.

Las teatralidades de la manifestación, como acontecimientos liminales entre el arte y la vida, más allá del teatro, permiten refundar la representación como producción colectiva de nuevos sentidos en la esfera política y estética. Muchas teatreras nos volcamos a poner el cuerpo y llevar acciones a la calle en lucha porque es allí donde encontramos nuevos significados y objetivos político-estéticos en estos años de gobiernos de derecha, así como también la calle tomó los procedimientos ofrecidos por el arte y el teatro para producir escenas extracotidianas, pero no ya con fines estéticos.

En mayo de 2015 apareció asesinada la adolescente Chiara Pérez y los pedidos de esclarecimiento de este feminicidio llevaron a cabo las primeras movilizaciones masivas en contra de la violencia de género en distintas ciudades del país. La región NOA no quedó fuera de estas demandas y movilizaciones. Las distintas marchas en distintas ciudades de la región por la legalización del aborto también se multiplicaron a partir del año 2018. La campaña por el aborto legal se extendió también aquí y tanto Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca, Salta y Jujuy llevaron a cabo pañuelazos y diversas campañas acompañando la lucha nacional.

Las teatralidades de la resistencia deben leerse en esa frontera y mixtura entre la proposición de acciones más cercanas al lenguaje performático o teatral y también la aparición de escenas sociales que despliegan acciones extracotidianas y donde podemos reconocer también lenguajes simbólico-metafóricos. Por ejemplo, por nombrar sólo algunas, en Santiago del Estero, el Grupo Performático Mariposas viene proponiendo hace varios años intervenciones urbanas en diversas fechas emblemáticas vinculadas a los derechos humanos, los derechos de las mujeres y las disidencias. Así también la colectiva que acompaña a mujeres a interrumpir el embarazo Socorro Rosa Tucumán presentó la performance de la virgen abortera en las puertas de la Cátedral de San Miguel de Tucumán, en la marcha del 8 de marzo de 2017, recordada por la ola de persecución y violencia contra las activistas que se suscitó en las redes sociales. En otra ciudad declarada también "pro vida", como San Miguel de Tucumán, viene trabajando de manera muy activa la colectiva Ni Una Menos Tilcara-Maimará.

El feminismo viene poniendo en duda hace varias décadas la esencialidad del género, señalando la categoría de género como construcción cultural y social, producto de las circunstancias políticas e históricas, así como señalando también la desigualdad y opresión largamente naturalizadas de un género sobre otros disidentes y subalternos en el sistema patriarcal. El o los feminismos se presentan como proposiciones teóricas, pero también como militancias por los derechos de las mujeres y las disidencias largamente sometidas.

Las luchas feministas activistas desafían las normas establecidas, y de la confinación del espacio privado históricamente designados para las mujeres nos volcamos a los espacios públicos, poniendo el cuerpo y el deseo como eje central, rompiendo así con las condiciones de aparición impuestas por el sistema. "Estas manifestaciones tienen en la precariedad su impulso fundamental", señala Judith Butler (2017, 17). La precariedad de las vidas y los cuerpos largamente negados o invisibilizados, estigmatizados y violentados ocupan y se reúnen en una zona pública en donde hacer visibles sus demandas, incluso a riesgo de ser reprimidos por las fuerzas del Estado o violentados por la sociedad civil.

La reunión de personas tiene un potencial político en sí mismo al oponerse a la perspectiva individualizadora, así también este se multiplica en la acción colectiva corporeizada, desarrollando un principio de igualdad (incluso con sus diferencias), y presentando formas de libertad expresiva desarrolladas en esas manifestaciones. El ejercicio performativo del "derecho a la aparición", es decir de modificar performativamente aquello que ha sido asignado como natural y desafiar las normas y las instituciones, se muestra como una "reivindicación corporeizada de una vida más vivible" (Idem., 31) más justa y más igualitaria. Esta proposición Butler la toma de la filósofa Hannah Arendt, quien plantea que no hay vida vivible sin la posibilidad de aparecer y ser reconocida. Asimismo, la clandestinidad y no sólo "la privacidad" a la que había sido condenado durante tanto tiempo el tema del aborto, se vio obligado a la discusión pública en la calle, los medios y el Congreso gracias a las manifestaciones masivas corporeizadas en la plaza pública. Los múltiples pañuelazos realizados a lo largo y ancho del país así lo exigieron.

El cuerpo que toma el espacio público, se reúne y expone una presencia que discute con las representaciones asignadas históricamente a las mujeres apareciendo también como un eje propositivo central, desobedece a la corporalidad virginal, dócil o sumisa y pasa a un empoderamiento, liberación y expresividad totalmente contraria. La teatralidad, como propone Josette Féral, nos permite hacer lecturas específicas sobre estas manifestaciones. Es un proceso que pone en juego una política de la mirada, en donde alguien expone algo que perturba o subvierte al mundo cotidiano, o donde alguien posa la mirada sobre alguien o sobre un grupo, es decir, y como también sostiene Jorge Dubatti, propone organizar "la mirada del otro y dejarse organizar la propia mirada por la acción del otro y

establecer un juego en ese diálogo de miradas" (2016, 9). La mirada como creadora de un espacio otro nos permite pensar en los múltiples procesos de politicidad de las teatralidades de la resistencia, que poniendo el cuerpo y accionando en consecuencia crean un espacio otro, distinto al cotidiano, más igualitario, inclusivo, rebelde y crítico en este caso.

La presencia corporal colectiva y plural, que resiste al individualismo y a la homogeneización impuestas por el capitalismo patriarcal, por un lado, y a la invisibilización, violencia y desaparición de los cuerpos, por otro lado, a través de la presencia visible, masiva y desobediente de cuerpos individuales que se vuelven colectivo en el "entre", reunidos en la movilización, y que deciden representar sus demandas por cuenta y forma propia aparecen como fenómenos feministas centrales en los últimos años. Es innegable la potencia política del proceso de visibilización y de la indefectible observación de cuerpos que fueron subordinados y que ahora se muestran públicamente, resisten y luchan por sus derechos, manifiestan el "derecho a la aparición" y el derecho a elegir sobre sus propios cuerpos. Junto al espacio de aparición se crea al mismo tiempo un "espacio afectivo" (Proaño Gómez, 2019) en la que la emoción, los abrazos, la cercanía de los cuerpos se manifiestan potentemente, proceso que continua más allá del momento de la manifestación.

Las teatralidades de la manifestación, como acontecimientos liminales entre el arte y el activismo y entre el arte y la vida, desarrollados en escenarios sociales y no artísticos, en el que el uso de objetos definidos (pañuelos), gestos corporales, acciones, palabras, cantos y rítmicas singulares se manifiestan públicamente en espacios determinados, permiten refundar la representación como producción colectiva de nuevos sentidos en la esfera política, y recrear nuevas corporalidades, nuevos y singulares espacios y tiempos, encontrando un tupido contenido simbólico y ritual.

En el contexto de la región NOA, caracterizada por gobiernos católicos y declarados "pro vida", que se oponen a otorgar derechos largamente requeridos, o a hacer cumplir o adherir a algunos ya conseguidos a nivel nacional como la Ley de Educación Sexual Integral, o la Ley Micaela, el derecho a la aparición de las mujeres y de las disidencias, la lucha política, como así también la resignificación del espacio público y de los cuerpos individuales reunidos y transformados en cuerpo colectivo a través de herramientas o dispositivos tomados del campo artístico o teatral, e incluso de ritualidades ancestrales, se vuelven acciones primordiales, a través de la proposición de lenguajes simbólico-metafóricos o gestos extracotidianos produciendo gran movimiento en la realidad social y política, al interpelar a sus normas e instituciones.

En este tipo de manifestaciones, éticas, estéticas y políticas, así como prácticas artísticas, prácticas teóricas y militancia, se cruzan y dialogan. Las luchas, las reflexiones teóricas y las propuestas artísticas feministas son cruciales hoy en nuestro país, pero sobre todo en nuestra región, por las características de mayor desigualdad y opresión que vivimos las mujeres aquí y por la resistencia estatal para avanzar en prevención de violencias de género y adquisición e implementación de derechos. Por un lado, el estudio de este tipo de experiencias puede ser fuente de conocimiento a través de la cual puede comprenderse una "realidad escénica" particular que trasciende los límites del teatro pero que lo pone en discusión y lo retroalimenta.

Bibliografía citada:

Butler, J. (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.

Diéguez, I. (2008) "El malestar de las teatralidades", en *Revista KARPA* 1.1 http://www.calstatela.edu/misc/karpa/Karpa1/Site Folder/ileanadiegueza.html

Dubatti, J. (2016) Teatro- matriz, Teatro liminal. *Estudios de Filosofía del Teatro y Poética Comparada.* Buenos Aires: Galerna.

Féral, J. (2005) "La teatralidad: en busca de la especificidad del lenguaje teatral", en *Teatro, teoría y práctica: Más allá de las fronteras*, 87-107, Buenos Aires: Galerna..

Proaño Gómez, L. (2019) "Artivismo y feminismo: la calle como el espacio de la lucha por lo reconocible, la visibilización del derecho y el reclamo por la autonomía y la vida." (Manuscrito sin publicar).

VI. INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LA INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: DESAFÍO TRANS-DISCIPLINAR EN UN PROYECTO DE LA CÁTEDRA PRÁCTICA DE TALLER T.M. FAUNT

ALBARRACÍN, Claudia Isabel
GENISANS, Myrian de los Ángeles
Práctica de Taller Escultura III-IV-V Turno Matutino
Facultad de Artes, UNT

La Cátedra Práctica de Taller Escultura Turno Matutino III, IV y V, asume como desafío creciente la inclusión de ciudadanos en condiciones desfavorables. Una vulnerabilidad de amplio espectro enmarcada en problemáticas socio ambientales se presenta como territorio posible para repensar prácticas de formación. Desde el año 2015 actualiza un dispositivo didáctico-pedagógico que integra a docentes y estudiantes de la Cátedra, en convergencia con personas asistidas por el Centro de Formación en Arte Terapia del Hospital Nuestra Señora del Carmen, la docente responsable Licenciada y Arte terapeuta Virginia Grande, denominado *PROYECTO ESCULTUR-ARTE, Ciclo de aproximación a la Escultura* (Fig. 1).

Esta convergencia se articula en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de prácticas inscriptas en el Programa de Cátedra y se desarrolla en el Taller Escultura turno matutino de la Facultad de Artes, en el horario de clases. El objetivo central es la interrelación de los participantes, docentes-estudiantes-egresados-usuarios; se acuerda uno de los contenidos del programa regular de la Cátedra en su primer nivel del ciclo de especialización, tercer año; se consigna el grado de complejidad pertinente al procedimiento metodológico, contextualizado a la situación de los estudiantes-usuarios de formación no específica. Se pautan etapas de trabajo y actividades de complejidad gradual, las cuales son acompañadas y asistidas en forma personalizada. Promediando el proceso de enseñanza-aprendizaje, los integrantes del proyecto realizan una evaluación de carácter formativa en lo referente al avance del dispositivo didáctico pedagógico, lo que permite reelaborar actividades y estrategias tendientes a cumplir con los objetivos específicos propuestos. Con la concreción de los trabajos prácticos propuestos se diagraman tanto la difusión de la experiencia en publicaciones, y la muestra conjunta final (Fig. 2).

Este proyecto reporta varias actualizaciones formalizadas, mediante un Acta acuerdo de colaboración entre Facultad de Artes y ESCULTURARTE - Centro de Formación en ArteTerapia, con fecha de mayo de 2018 (Expte. 7474, resol. N° 483-16; 348-17). Estas posibilitaron fortalecer especialmente la propuesta de contenidos centrados en procesos y nueva valoración de resultados que atiendan tanto a usuarios como a estudiantes regulares. Recientemente ha sido acreedor de un subsidio en la convocatoria para fortalecer actividades de Extensión de Cátedra con compromiso social universitario, proveniente de la Secretaría de Políticas Públicas del Ministerio de Educación de la Nación/compromiso social universitario - 2018 (Resoluciones N° 233 del 07/02/18; N° 2403 del 12-05-17).

La formación del grado universitario en artes plásticas inicia al estudiante en una multiplicidad de metódicas investigativas según sean las asignaturas aprobadas. En el recorrido de la formación disciplinar en práctica artística escultura se le presentan situaciones relacionadas con el aprendizaje multi-pluri-interdisciplinar. Se encuentra que la instancia de responsabilidad docente-investigador relacionada con la extensión es un ámbito idóneo para iniciarles en metódicas de investigación-acción-participante aplicadas a procesos de ideación, diseño, proyectación y realización de dispositivos didácticos-pedagógicos que activan procesos de aprendizajes inter-transdisciplinares.

La Extensión docente universitaria en este dispositivo sistematiza las acciones relacionadas con el tipo de situación en construcción; se aproxima una programática relacionada con instancias de gestión de carácter académico e institucional pertinente y se propone la forma de concretar el dispositivo contemplado. Se presenta una multidimensionalidad de procesos interconectados e interdependiente: de formación en la formulación de un proyecto de carácter escultórico, de aprendizaje de instancias de gestión institucional y de carácter presupuestario, de participación en convocatorias para concurso interno de interesados e interesadas, de desidentificación individual/agenciamiento colectivo del proyecto, entre otros.

Esta deriva sostenida de contemplar la Extensión como instancia posible para la formación interdisciplinar-transdisciplinar se posibilita al contemplar también el eje Investigación con la pregunta múltiple: qué investigar, dónde, cómo, por qué, para aplicar dónde, en qué sentido, por cuánto tiempo. El territorio de investigación en el campo de la cultura de producción ha posibilitado reconocer la diversidad de territorios antropológicos que constituyen el cuerpo de nuestra sociedad local. El desafío de asumir prerrogativas instituidas de Investigación-Extensión y en la necesidad de aplicarla en Docencia, ha provisto a la Cátedra de herramientas de carácter complejo, es decir, el reconocimiento de que la formación profesional de grado universitario requería asumir prerrogativas formuladas por la dinámica histórica de la universidad nacional pública. Posteriormente, el desarrollo de la instancias Investigación-Extensión en proyectos acreditados varios, ha redituado un avance positivo en la caja de herramientas disponible para mejor articular actuaciones de formación docente en la práctica artística disciplinar, teniendo la extensión universitaria como el laboratorio a partir del cual continuar actualizando relaciones posibles con el contexto de aplicación, al tiempo que acontecen las adecuaciones a la razón social de la universidad pública nacional y particular de la Universidad Nacional de Tucumán.

Retomando el caso del proyecto que nos ocupa, el perfil implícito de formación en la etapa que le toca a la licenciada Virginia Grande, contemplaba la búsqueda de fortalecer iniciativas de construir situaciones relacionadas con el perfil de formación de base, esto es, de la psiquis del artista en formación, reconociendo el campo disciplinar, por un lado; y la necesidad de reconocer áreas de vacancias relacionadas por el otro; para intentar generar estrategias para abordarlas en sincronía posible con la dinámica social contemporánea. El presente trabajo refiere, así, a una actividad de Extensión de Cátedra que anuncia desafíos de iniciar métodos, formas de hacer, que respondieran a los desafíos de problemas complejos.

Las docentes de cátedra han ido asumiendo las prerrogativas del cargo de docente investigador con la exigencia de docencia-investigación-extensión gestión formuladas en la nueva ley de educación superior y aún vigente. Se constituyen herederas de forma de hacer Extensión de cátedra de modo disciplinar o multidisciplinar, en el sentido de transferir a la comunidad organizada de alguna manera un objeto-monumento-evento solicitado de manera cuasi formal, de autoría de algún docente de la cátedra o estudiante avanzado. La Extensión se concreta en la medida que se recibe un pedido formal institucional a la cátedra. A partir de la experiencia monumento Descalzo Pie Indio, realizado para la municipalidad de Lules en 1998, la instancia de Extensión se genera en un dispositivo didáctico-pedagógico trabajado de manera compartida con las/los estudiantes, es el momento mediante el cual el hecho de reconocer el contexto destinatario del producto solicitado implica a la cátedra con procesos de aprendizajes del orden de lo interdisciplinario. El programa de cátedra mantiene implícito las reflexiones teóricas de estas actividades de investigación aplicadas al desarrollo de dispositivos didácticos-pedagógicos en el eje Extensión de productos del campo disciplinar Escultura. Esto se traduce en que, sin haber reforma curricular, cada contenido a ser enseñado deviene en actualización curricular teniendo en cuenta una metódica de sistema abierto, es decir, teniendo en cuenta la circunstancia y no tanto la esencia. Así, los dispositivos didácticos explicitan su sentido de ser atravesados, lo disciplinar se fortalece asumiendo el contexto de ejercicio, de aplicación.

Si bien no se asume, en este trabajo, teorizar en profundidad sobre nociones de inter y transdisciplina, cabe aproximar un tanto los conceptos relacionados. Se entiende que la formación en Escultura asume formación de modos de hacer escultura, dando cuenta de todo formato vigente en la actualidad y en las posibilidades económicas de quienes se implican; dicho de otro modo, una formación profesionalizante disciplinar teniendo el horizonte de políticas culturales de Estado como campo posible a insertarse o revolucionar positivamente, de alguna manera. Por lo que, quien se encuentra

en formación a nivel de la licenciatura, avanza en reconocer metódicas que integren otros saberes disciplinares. Es el desafío de la formación flexible de una psiquis que se prepara para ser-hacer en el campo de la cultura, centrado, en principio, en proponer discurso técnico disciplinar, multidisciplinar. Ahora bien, la dinámica cultural no les recibe fija, ni estanca, ni complaciente. Así mismo, estas personas ya se encuentran iniciadas en reconocer las asimétricas situaciones del vivir cotidiano; ya experimentan intuiciones o certidumbre sobre cómo orientar el eje del decurso de formaciones a asumir a nivel de egresadas, sean estructuradas o no; la búsqueda de caminos propicia que el reconocimiento de métodos relacionados con el pensamiento complejo, les salga al paso. Este entre-educarse es lo que posibilitó a la cátedra acompañar-facilitar-contener-reorientar el dispositivo *PROYECTO ESCULTUR-ARTE, Ciclo de aproximación a la Escultura* atendiendo, a su vez, la actualización de política universitaria en el requisito de extensión con el desafío de la curricularización de nuevos contenidos.

Si bien en el plenario de la Red de Extensión Universitaria que se llevó a cabo en la ciudad de San Salvador de Jujuy, en Agosto de 2011 (Acuerdo Plenario N° 811/12, Consejo Interuniversitario Nacional), se orienta sobre el concepto de extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte, expresando a su vez que constituye un ámbito que debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior, en tanto democratización social, justicia social y el derecho a la educación universal, lo que se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinaria, los resultados de investigación relacionada con la concreción de este proyecto Escultura-Arte entregan, al cuerpo docente, la perspectiva transdisciplinaria como la metódica óptima para fortalecer el perfil de profesionales creativos con el que se desafía nuestra casa de estudios y en especial, la Licenciatura en Artes Plásticas. Se ha encontrado un aporte sustancial sobre que:

> habría una oscilación constante entre inter- transdisciplina con el predominio de esta, porque toda interdisciplinariedad tiende a transformarse en transdisciplinariedad en la medida en que los métodos correspondientes se aproximan y resultan tributarios de sujetos-objetos-contextos-proyectos complejos, engarzados en unas y otras redes de complejidades, en las que se operan numerosas relaciones de transformación, que desbordan incluso el ámbito científico (Vilar, 1997, 31).

Se presenta así una necesidad creciente de métodos transdisciplinares en la gestión social, económica y política. De esta manera no se tiene duda que la deriva de este proyecto pueda aportar a la institución una experiencia concreta en el proceso de curricularización de la Extensión Universitaria con compromiso social.

Bibliografía

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios.* Kairós: Barcelona

Documentos en Internet

https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/1.%20RM%20N%C2%BA%202405-17%20-%20Suplemento%20al%20T%C3%ADtulo%20Universitario.pdf

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/bases_-_usc.pdf

Fig. 1: *PROYECTO ESCULTUR-ARTE, Ciclo de aproximación a la Escultura,* estudiantes usuarios Hospital de Día Nuestra Sra. Del Carmen.

Fig.2: Santos Ranieri, Santiago 713, San Miguel de Tucumán, 30 de noviembre de 2015.

Fig.3: Estudiantes usuarios, del grado de licenciatura, terapeutas responsables, docentes de cátedra, autoridad de Facultad de Artes y del INADI.

UNA EXPERIENCIA CON V.T.S.

CANNATA, Laura Valeria
Instituto Binacional de Arte Contemporáneo y Espacio Público
Facultad de Artes, UNT

Introducción

El desarrollo de las Estrategias de Percepción Visual (V.T.S. en sus siglas en inglés) utiliza el arte como medio para enseñar a pensar y a desarrollar capacidades comunicativas, entre otras, así como para iniciar en la percepción visual. Este método de enseñanza fue desarrollado por Abigail Housen, psicóloga cognitiva, y Philip Yenawine, educador en arte, para usar la observación del arte para comprometer a los estudiantes a través de la discusión para desarrollar pensamiento crítico, comunicación y habilidades de observación (De Santis, 2016). Inicialmente fue pensada para niños; sin embargo, ha tomado una gran repercusión en otras disciplinas formativas. Así, las facultades de medicina han visto con interés práctico el uso de estas estrategias para educar a sus estudiantes y desarrollar habilidades clínicas.

"Se ha estimado que el 65% de las universidades norteamericanas incluyen actividades de arte en el aprendizaje de la medicina" (Rodenhauser et al, 2004).

Strickland et al (2002) dice que las artes visuales sirven para mejorar las aptitudes de observación e interpretación, que son importantes en el diagnóstico y en el examen físico (…además menciona del uso de…) un curso de dibujo para mostrar cómo puede ser una herramienta importante en la comunicación con el paciente sobre su enfermedad. Varios estudios muestran, además, que el personal de salud que observa arte puede desarrollar una sensibilidad particular para la relación médico paciente y con ello fomentar la humanización de la práctica (Jasani et al, 2013; Miller 2013).

Objetivo

El objetivo de este trabajo es mostrar la experiencia educativa realizada en un workshop en Roma donde se exhibe el método y la forma que lo realizan.

Desarrollo

En esta presentación mostraré una experiencia realizada en la Sapienza, Universidad de Roma, en un workshop con la Dra Vincenza Ferrara, quien introdujo esta técnica en 2014. La misma tiene diferentes utilidades tanto educativas como formativas y preventivas (es utilizada para prevenir el Burnout).

Para tener en cuenta esta realidad es importante preguntarnos ¿por qué las humanidades médicas pueden ayudar al arte medico? Esta fue la pregunta inicial del seminario. Existen varios trabajos que muestran este interés de utilizar recursos del arte para formar a médicos.

Lo primero que se señala es que la introducción de una técnica de aprendizaje como V.T.S. implica tener en cuenta el sistema educativo donde se inserta. Esto es importante puesto que al ser una técnica transdisciplinaria modifica la perspectiva del proceso aprendizaje enseñanza. La centralidad del estudiante es una innovación pedagógica que tiene varios años, pero que aún no está completamente inserta realmente.

En este sentido, se resaltó la pertinencia de diferentes manifestaciones artísticas que se utilizan para la formación. Se citó como ejemplo un "Laboratorio teatrale" (Universidad de Nápoles, Módena y Roma) o el uso del "Digital storytelling" (Universidad de Torino). Son modalidades de uso del arte. El arte puede ser utilizado para aprender a aprender. Esto conlleva siempre en pensar qué uso le daremos a ese arte y dependerá de los objetivos específicos que pensemos en el modelo de curriculum que la institución educativa tiene. Como nota, recordar que hay una tendencia internacional de pensar en curriculum integrados o con tendencia fuerte a la integración.

En medicina el curriculum precisa de actividades formativas innovadoras para el desarrollo de *soft skills.* Es, en esto, que el arte viene a ser un "instrumento innovador en el ambiente de aprendizaje formal, informal y no formal" (Ferrara, 2019). Lo que lo transforma en un instrumento de aprendizaje es la sistematización del mismo.

Esto tiene otro valor añadido que es redescubrir el patrimonio cultural de un lugar y de los museos. Es reivindicar el arte no sólo como estética, sino como una expresión de sentidos. También implica que se revaloriza al "visitante" (el estudiante) en el espacio del museo dándole un rol protagónico. Se debe hablar de patrimonio cultural y educación porque la naturaleza del objeto cultura es útil para el aprendizaje permanente porque está asociado a un concepto, a una emoción y una experiencia (Ferrara, 2019). Es pertinente señalar que la European Council recommendation del 1998 dice: "heritage education means a teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression".

Workshop sobre V.T.S.

Concretamente, el workshop dio una visión global del uso de esta técnica con los estudiantes de medicina de la Universidad de la Sapienza en Roma. Esta técnica se imparte en la Facultad de Medicina en seminarios que están distribuidos a lo largo de la carrera. El primer seminario se realiza en el 3° año de la carrera. Ese es el único obligatorio del trayecto educativo de V.T.S. Son 10 encuentros, a razón de uno por mes. Ocho de ellos se realizan en el Laboratorio de Humanidades Médicas, y dos en visitas a Museos. El segundo seminario se imparte en 4° año y no es obligatorio. Son 6 encuentros también distribuidos en Laboratorio y museo. El último seminario se dicta en 5° año, el penúltimo año de la formación. Son cuatro encuentros. Uno cada dos semanas y se agrega uno en el museo.

En cuanto a la metodología y los objetivos, todos los seminarios utilizan el arte como un soporte para, progresivamente, desarrollar aspectos cognitivos y sociales. Los aspectos a desarrollar son:

1. Desarrollar la curiosidad
2. Fomentar la expresión
3. Promover el respeto a los distintos pensamientos
4. Generar asertividad
5. Enseñar a trabajar en grupo
6. Aumentar la capacidad de escucha
7. Gestión de conflictos.

En particular el seminario inicial sirve sobre todo para estimular la expresión oral y promover el respeto a los distintos pensamientos.

El seminario de 4° año tiene como principal objetivo el trabajar con la "escucha activa", a través de la descripción de las obras de arte y, además, con la técnica de "icono-diagnostico".

El seminario de 5° año persigue principalmente que el estudiante haga el vínculo entre la imagen

artística y la imagen clínica. También se aprovecha este seminario para introducir a los estudiantes en una iniciación a la producción artística. Esto es de utilidad para delinear técnicas para prevenir el *burn-out.*

La técnica necesita ciertas destrezas específicas. La aplicación de esta técnica parece de extrema simplicidad. La primera impresión que cualquier podría usarla sin formación previa, ya que se necesita pocos recursos. No obstante, recordemos, que la V.T.S. parte del conocimiento de la psicología del aprendizaje y de una sucesión sistemática y ordenada de pasos que los autores han desarrollado en varios años de trabajo. Cabe consignar que la especificidad del grupo no modifica los pasos a realizar en sí, aunque si los objetivos que se procuran. Es decir que, se utiliza tanto para estudiantes universitarios como para también en cualquier nivel educativo. Esto es una fortaleza si pensamos en temas como la inclusión.

La técnica se introduce con la siguiente secuencia:

1- Entrega de una hoja que el estudiante debe llenar. La misma es para evaluar la capacidad previa de observación del estudiante. Le llama la V.T.S. escrita.

2- Se muestra la imagen de las pinturas. Es importante remarcar que las pinturas son una serie seleccionada de manera sistemática. Los autores de la técnica remarcan cuáles son las pinturas que se pueden utilizar y aquellas que no son convenientes usar para V.T.S. Para tener una idea veamos las obras que utiliza en esta propuesta de la Sapienza: *Il cavadenti* de Pietro Longhi, *Bordando el manto terrestre* de Remedios Varo (1961-2), Victor Brauner, *Il surrealista*, 1947; Giuseppe Gaetano De Nittis, *Le Corse al Bois de Boulogne. Nella tribuna; accanto alla stufa; sulla seggiola,* 1881; Virgilio Guidi, *In Tram*, 1923; Francesco Hayez, *I vespri siciliani,* 1846; Silvio Giulio Rotta, *Il Nosocomio,* 1895; William Hogarth*, Il Manicomio; Soane's Museum a Londra*, 1733; Domenico Induno, *Al cader delle foglie*, 1859. Es importante destacar que los cuadros siguen la lógica de selección y no son al azar y, valga resaltarlo, no son escenas médicas, en general. Sí, en el último seminario se utilizan cuadros con patologías médicas. Pero la técnica parte desde lo anterior.

3- Se utilizan las tres preguntas que sugiere el método originalmente. Las preguntas son:

a- ¿Qué está sucediendo en esta escena?

b- ¿Qué ves qué te hace pensar eso?

c- ¿Qué más puedes encontrar?

4- El docente recupera lo que los estudiantes realizaron y con técnicas de comunicación (repreguntar, parafrasear, etc.) estimula no solo la participación, sino la manifestación de la diversidad de opiniones que, es clave, hay que estimular.

5- Visita al museo: donde, en terreno, el estudiante incorpora de otro modo no solo la técnica, sino el arte como manifestación sensible. En este momento es donde la escucha activa aparece como más evidente. Además, se realiza en este momento el icono-diagnóstico. Así los estudiantes luego correlacionan las imágenes pictóricas con fotografías de las patologías.

6- Síntesis de lo aprendido. En el caso del último seminario los estudiantes producen alguna manifestación artística propia.

Conclusión

La V.T.S. es una técnica de enseñanza que ya tiene más de 20 años de uso en el mundo. Tal como fue pensada y perfeccionada, facilita la inclusión social de las personas al darles herramientas para la comunicación, la escucha y la diversidad. En su origen estuvo orientada para niños y como una actividad en el museo; aún manteniendo ese lugar, ha pasado a los claustros universitarios como una

forma innovadora de enseñar y aprender. El uso de la misma parte de dos hechos que nos parece fundamental subrayar: necesita pocos recursos o sea que es fácilmente disponible para todos los niveles educativos y condiciones; ya está probada su eficacia en la medida que la técnica se utiliza con maestría.

La Facultad de Artes tiene, a mi entender, una oportunidad de, a través de esto, generar campos de trabajo, espacios de inclusión y posibilidades reales de expandir su universo a la sociedad donde está inserta la Universidad.

Bibliografía

DE SANTIS S., GIULIANI C., STAFFOLI C. et al. Visual Thinking Strategies in Nursing: a systematic review /Senses Sci 2016; 3 (4):297-302.

RODENHAUSER P, Strickland MA, Gambala CT. Arts-related activities across U. S. medical schools: A follow-up study. Teach Learn Med. 2004; 16:233-9.

STRICKLAND, Mathew A., Gambala Cecilia T. & Rodenhauser Paul (2002) Medical Education and The Arts: A Survey of U.S. Medical Schools, Teaching and Learning in Medicine, 14:4, 264-267.

JASANI S. K. & Saks, N. S. (2013) Utilizing visual art to enhance the clinical observation skills of medical students, Medical Teacher, 35:7, e1327-e1331.

MILLER A., GROHE, M., KHOSHBIN, S. & KATZ, J. T. From the Galleries to the Clinic: Applying Art Museum. Lessons to Patient Care. J Med Humanit (2013) 34:433–438.

Ferrara, V. 2019 Workshop.

COUNCIL OF EUROPE COMMITTEE OF MINISTERS. 1998. Recommendation no. R (98) 5 of the committee of ministers to member states concerning heritage education Ver en https://rm.coe.int/16804f1ca1

LA INVESTIGACIÓN COMO FUNDAMENTO DEL PROCESO DE DISEÑO

CÁRDENAS, Inés Ester
Introducción al Diseño Proyectual
Historia del Diseño de Interiores y Equipamiento III
Facultad de Artes

Introducción

Aproximadamente, desde la segunda mitad del S.XX los diseñadores comenzaron a cuestionarse sobre los mecanismos mentales que intervienen en la generación de un producto, puesto que hasta ese momento la comunicación del proyectista se realizaba con la mediación del dibujo que, si bien cumplía la función de brindar las herramientas para la materialización constructiva, poco o nada se podía inferir del proceso mental por el cual el diseñador llega a elaborar su propuesta.

Con el irrefrenable avance tecnológico y la complejidad del mundo actual, la elaboración de productos y el proceso que da origen a los mismos, requirieron la búsqueda de un mayor entendimiento sobre las acciones, metodologías y actos que se suceden durante el proceso de diseño, siendo que el interés en conocer ese proceso se basa en el convencimiento de que la exteriorización de los pensamientos que se presentan durante el acto de diseñar, posibilitarían enfrentar las complejidades del mundo actual y avanzar en la comprensión, superación y perfeccionamiento del diseño y su aceptación e incorporación en el mercado de consumo. Se impone abordar la temática del proceso de diseño desde la etimología misma de la palabra diseño, aunque ninguna de las definiciones existentes menciona el hecho en común del dibujo, por ejemplo, y es entonces cuando Christopher Jones propone que cada diseñador, al tener su propio proceso, puede proponer su propia definición.

Son varios los autores que investigan la metodología del diseño y exponen la existencia de diversas maneras de tratar el proceso de diseño, y aunque siempre se encuentra presente una esencia básica, es el abordaje de las disparidades lo que se intenta mostrar y desarrollar en el presente trabajo.

Teorías sobre el Proceso de Diseño

Para abordar del tema se propone una remembranza sobre los aportes de los principales teóricos del diseño y cómo, desde el principio del diseño como disciplina académica, ha existido un marcado interés por su vinculación a la ciencia y la investigación.

El diseño es una disciplina que interactúa con la realidad por medio de planos y proyectos, es una actividad que está orientada a la industria, a la tecnología y al trabajo interdisciplinario. Situaciones complejas y los problemas que resultan de ellas son el campo en el cual el diseñador se desempeña, ya sea creando productos, gráficos o información visual. La complejidad de estas circunstancias hizo indispensable la introducción de materias y modos de pensamiento científicos en el diseño. Impulsos fundamentales para ello vinieron de las matemáticas, de los procedimientos de programación para sistemas de computadoras y de las técnicas de planificación y organización. De este contexto emergió la teoría de los procedimientos proyectuales, así denominada Metodología del Diseño.

La búsqueda de una identidad y metodología propias del diseño fue una constante durante la segunda mitad del siglo XX. Desde la Bauhaus a la HfG de Ulm (Fig. 1), el racionalismo dominó gran parte de su desarrollo y es entonces que, a través del acercamiento a los métodos científicos, se intenta quitar la fuerte carga de subjetividad dada por sus orígenes empíricos, técnicos y artísticos.

Existieron dos vertientes que mostraban claramente un interés por el acercamiento a los procedimientos científicos:

- El desarrollo de metodologías de diseño que buscaban la sistematización de la práctica y una mayor objetividad. Algunas de estas metodologías tomaron como modelo parte del método científico.

- La búsqueda de un lenguaje visual objetivo apoyado en la psicología, en especial en las teorías de la Gestalt y de la percepción.

Los teóricos han realizado sus aportes en relación al proceso de diseño y considerando que el diseño está comprendido en diversas áreas del conocimiento, según se puede apreciar en el árbol genealógico de los diseños (Fig. 2), elaborado por López de Olivera (2009, 24), resulta entonces complejo determinar un único modelo de método que satisfaga las necesidades de todas las áreas.

Partidario de la vertiente científica, es ineludible mencionar el protagonismo que Tomás Maldonado (1922-2018) tuvo en la autonomía del diseño como disciplina, particularmente el diseño industrial, tanto en nuestro país como en el exterior, tal como afirma De Ponti (2012, 35). Su reputación se estableció en la Hochschule für Gestaltung (HfG) en Ulm (Alemania), y es allí donde Maldonado consideró al proceso de diseño como una metodología sistemática, científica, y de base teórica. Todas las disciplinas de diseño enseñadas y practicadas en la HfG Ulm, son actividades basadas en la planificación. Planificar significa preparar acciones y desarrollar formas de proceder sistemáticas. La secuencia de procedimientos que lleva a un determinado resultado se denomina proceso de diseño. El concepto de "diseño como proceso" es opuesto a la suposición de un logro espontáneo, un acto creativo, o aún la inspiración para solucionar ingeniosamente un problema determinado.

Desde la escuela de Ulm, Hans Gugelot (1920-1965), desarrolló en 1950 el sistema de muebles modulares M 125 (fig.3), que se convirtió en historia del diseño en un momento posterior y propuso una metodología para el diseño de productos industriales compuesto de las siguientes etapas (fig. 4):

a. Etapa de información. Recolectar información.

b. Etapa de investigación. Fijar necesidades, contexto de producción, obtener requerimientos.

c. Etapa de diseño. Búsqueda de posibilidades, estudio tipológico. Apoyado en algún método.

d. Etapa de decisión. Estudios de costo-beneficio, estudio tecnológico fundamentado.

e. Etapa de cálculo. Ajuste de diseño a normas y estándares de producción. cálculo de resistencias.

f. Construcción del prototipo. Pruebas y evaluación.

El diseñador galés John Christopher Jones (1927) cuestionó los objetivos, metas y propósitos del diseño. Dedicado a estudiar el proceso de diseño utilizado por los ingenieros, estableció una nueva filosofía del diseño, considerando la incorporación de la *ergonomía*. En 1970 publicó su libro *Métodos de Diseño*, y si bien Christopher Jones no desarrollo propiamente un método, sino una antología donde plasma sus ideas sobre la necesidad de un método, crea conceptos como *caja negra* y *caja transparente*, métodos a través de la racionalidad e intuición del diseñador y un tercer método conocido como *auto organizado*.

El método de la Caja Negra (Fig.5) depende principalmente de la experiencia y la creatividad, para pasar de algo conceptual y abstracto a lo real. No sigue un proceso, si alguien le pregunta al diseñador cómo fue que llegó al resultado, este simplemente no podrá responder. Este método no funciona con problemas complejos donde se hace necesario trabajar en equipo y la comunicación del proceso es lo más importante. El diseñador puede llegar a soluciones creativas sin poder explicar cómo llegó la idea.

En cambio, la Caja Transparente, es todo lo contrario a la caja negra. El diseñador racionaliza cada paso para poder describirlo y explicarlo. El planeamiento toma un papel importante, los procesos y

las decisiones están programadas y estandarizadas para que el comitente tenga acceso a los avances. Esta forma de trabajar facilita la producción se utiliza un proceso lógico y ordenado, conocer reglas y el proceso siempre (o casi siempre) los lleva al resultado deseado. Como el proceso de diseño inevitablemente se desarrolla dentro de un contexto, los métodos anteriores por sí mismos pueden no ser suficientes. Entonces Christopher Jones propone un tercero: el Auto Organizado, método que busca un punto medio entre los dos anteriores para llegar a un equilibrio en el cual el diseñador puede encontrar atajos en un terreno desconocido.

En tanto Bruce Archer (1922-2005) (Fig. 6), afirmó que la investigación académica en diseño era tan importante y vital como en las demás ciencias, en tanto que el arquitecto Christopher Alexander (1936) realiza un recuento histórico de los métodos utilizados previamente y, según él, los métodos racionales deben de ser rigurosos para diferenciarse realmente de los métodos intuitivos, por este motivo trata de crear un método verdaderamente científico, donde el problema sea el que se adapte a la estructura del programa del diseño y no al revés. Alexander divide sus métodos en seis pasos:

1. Definición del problema. marcar límites y requerimientos.

2. Crear una lista de exigencias.

3. Determinar si las soluciones de alguna exigencia se solucionan con las de otra.

4. Analizar y descomponer la matriz del paso anterior. Establecer jerarquías de subsistemas.

5. Diagramar las soluciones de cada subsistema.

6. Desarrollar los diagramas hasta lograr un proyecto.

Menciona que para los pasos 3 y 4 el uso de las computadoras es de suma utilidad.

En la década de los 60 y 70 fueron desarrollados varios modelos de este esquema, incluyendo la *Morfología de Diseño* de Morris Asimow —progresividad— (1962), la *Metodología Sistemática para diseñadores* de L. Bruce Archer (1963-64), así como la muy respetada contribución de Christopher Alexander en su libro *Notes on the Synthesis of Form* (1964) y, en 1979, el *Método Proyectual* de Bruno Munari (1907-1998).

Como partidaria de la corriente gestáltica/psicológica se destaca Donis A. Dondi (1924-1984), quien trata de establecer los principios para la elaboración de una gramática de las imágenes en su obra *La Sintaxis de la Imagen*, realizada de acuerdo con serie de trabajos que se fundamentan en estudios científicos sobre la base de la percepción visual, teniendo sus precedentes en textos teóricos como *La nueva visión* de Moholy-Nagy, *Punto y línea frente al plano* de Kandinsky y en el intento de realización que representó la Bauhaus para el arte visual, el diseño, la arquitectura y las artes aplicadas.

La autora nos invita, con firmes argumentos, al desarrollo de la agudeza visual y su capacidad expresiva. Sosteniendo que la inteligencia visual incrementa el efecto de la inteligencia humana, ensanchando así el espíritu creativo, y sostiene que el hecho de conocer la gramática de este lenguaje (el visual) les proporcionará a los estudiantes de las distintas disciplinas del diseño, herramientas sólidas y la referencia para saber si al apartarse de esta, esa trasgresión será creativa y generadora de nuevas relaciones.

Hasta acá un breve recorrido de los hechos más evidentes que muestran la constante búsqueda de una disciplina del diseño objetiva y científica, preocupación que continúa en la actualidad.

Conclusión

La búsqueda de alternativas metodológicas permitió la consolidación definitiva del diseño como disciplina académica capaz de auto-construirse a partir de la investigación científica. Por otro lado, si bien desde una óptica clásica de la ciencia, la investigación se concibe como una actividad sistemática

y rigurosa que busca la generación de nuevos conocimientos, que sean confiables, válidos, verdaderos y verificables, la realidad es que el diseño es una actividad compleja y, por lo tanto, la investigación en esta área del conocimiento resulta igualmente compleja.

El proceso de diseño, tal como se imparte en la carrera Diseño de Interiores y Equipamiento en la Facultad de Artes de la UNT, se basa en el método científico tomando tres etapas básicas: Análisis, Síntesis y Evaluación; siendo que cada una de ellas a su vez, implican un proceso de investigación, por la naturaleza variable del contexto, el problema a resolver, los actores intervinientes y los materiales y avances tecnológicos emergentes.

Por ahora tal vez podemos decir que, a pesar de su naturaleza eminentemente pragmática, el diseño es también una ciencia en construcción.

BIBLIOGRAFÍA

CAVITA FUENTES, A.L., MORA, E. *Fundamentos teóricos del Diseño.* Recuperado el 18 de octubre de 2019. Disponible en: http://diseno2fundamentosteoricos.blogspot.com/2017/12/metodo-de-diseno-john-christopher-jones.html

DE PONTI, J. (2012). *Diseño Industrial y Comunicación Visual en Argentina. Entre la Universidad, la empresa y el Estado (1950-1970).* Ed. Prohistoria. 2013. Rosario, Argentina.

ESPERON, J.L.compilador (2013). *Tomás Maldonado*. Recuperado el 18 de octubre de 2019. Disponible en: http://historia-disenio-industrial.blogspot.com/2013/11/tomas-maldonado.html

LÓPEZ DE OLIVERA, M. L. (2009). *Interiorizando el Diseño.* Ed. FAU UNT.2012

RODRÍGUEZ MORALES, L. (2004). *Diseño: estrategia y táctica*. Siglo xxi editores, s.a. de c.v. México.

INDICE DE FIGURAS Y FUENTES

Figura 1: Bauhaus y HfG en Ulm, Alemania.

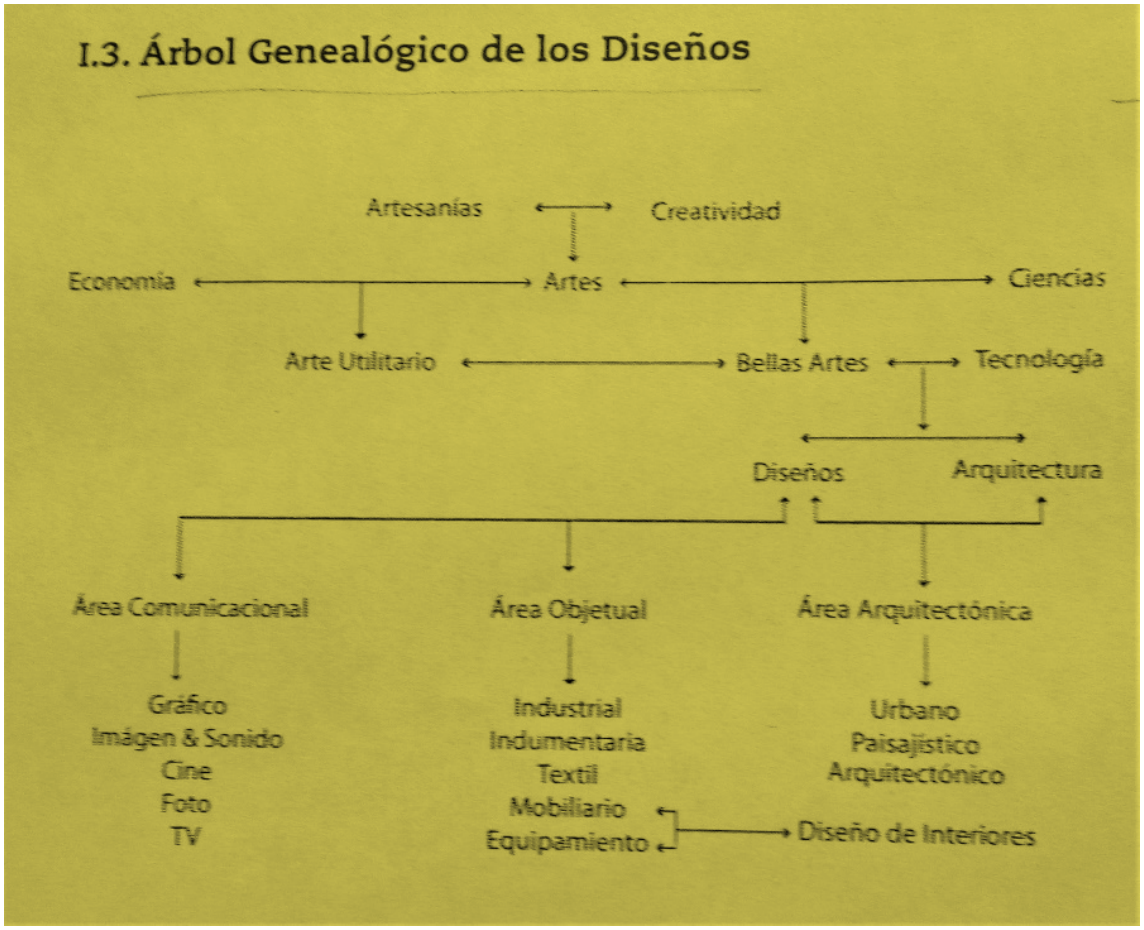


Figura 2: Árbol genealógico de los diseños. Fuente: López de Olivera, M.L.

(2009:24) "Interiorizando el Diseño". Ed. FAU-UNT. Tucumán

Figura 3: Sistema de muebles modulares M125- Hans Gugelot. Recuperado de:

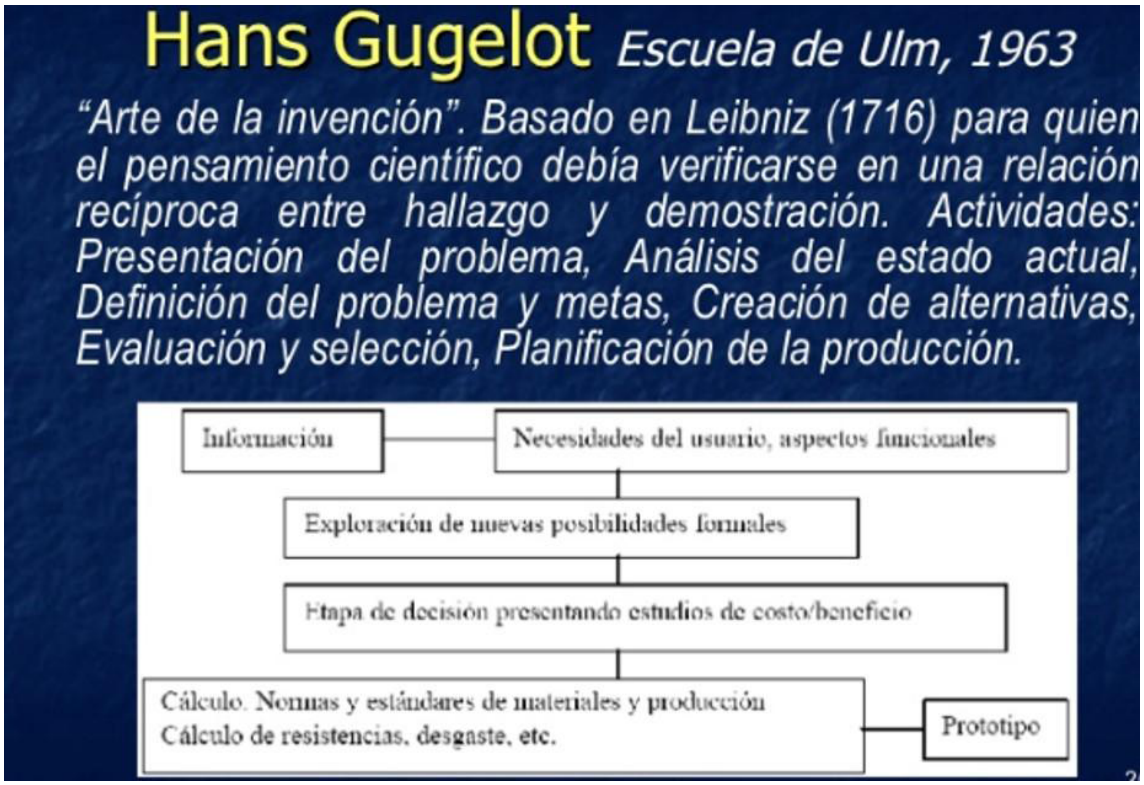


Figura 4: Metodología de Hans Gugelot. Recuperado de: https://es.slideshare.net/ricardocuberos/metodos-de-diseo-clase-5

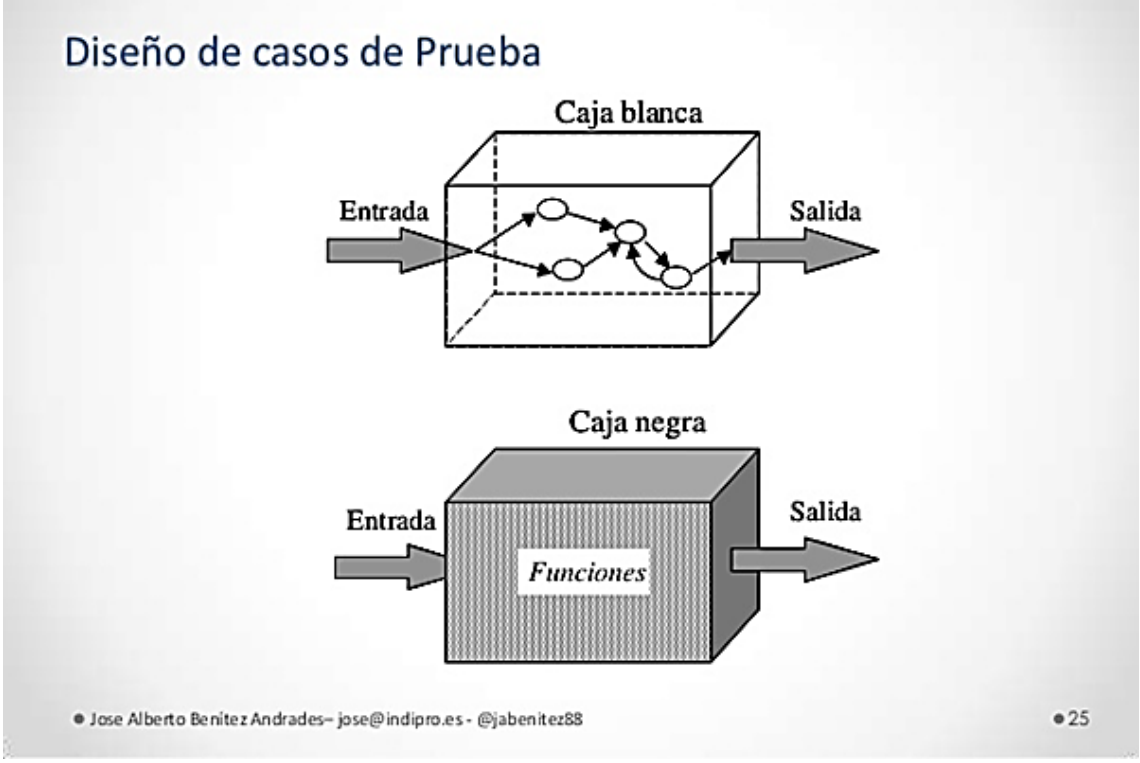


Figura 5: Métodos de Diseño de John Christopher Jones(1970)Recuperado de

https://es.slideshare.net/jabenitez88/8realizacion-de-pruebas-14981770

Figura 6: Métodos de Diseño de Bruce Archer(1963)Recuperado de

https://es.slideshare.net/ricardocuberos/metodos-de-diseo-clase-5

JUEGOS Y CANCIONES CAMPAMENTILES: UNA EXPERIENCIA DESDE LOS ESPACIOSDE PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

CARIGNANO, Natalia Gabriela
Instituto Superior de Música, UNT.

Entre juegos y canciones

Los juegos tradicionales forman parte del patrimonio cultural de toda sociedad; su existencia responde a una serie de necesidades básicas de las personas: desarrollo sensorial y motriz, de habilidades lingüísticas y de vínculos sociales. Los juegos tradicionales, en su mayor parte de carácter grupal proponen, a partir de una rima o una canción, llegar a una serie de acciones que incluyen movimientos corporales, gestos sonoros, coreografías y destrezas. Hay juegos perduran en el tiempo mientras que otros responden a modas pasajeras, y algunos aparecen en la escuela cuando los chicos los llevan para jugar en el recreo.

Los juegos alimentan la capacidad creativa, le dan vida, la hacen brillar, la potencian y la enriquecen. Los juegos enseñan, abren caminos, permiten crear, crecer, descubrir y nos sorprenden; con el juego salimos de la *zona de confort* y nos colocamos en un lugar *potente y activo* (López, M. 1993: 62). A los niños, el juego les permite poner en acción su espontaneidad, creando situaciones, personajes y relaciones con el mundo verdadero; el juego es un modelo de aprendizaje cotidiano, el niño juega con estas situaciones, las recrea y ensaya distintas formas de abordarlas (Powell, A. 1993: 45).

Los juegos de presentación o de *rompe-hielo* son apropiados para crear ambiente distendido y motivado; por ejemplo, cuando es necesario lograr integración en un grupo podemos subdividir un grupo grande en grupos más pequeños utilizando dinámicas breves y de fácil comprensión. El juego compartido nos ayuda a comunicarnos en una forma diferente; un juego borra más fácilmente barreras sociales y permite una integración espontánea y auténtica (Powell, 1993:24-25).

Los juegos que involucran música y las canciones campamentiles no sólo introducen sensaciones de despreocupación y alegría, sino que para los educadores musicales representan la apertura hacia un sinnúmero de aspectos ligados al aprendizaje musical. La música se aprende haciendo música; es en el hacer, en la acción musical, donde toda persona, convenientemente guiada, es estimulada a pensar, decir, operar mentalmente a partir del fenómeno sonoro. Un juego con música o una canción campamentil pueden ser el comienzo de una serie de propuestas y ejercitaciones del proceso de musicalización consciente, aplicables a todos los niveles, incluidos los superiores. Según la pedagoga Violeta H. de Gainza (Hemsy, 2002, 48), los juegos musicales y canciones campamentiles permiten:

- Observar, discriminar, aislar un determinado aspecto musical
- Practicar separadamente gestos, rima, canción
- Analizar, desmembrar, reintegrar estructuras
- Memorizar: el todo y las partes
- Verbalizar, explicar, enseñar el juego a otros

Recreativo, no competitivo

La recreación es el ámbito ideal para fomentar la creatividad y, aunque no asegura por sí misma su desarrollo, es preciso estimular su búsqueda en el ensayo y el juego. La recreación se desenvuelve en un ámbito de libertad. Para que pueda desarrollarse de manera genuina, es importante no exagerar en las expectativas por los logros ni en la comparación; el énfasis debe estar en el placer de la realización, en la participación (Powell,1993: 20).

La *diversión* de un juego o una canción campamentil nos alivia del aburrimiento o de la fatiga; el cambio de actividad renueva la energía y suaviza la tensión (dis-traccion). Una propuesta recreativa puede ser la forma de romper con el desinterés o el cansancio cotidiano (tedio); lo esencial es el cambio en relación a lo habitual, ya sea de lugar, de ritmo, de contenido.

El *disfrute* en la recreación es el criterio por excelencia de su legitimidad. Este disfrute no apunta a un placer egoísta, sino al encuentro con la vida misma, una actitud plena y auténtica de participación y aceptación (Powell, A. 1993: 2). En la cultura actual, las ofertas más frecuentes para la recreación tienden a enfatizar el estímulo de algunos sentidos y vivencias; en cambio, reciben menos estímulo experiencias de contacto con la naturaleza, el ejercicio de habilidades manuales o expresiones estéticas y los juegos no competitivos. En ese sentido, podemos encontrar propuestas que animan al diálogo auténtico de las expresiones individuales con las grupales, de las que requieren esfuerzo intelectual con las que implican esfuerzo corporal, de las que provocan algarabía con las que invitan a ser más pasivos, de las que nos llevan a competir y las que nos mueven a cooperar, de las que nos acercan a personas de nuestra misma edad y las que nos vinculan con otras generaciones, de las que dominamos con facilidad y las que nos desafían a superar nuestras limitaciones (Powell, A. 1993: 14).

Otra de las funciones más interesantes del juego es la de ofrecernos oportunidades para nuestro *desarrollo personal:* podemos encontrar en él ocasión para expresarnos, para ser creativos, compañeros, solidarios; todo esto colabora en el desarrollo de una persona plena, segura de sí misma, comunicativa. Aún en situaciones recreativas, aparentemente simples, una persona se juega.

Para que realmente se cumplan diversión, disfrute y desarrollo personal en la recreación, es necesario poner el acento en que los resultados se subordinen al placer en el desarrollo de la actividad y en la relación con los demás. Es decir, *lo recreativo por sobre lo competitivo.*

En las experiencias con juegos musicales y canciones campamentiles, el énfasis debe estar en el placer de la realización y en la autenticidad de la participación. La música es un arte participativo e interactivo; cuando se conocen y respetan secuencias básicas que refieren a procesos individuales y grupales (edad, fase del desarrollo, intereses, etc.) el docente puede sentirse libre para abordar lo musical y lo lúdico desde las características de cada grupo. En algunos casos, focalizar a su propuesta pedagógica en la acción musical (tocar, cantar, jugar, inventar, ejercitar) o en la reflexión musical (pensar, saber, conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar, comparar) de modo que el aprendizaje, llegado el caso, se promueve desde lo actitudinal, lo procedimental o lo conceptual (Hemsy, V. García, S. 2002, 2).

Experimentando en la formación docente inicial

Considerando el valor pedagógico que tienen los juegos y canciones campamentiles como recurso didáctico para los docentes de música, me propuse realizar un Taller al comienzo de la clase Observaciones y Prácticas I y II, estudiantes de 2° y 3° años del Profesorado de Música en el ISMUNT. Esta experiencia áulica se transformó en la *despensa* de materiales y recursos para el desarrollo de sus prácticas en la escuela.

Desde el comienzo, trabajamos a partir de una selección de canciones del libro *Para divertirnos cantando*. Este libro es una recopilación del patrimonio musical popular infantil y recreativo, realizada por la pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza; el mismo se considera bibliografía fundamental para los educadores musicales por la riqueza cultural y pedagógica de su contenido.

Los estudiantes bajaron el libro a su teléfono móvil (celular) en formato pdf; desde allí leyeron las partituras y registraron en video las producciones realizadas en el Taller. Esto les permitió ir y volver sobre las grabaciones, recordando los procedimientos, secuencias acumulativas y gestos corporales de cada canción o juego, desarrollando ideas para recrear o modificar las propuestas según el grupo y la situación.

Canciones

- ¿Quién te enseñó lavandera?
- En un convento de San Lorenzo
- Yo tengo una casita que es así...y así
- Endunda
- Compañero, yo se tocaire
- Yo soy minerito del norte
- Sale el trencito
- En la casa de mi abuela
- Tenemos una Tía Mónica
- Con real y medio

Juegos campamentiles

- Hocky Pocky
- Si tu cerdo engorda…
- Tiburón, tiburón
- Paqué tumé tumé tata (quodlibet)
- Aram Sam Sam
- Hay un cocodrilo y un orangután
- Ali baba y los 40 ladrones.
- Epo i tai tai e
- Por el riel de acero el tren de la amistad
- El viejo molinero
- Yo conozco un juego que se juega así
- Yo tengo un tallarín
- Yo tengo un moco…
- Bajo las ruinas del viejo monasterio…

Acumulativos

- Sal de ahí chivita.
- La bella polenta
- Era una ballena
- Un austriaco en la montaña
- Fui visitar tía mía a Marruecos
- Vamos a cazar el osito
- A mi burro, a mi burro

Caminatas

- María la Paz….
- Hay que ver las olas marinas…
- Palo bonito eh
- Boogie, boogie

Conclusión

Los juegos y las canciones campamentiles representan una puerta de entrada al aprendizaje musical y pueden convertirse en disparadores del proceso de musicalización, principio fundamental de nuestra tarea como educadores musicales.

El Taller tuvo como finalidad generar un espacio en la formación docente donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar activamente de una experiencia recreativa, con recursos didácticos de juegos y canciones campamentiles. En ese sentido, se cumplieron ampliamente las expectativas: los jóvenes tomaron la propuesta con entusiasmo, animándose a recrear o adaptar las canciones y juegos según sugerencias de los propios compañeros. Todos participaron, todos disfrutaron y todos se llevaron herramientas de trabajo para realizar su práctica profesional.

En relación al material, si bien trabajamos principalmente canciones del libro *Para divertirnos cantando,* hubo otras que no se encuentran en él, pero forman parte de mi memoria, de mi experiencia en campamentos y de mi trayectoria como estudiante y docente de música. Sirva también este trabajo como agradecimiento al Prof. Daniel Barrientos (Villa María, Córdoba) quien me enseñó en la niñez y adolescencia, el arte de jugar con la música.

Bibliografía

Hemsy de Gainza, V. (1973) *Para divertirnos cantando. Cancionero recreativo para escuelas y campamentos*; Ed. Ricordi Americana: Bs. As.

Hemsy de Gainza, V.; García, S. (1997*) Construyendo con Sonidos. Propuesta didáctico- musical para los Ciclos 2° y 3° de la E.G.B.*; Ed. TIEMPOS: Bs. As.

Hemsy de Gainza, V. (2002) *Pedagogía Musical*. Ed. Lumen: Bs. As – México.

Powell, A et alter (1995) *Todo tiene su tiempo, Descanso, recreación y desarrollo personal*. Ed. Certeza: Bs. As.

Movsichoff, P. (2012) - compilación, prólogo y notas; *A la sombra de un verde limón. Antología del cancionero tradicional infantil argentino*. Biblioteca de Cultura Popular. Ediciones del Sol: Bs. As.

UNA PEDAGOGÍA TEATRAL DE LAS DIFERENCIAS. APORTES PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DEL TEATRO DESDE LA EXPERIENCIA Y LA ALTERIDAD

FERNANDEZ, Claudio Sebastián

Prof. Adjunto: Técnica Vocal I de la Facultad de Artes, UNT

PONCE, Romina Vanesa

Auxiliar Docente Graduada: Técnica Vocal I de la Facultad de Artes, UNT

La educación artística en nuestro país y, en este caso particular, la enseñanza del teatro, presentan características diversas a lo largo del territorio nacional, generadas a partir de las diferentes modalidades, niveles educativos y contextos socioculturales en los que se implementa.

El reconocimiento del teatro en el régimen especial de la educación artística propuesto por la Ley Federal de Educación (Ley 24.195), y su incorporación a la enseñanza obligatoria establecido mediante la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206), basada en los consensos federales obtenidos al respecto, implicaron la definición de las bases epistemológicas y metodológicas para su enseñanza. No obstante ello, podemos sostener que en la práctica conviven, en diferentes grados, distintos modelos y enfoques que dan cuenta de la historicidad de todo este proceso y de las asimetrías y tensiones propias del campo.

En el presente trabajo, los autores nos proponemos ensayar algunas reflexiones sobre esta heterogeneidad y los conflictos que se presentan a la hora de pensar la inclusión socioeducativa en los procesos de enseñanza del teatro.

Proponemos hablar de una pedagogía teatral con base en la diferencia, una pedagogía del encuentro y de la hospitalidad con el otro, a partir del análisis de experiencias concretas de nuestra tarea docente en dos contextos: el instituto de educación especial: IN.P.E.A, y en la cátedra de Técnica Vocal I de la carrera Licenciatura en Teatro de la Facultad de Artes de la UNT.

La experiencia en INPEA

Durante mucho tiempo se ha discutido sobre las perspectivas que corresponden o deberían corresponder a los diferentes espacios de aprendizaje teatral ¿" Educación para el arte" o "educación por el arte"? Un dilema aún vigente.

Habiendo primado por un largo período el *modelo expresionista* (Aguirre Arriaga, 2006) en la educación artística del sistema educativo argentino, en el que el "el teatro en la escuela" es considerado un medio para alcanzar contenidos, valores y hábitos ajenos al quehacer teatral, se ha pasado a privilegiar, años más tarde, una corriente esencialmente "tecnicista", un *modelo filolingüista* (Aguirre Arriaga, 2006), tendiente a recuperar esa especificidad basada en la idea del "arte como lenguaje", el paso de la "expresión" a la "comunicación". Desde esta perspectiva se construyó firmemente la idea del teatro como lenguaje específico, con particularidades y modos de funcionamiento que trascienden los contextos específicos y excluyen el espesor de subjetividad de la experiencia.

Esta tendencia que observamos en nuestra propia formación universitaria nos llevó muchas veces a los docentes de teatro a trabajar en aislamiento respecto a la comunidad y al contexto socioeducativo priorizando, por ejemplo, contenidos relevantes para el actor, pero poco significativos para nuestros alumnos y alumnas en otros ámbitos.

Adentrándonos en la experiencia en I N.P. E. A, realizada por Romina Ponce, significó asumir la propuesta institucional de lograr, por medio del teatro *reforzar los contenidos que las docentes a cargo trabajan en el aula*. Ese fue el pedido explícito de las directoras del instituto de educación especial IN.P.E. A de San Miguel de Tucumán a la hora de contratarla como profesora de teatro. Entonces, el dilema: ¿cómo poner en valor la especificidad artística y responder a las demandas institucionales sin transformar al teatro en "un medio" o una "disciplina auxiliar"?

A lo largo del proceso, pudimos comprender que partir de un contenido "ajeno" al teatro, pero significativo (por el motivo que fuera) para los/as alumnos y alumnas, es posible construir un tema disparador, sin convertir al teatro en "un medio para…", sino tender un puente con otros saberes. En este sentido vislumbramos una comprensión integral del aprendizaje, una forma de posicionarnos en ese *modelo pragmático* tendiente al pensamiento crítico que se propone en la actualidad como modelo superador de sus antecesores (Aguirre Arriaga, 2006).

Las experiencias vividas como docente de esta modalidad educativa, nos permitieron formular algunas reflexiones sobre el trabajo de "lo teatral" en grupos que no necesariamente persiguen una formación actoral, tanto dentro o fuera de la modalidad de educación especial.

Por un lado, vislumbramos la necesidad de alcanzar una concepción integral del conocimiento a construir, pudiendo articular contenidos con áreas distintas a la educación artística y reforzando el trabajo integrado con otras disciplinas dentro de la educación artística (plástica, música, danza).

Por el otro, la necesidad de promover un desplazamiento conceptual: del *teatro* a la *teatralidad.*

La teatralidad pedagógicamente aplicada

La aparición del término teatralidad se remite a los primeros años del siglo XX de la mano del dramaturgo y director teatral Nicolai Evreinov. Desde una perspectiva casi fundamentalista del teatro, Evreinov considera a la teatralidad como un "instinto" humano vinculado al juego y a los rituales, capaz de enaltecer la vida de todos los hombres. Poco tiempo más tarde, la idea de teatralidad prolifera a partir de la necesidad de encontrar la sustancia, el núcleo, la matriz específica del quehacer teatral. Por lo tanto, la mayoría de las múltiples y disímiles definiciones sobre teatralidad que podemos encontrar recorren conceptos como *convención, representación, energía, signo,* y *distanciamiento del texto literario.* Sin embargo, debemos considerar que la mayoría de estas definiciones han sido formuladas desde la concepción del "teatro en escena", como práctica profesional de los productores teatrales, y no desde la enseñanza teatral. Por ello la necesidad de encontrar una definición para otro tipo de teatralidad*: la teatralidad aplicada a procesos pedagógicos por fuera de la formación actoral.*

Tomando como base algunas nociones de Josette Féral y Eugene Vajtangov, compartimos lo que consideramos una primaria definición de *teatralidad pedagógicamente aplicada:* proceso que permite "salpicar de teatro" una experiencia de enseñanza-aprendizaje *integradora,* en el que la *forma* y los *medios* promueven la construcción de saberes específicos desde una *vivencia sensible* y *significativa.*

Nos gusta pensar que el teatro mancha. Puede cubrirnos de otro tono o simplemente salpicarnos. Esta idea de "salpicar" nos propone abrir el juego, romper formas preestablecidas, alejarnos por un momento de conceptos como *escena* o *estructura dramática*. Ampliar la percepción y registrar la teatralidad que nos rodea, para encontrar una propuesta que se ajuste a las características, necesidades e intereses de los sujetos sociales con los que trabajamos.

Maxi

Hace 7 años que dictamos junto a un equipo docente en la Universidad Nacional de Tucumán una materia denominada Técnica Vocal I en la carrera que otorga los títulos de Intérprete Dramático (actores/

actrices), de 3 años de duración, y de Licenciados en Teatro, de 5 años de duración. La materia persigue el desarrollo de habilidades y destrezas de la escucha y la voz humana por medio de entrenamientos básicos, cuyos fundamentos técnicos se consideran fundamentales para la formación del actor/actriz.

Desde nuestro ingreso como docentes al primer año de formación de actores, hemos advertido la presencia cada vez más significativa de estudiantes con discapacidad que desean adentrarse en el mundo del teatro. Sin dudas, esta tendencia está íntimamente vinculada a las políticas educativas impulsadas en la última década en Argentina, que promovieron la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo, favoreciendo con diversos programas la terminalidad educativa de los ciclos obligatorios para todos/as, es decir, la conclusión de la primaria y la secundaria. Además, se suma la influencia social del teatro luego de incorporarse como materia obligatoria en los ciclos antes mencionados y la importante penetración de esta disciplina en los ámbitos de la educación no formal, que también favoreció el reconocimiento de sus valores en la formación de las personas por parte de sectores sociales cada vez más vastos.

La presencia de estas personas en nuestras aulas representó para el grupo de docentes que compone la cátedra, un desafío permanente, principalmente al tener que revisar sus prácticas y planificaciones a la luz de un inquietante proceso social que prometía (y aún promete) una sociedad más igualitaria, y en donde resulta más que necesario revisar los pre-conceptos que operan continuamente a la hora de encarar los contenidos planificados.

Maxi fue un estudiante de la cátedra hace ya unos cinco años. Inició el cursado sin manifestar algún tipo de condición particular que nos llevase a suponer un abordaje alejado de las formas más tradicionales de dictar la materia. Al acercarnos al primer práctico las dificultades se hicieron evidentes y Maxi se dirigió a nosotros para contarnos que tenía una disminución auditiva parcial que le impedía cumplir con las consignas dadas: tenía una discapacidad auditiva del 70%.

En ese momento comenzó para nosotros un camino muy importante, en pos de lograr algunas adaptaciones necesarias para que Maxi pudiese transitar los contenidos desde sus posibilidades. Era realmente complejo poder pensarnos en el desarrollo de la técnica de la voz fuera de los parámetros y las metodologías que proponen las mayorías de las técnicas vocales, basadas principalmente en la audición y el aprendizaje a partir de ella.

Lo más significativo del trabajo con Maxi fueron los profundos y permanentes interrogantes que nos generaba: ¿Qué teatro enseñamos? ¿Qué modelo de actor? ¿Es posible un actor hipoacúsico o sordo? Este caso sin dudas ponía en crisis nuestras miradas sobre la disciplina, nuestras propuestas metodológicas e incluso, nuestro repertorio de posibilidades basadas en los recursos que cada uno de nosotros tenía para "adaptar" o "modificar" las estrategias didácticas y lograr que Maxi pueda aprender junto al resto del grupo.

Las primeras sensaciones fueron de desconcierto ante un fuerte temor a no "estar preparados" para encarar adaptaciones de este tipo. Entonces recurrimos al programa de Discapacidad de la UNT, el ProDis, en busca de asesoramiento y algunas claves para poder avanzar con un programa alternativo. Más tarde logramos contactar con una ONG que se dedicaba al estudio y seguimiento de personas sordas, con quienes logramos acordar una serie de conversaciones que nos permitirían ir pensando juntos las actividades más convenientes para trabajar con Maxi.

Lejos de aportarnos información sobre discapacidad, esta ONG nos hizo comprender, en el mismo sentido que el ProDis, que teníamos que trabajar con este estudiante de modo semejante al que, con el resto, proponiéndole caminos alternativos y preguntándole permanentemente si estaba comprendiendo las consignas, si estaba en condiciones de realizarlas, si necesitaba algún apoyo. La idea era empezar a conversar con él y no dejarnos influenciar negativamente por los prejuicios que operan socialmente sobre la discapacidad. La propuesta fue conectar, asumir compromisos y acordar plazos de resolución de etapas como lo hacíamos con el resto de la clase.

Para planificar las actividades, el trabajo que realizamos como equipo fue recorrer el programa y reconocer que él mismo llevaba implícito un "modelo de actor/actriz", 100% oyente, 100% hablan-

te, es decir, había (y siempre lo hay) un modelo operante bajo el cual se organizan los contenidos a "enseñar" y las actividades correspondientes. El encuentro con Maxi nos significó la posibilidad de reconocer este estereotipo y retomar preguntas más originarias para pensar la actuación teatral, para luego recién re-conocer lo que la técnica vocal puede ofrecer allí.

Si decimos que tanto un actor como una actriz pueden expresar en escena aún sin emitir sonido vocal, si pueden accionar con su partener, si pueden habitar un espacio y evocar emociones, entonces no debería ser la condición de "hablante/cantante" lo que determine la posibilidad de la actuación. Allí advertimos que nuestra cátedra podría aportar, en este caso, las herramientas para comprender un texto y expresar las situaciones dramáticas desde la gestualidad e incluso, a partir de lenguajes alternativos como el de señas. Por supuesto que en este caso el trabajo con la voz perdía su centralidad, pero, sin embargo, como equipo empezamos a comprender que era mucho más importante trabajar para que Maxi realice una experiencia significativa con la actuación más allá de cualquier tipo de certificación que diga algo sobre las competencias vocales desarrolladas.

Desde esta perspectiva empezamos a trabajar los contenidos con una fuerte impronta visual y táctil, logrando algunos avances, tal vez no tan contundentes en el proceso de Maxi como nos hubiese gustado, aunque sí en la manera en que comenzamos a mirar a todos nuestros estudiantes. Algo se había transformado en nuestra mirada, nos había impulsado a un campo misterioso que exigía de nosotros gran creatividad; empezamos a advertir la heterogeneidad de nuestros grupos, a barajar de antemano programas más flexibles adaptables al grupo particular que se conformará en cada ciclo lectivo (más allá de las situaciones de discapacidad) y, lo más importante, logramos habilitar ámbitos de escucha más amplios en donde todos y todas podían confiarnos sus inquietudes, sus deseos, sus limitaciones, sus posibilidades sin mayores tapujos y temores; logramos en cada año ir profundizando en modos más amables de compartir nuestras horas de clase, saber que lo más importante no está en las destrezas que puedan considerarse aprendidas, sino más bien en poder dar cuenta de la relación que cada uno, desde su diferencia, estableció con su sonido y los sonidos del mundo, aun cuando lo que prime sea el silencio.

Maxi dejó la cátedra y la carrera al concluir el primer cuatrimestre. Al regresar del receso invernal lo esperamos, pero no llegó. En esa espera entendimos que algo en nosotros había cambiado para siempre, en nuestra mirada, y deseamos fuertemente que algo parecido hayamos sembrado también en él.

Las pedagogías de las diferencias y el teatro como máquina para mirar el mundo

Nos gustaría en esta instancia, a modo de recapitulación de ambas experiencias (la de INPEA y la de la cátedra de Técnica Vocal I), proponer algunas articulaciones conceptuales y presentarles algunas conclusiones (siempre provisorias).

El teatro es "el lugar desde donde se ve", es el edificio teatral pero también son los actores, los espectadores y la obra misma en convivio, aun cuando el edificio no existe como tal (Dubatti, 2007). La condición de posibilidad del teatro es, como dijimos anteriormente, la "teatralidad". Josette Féral (2004) sostiene que la teatralidad no es privativa del teatro sino que constituye un *processus* que tiene lugar en la vida social cuando la mirada de un sujeto habilita un "espacio otro" distinto al cotidiano, un espacio simbólico donde la alteridad tiene lugar (91-92). Por su parte, Juan Villegas (2005) dice: "hay teatralidades legitimadas y no legitimadas, es decir, aceptables o no aceptables por los sustentadores del poder social o cultural [...] Una teatralidad social estéticamente legitimada puede constituirse en la teatralidad definitoria de las prácticas artísticas del sector cultural y funciona como sistema de referencias legitimador de comportamientos sociales y representaciones estéticas. (2005: 19).

Es decir, el teatro como disciplina del arte está permanentemente valiéndose de las estructuras de teatralidad legitimadas para producir artefactos culturales que pueden reproducir ese estado de las cosas, o bien transformarlos. Dicho de otro modo, el teatro estudia, practica y/o transforma per-

manentemente los modos de mirar que determinan las representaciones que se dan con el cuerpo y la voz, tanto en el espacio cotidiano, el espacio público, como en los espacios llamados "teatrales".

Podemos sostener que es (o debería ser) inevitable enseñar teatro sin pensar en generar el encuentro con el otro y problematizar los esquemas culturales que condicionan nuestros modos de mirar los cuerpos y las voces en situación de representación. La cultura monta escenas permanentemente y esas escenas condicionan nuestros modos de mirar el mundo. Tal vez el mayor desafío para quien se acerca al teatro sea desmontar esas escenas, hacer visibles los dispositivos culturales que operan configurando "escenarios" desde los "sentidos comunes" naturalizados.

Más allá de cualquier destreza corporal y/o vocal, más allá de las situaciones de discapacidad, del talento o las "condiciones artísticas", e incluso de las "competencias" que se pretenden lograr y que suelen primar en los criterios de evaluación, tal vez el mayor de los retos resulte ser el tener una ***experiencia significativa*** con el teatro en tanto modo particular de la teatralidad, en tanto máquina que permanentemente nos arma los escenarios, nos marca los gestos y las inflexiones de la voz para decir lo que muchos otros esperan escuchar.

Pensar en diferencias implica siempre un doble sentido, como lo plantea Jacques Derrida: el de lo "distinto" y el de lo "diferido". El encuentro con los otros en nuestras aulas, sean estas en contextos "formales" o "no formales", significa siempre ir hacia aquello que desestabiliza mi "yo", que se escapa de los moldes preestablecidos por la cultura de la homogeneidad, abriendo una puerta hacia el futuro en donde sabemos todo será redefinido. Educar desde la diferencia requiere de una particular "hospitalidad" para dejar que algo pase, que algo irrumpa y desestabilice, para que ese otro me hable aún desde su inquietante silencio, para que la experiencia tenga lugar.

El aula de teatro se nos presenta entonces como un doble reto: por un lado, el encuentro y la experiencia con la diferencia de los otros y, a la vez, la crisis permanente que genera el revelar los dispositivos culturales que funcionan como máquinas reproductoras o transformadoras de la mirada. Al fin y al cabo, las escenas educativas no son más que modos particulares de la teatralidad.

Algunas conclusiones:

Más allá de las particularidades de cada contexto educativo, la educación en el campo del arte, y particularmente del teatro, es el terreno propicio para promover *miradas sensibles, críticas y transformadoras del mundo.* Hablamos de la mirada como *trabajo*, una mirada que recorta, elige, desecha. Las aulas de teatro son escenarios en donde todxs, estudiantes y docentes podemos darnos la oportunidad de cambiar nuestros modos de mirar.

La educación especial es el contexto más visitado para comprender, aprender y analizar los conceptos de inclusión y diversidad. Sin embargo, la diversidad es una cualidad inherente a cualquier grupo humano. Pensar en términos de diferencias nos posibilita asumir la heterogeneidad de los grupos, pero también la posibilidad de la irrupción sorpresiva de lo otro; es una puerta abierta al teatro y a la educación "por-venir".

La interdisciplinariedad no es necesariamente una modalidad de trabajo, sino *una actitud de disponibilidad* para intervenir (y dejarse intervenir) desde el propio lenguaje en las prácticas de los colegas; convivir en un "multilingüismo" que exige un intento de interpretación. La interdisciplinariedad implica reciprocidad, complementariedad y diferencia.

La educación teatral que proponemos pone en tensión los procesos de aprendizajes basados en el desarrollo de competencias (Perrenoud, 2008), muy cristalizados en nuestras currículas universitarias en Argentina, en contraste con los modelos basados en el aprendizaje experiencial (Camilloni, 2013) (Larrosa). Consideramos que ambos enfoques, desde su complementariedad, pueden aportar al ideario de inclusión que orienta nuestra tarea docente cotidianamente.

Bibliografía

Camilloni A. R. W. de (2013) "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario" en *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender.* Gustavo Menéndez et al. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Dubatti, J. (2007) Filosofía del teatro I: convivio, experiencia y subjetividad. Buenos Aires: Atuel.

Féral, J. (2003) *Acerca de la teatralidad.* Buenos Aires: Ed. Nueva generación. Buenos Aires,

Féral, J. (2004) Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras. Buenos Aires: Galerna.

Jiménez, S. y Ceballos, E. (1988). Técnicas y Teorías de la Dirección Escénica. Méjico: Ed. Gaceta.

Freire, P. (2011) *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa.* (2º ed. 3º reimp.). Buenos Aires: Siglo XXI editores argentina s.a.

Larrosa, J. "Sobre la experiencia" en *ALOMA.* Barcelona: Universitat de Barcelona.

Perrenoud, P., Carreras Barnés, J. (2008) *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria.* Barcelona: Octaedro.

Villegas, J. (2005) Historia multicultural del teatro y las teatralidades en América Latina. Buenos Aires: Galerna.

Documento: *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.* Resolución CFE Nº: 111/10 ANEXO. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 2010.

PRÁCTICA DE PRODUCCIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN CON ESTUDIANTES DE PRIMER ÁÑO DEL PROFESORADO DE MÚSICA. EN EL I.E.S. SANTA MARÍA (CATAMARCA)

MILIOTO, María Alfonsina
Instituto de Enseñanza Superior Santa María, Catamarca

Contexto social y cultural

El Valle de Santa María o Valle del Yokavil ofrece un panorama de paisajes maravillosos, caminos sinuosos, cerros coloridos, rico en historia de culturas originarias. Entre las pequeñas poblaciones que atraviesan los valles, se destaca la ciudad de Santa María.

Santa María está ubicada en el centro-este de la provincia de Catamarca, a orillas del río Santa María, y a 332 km de la capital provincial. Esta localidad también es considerada la capital de los Valles Calchaquíes y llamada la "Reina del Yokavil"; tiene su propia festividad en enero: el Festival Folclórico del Yokavil, pleno de costumbres, cantos vallistos y danzas norteñas.[1]

El Instituto de Enseñanza Superior (I.E.S.) "Santa María" está ubicado en la zona céntrica de la ciudad; sus estudiantes provienen de la misma Santa María y de localidades vecinas: Alpujarra, Amaicha del Valle, Loro Huasi, La Puerta, San José. Este instituto ofrece a la comunidad formación docente en Profesorados de Lengua, Geografía, Historia, Educación Física y Matemática.

Como novedad, a partir de este año 2019, el I.E.S. Santa María abre la carrera **Profesorado de Música,** en las orientaciones instrumentales **guitarra, viento, violín y piano.** Esta oferta ha tenido una gran convocatoria de alumnos y mi labor docente comienza en la institución, habiendo concursado en marzo para las siguientes cátedras: Viento Principal I, Viento Complementario I, Taller de Instrumentos Musicales y Prácticas de Producción Musical I. El presente trabajo hace referencia a la experiencia que realizo en la cátedra Prácticas de Producción Musical I.

Definiciones curriculares del espacio

El Diseño Curricular concibe al espacio de Prácticas de Producción Musical I en formato **Taller,** con régimen de cursado cuatrimestral y carga horaria de 4 hs. semanales. Este espacio pone su fundamento en la puesta en juego de todo el **bagaje musical, construido ya sea en forma empírica o académica, con el que un estudiante del profesorado inicia su trayecto formativo docente.** Entre sus objetivos se encuentran: sistematizar el abordaje de obras musicales al poner en juego el conocimiento acerca de los elementos del lenguaje; organizar producciones musicales apropiadas para distintos niveles de aprendizaje; elaborar un repertorio de obras musicales, interpretadas en forma individual y grupal, para ser usado como material didáctico en la práctica docente; generar recursos de producción musical para trabajar con grupos diversos y en ámbitos diversos.

1 La convocante de los primeros festivales fue la Virgen Patrona, quien, a modo de apertura, con gran respeto era paseada por el escenario, acompañada del canto del coro de la Iglesia; el noble anfitrión fue el mítico algarrobo de la Escuela Normal, testigo de cantos, melodías, risas, llantos y enamoramientos. Bajo su sombra veraniega se afinaban instrumentos y voces, se deleitaba algún manjar del lugar, se organizaba el encuentro

La expresión musical, a través del uso de la voz o del manejo de instrumentos musicales, como el goce estético de obras de los diferentes repertorios —académicos y populares— constituyen los **saberes previos** que deben servir de base para construir, desde este espacio curricular, los conocimientos referidos al lenguaje musical.

Experiencias musicales previas

Desde el comienzo de mi actividad en la cátedra, pude advertir heterogeneidad en relación a las experiencias musicales previas. En ese sentido, un grupo de estudiantes expresó "no haber tenido contacto previo con un instrumento musical, ni con los elementos específicos del lenguaje musical, ni experiencia en voz cantada". A la vez, otro grupo manifestó que, "si bien poseen experiencias previas de producción musical (entre amigos, o en una banda de folklore), desconocen los contenidos técnicos y códigos específicos del lenguaje musical". Este panorama de diversidad trajo aparejadas situaciones de desigualdad al momento de la clase, específicamente en la interacción y concertación de los grupos, en los tiempos de aprendizaje y puesta en común de los contenidos trabajados.

Diego Madoery nos dice que

> La producción musical es entendida como una realización compleja en la que intervienen etapas y procedimientos específicos y sucesivos. El aprendizaje y dominio de la articulación de acciones como la creación, el arreglo, el ensayo y la presentación pública en sus diferentes formatos logran en el músico una percepción integral del hecho musical; se mezclan conocimientos prácticos y teóricos, interpretativos y fácticos. La producción musical es una actividad que fomenta las relaciones humanas entre los estudiantes de música; la sensación que se percibe al ser miembro de un cuerpo colectivo es diferente, ya que la responsabilidad de producción artística es una tarea compartida, en la que la afinación, el empaste, la homogeneidad en el fraseo, la claridad de las texturas, serán algunos de los objetivos a alcanzar (Madoery, D., 2000, 76-93).

Desde mi rol docente, advirtiendo esta diferencia en relación a las experiencias musicales previas y en congruencia con los lineamientos curriculares, inicié el proceso de diseño de clases que apunten y promuevan un trabajo musical colaborativo, reflexivo, congruente con los objetivos del espacio, con el perfil de egresado y con el contexto cultural.

Producción Vocal Grupal: Canciones y Trabalenguas

Las clases de Prácticas de Producción Musical iniciaron desde lo lúdico; los juegos son apropiados para crear ambiente distendido, compartir un juego ayuda a comunicarnos en una forma diferente, borra más fácilmente barreras sociales y permite una integración espontánea y auténtica. (Powell, A., 1993, 24-25). Por estas razones, iniciamos la clase con un juego musical: a modo de presentación personal, cada estudiante debía *crear una melodía (sencilla) con su nombre*; desde mi lugar docente, acompañé con instrumento armónico (guitarra) involucrando:

- Modo Mayor
- Apoyo en funciones armónicas básicas (I – V – I) - Cadencia Auténtica
- Rítmica binarias y ternarias (estilos folklóricos populares)

Para algunos estudiantes esta fue la primera experiencia de *cantar en público* y de poner en práctica su creatividad, iniciando de esta manera el camino que le da valor al acto de cantar desde dos aspectos fundamentales: desde *lo educativo,* incluyendo todo lo que permite lograr habilidades musicales (entonar intervalos, leer música con fluidez, desarrollar el oído rítmico, melódico y armónico); y desde *lo estético,* en los componentes que dan al canto un valor artístico (interpretación, expresión y comunicación). Es fundamental que el futuro docente de música tome conciencia del valor pedagógico del canto y que pueda promover el *canto colectivo* en la escuela, preservando de esta manera el patrimonio cultural y la pertenencia a la comunidad.

Continuando con el trabajo vocal, la siguiente propuesta fue pasar de ejercicios en *voz cantada* a juegos con *voz hablada.* El trabajo con trabalenguas, conocidos y nuevos, permitió acelerar el proceso de desinhibición y les puso un desafío musical en relación a

- Ritmo y acentuación de las palabras (Orff)
- Diferentes velocidades en la voz hablada
- Intensidades, articulación y dinámica

Producción Instrumental Grupal: sonorización y teatralización de canciones

En el transcurso de las clases, los estudiantes experimentaron diferentes formas de hacer producciones musicales grupales, desde lo vocal y lo instrumental. Una de las formas que les proporcionó mayor entusiasmo fue la *sonorización y teatralización de canciones.* Partiendo de canciones que cuentan una historia, se animaron a introducir, en determinados momentos, sonidos que evocasen el contexto al cual se hace referencia: pájaros, viento, árboles, lluvia, etc., utilizando en esta instancia instrumentos convencionales y no convencionales; en otros casos, recrearon los personajes de las canciones (hadas, brujas, animales, etc.). Para promover la participación y producción musical en conjunto, la consigna dada para la conformación de grupos fue que en cada grupo hubiese al menos un instrumentista de cada especialidad (viento, cuerdas, piano o guitarra), que algún integrante acompañe con percusión, y, además, cada integrante debía participar *cantando* en algún momento de la producción.

En relación al trabajo grupal, M. Cristina Davini expresa que:

> la formación (docente) inicial requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y desarrollen propuestas en conjunto, contrastando sus puntos de vista. Si bien la formación y el aprendizaje dependen de las experiencias vivenciadas a nivel individual, la enseñanza y las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal, considerando lo individual y lo grupal no como opuestos sino complementarios (Perkins y Salomón, 1998).
>
> De lo que se trata es de plantear propuestas de trabajo en equipo que promuevan tanto el enriquecimiento de los aprendizajes a partir del intercambio de perspectivas, como el desarrollo de capacidades para el trabajo cooperativo en las instituciones. Por ello, la formación en el campo de las prácticas docentes debería priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos y los espacios de construcción del conocimiento compartido (Davini, M, 2015, 24–25).

Conclusiones

Frente a la heterogeneidad musical inicial (experiencias musicales, canto o ejecución instrumental) puedo observar hoy un avance y desarrollo; los estudiantes demuestran interés creciente por la producción musical en grupo, comparten experiencias y obtienen resultados, sugieren cambios, innovaciones y trabajan colaborativamente. Hasta aquí, cada producción tuvo un sustento epistemológico desde lo conceptual, abordando contenidos musicales y procedimientos metodológicos acordes al nivel de formación, poniendo en juego la creatividad y utilizando herramientas y recursos didácticos trabajados en clase. El gusto por hacer música, por aprender y animarse a más, por preservar la identidad cultural en sus producciones, ha iniciado el camino hacia el desarrollo profesional docente.

Bibliografía

Davini, M. (2015); *Acerca de las prácticas docentes y su formación*; Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

Diseño Curricular - Bachiller Especializado en Artes – Ciclo Orientado - Campo de la Formación Específica - (Ministerio de Educación Tucumán).

Hemsy de Gainza, V.; García, S. (1997) *Construyendo con Sonidos*. Propuesta didáctico-musical para los Ciclos 2° y 3° de la E.G.B, Ed. TIEMPOS: Bs. As.

Hemsy de Gainza, V. (2002) *Pedagogía Musical*, Ed. Lumen; Bs. As – México.

Powell, A et alter (1995) *Todo tiene su tiempo, Descanso, recreación y desarrollo personal*, Ed. Certeza: Bs. As.

Madoery, Diego. "Los procedimientos de producción musical en música popular", en revista del Instituto Superior de Música, n° 7, 2000, 76-93.

Publicaciones electrónicas consultadas

https://es.wikipedia.org/wiki/Santa_Mar%C3%ADa_(Catamarca)#Folclore

https://www.catamarcactual.com.ar/informacion-general/2018/2/1/historia-aos-festival-reina-yokavil-150371.html

HISTORIA AMERICANA PARA ESTUDIANTES DE ARTES. ABORDAJES DESDE EL TRATAMIENTO DE LA CRISTIANIZACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

NOLI, Estela S.
Prof. Asociada de Historia de la Cultura Americana Argentina e Historia de la Cultura Precolombina y Latinoamericana
GONZÁLEZ ALVO, Luis G.
J.T.P. de Historia de la Cultura Americana y Argentina e Historia de la Cultura Precolombina y Latinoamericana

Introducción

La asignatura Historia de la Cultura Americana y Argentina se dicta para estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. Si bien en los últimos cinco años el grupo mayoritario procedía de la Licenciatura en Artes Plásticas, también se impartía para estudiantes de las Licenciaturas en Teatro, Danza Contemporánea y Música. Desde el año 2019, el grupo mayoritario está compuesto por estudiantes del nuevo plan de la Licenciatura en Artes Visuales, bajo la denominación Historia de la Cultura Precolombina y Latinoamericana, y se mantiene el nombre original de la materia para los planes de estudio de Teatro, Danza y Música. La asignatura, sin embargo, comparte un mismo programa para ambas denominaciones. Al tratarse de una materia anual –como casi todas las materias de la Facultad de Artes–, con contenidos mínimos que abarcan desde las primeras migraciones hasta el presente, el planteo de ejes significantes en la historia cultural y su relación con la historia social es decisivo en la estrategia pedagógica. Uno de esos ejes vertebradores es el de la *cristianización*. En este trabajo se presenta una reflexión acerca del tratamiento del tema en la asignatura y sus resultados en los trabajos y exámenes parciales realizados por los estudiantes de las distintas carreras. En primer lugar, se aborda la significación del problema para poder comprender la dinámica de imposición, articulación y recreación de lo sobrenatural y su expresividad material en el mundo histórico social americano, su gravitación en el mestizaje y los distintos anclajes cronológicos. En segundo lugar, se abordan los procesos de cristianización en los Andes, empleando los calendarios producidos por Felipe Guamán Poma de Ayala a comienzos del siglo XVII.

I. El componente de lo sobrenatural cristiano en la conquista de México a través de la obra de Serge Gruzinski.

El tema del componente cristiano en la cultura fue valorado como uno de los ejes centrales en una perspectiva que pretenda ser cultural y considerado como parte inherente de las expresiones artísticas latinoamericanas. Por lo tanto, se privilegió –entre otros temas– el estudio de cómo la evangelización impactó, negó y recreó las cosmovisiones prehispánicas a través de los casos mexica y andino central. Asimismo, se consideró la introducción del catolicismo a través de la supremacía militar y de la experiencia doctrinaria –larga, coactiva y persuasiva– que modelaron las creencias y la construcción de lo sobrenatural en América Latina. Si hay una constante, entre otras muchas, el componente cristiano y la marianología son notables. Por ello interesa hacer pie en este tema otorgándole entidad en el tiempo de tratamiento y en la profundización del abordaje de la temática.

Las historias de América tradicionales han enfocado este factor sobresaliente en el proceso de conquista y colonización desde la perspectiva de la evangelización.[1] La base de estos estudios se encuentra en la cronística providencial de la primera hora y, en el caso rioplatense, en la historiografía que fue dominante en la construcción del período colonial, la jesuítica. Por lo tanto, dentro de una perspectiva cultural, el abordaje del tema se realizaba desde adentro de la cultura católica apostólica romana y marcaba uno de los grandes aportes de la conquista europea del territorio americano.

Aunque mucho tiempo antes surgió una "visión de los vencidos", el año 1992, el Quinto Centenario significó un momento de explosión de voces en las cuales tenían importancia las de los descendientes de pueblos originarios.[2] En ese clima de época en la que la discusión sobre el *descubrimiento/encubrimiento, evangelización/deculturación*, se publicaron dos de los libros más célebres de Serge Gruzinski: *La guerra de las imágenes* y *La cristianización de lo imaginario*.[3] A través de una prosa fluida y un objetivo investigativo claramente definido, Gruzinski buscaba desencorsetarse de la discusión antinómica para poder –novedosamente– dotar de una importancia notable y una centralidad inédita a las expresiones artísticas visuales en la comprensión de la comunicación intercultural y en la búsqueda de la imposición de nuevas formas de aprehender la realidad. La obra de Gruzinski se comprende en las discusiones de las ciencias sociales y antropológicas sobre los procesos de adaptación en resistencia de las sociedades dominadas y las formas de resistencia cotidiana que ya circulaban en la década de 1980 (Stern, Scott, Brooke, Olivia Harris).[4]

La elección de *La cristianización de lo imaginario* como texto de estudio se debe a que indaga en las políticas de imágenes de las órdenes religiosas y en la apropiación y uso de las comunidades indias de las imágenes cristianas. Gruzinski realiza un interesante ejercicio de análisis de imágenes prehispánicas y luego de distintos momentos coloniales. Tiene asimismo especial sensibilidad para las imágenes de representación espacial. También el texto es apropiado dado los conocimientos específicos de los estudiantes para trabajar materiales gráficos y demás expresiones visuales. El empleo de estos materiales permite superar ciertos límites para el estudio del tema que puede resultar escurridizo o inasible en otras fuentes documentales donde la estructura jurídico-administrativa de los documentos domina la expresión e impide la posibilidad de rastrear los pasos culturales o los limita. Por el contrario, las imágenes son sumamente elocuentes y materializan procesos de comprensión del mundo "real" y de la internalización y el cambio de los códigos de representación. El grupo de estudiantes de la Licenciatura en Artes (de cuarto año en Plásticas y de segundo año en Visuales) tiene adquiridas destrezas y habilidades para la comprensión del lenguaje visual. El apéndice y el capítulo V, que incluyen ilustraciones, mapas, croquis, resultaron apropiados para tratar con los estudiantes de la asignatura el tema de la *cristianización* y de la construcción de imaginarios.

Sobre este material se propone un trabajo organizado en dos ejes. El primero consiste en contextualizar aspectos políticos, militares y sociales y, asimismo, visualizar los cambios en las estrategias del proceso de cristianización. En el segundo eje el análisis entra de lleno en la observación de las imágenes y de qué manera ellas expresan los cambios en las representaciones culturales debido a que el autor ha realizado un dossier sumamente pedagógico al respecto.

II. La cristianización en los Andes centrales. Las conceptualizaciones andinas y europeas del tiempo a través de la obra de Victoria Cox.

La cristianización en los Andes centrales se decidió abordar a través de la obra del cronista indígena-mestizo Felipe Guamán Poma de Ayala. Como es conocido, Guamán Poma ha sido considerado un *passeur culturel* por ser su biografía y su obra una expresión clásica de mestizaje cultural . En *Nueva Crónica y Buen Gobierno* es posible analizar la influencia de un aspecto de la cristianización,

1 Vg. Morales Padròn, Francisco. *Historia del descubrimiento y conquista de América*, Editora Nacional, Madrid, 1963; Sierra, Vicente *Historia de la Argentin*a, Buenos Aires, Editorial Cientifica Argentina, 1964, Tomo I y II
2 León Portilla, Miguel. *Visión de los vencidos*. México, UNAM, 1959; Wachtel, Nathan *Los vencidos: los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*, Madrid, Alianza, 1976.
3 Gruzinski, Serge. L*a colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI a XVIII.* México. Fondo de Cultura Económica. Pp. 186 a 202 y anexo gráfico.
4 Stern, Steve. *Los pueblos indìgenas del Perù y el desafío de la conquista española.* Huamanga 1640, Madrid, Alianza, 1987; Scott, James. *Los dominados y el arte de la resistencia*, Mèxico, Ediciones Era, 2000.

la imposición de calendarios. Con ese fin hemos utilizado textos que comparan los calendarios que circulaban en España con los producidos por el cronista andino; el estudio de Victoria Cox, *Guaman Poma de Ayala: entre los conceptos andino y europeo de tiempo* resulta adecuado por la integración que realiza e imágenes que provee.

En el trabajo práctico se busca tratar el tema de la asimilación, superposición o condensación de las nociones sagradas propias del cristianismo con las creencias religiosas incas como, por ejemplo, el concepto de pascuas que Poma emplea en repetidas ocasiones, mientras que la pascua cristiana se asocia sólo a la primavera boreal. No obstante, en ambos casos, se establece un paralelo entre la resurrección de Cristo y el renacer de la semilla luego de un período de infertilidad. Asimismo, el cronista establece una analogía entre la santísima trinidad y la tríada andina sol-luna-tierra y entre el sacrificio de Cristo y los sacrificios indígenas. Nos interesa que los estudiantes visualicen y comprendan de qué manera esta cristianización del imaginario andino también muestra –como señala Gruzinski para el caso mexica– un proceso inverso de "andinización" del cristianismo, como se produce, por ejemplo, con la representación de una santísima trinidad que incluía a la Virgen en lugar del Espíritu Santo, carente de análogos en la cosmovisión tradicional andina. En esta situación, los estudiantes mostraron la sensibilidad de elegir dentro de las imágenes a analizar aquellas que mostraban una intervención que modificaba las representaciones clásicas cristianas propias de la simbología católica introducida por los españoles. Es importante señalar que los conocimientos previos de los estudiantes les permiten realizar un análisis más fino de las imágenes ya que (en su mayoría alumnos de Artes Plásticas y Visuales) han estudiado el barroco europeo, centrado en representaciones religiosas, en profundidad a través de la asignatura de Historia del Arte II.

Los calendarios de Guamán Poma dan cuenta de una transformación de las prácticas y los discursos andinos, así como también de una serie de importantes permanencias y alteración de los significantes introducidos por los conquistadores. Se puede apreciar de esta manera la importancia de los procesos de cristianización para la integración de un orden colonial en los Andes y la constitución de una cultura latinoamericana. Asimismo, el caso de Guamán Poma permite trabajar con los alumnos la superposición de cosmovisiones, como así también los límites de la cristianización y una serie de aspectos problemáticos de la configuración de aquel orden. Nos referimos a la adaptación en resistencia que se produce particularmente mediante la legitimación de las genealogías nobiliarias incas y a la inclusión de los indígenas en el aparato jurídico hispánico.

Algunas breves reflexiones provisorias

En sus saberes adquiridos previamente al cursar la materia, es probable que un estudiante de artes puede tener algunas carencias para el abordaje de los procesos históricos más distantes, más aún cuando son presentados en clave etnohistórica. Para un profesor de historia resulta un desafío la formación de cierta base conceptual, el anclaje de periodizaciones y cronologías –en diferentes niveles de lo social– y el empleo del vocabulario específico para el dictado de una asignatura de historia cultural y social. Como docentes de esta historia americana, hemos creído necesario el apoyo en los saberes específicos ya adquiridos por los estudiantes, relativos a la historia del arte y al análisis crítico de las expresiones gráficas, que deben ser tenidos en cuenta. Al considerar esos saberes previos se modifica al mismo tiempo nuestra óptica docente para la elección del material didáctico. Todo ello nos posiciona en un cruce de lecturas historiográficas que en la formación tradicional del profesor de historia no ocuparon lugares de relevancia. Actualmente, la nueva historia cultural ha avanzado, no sólo sobre el estudio de la cultura desde una perspectiva contextualista sino también como agente de hechos sociales. No desconocemos que es creciente la incorporación de estos textos por los profesores de la carrera de historia, sin embargo, continúa siendo un complemento de una formación general con énfasis en lo social y político. Asimismo, provee una cantidad creciente de textos, estudios y trabajos que enriquecen y posibilitan el trabajo docente en otras temáticas que no hemos presentado en esta exposición. Actualmente, la publicación de muy variadas producciones de historia de la cultura, desde los estudios culturales, la etnohistoria y la llamada nueva historia cultural, po-

tencia las posibilidades pedagógicas. Por estas razones, el planteo del programa y de las actividades debe apoyarse en la necesidad de introducir contenidos específicos de la historia cultural, apoyada en los saberes que disponen los estudiantes. Esta práctica nos modifica como docentes, nos lleva a investigar y releer textos que puedan leerse desde diferentes visiones y tomen en cuenta los saberes del alumnado.

LOS CAMBIOS CULTURALES Y DEL PENSAMIENTO EUROPEO. EL CASO DEL BALLET TRIÁDICO DE OSCAR SLECHMMER. PROYECTO PARA SU ENSEÑANZA EN LA HISTORIA UNIVERSAL DE LA DANZA

AYBAR, Mónica
(FAUNT. UNT)
TIO VALLEJO, Constanza
(FAUNT/Fac. Fil y Letras. UNT)
NASCÍ, Graciela Cristina
(FAUNT. UNT)

Desde fines del siglo XIX, se vienen gestando transformaciones en el pensamiento europeo que son el reflejo de un cambio de época que consistió en dejar atrás los valores y prácticas culturales propias de ese mismo siglo, como el sistema político de la burguesía liberal, el excesivo racionalismo, el arte académico, entre muchos otras. El surgimiento del arte de vanguardia en el terreno cultural, del simbolismo en la literatura, de la revolución científica de Freud y su teoría del psicoanálisis, el pensamiento filosófico de Nietzsche y su planteamiento sobre la muerte de la cultura racionalista occidental, fueron la base cultural que explicó el fin del mundo europeo del siglo XIX y de las ideas burguesas que lo acompañaron, en donde la Primera Guerra Mundial se torna un punto de inflexión que dio paso a una nueva época.

En esa Europa naciente, aparecieron nuevas formas políticas que representaron a las masas, marcando nuevos modos de relación entre representantes y representados, y en donde se dio lugar a expresiones de la subjetividad que cuestionaron profundamente los valores tradicionales y racionales heredados de la modernidad.

Fue en el contexto de la Europa de entreguerras y en el marco de las libertades que ofrecía la Alemania de Weimar a través de la República social democrática que sustituyó al antiguo Imperio Alemán, el ámbito social, político y cultural donde se explica tanto el surgimiento y auge de la famosa Escuela de la Bauhaus como los cambios que experimentaron el mundo y la sociedad.

Uno de los grandes aportes de la Bauhaus fue el haberse establecido en un espacio donde las artes de la élite se unieron con la artesanía, superando prejuicios disciplinares tradicionales y produciendo dos fenómenos altamente decisivos para el arte y la sociedad de la época: por un lado, la desjerarquización de la enseñanza de las prácticas artísticas, y por otro, el desarrollo de nuevas ideas y conceptos en paralelo a la búsqueda de nuevas técnicas y tecnologías para su puesta en marcha.

Oskar Schlemmer (Stuttgart, 1888-Baden-Baden, 1943) fue pintor, escultor, coreógrafo y maestro de la Bauhaus. Su principal interés se centró en indagar la relación del hombre con el espacio, a partir de un análisis geométrico de las formas corporales y de los movimientos de este en el espacio. La originalidad de sus planteamientos escénicos permitió combinar sus conocimientos pictóricos y plásticos con una gran intuición teatral. En esta oportunidad abordaremos la importancia del Ballet Triádico, la obra dancística más conocida de Oskar Schlemmer.

La primera representación del Ballet fue en el año 1916, en Stuttgart, como parte de una función benéfica organizada por el regimiento de soldados al que Oskar Schlemmer perteneció durante la Primera Guerra Mundial; obtuvo una licencia para ensayar y, concluida la representación, volvió a las trincheras. Se suele suponer que el Ballet Triádico representa los principios de la Bauhaus, pero no fue de ese modo; Schlemmer se forjó un lugar propio en la escena de su época

y se unió a la Bauhaus en 1921, cuando ya tenía años trabajando en el Ballet. Fue gracias a este Ballet, y no al revés, que Walter Gropius, director de la Bauhaus, le ofreció coordinar el Taller de Teatro de esa institución educativa.

La contribución de Schlemmer al desarrollo de la danza en el siglo XX está de alguna forma velado. Los motivos de esta omisión seguramente son variados y complejos, y aquí nos limitaremos a mencionar solo dos. Por un lado, su obra no encaja en lo que podríamos considerar —al menos vista en retrospectiva— la corriente dominante de la época. Por otro lado, frente a figuras que ocuparon un lugar central en la historia de la danza, como Laban y Wigman, la contribución de Schlemmer podría parecer el pequeño juguete exótico de un pintor, de un *outsider.*

> la danza alemana de los 1920's se identifica generalmente con la Danza Expresionista: un género que puso el énfasis en la expresión de la intensa experiencia personal. Pocos historiadores mencionan que en la misma época existía en Alemania una clase completamente diferente de danza teatro.
>
> …fue pionero de un tipo de danza que no encajaba ni en las categorías del ballet clásico ni en las de la Danza Expresionista alemana, en contraste con la tendencia general de su época, fue el primer artista que exploró la abstracción en la danza. Incluso cuando la obra escénica de Schlemmer se menciona, a menudo es descrita como un intento, interesante pero insignificante, de crear ballets 'mecánicos. (Lahusen, 1986: 65)

El legado de Schlemmer tal vez pueda comprenderse mejor si lo estudiamos como una figura singular, colocándolo en el centro de su propio universo estético y filosófico, y no como una figura marginal del canon de la historia de la danza.

Una de sus principales creaciones fue el "Ballet Triádico"; él mismo en sus escritos expresaba: *Primero surgió el vestuario, los figurines. Después, la búsqueda de la música que mejor les correspondiera. Música y figurines juntos llevaron a la danza. Este fue el proceso.*

No se trató de un ballet en sentido tradicional, más bien fue una crítica a la noción elitista del ballet académico, y para muchos una anti danza. Una combinación de danza, vestuario, pantomima y música, en tanto los bailarines estaban vestidos como figurines.

Schlemmer estaba muy interesado en "la forma"; toda su trayectoria como pintor y escultor está basada en la búsqueda de la forma adecuada para expresar "la idea, el concepto". Además, a diferencia de los artistas expresionistas (tanto pintores como bailarines), no le interesaba en absoluto la expresión directa de las emociones. En él todo es reflexión, mesura, búsqueda de tipos ideales que expresen, no lo que distingue a un ser humano de otro, sino aquello que tienen en común. Un rasgo que le gustaba del ballet era su artificialidad, y en este sentido uno de los medios para lograr la artificialidad era el vestuario.

En palabras del propio Schlemmer

> El Ballet Triádico consta de tres partes que forman una estructura de escenas dancísticas estilizadas que se desarrollan de lo humorístico a lo serio. La primera es alegre, burlesca, y se representa con telones amarillo-limón. La segunda, ceremoniosa y solemne, se desarrolla en un escenario rosa. Y la tercera es una fantasía mística en un escenario negro. Las doce danzas tienen dieciocho diferentes vestuarios y son bailadas alternativamente por tres personas, dos hombres y una mujer. Los vestuarios están hechos de telas rellenas y de formas rígidas de papel maché, cubiertas con pintura metálica o de color. (Schlemmer, 1961: 34)

Como Schlemmer concebía el arte de una manera integral, y además era artista plástico, el vestuario para él era fundamental en la danza y en la relación del hombre-bailarín con el espacio. Respecto a esto, destacamos que el vestuario de la obra:

- Forma una especie de caparazón o envoltorio alrededor del cuerpo humano.
- Tiene una o varias partes rígidas que necesariamente limitan el rango de movimiento del bailarín que los viste.

- En algunos casos dejan visible el rostro del bailarín, pero en otros lo ocultan detrás de una máscara.

- Algunos ocultan partes del cuerpo hasta hacerlas desaparecer por completo, particularmente, las extremidades.

- Ciertos vestuarios obligan al bailarín a un modo preciso de locomoción por la forma que tiene el diseño en la parte inferior.

- Los personajes claramente femeninos o claramente masculinos mantienen una apariencia humana: rostro, piernas y brazos son visibles. Los personajes más ambiguos en cuanto a su sexo son también los más ambiguos en lo que se refiere a su humanidad. ¿Son humanos disfrazados, son marionetas, autómatas, visitantes del espacio exterior?

Los vestuarios no son sólo una ocurrencia. Detrás de su apariencia estrafalaria hay una clara intención de explorar las distintas formas en las que cierto cuerpo puede relacionarse con cierto espacio.

A diferencia de otras obras dancísticas, que podrían bailarse con o sin vestuarios, para la existencia del Ballet Triádico son una condición imprescindible. No son un accesorio ni algo que se agregó al cuerpo del bailarín en movimiento, sino el punto de partida del bailarín, del movimiento y de la danza.

Los que bailan sobre el escenario del Ballet Triádico son seres humanos que, gracias al vestuario y a movimientos intencionalmente estilizados, se despojan de parte de su humanidad para convertirse en figuras abstractas en movimiento. El espacio, por su parte, se construye de tal forma que deja de ser sólo físico y se convierte en metafísico, espacio transfigurado que nos permite ver —o tal vez sólo intuir— una realidad trascendente.

Para él, el arte es artificio y la danza no es la excepción. El cuerpo en movimiento que tiene en mente no es el cuerpo que danza desnudo sobre los valles y colinas de Monte Veritá, sino el organismo que responde a las leyes matemáticas y que forma, junto con el espacio, una composición geométrica. No es sensual ni claramente sexuado, está a medio camino entre un ser humano, un muñeco y una expresión numérica que apela a cierta cosmovisión.

Conclusiones

La herencia más tangible del Ballet Triádico, y la más conocida, son sus vestuarios. Como objetos físicos han sido conservados y restaurados por los herederos de Schlemmer. Los bocetos, dibujos y fotografías que se conservan han alimentado la imaginación de coreógrafos como Phillipe Decouflé —un ejemplo es la puesta en escena de la inauguración y clausura de los Juegos Olímpicos de Invierno de Albertville en 1992—, de diseñadores de moda como Karl Lagerfeld, de estudiantes de arte y hasta de aficionados a la animación por computadora o al patinaje artístico sobre hielo.

Su influencia fue muy relevante para la cultura contemporánea. Mucho antes de que David Bowie imaginara a Ziguy Stardat, "El extraterrestre andrógino", y que Ágata Ruiz de la Prada imaginara su primer desfile, Oscar Schlemmer imaginó un ballet lisérgico de la escuela de la Bauhaus, donde no había ni bellas durmientes, ni lagos, ni cisnes.

A partir de esta ponencia queremos compartir una experiencia pedagógica realizada en la carrera de Danza Contemporánea de la Facultad de Artes de la UNT.

En el marco de los festejos por los 100 años de la Escuela de la Bauhaus, a modo de homenaje a su sistema de enseñanza retomamos la concepción del arte como un todo interdisciplinario. Vinculamos contenidos de la cátedra de Historia Universal de la Danza, con las cátedras Danza Clásica I, Danza Clásica IV y Fotografía I para favorecer y plasmar en la práctica, procesos de integración que fortalezcan nuestra identidad y la pertenencia institucional de docentes y alumnos, para entender el sentido del arte desde una perspectiva integrada.

En ese sentido, luego de un trabajo articulado de carácter teórico, visual y práctico, dirigido por las docentes de las cátedras participantes, se puso en escena una recreación del Ballet Triádico en el Salón de usos múltiples de la Facultad de Artes. La reposición coreográfica y la elaboración del vestuario fueron realizadas a partir de investigaciones y rescate de registros fílmicos, datos y publicaciones obtenidos por distintos medios y autores.

La experiencia realizada buscó demostrar a los estudiantes, futuros bailarines, la vigencia de uno de los principios de la escuela alemana de comienzos del siglo XX; la importancia de la reflexión teórica previa a la hora de encarar cualquier trabajo coreográfico y a la vez la necesidad de conocer y dominar diferentes técnicas y disciplinas artísticas para potenciar la creatividad, enriquecer la mirada sobre el hecho artístico, a la vez que permite disponer de mayores herramientas profesionales para alcanzar creaciones que resulten convincentes y satisfactorias.

El ideal de fusión de las artes derivado de la Bauhaus es una tendencia cada vez más presente en el panorama artístico y educativo de nuestros días, tal vez como respuesta a una necesidad común de fusión del individuo con la naturaleza contextual. Es nuestro interés incentivar con experiencias como las compartidas a que tales concepciones se materialicen en la práctica docente de nuestras instituciones oficiales para poder pensar en proyectos curriculares que eviten el conocimiento parcelado, estableciendo límites que no existen en la vida.

Bibliografía

Hochman, Elaine S., La Bauhaus. Crisol de la modernidad, traducción del alemán de Ramón Ibero, Paidós Transiciones, Barcelona, 2002.

Béguin, Albert, Creación y destino I. Ensayos de crítica literaria, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1986.

Von Kleist, Heinrich, Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y filosofía, traducción de Jorge Riechmann, Hiperión, Madrid, 1988.

Von Laban, Rudolf, Una vida para la danza, Traducción de Ana Margarita Mendizábal Lara, Corrección de Dolores Ponce, Cenidi Danza/INBA/CONACULTA, México, D.F., 2001.

Wick, Rainer, Pedagogía de la Bauhaus, Versión de Belén Bas Álvarez, Alianza Editorial, Madrid, 2007.

ABORDAJE DEL ESPACIO EN LA PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL: CONSTRUCCIÓN, VISUALIZACIÓN, COMPOSICIÓN

VERA, María Silvina
GUELARDI, José Fabián
AREDES LEIVA, Rodrigo Ezequiel
Cátedra Historia del Arte Antiguo
Facultad de Artes, UNT.

El artista en su proceso creador debe enfrentarse a múltiples planteamientos técnicos, como formales, espaciales y significativos.

El tema del espacio es el que tendrá una importante preocupación, abordado desde las relaciones internas de la obra y de cómo esas relaciones determinan y expresan profundidad, distinciones, jerarquías, vinculaciones.

Arnheim, R. (1976) señala que el espacio implica una complejidad cognitiva mediante las cuales una composición plástica puede expresar una relación entre las formas y el contorno, y el entorno que la circunda. La superposición de formas, las transparencias, las deformaciones y los gradientes son algunas de estas reglas del espacio, resultando finalmente en la perspectiva, como la maduración y la forma más calculada de la representación de profundidad en el plano.

El punto de partida de este trabajo es el estudio del espacio, y se hace a partir de un estudio de investigación de un grupo de alumnos de la cátedra de Historia de las Artes Plásticas 1 de la Licenciatura en Arte, Facultad de Artes de la UNT. Los trabajos realizados por los alumnos fueron expuestos en el Ente de la Cultura (Figura 1-2).

El estudio del espacio parte desde la prehistoria y abarca también el concepto del espacio en las culturas de la antigüedad, ya que corresponden a los contenidos de la materia que los alumnos cursan.

Entender el arte prehistórico es introducirnos a la caverna. Estudios y análisis topográficos realizados por Leroi Gourhan la considera como un mundo auténtico organizado, en la cual las figuras representadas se encuentran integradas entre sí y en estrecha relación con el espacio que ocupan, la distribución y ubicación de los temas no es fortuita. Existe una verdadera organización de conjunto. Las imágenes creadas en estos espacios obedecían a profundas razones que nos cuestan interpretar, es un arte mistérico, iniciático, hay normas, leyes que obligan a respetar una y mil veces a lo largo de 20.000 años las mismas imágenes con el valor de un auténtico lenguaje solo accesible para quienes están en posesión de las claves para entenderlo.

En la caverna, el espacio y el tiempo sagrado se encuentran íntimamente relacionados.

En el interior de la caverna imperió el misterio, absorbido por las entrañas de la tierra, bajo la oscuridad de siglos, sumido en el silencio, en los más recónditos sitios, en medio de una arquitectura natural que supera a cualquiera creada por el hombre, en un escenario sub-real, el arte cuaternario se convierte en una ideología inexplicable que a la vez se oculta y se revela, en donde está latente la idea misma de la existencia del hombre.

Las cavernas carecen de exterior, pero sus interiores son impresionantes. Reina en ellas la perpetua oscuridad. Al penetrarlas y bajo la tenue luz de las linternas, nos encontramos con una topografía irregular, su estructura interna es accidentada, los espacios se alternan entre galerías estrechas que desembocan en grandes galerías abovedadas para convertirse en estrechos y angostos pasadizos tubulares, tan bajos, que solo se puede avanzar por ellos gateando; de improvisto se abren abismos cortados a pico, peñascos enormes, profundos divertículos o engañosos pozos penetrando en la profundidad de la tierra. Es allí donde nos encontramos con formas antropomorfas, animales y signos, que se entrelazan para alcanzar el fin buscado que escapa a nuestra comprensión.

Estas imágenes obedecían a profundas razones que nos cuestan interpretar. Es una arte mistérico e iniciático, no son formas ociosas, hay normas, leyes que obligan a respetar una y mil veces a lo largo de 20.000 años las mismas imágenes con el valor de un auténtico lenguaje solo accesible para quienes están en posesión de las claves para entenderlo.

La importancia que los antiguos egipcios le atribuían a sus sepulturas está atestiguada por los numerosos monumentos encontrados a lo largo de toda su civilización. Estos monumentos no son meros lugares de enterramientos sino la representación arquitectónica de un espacio mítico situado al otro lado de la muerte, en el cual la geografía, representada por la montaña, la roca que la compone, el espacio creado por el hombre, las pinturas, grabados y esculturas que cubren sus paredes se conjugan y complementan para trascender la realidad y penetrar en el universo de lo sagrado.

Para los egipcios la piedra era el material elegido para la realización de sus obras destinadas a permanecer eternamente (templos, tumbas esculturas).

El porqué de esta elección debió estar relacionado con las características del material: dureza, resistencia, inalterabilidad, inercia.

El hecho de que la piedra "es", porque permanece siempre igual a sí misma y subsiste, debió enfrentarlo con la precariedad de su condición humana; la roca le revela algo que trasciende al hombre mismo; su resistencia, su inercia, sus proporciones, no son humanas; atestiguan una presencia que deslumbra, aterra, atrae y amenaza. En su grandeza y su dureza, en su forma o en su color, el hombre encuentra una realidad y una fuerza que pertenece a un mundo diferente al mundo profano del que forma parte.

El artesano egipcio enfrentado al poder de la montaña rocosa, y con el consentimiento divino, comenzará a penetrar el cuerpo sagrado, quebrando su interior, desbastándolo; se irá abriendo paso a paso un camino en su interior transformando lo lleno en vacío, creando un espacio en donde antes este no existía.

Nos detengamos a reflexionar sobre esta idea. La tridimensionalidad del espacio orienta hacia los cuatro puntos cardinales: este-oeste que corresponden al cenit y al nadir, al delante y al atrás, el afuera y el adentro; sur-norte hace referencia a la derecha e izquierda, al eje vertical que en Egipto representa el Nilo. Al eje este-oeste se lo identificaba con el sol naciente, con la iluminación espiritual y el poniente con la idea de la muerte. El cenit marca el paso del mundo (temporal y espacial), de la manifestación a la eternidad. De este análisis se aclara la elección del oeste como morada para los muertos; y el hecho que las puertas de los monumentos se orientaran hacia el Este, al Oeste, lo profundo y recóndito, lo alejado de la entrada.

Este vacío creado por el hombre en el interior de la montaña se convierte en un espacio cargado de simbolismo, ya que por un lado forma parte del cuerpo mismo de la diosa; y por otro, su orientación cardinal lo conecta con el paso de esta vida con la vida eterna.

El lugar se convierte en una fuente inagotable de fuerza y sacralidad que le permitirá al difunto formar parte de esa fuerza y comunicarse con esa sacralidad. Por lo que estas construcciones no son solo lugares de enterramiento, sino representaciones arquitectónicas de un espacio sagrado.

En este ámbito, en las paredes surgidas de la roca viva plasmaron un programa decorativo a través de pinturas, esculturas y relieves que se distribuye entre el patio y las dependencias interiores.

Las superficies expuestas a la intemperie se decoraron con relieves pintados. Adentrándonos en las dependencias interiores, encontraremos pinturas de un rico contenido escénico y simbólico que representan escenas de la vida terrena y el paso al más allá. Todo este esquema de distribución ayudará al difunto a recrear un tiempo sagrado, ya que las imágenes allí realizadas estarán cargadas de un valor simbólico que trasciende a la representación misma.

En Grecia el emplazamiento de los templos, su forma y sus espacios, están directamente vinculados al hombre que será su orden y su medida. Forma pétrea, intemporal y estática de sus formas, un material inanimado, un marco abstracto capaz de definir la geometría del mundo visible. El carácter humanista del arte griego se refleja en la arquitectura; las construcciones poseen unas proporciones en armonía con el hombre, evitando las grandes moles. La arquitectura es concebida como una manifestación del número y del equilibrio; armonía y proporción entre los diversos elementos. En ella se da una perfecta relación entre verticales y horizontales, entre llenos y vacíos. Es en Grecia donde primero se establece una relación entre volumen del edificio y el espacio natural. Surge el concepto de urbanismo.

Es en todas estas etapas de la historia que el espacio construido tiene la función de resignificar y transmitir las convenciones ideológicas de su tiempo.

El trabajo de los alumnos se proyecta a buscar en cada trabajo la supremacía del contorno, como del vacío; en las aproximaciones primeras de espacio cerrado o abierto, dinámico o estático; en la intuición de lo interior y de lo exterior (pensemos en la importancia del marco de encierro en la imagen visual) moran cosmovisiones diseminadas en campos diferentes (Fig. 3).

Espacios donde la búsqueda ya no es un medio para alcanzar efectos y apariencias reales, sino para crear realidades paralelas a las existentes (Fig.4). En todos los trabajos hay un punto en común: el concepto del "espacio privado", consiste de dos términos importantes que son "espacio" y lo "privado".

Lo privado puede referirse en negativo a algo que no está abierto al público. Lo privado es restringido por el uso o tiene el objetivo de uso de cierta persona o ciertas personas. También se puede referir a algo que es propiedad de, que pertenece a, una persona en particular. En términos más sociales, lo privado puede referirse a lo personal o a la domesticidad.

Por último, en su libro Lefebvre plantea distintas dimensiones que le atribuye respectivamente a cada tipo de espacio: el concepto del *espacio percibido*, el e*spacio concebido* y el *espacio vivido*.

El *espacio percibido* se presenta como el espacio de la experiencia material, que vincula una realidad cotidiana tomando en cuenta el tiempo el movimiento y flujo de las personas que transitan en el espacio. El *espacio concebido* es designado para describir al espacio de los intelectuales, estudiosos de las ciencias, los arquitectos planificadores, donde se manejan los conceptos de espacialidad para ordenar a la sociedad y el espacio que la contiene. El *espacio vivido* será el reducto de lo visible, transferido a un espacio público y común.

Cada caja construida busca esos espacios privados que representan el ámbito de la vida individual del sujeto que la creó, donde se crea un mundo propio que esta vez sí se permite compartir con los otros.

Se trata que cada una de ellas se transforme en un espacio vivido o a vivir, en un espacio simbólico dentro de la experiencia material, o en un espacio de signos que pueden tener en común o no, quienes participan de esta experiencia.

Aquí el vacío de la geométrica caja se llena de materialidad, donde cada elemento da la posibilidad de hacer una nueva lectura por cada espectador que la contempla. Es una nueva experiencia que se reconstruye nuevos significados y que seguramente escapan de la propuesta del artista.

Fig. 1: Catálogo de la muestra en el Ente Cultural de Tucumán (2017).

Fig. 2: Muestra en el Ente Cultural de Tucumán (2017).

Fig. 3: Intervención–obra. Fotografía de **Laura Valeria Cannata (2017).**

Fig. 4: Intervención–obra. Fotografía de Laura **Valeria Cannata (2017).**

Bibliografía

Albers, J. (1979) *La interacción del color*, Madrid: Alianza Forma.

Arnheim, R. (1976) *Arte y Percepción visual*, Madrid: Alianza Forma

Alzogaray N.,Vera S. (1999) "La caverna en la Prehistoria, un espacio sagrado", *Revista del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Nº 10 y 11, Facultad de Artes de la UNT.

Carrillo Rodríguez, A. J. (2012) *Percepción del color en la instalación artística contemporánea*, Valencia: Universidad politécnica de Valencia.

Lefebvre, H. (1974) *La Producción del espacio,* Editorial Capitán Swing Libros S.L.: Madrid España.

Martienssen, R.D. (1977) *La idea del espacio en la arquitectura griega*, Ed. Nueva Visión: Buenos Aires.

Yates, S. (2002) *Poéticas del espacio,* Editorial Gustavo Gili, S.A.: Barcelona.

PROYECTO FRAGUA:
LABORATORIO DE MATERIALES, HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTOS

XAMENA, Carlos Ariel
Cátedra Práctica de taller Escultura III, IV, V – TM
Facultad de Artes, UNT.

Este proyecto surge y se desarrolla en el marco de la cátedra, Práctica de Taller de Escultura III-IV y V - TM, a cargo de la Lic. Claudia Albarracín y la Lic. Myrian Genisans, y el JTP Carlos Ariel Xamena, coordinador del proyecto en cuestión.

Asume la modalidad de laboratorio —"el cual se define como un espacio dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos, prácticas de carácter científico, tecnológico o técnico"—.

El proyecto revaloriza la cultura de los antiguos talleres de escultores, como espacio de conocimientos y destreza técnica, de procedimientos aplicados a la realización de obras artísticas. Si algo caracteriza a la especialidad Escultura, y a nuestra cátedra en particular, es el amplio dominio técnico y material, aplicado a la transformación de materiales con el objeto de otorgar a estos expresividad discursiva y sentido estético.

Durante la realización de diversos ejercicios dentro del programa de cátedra, se suscitan instancias de trabajo con materiales no convencionales, o nuevas maneras de trabajar un material conocido, que en algunos casos surgen como iniciativas personales de los estudiantes cuyo proceso, muchas veces, culmina en la materialización final de la obra o ejercicio escultórico. Sin embargo, tales desarrollos aportan cuantiosos datos factibles de sistematizar y volcar en un documento que pueda no solo dar cuenta de dicho proceso sino a la vez actuar como prácticas de investigación-acción, bajo supervisión docente, y que a su vez pueda ser actualizada y/o ampliada sucesivamente por nuevas experiencias, partiendo de los datos relevados en cada instancia, sea rectificando información o aportando nuevos enfoques.

Por tal motivo este proyecto plantea una serie de objetivos a tener en cuenta y que son muestra solo de algunos intereses que plantea dicha ejecución.

OBJETIVOS

- Sistematizar prácticas, incorporando un componente de investigación, a las experiencias habituales llevadas a cabo, mediante el relevamiento de datos, elaboración de fichas técnicas, documentación gráfica del proceso, análisis de resultados, con el fin de elaborar guías procedimentales factibles de ser consultadas y ampliadas a futuro.

- Valorar aciertos y errores recurrentes mediante el reconocimiento de los datos que van surgiendo, a partir de ensayos y pruebas, favoreciendo el análisis de los mismos, contrastando información entre expectativas y resultados.

- Realizar un seguimiento y registro de los procesos con material audiovisual, a modo de bi-

blioteca digital de ciertos procesos seleccionados por su relevancia técnica, material o procedimental.

- Establecer líneas de investigación a partir de distintos materiales, usualmente utilizados en los ejercicios de cátedra, tales como el cemento, madera, metales, resinas, etc. para analizar sus características físico-químicas, mezclas y proporciones, tiempos de fraguado, comportamientos, posibilidades, usos, resistencia etc.

- Realizar estudios en torno a estructuras portantes, comúnmente usadas en los ejercicios escultóricos, con el objetivo de elaborar un análisis de variantes posibles o de afianzar el uso de las mismas.

- Fomentar el uso de materiales reciclados, papel, madera, plásticos, como materias primas factibles de ser incorporados al proceso artístico.

- Investigar en torno a distintas **tecnologías de transformación** de la materia en la escultura, con el objetivo de elaborar herramientas para facilitar los procesos llevados a cabo en cada instancia. Uso del fuego, tallado, doblado, plegado, etc.

ANTECEDENTES

Durante el ciclo lectivo de 2018, ante la necesidad por parte de los estudiantes de adquirir herramientas para la realización de un ejercicio de talla directa, y frente al elevado costo de las mismas, surgió la iniciativa de construir una fragua, tecnología primitiva aún utilizada ampliamente en la actualidad en la forja y templado de herramientas metálicas, de tal forma y ante la consulta realizada al Jefe de Trabajos Prácticos, quien les habla, llevamos adelante una experiencia conjunta, de coparticipación estudiantil-docente, de la cual surgió el diseño y fabricación de un prototipo de fragua.

Para llevar a cabo esta experiencia, organicé las actividades según un esquema de proceso basado en instancias de Ideación, Diseño y Proyectación con su correspondiente elaboración material.

La primera instancia se basó en la búsqueda de información, análisis de videos, manuales técnicos, haciendo un relevamiento de datos significativos, tales como necesidades materiales, esquemas de funcionamiento, procedimientos técnicos, etc. (figuras 1 y 2).

Una segunda instancia determinó el diseño elegido a partir de análisis y factibilidad, adquiriendo materiales por medio de reciclado de materiales y compra de chatarra (figura 3).

Finalmente, el equipo encargado de la fabricación, llevó a cabo la construcción de la fragua, con proceso que involucró herrería y mortero de material refractario a base de cemento y perlita expandida, para concentrar el calor para su mayor aprovechamiento (figura 4).

Al día de la fecha, dicho prototipo se encuentra en funcionamiento y fue exitosamente utilizado hasta la fecha con resultados favorables, aportando importantes datos, los cuales están siendo analizados para elaborar un diseño optimizado y para volcar la información obtenida en un documento de consulta (figuras 5 y 6).

Actualmente se encuentra en proceso de diseño la elaboración de un horno para fundición en aluminio y cobre, para la experimentación artística con dichas materias primas, en cuyo proceso tiene especial relevancia la organización de actividades de búsqueda y selección de información, dado el interés que suscitó la experiencia anterior, generó una mayor afluencia de participantes que se tuvo que organizar en varios grupos y actividades respectivas (figura 7).

Sumado a esto, la reciente realización desde la cátedra de un Horno Cerámico Condorhuasi, de combustión a leña, mantiene como constante la investigación en torno al uso de la energía calórica del fuego como tecnología de transformación de los materiales, por tal forma se planteó la misma como línea fundacional de investigación para la creación de dicho laboratorio, cuyas prácticas y líneas

de trabajo son llevadas a cabo bajo mi coordinación principalmente, y adicionalmente por parte de los docentes de escultura. Dado que en muchos casos involucra la manipulación de materiales y uso de herramientas eléctricas necesarios de contar con supervisión docente (figura 8).

Entre otras líneas de análisis, durante el ciclo lectivo en curso se está llevando a cabo el seguimiento de una experimentación con pastas autofraguantes por parte del estudiante de 5to año Nelson Velardez, cuyo objetivo radica en la investigación de las distintas proporciones factibles para la elaboración de un material resistente a la tracción posterior al secado, pero que revaloriza los accidentes como elemento expresivos en la materialización de su obra y proyecto de finalización de cátedra (figura 9).

A su vez, este laboratorio irá planteando otras líneas de investigación en torno a distintos materiales y técnicas, tales como el ferrocemento, y sus características aplicadas a elaboración de grandes volúmenes escultóricos, los cuales serán debidamente registrados y de cuya experiencia se llevará a cabo la bajada teórica con el fin de elaborar documentos de apoyo para la cátedra y publicaciones abiertas.

Como síntesis final, la propuesta de laboratorio radica en la importancia no solo de motivar en el estudiante el interés hacia la investigación técnica, sino también como un espacio complementario que indague, proponga, y nutra, desde los procesos técnicos y la experimentación material, la experiencia didáctico-pedagógica llevada a cabo por el plantel docente de nuestra cátedra.

BIBLIOGRAFÍA

- Prof. Intelangelo, Roque. Prof. Bonato, Alberto. Fundicion y Moldeo, Taller II. Rosario, Argentina,

- AGUILAR GALEA, José Antonio: La investigación sobre fundición artística en las facultades de bellas artes españolas. Universidad de Sevilla, Sevilla, 2000.

IMÁGENES ANEXAS

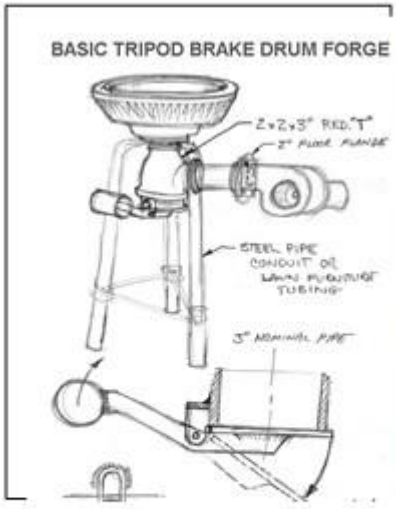


Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 8

Figura 9

VII. PRESENTACIÓN DE POSTERS

CASA DE LA MÚSICA

GONZALEZ, Nicolas;
CORDOBA, Victoria;
ROMERO, Nicolas

Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario
Proyecto de Investigación PIUNT B-607: "Arquitectura y Contexto.
El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local".
Proyecto de Extensión. Convocatoria Universidad Diseño y Desarrollo Productico.
Secretaría de Políticas Universitarias.

El trabajo se desarrolló como ejercicio proyectual en el taller, enmarcado en un contexto local, ubicado en el sector de la ex Terminal del Ferrocarril Central Norte construido en 1888, zona "El Bajo" de la Ciudad de San Miguel de Tucumán. Se emplazó en la manzana delimitada por Avenida Sáez Peña, calle Domingo García, Charcas y pasaje Díaz Vélez. Actualmente funciona como área comercial y administrativa que articula los ejes urbanos de Norte –Sur, Oeste- Este; generando conexión entre el micro centro y la nueva terminal de ómnibus de la ciudad. El objetivo fue recuperar antiguas edificaciones existentes, como la ex Terminal del Ferrocarril y el ex Predio Ferial Norte adyacente. Se propuso resolver dentro de estos espacios una escuela de Música y Artes, dando lugar a la integración e inclusión de actividades a través de espacios comunes con el fin de re-funcionalizar todos los sectores, respetando lo construido, el valor patrimonial y su identidad, con el propósito de fortalecer e incentivar la cultura.

Se plantean áreas con el fin de establecer actividades de enseñanza artística; aulas de exposición, un auditorio, espacios de exposición al aire libre, salón de usos múltiples y talleres de fabricación de instrumentos musicales. Se tomó el antiguo edificio sobre calle Charcas como comienzo de un eje compositivo del conjunto, como sector administrativo y acceso al predio, fortaleciendo el patrimonio tangible.

Este trabajo integró actividades académicas de docencia, investigación y extensión de carácter interdisciplinario generando un banco de ideas en un aula taller de proyectos de arquitectura.

CASA DE LA MÚSICA

CORDOBA,Victoria.
GONZALEZ, Nicolas.
ROMERO, Nicolas.
Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario.
Proyecto de Investigación PIUNT B-607: "Arquitectura y Contexto. El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local".

Eje temático: Arte, Patrimonio y Gestión Cultural.

Proyecto que se desarrolló como ejercicio en el Aula del Taller Interdisciplinario de la Facultad De Arquitectura y Urbanismo. Enmarcado en un contexto local, ubicado en el sector de la ex Terminal del Ferrocarril Central Norte (construido en 1888) zona "El Bajo" de la Ciudad de San Miguel de Tucumán.

Se emplazó a lo largo de la manzana circundada por Avenida Sáez Peña, Calles Domingo García, Charcas y Pje Díaz Vélez.

Actualmente, funciona como área comercial y administrativa, articula los ejes urbanos de Norte -Sur y Oeste- Este, conexión entre el microcentro y la nueva terminal de ómnibus de la ciudad.

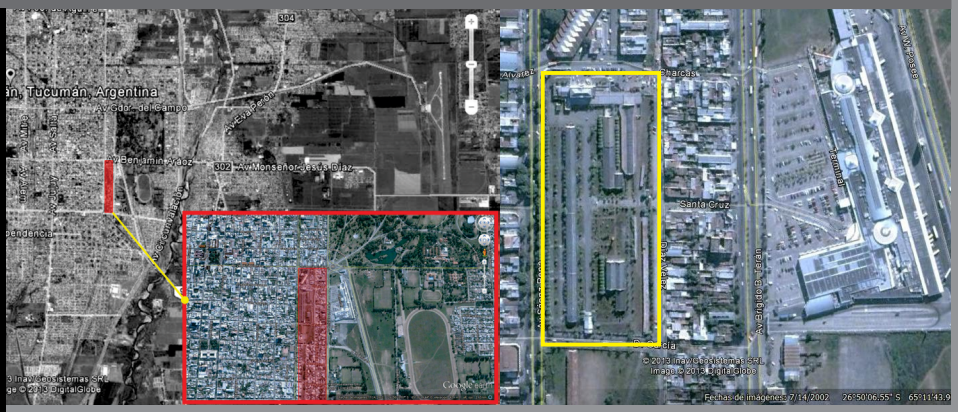
Los objetivos del ejercicio fueron **rehabilitar y recuperar** antiguas edificaciones, como la ex Terminal del Ferrocarril y el ex Predio Ferial Norte adyacente.

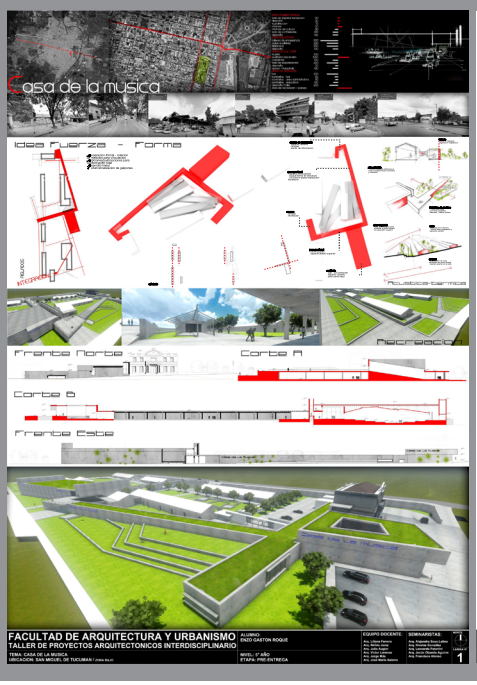
Se propuso resolver dentro de estos espacios una **escuela de Música y Artes**, dando lugar a la integración de actividades, a través de espacios comunes.

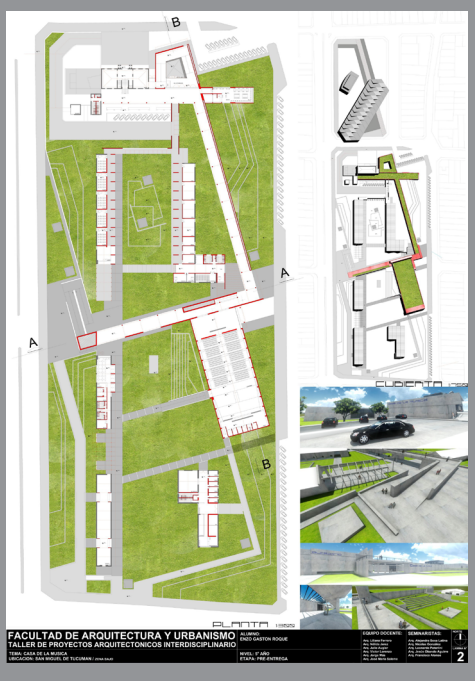
Los alumnos proyectaron el análisis de un programa de necesidades, con el fin de **refuncionalizar** todos los sectores, respetando lo construido y el **valor patrimonial**.

Consta de diferentes áreas con el fin de establecer actividades de enseñanza artística; aulas de exposición, un auditorio, espacios de exposición al aire libre, salón de usos múltiples y talleres de fabricación de instrumentos musicales. **Con el propósito de fortalecer e incentivar la cultura.**

PALABRAS CLAVES:
RECUPERACION - REFUNCIONALIZACION - IDENTIDAD - PATRIMONIO







SENDERO DIAGUITA CALCHAQUI

FERRERO, Liliana;
ROMERO, Gonzalo;
RAMOS, Lucia

Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario
Proyecto de Investigación PIUNT B-607: "Arquitectura y Contexto.
El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local".
Proyecto de Extensión. Convocatoria Universidad Diseño y Desarrollo Productico.
Secretaría de Políticas Universitarias.

Este trabajo, concebido como una extensión de la actividad docente y de investigación, muestra una práctica educativa solidaria involucrada en la materialización de hechos arquitectónicos en diferentes contextos y a distintas escalas.

Se encuadra desde la docencia, en el Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario; desde la extensión, en la Convocatoria de SPU Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo-Desarrollos para la Innovación Social y desde la investigación, en el proyecto PIUNT B-607 "Arquitectura & Contexto-El Aprendizaje del Proyecto Arquitectónico entre lo Global y lo Local".

Se desarrolla un banco de ideas de proyectos desde el taller con el objeto de potenciar y promocionar "El Centro de Información Turístico y Cultural de la Comunidad Indígena La Angostura", que promueve el trabajo creativo de artesanos con productos que reflejan el arte de la cultura Diaguita. Para ello se propone al turista un circuito alternativo, mientras visita a los artesanos en sus casas, en sus tierras, en sus lugares de creación, producción y venta. Además de estimular el desarrollo sostenible del turismo regional alternativo y la promoción de las producciones artísticas y culturales de las Comunidades Originarias, también impulsa apoya y motoriza la economía en la Región de Los Valles Calchaquíes.

Los trabajos que se elaboran como práctica de aprendizaje en el taller son realizados por alumnos de las Facultades de Arquitectura, Ciencias Exactas y Ciencias Económicas por lo tanto las actividades conjuntas tienen un carácter interdisciplinario, trabajos que al término de su elaboración son donados a la comunidad. Se espera que los mismos faciliten a las organizaciones comunitarias involucradas la gestión para los emprendimientos que apunten a la mejora del hábitat.

SENDERO DIAGUITA CALCHAQUI

FERRERO, Liliana

ROMERO, Gonzalo

RAMOS CATALAN, Lucía

Universidad Nacional de Tucumán
Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario

Proyecto de Investigación PIUNT B-607: "Arquitectura y Contexto. El aprendizaje del proyecto arquitectónico entre lo global y lo local".
Proyecto de Extensión. Convocatoria Universidad Diseño y Desarrollo Productivo. Secretaría de Políticas Universitarias.
Eje temático: Interculturalidad e Identidad Cultural en la Producción Artística

Este trabajo, concebido como una extensión de la actividad docente y de investigación, muestra una práctica educativa solidaria involucrada en la materialización de hechos arquitectónicos en diferentes contextos y a distintas escalas.
Se encuadra desde la docencia, en el Taller de Proyecto Arquitectónico Interdisciplinario; desde la extensión, en la Convocatoria de SPU Universidad, Diseño y Desarrollo Productivo-Desarrollos para la Innovación Social y desde la investigación, en el proyecto PIUNT B-607 "Arquitectura & Contexto-El Aprendizaje del Proyecto Arquitectónico entre lo Global y lo Local".
Se desarrolla un banco de ideas de proyectos desde el taller con el objeto de potenciar y promocionar "El Centro de Información Turístico y Cultural de la Comunidad Indígena La Angostura", que promueve el trabajo creativo de artesanos con productos que reflejan el arte de la cultura Diaguita.
Los trabajos que se elaboran como práctica de aprendizaje en el taller son realizados por alumnos de las Facultades de Arquitectura, Ciencias Exactas y Ciencias Económicas por lo tanto las actividades conjuntas tienen un carácter interdisciplinario, trabajos que al término de su elaboración son donados a la comunidad.

Palaras Claves
APRENDIZAJE
EXTENSION
IDENTIDAD
INTERDISCIPLINA
PROYECTO

INDICE TEMÁTICO

7
PALABRAS PRELIMINARES

9
PRÓLOGO

11
CONFERENCIAS

19
I) ARTE Y ESPACIO PÚBLICO

55
II) ARTE, PATRIMONIO Y GESTIÓN CULTURAL

73
III) ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

95
IV) INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

143
V) ARTE Y POLÍTICA

162
VI) INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

213
VII) PRESENTACIÓN DE POSTERS

INDICE DE TRABAJOS Y AUTORES

PALABRAS PRELIMINARES
NOLI, Estela S.
7

PRÓLOGO
AGÜERO, Silvia Leonor
9

CONFERENCIAS

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LAS DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS.PASAJES DE ASISTENTES A CENTROS DE DÍA Y ALUMNOS DE ESCUELAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD POR CÁTEDRAS DE LA ESCUELA DE BELLAS ARTES DE LA UNR
CASTAGNOTTO, Mónica
13

INCLUSIÓN: LA GESTIÓN DEL ARTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SUPERIORES
ROJAS, Norma
15

I) ARTE Y ESPACIO PÚBLICO

URBANIÑOS
AIBAR, María Natalia; MAUBECÍN, Laura Paola; RUZO, Adriana
21

ARTE PÚBLICO. MONUMENTO Y CONTRAMONUMENTO
ESQUIVEL, Carlos Alcibíades
27

EL CEMENTERIO DEL OESTE, SU REVALORIZACIÓN Y CONSERVACIÓN COMO MEMORIA HISTÓRICA
MAGLI, Julio Alberto; RODRÍGUEZ, Ana María; CAPPELLI, María Elena
31

ARTE Y ESTRATEGIAS DE DISEÑO PARA ESPACIOS VERDES PÚBLICOS
RODRIGUEZ, Myriam Teresa; MAS, Jorge Marcelo; URIBIO, María Alejandra
36

MEMORIA Y ESPACIO PÚBLICO
ROMERO, Gonzalo Patricio; FERRERO, Liliana
39

DISEÑO INTEGRAL PARA NIÑOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)
URIBIO, María Alejandra; MAS, Jorge Marcelo; RODRIGUEZ, Myriam Teresa
42

EL PATRIMONIO CEMENTERIAL DEL MUNICIPIO DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN.
EL CEMENTERIO DEL OESTE
VERA, María Silvina; MAGLI, Julio

50

II) ARTE, PATRIMONIOY GESTIÓN CULTURAL

PUESTA EN VALOR. LIMPIEZA CONSERVATIVA: MAUSOLEO LESTON DE GUZMÁN.
TAREA INTEGRAL DE PASANTES ESTUDIANTILES
ALBARRACIN, Claudia Isabel

57

CRUCES ENTRE ARTE, IDEOLOGÍA Y GESTIÓN CULTURAL. LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y LEGITIMACIÓN ARTÍSTICA EN ROSARIO A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX
CEBOLLADA, Julieta

62

PROYECTO CREACIÓN MUSEO EX MERCADO DE ABASTO
FIGUEROA, Melisa Marianela

65

III) ARTE, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

UNA APUESTA AL ARTE PARA VISIBILIZAR DERECHOS, LA EXPERIENCIA DE PINTURA AL AGUA
CASTELLS DAVEREDE, Rodrigo; LANCE, Florencia; SANTUCHO, María Ofelia.

75

EL ARTE ANTE LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN
URIBIO, María Alejandra; ROTELLA, Graciela

85

IV) INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD CULTURAL EN LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

CARTOGRAFÍA DE LA CRISIS. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA VINCULADA A PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS EN ZONAS VULNERABLES DE DOS CIUDADES DEL NOROESTE ARGENTINO
AGÜERO, Silvia Leonor; JULIANO, Bruno; PONCE DE LEÓN, Margarita; RODRÍGUEZ, Ana Belén

97

REPRESENTACIONES DEL MUNDO DEL TRABAJO, OCIO Y ENTRETENIMIENTO DE LAS CLASES POPULARES EN EL NOROESTE ARGENTINO VISTO POR ARTISTAS VIAJEROS EN EL SIGLO XIX
ARÁOZ, Silvina Beatriz

106

EL TEJIDO ANDINO Y LA IRRUPCIÓN DEL TELAR COLONIAL
COMO MAQUINARIA DE PRODUCCIÓN FABRIL
CARREÑO, Yanina Valeria

114

PRAXIS ESCÉNICA: EL CASO DEL "TALLER ACTORAL - SALA LUIS FRANCO",
SAN MIGUEL DE TUCUMÁN (2009 – 2016)
RAMOS YASSINE, Mauricio

119

LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS EN LAS ARTES
PASTOR, Raquel Beatríz; CABRERA, Lucila María; NACUL, Silvia Karina
123

PARADIGMAS DOMINANTES Y EMERGENTES EN LA FORMACIÓN PROYECTUAL.
DIDÁCTICA CONTEMPORÁNEA ENTRE LO LOCAL Y LO GLOBAL
RAMOS, Claudia Beatriz
129

LA REVALORIZACIÓN DE LOS PUEBLOS AZUCAREROS: UN ABORDAJE SOCIAL Y ESTÉTICO
SANCHEZ NICODEMO, Carlos David
133

TEATRO GRUPAL Y CREACIÓN COLECTIVA:
EL "NOSOTROS" DE LA CONSTRUCCIÓN TEATRAL
VEGA ANCHETA, Facundo Victor Francisco
140

V) ARTE Y POLÍTICA

LA INSOPORTABLE LIBERTAD FEMENINA. VANDALISMO Y CENSURA EN EL ARTE
NOLI, Estela S.; AGÜERO, Silvia L.
145

MÁS ALLÁ DE LA BAUHAUS
RETES, María Dolores Eugenia
155

TEATRALIDADES DE LA RESISTENCIA, MUJERES Y MANIFESTACIONES CALLEJERAS DEL NOA
ROSENZVAIG, Marina
158

VI) INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LA INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: DESAFÍO TRANSDISCIPLINAR EN UN PROYECTO DE LA CÁTEDRA PRÁCTICA DE TALLER T.M. FAUNT
ALBARRACÍN, Claudia Isabel; GENISANS, Myrian de los Ángeles
163

UNA EXPERIENCIA CON V.T.S.
CANNATA, Laura Valeria
168

LA INVESTIGACIÓN COMO FUNDAMENTO DEL PROCESO DE DISEÑO
CÁRDENAS, Inés Ester
172

JUEGOS Y CANCIONES CAMPAMENTILES:
UNA EXPERIENCIA DESDE LOS ESPACIOSDE PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
CARIGNANO, Natalia Gabriela
179

UNA PEDAGOGÍA TEATRAL DE LAS DIFERENCIAS. APORTES PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DEL TEATRO DESDE LA EXPERIENCIA Y LA ALTERIDAD
FERNANDEZ, Claudio Sebastián; PONCE, Romina Vanesa
184

PRÁCTICA DE PRODUCCIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UNA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN CON ESTUDIANTES DE PRIMER ÁÑO DEL PROFESORADO DE MÚSICA. EN EL I.E.S. SANTA MARÍA (CATAMARCA)
MILIOTO, María Alfonsina
190

HISTORIA AMERICANA PARA ESTUDIANTES DE ARTES. ABORDAJES DESDE EL TRATAMIENTO DE LA CRISTIANIZACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS
NOLI, Estela S.; GONZÁLEZ ALVO, Luis G.
194

LOS CAMBIOS CULTURALES Y DEL PENSAMIENTO EUROPEO. EL CASO DEL Ballet Triádico DE OSCAR SLECHMMER. PROYECTO PARA SU ENSEÑANZA EN LA HISTORIA UNIVERSAL DE LA DANZA
AYBAR, Mónica; TIO VALLEJO, Constanza; NASCÍ, Graciela Cristina
198

ABORDAJE DEL ESPACIO EN LA PRODUCCIÓN TRIDIMENSIONAL: CONSTRUCCIÓN, VISUALIZACIÓN, COMPOSICIÓN
VERA, María Silvina; GUELARDI, José Fabián; AREDES LEIVA, Rodrigo Ezequiel
202

PROYECTO FRAGUA: LABORATORIO DE MATERIALES, HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTOS
XAMENA, Carlos Ariel
208

VII) PRESENTACIÓN DE POSTERS

CASA DE LA MÚSICA
GONZALEZ, Nicolas; CORDOBA, Victoria; ROMERO, Nicolas
214

SENDERO DIAGUITA CALCHAQUI
FERRERO, Liliana; ROMERO, Gonzalo; RAMOS, Lucia
216

El Arte
ante los desafíos de la
inclusión