



# 7<sup>mo</sup> CONGRESO INTERNACIONAL de Educación Artística-Plástica Arte y Diseño

*"Encuentros dialógicos, nuevas miradas"*



**Artes Visuales**  
arte y diseño





7° Congreso Internacional de Educación Artística: plástica, arte y diseño: encuentros dialógicos, nuevas miradas; coordinación general de José Claudio Ruiz ; editado por Viviana Holakowicz ; Sergio Juan Superti. - 1a ed . - Rosario : Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe. Escuela Provincial de Artes Visuales n° 3031 Gral. Manuel Belgrano , 2018.

CD-ROM, DOC

ISBN 978-987-46522-1-8

1. Educación Artística. 2. Arte. 3. Diseño. I. Ruiz, José Claudio, coord. II. Holakowicz, Viviana , ed. III. Superti, Sergio Juan, ed.

CDD 745.4

### **Diseño de tapa, Diseño editorial y Maquetación**

Lic. DG Iván Reiner (ivan@reiner.com.ar)

### **Diseño de Identidad**

DG Malena Cusumano (malenacusumano\_84@hotmail.com)

Los textos, imágenes y cuadros sinópticos fueron aportados por los expositores. El contenido de los mismos es responsabilidad de los autores.



# SUMARIO

Editorial 8

## PONENCIAS

MG. DG. IVÁN CASTIBLANCO RAMÍREZ (FLACSO)  
Dar a mirar arte: reflexiones acerca de la experiencia estética 10

## ARTES VISUALES

ELIZABETH AGUILLÓN  
El arte como herramienta de humanización  
de espacios pediátricos 15

PAULA SILVANA ÁLVAREZ, EMILIANO NAHUEL QUINTANA  
Alicia- den la alarma-, experiencia artística y cultural  
contemporánea en la ciudad de Rosario.  
Un devenir desde prácticas artísticas de resistencia  
hacia la gestión cultural independiente. 19

LIC. CYNTHIA BLACONÁ (EPAV-CECAI),  
DRA. SABINA FLORIO (UNR-CECAI)  
Palabra/imagen: un grito de ALERTA! ...  
de Montes I Bradley 23

LIC. JULIETA CEBOLLADA  
Los salones Nexus de Rosario: Claves estéticas  
y crítica periodística 27

LIC. PROF. ALEJANDRA NOGUERA (UNR/EPAV)  
El origen de la palabra arte en Grecia y la pintura visual  
de Holanda en el siglo XVI. 30

PROF. LIC. CLAUDIO RUIZ (EPAV) PROF. LIC. MIRTA REINAUDO (EPAV)  
Encuentros interinstitucionales sin fronteras:  
Argentina – Marruecos 34

PROF. SILVINA ANDREA SANTOCHI (EPAV/UNR)  
Camille Claudel y Lola Mora. La escultura en el mundo  
femenino en los albores del siglo XX. 37

LIC. PROF. SILVIA I. TOMAS (UNR/EPAV)  
Una lectura de la crítica de arte argentina desde  
la perspectiva del género. Rubén Darío, Rinaldini y Atalaya. 41

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA - PLÁSTICA

PROF. MARCELA BASUALDO (IES N° 28), PROF. LIC. CYNTHIA BLACONÁ  
(EPAV/EPCTV), PROF. LIC. CARINA CISÁMOLO (EPAV/ IES N° 28)  
Resistiendo desde la Didáctica: Educación  
y Perspectiva Estética 47

LIC. LILIANA BARLETTA MG. MARCELA COVARRUBIAS La expresión potencia las posibilidades. Acompañamiento a las trayectorias educativas en la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031 “General Manuel Belgrano” de Rosario.	52
PROF. EDUARDO ELIZONDO (EPAV / UNR / CONICET) La interpretación estética: entre arte y filosofía	55
PROF. - DG. GONZALO HERNÁN GIGENA (EPAV) Introducción a la Morfología. Una ampliación de la mirada.	59
SILVIA MIRTA KUSCHNIR La violenta presencia la imagen: reflexiones sobre la posibilidad de construir miradas sobre la memoria y los derechos a través de fotografías.	62
LIC. VALERIA LEPRA (IENBA-UDELAR) Pensar la comunidad con herramientas de las artes visuales. Dos experiencias en el barrio Marconi.	66
SIDINEY PETERSON F. DE LIMA Sobre la presencia de educadoras latinoamericanas en la formación de arte-educadores en el Curso Intensivo de Arte en la Educación (1961- 1981): tránsitos epistemológicos y experienciales	70
PROF. DG. MARÍA CECILIA RIBECCO Gestión de emprendimientos en la escuela	74
<b>TALLERES</b>	
PROF. LIC. ALEJANDRA G BERWANGER. Zen – t – ArteArte Zentangle en el Aula	78
PROF. MARINA BIONDI, PROF. VERÓNICA LÓPEZ TESSORE, PROF. MARTA MONJE, PROF. VALERIA OSTOICH, MARCELA PERAL, PROF. MIRTA RINAUDO. Taller para co-formadores	78
LIC. PROF. CYNTHIA BLACONÁ, LIC. PROF. JIMENA RODRÍGUEZ Conjuros contra el olvido. Producción artístico-estética desde una perspectiva latinoamericana contemporánea.	78
MG Y DG. IVÁN CASTIBLANCO RAMÍREZ Mirar (se) con mirada infantil	78
PROF. DG. MALENA CUSUMANO, PROF. DG. GONZALO HERNÁN GIGENA Morfología del Pop-up. Un acercamiento a la técnica.	78
PROF. VALERIA INCHAURZA, PROF. ROMINA UGOLINI. “No hacemos guirnaldas”. Efemérides y actos escolares con lenguajes plásticos contemporáneos.	78

PROF. MARÍA PÍA ISAIA (EPAV- UNR), PROF. MELINA OTAÑO (EPAV - UNR), PROF. LUCÍA ZOZAYA DEL FRADE (EPAV- UNR) Destejiendo saberes	78
PROF. MARTA G. MONJE Dibujo retratos con lápiz digital	79
PROF. MARTA G. MONJE Disparador Lúdico	79
PROF. MARCELA PERAL Arte Correo: los formatos del intercambio	79
PROF. SILVINA SANTOCHI, LIC. PROF. SILVIA TOMAS Cuando las imágenes protestan. Reflexión sobre el vínculo entre arte y política.intercambio	79

## **DISEÑO GRÁFICO**

CONFERENCIA: EMANUEL MONTI Introducción a UX - Mejorando la experiencia de usuario	81
WORKSHOP: RUBÉN PAVETTO Marketing para diseñadores	81
WORKSHOP: SOCIAL LIGHT INFLUENCER AGENCY Influenciando el nuevo Millennial	81
WORKSHOP: FERNANDO DER MEGUERDITCHIAN Fotografía de producto	81
WORKSHOP: GIMENA PERAL Encuadernación artesanal	81
WORKSHOP: JUAN MARTÍN BUENO Ilustración digital	81
WORKSHOP: TOMÁS RUBIOLO Marketing digital y Diseño, una story de amor.	81
WORKSHOP: GXN .PNG a .MOV Taller de Vjing.	81

# EDITORIAL

Vemos esta nueva edición del Congreso como un importante espacio de diálogo, pero también de resistencia. En medio de un panorama social complejo, seguimos apostando a la educación como herramienta de crecimiento y liberación.

Compartir experiencias y saberes nos permite crecer y unirnos. Posiblemente hubiera sido más fácil postergar o suspender este encuentro, pero creemos firmemente en la importancia de mantenerlo y potenciarlo. Conservarlo como el lugar de referencia en el que se convirtió con el paso del tiempo.

Creemos que cada experiencia comprometida con la Educación Artística, el Arte y el Diseño puede encontrar en éste, un polo de difusión, intercambio y la posibilidad de multiplicarse en nuevos sitios y replicarse de una manera transformadora.

Los esfuerzos aislados suelen desvanecerse, pero la suma de todas las voluntades nos permite mantener el rumbo y fortalecernos.

En esta oportunidad incorporamos nuevos formatos, el "Espacio Joven", que responde a la necesidad de aumentar el grado de participación de nuestros estudiantes, de iniciarlos en estos recorridos y marcarles un camino comprometido con sus propios ideales.

Sabemos que su inclusión, garantiza la pluralidad de voces, agrega una mirada fresca y el punto de vista particular de los verdaderos destinatarios y protagonistas de nuestros proyectos educativos.

Por otra parte, un grupo de artistas decidió estar presente, abandonando la intimidad de sus talleres, transformando sus procesos solitarios de creación en actos compartidos, en nuevas instancias de enseñanza, y nos permite acercarnos como espectadores activos.

Agradecemos la presencia de cada miembro de esta comunidad y a cada uno de ustedes, que involucrados de diferentes maneras posibilitaron este encuentro y nos desafían a seguir creciendo.



**Prof. Lic. José Claudio Ruiz**  
*Director Escuela Provincial  
de Artes Visuales N° 3031*

*"General Manuel Belgrano"*

**PONENCIAS**

**MG. DG. IVÁN CASTIBLANCO RAMÍREZ (FLACSO)**

# DAR A MIRAR ARTE: REFLEXIONES ACERCA DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

En “La Función del Arte /1”<sup>1</sup>, Eduardo Galeano (1989) nos cuenta como, después de superar la conmoción que le causó encontrarse con la hermosura y la inmensidad de la mar, Diego, hijo del escritor Santiago Kovadloff, exclama a su progenitor: “¡Ayúdame a mirar!”. Es este final del corto relato (que recomiendo lean por su propia cuenta), a partir del cual quisiera plantear una postura política, pedagógica y, por qué no, ética acerca del arte.

## Ayudar a mirar, ¿Podría ser esa la función del arte?

Para abrir caminos a partir de esta pregunta dejaré de lado las teorías o historias del arte, y me arriesgaré a realizar una aproximación inaudita a partir de la re-lectura de algunos escritos de Eduardo Galeano. Desde esta particular postura, y atravesado por posturas como las de Walter Benjamin, el Construccionismo Ruso e, incluso, el Situacionismo, me atrevo a despojar al arte de todas las pretensiones funcionalistas, culturales y mercantiles de la modernidad y el capitalismo, para proponer que el arte no está predeterminado a ser o convertirse en algún tipo de objeto o actividad en particular, y que pueda ser solo producido, apreciado, comprado y expuesto en determinados circuitos sociales. De esta forma, me gustaría afirmar que el arte no es algo en particular, un objeto, un oficio, un discurso, sino, ante todo, que el arte es una relación de alteridad, es decir, el encuentro con el Otro como interlocutor para mirar y dar-a-mirar el mundo y que es a partir de dicho encuentro que puede tener lugar la experiencia artística y la posibilidad, la potencia, de arte. Es por esta razón que el arte puede ser pensado como una mediación entre la mirada y el mundo.

Nótese, desde ahora, que esta función del arte sería profundamente ética (en cuanto a una respuesta ante el encuentro con el Otro, en cuanto a su acontecimiento), lo que además posibilita pensar sobre la forma cómo damos a mirar el arte en las instituciones educativas. Es decir, consideramos que un ejercicio previo, o necesario, o urgente, para enseñar arte no es tanto enseñar a mirar como “dar-a-mirar”. Esto es, creemos que antes de pre-configurar la mirada de nuestros estudiantes, podríamos, simplemente, llevarles, acompañarles, y estar a su lado cuando el acontecimiento de la experiencia estética dé lugar a la exclamación “¡Ayúdame a mirar!”.

Educar la mirada, desde este punto de vista, no sería encerrar la mirada en una serie de parámetros predefinidos, sino dar la oportunidad de encontrarse con la inmensidad del arte y abrir la mirada, dejarla ver, dar-a-mirar.

En “La Función del Arte /2” (1989), Galeano nos presenta una forma de pensar el arte que no tendría un valor universal, sino que su valor dependería de la forma cómo se vincule con los asuntos espirituales propios de cada persona, es decir, con la mirada particular de cada uno y cualquiera y, también, con las particularidades de cada mirada. En este relato, nos habla de un cacique del Chaco paraguayo, que después de escuchar atentamente la propaganda religiosa del pastor Miguel Brun, responde: “Eso rasca. Y rasca mucho, y rasca muy bien [...] Pero rasca donde no pica” (pág. 20).

Para entender el punto que quiero exponer con esto, quizá valga la pena que pensemos esos momentos en los que hemos sentido una piquiña muy fuerte en la espalda, y cuando le pedimos ayuda a alguien y llegan por fin al punto de mayor

1. Para este texto se tomaron como referencia los relatos “La función del arte /1”, “La función del arte /2”, “Definición del Arte”, “El lenguaje del arte” y “La frontera del arte” de “El Libro de los Abrazos”, del escritor uruguayo Eduardo Galeano.

comezón, sentimos alivio e incluso placer. Sin embargo, no hay sensación más frustrante que ser rascado cuando y donde no sentimos ninguna picazón. Habría, entonces, un arte inútil (que rasca donde no pica), no por su falta de aplicación práctica, ni por estar expuesto dentro de un museo, o por encontrarse apartado de la comprensión del espectador, sino porque no produce ninguna transformación en la mirada, en la forma de ver y estar en el mundo, porque no permite el encuentro de miradas, en fin, porque no provoca alguna experiencia en la mirada de quien lo contempla, justamente por no estar relacionado con su necesidad (estética) <sup>2</sup>. El arte como experiencia es un acontecimiento que transforma la mirada de cada quien, y a cada quien le pica la mirada de manera diferente. De tal forma, el arte de la experiencia (el que rasca a cada quien donde le pica) no podría ser un arte propaganda, un arte hecho para cumplir un fin determinado, un arte hecho para que todos miren la mismo (como si eso fuera posible), o para que ninguno mire nada.

Pensar en el arte como una forma de relacionarse con el mundo se contrapone con el sentido común que impera en nuestros días “puesto que el arte se ha definido de nuevo durante un siglo de modernidad como todo aquello destinado a ser enclaustrado en alguna suerte de museo” (Sontag 2003, pág. 100). Este anuncio de Sontag, que parece tan lógico y evidente, llama la atención, una vez más, sobre la ruptura que la modernidad produjo en la forma de entender, producir, circular, consumir y mirar el arte. Podemos pensar en este momento, que mirar una obra de arte, inscrita en esta concepción moderna, perdería su condición de experiencia y se convertiría en un acto que implica adentrarse dentro de unos códigos necesarios para contemplarla (de hecho, se enseña a mirar el arte), pero inútiles para ayudarnos a mirar el resto del mundo, e incluso, para mirar al Otro, para ser mirados, para relacionarnos con la mirada.

Pero, ¿Cómo puede usarse el arte para ayudar a mirar? ¿Cómo conectarlo con nuestro espíritu?, más aun, ¿Es posible ayudar a mirar?

Puede ser que la palabra ayuda, puesta en este contexto, nos suene a esa forma establecida de pensar la educación como el acto de ayudar a otro a aprender lo que se supone debe saber, sin embargo, no es esa figura la que quiero extraer del texto de Galeano. Me parece que la pregunta del hijo no interpela al padre a dar cierta instrucción sobre la mirada, sino que es una pregunta que posibilita el diálogo. Y si leemos con mayor

detenimiento, podemos pensar que el padre ya había hecho algo para ayudar a mirar a su hijo, justamente con el gesto de darle a mirar la mar, sin hacerle durante el viaje introducción alguna al respecto.

Dar-a-mirar sería el gesto hospitalario que da lugar a la mirada del Otro, al encuentro de miradas, y al diálogo sobre lo que se mira, sin saber ni anticipar lo que pueda resultar de ese gesto porque “es posible que dar no sea solo ofrecer un instrumento para conseguir con el ciertos efectos previstos y prescritos” (Larrosa 2009, pág. 3). Dar-a-mirar tampoco se puede asumir como una práctica de imposición de un saber (de una mirada), ya que no hay una forma de mirar correcta, ni normal. Podríamos hacer un paralelo con una idea que Larrosa (2002) presenta sobre el dar la palabra cuando afirma que “solamente el que no tiene puede dar y aquél que se cree dueño de las palabras y de su sentido, da a la vez las palabras y el control sobre su sentido, de tal manera que no da nada, y por lo tanto se trataría mejor de dar su posibilidad de decir otra cosa de lo que ya dicen” (pág. 425). Solamente el que no se cree el dueño del sentido (en tanto sensación y significación) de mirar la mar, puede dar a mirar la mar.

Pero, ¿Debemos dar-a-mirar sin mayor reparo? ¿Se trata de dar-a-mirar cualquier cosa, en cualquier momento, a cualquiera?

En “El lenguaje del arte”, el joven fotógrafo Chinolope <sup>3</sup> logró la hazaña de fotografiar la muerte del gánster Joe Anastasia en una barbería, pero en su foto la muerte no estaba ni en el muerto ni en su asesino, “La muerte estaba en la cara del barbero que la vio” (Galeano, 1989, pág. 17). Pensemos en esto por un momento. Lo que plantea Galeano no es que el arte deba negar, ocultar o disfrazar la realidad, aunque sí deja claro que el arte es una transformación de la realidad, mejor dicho, de la forma como miramos eso que llamamos realidad. En todo caso, la muerte no se puede, aunque se lo intente, ocultar. Diríamos que es una verdad inevitable, la muerte está ahí, esperándonos, a todos. La foto del Chinolope muestra esta condición de la muerte, en esa foto se puede ver el cuerpo del muerto y, sin embargo, la muerte no está allí, está en otro lugar, está en la mirada de quien la vio. La contundencia de semejante experiencia -presenciar la muerte de otro- no puede sino producir una transformación de la mirada. Para complementar esta cuestión recordemos que para Benjamin (2008/1939) la discusión acerca de si la fotografía debía ser o no considerada arte era inútil, porque lo que debía

2. Experiencia en el sentido de “eso que me pasa”, como acontecimiento que transforma a cada quien de una forma diferente (Larrosa 2006).

3. Apodo de Guillermo López Junqué, uno de los más reconocidos fotógrafos cubanos.

## 12 | PONENCIAS

repensarse era el carácter global de lo que se entiende como arte. El arte no está en realidad, el arte no está en la obra, el arte está en la mirada del espectador. ¿Y el artista?

En “La Frontera del Arte”, el guerrillero y fotógrafo salvadoreño Julio Ama se encontró ante la posibilidad de tomar una fotografía mientras uno de los hermanos gemelos –con quienes combatió y convivió durante un buen tiempo— sostenía en sus brazos a su hermano muerto después de un cruento combate. El rostro del hermano sobreviviente resumía todo el dolor y toda la guerra. Ante semejante imagen “Julio dejó su fusil en el suelo y empuñó la cámara. Corrió la película, calculó en un santiamén la luz y la distancia y puso en foco la imagen. Los hermanos estaban en el centro del visor, inmóviles, perfectamente recortados contra el muro recién mordido por las balas” (Galeano 1989, pág. 19). ¿Qué fotoperiodista, qué fotógrafo de guerra no desea tener una imagen de esta índole frente a su cámara? ¿No es esta la imagen perfecta para mostrar al mundo el horror y el dolor de toda guerra? Miremos ahora la forma como Galeano narra el desenlace del relato.

“Julio iba a tomar la foto de su vida, pero el dedo no quiso. Julio lo intentó, volvió a intentarlo, y el dedo no quiso. Entonces, bajó la cámara, sin apretar el disparador, y se retiró en silencio”. (pág. 19)

La frontera del arte es el punto donde el dolor de los demás no puede convertirse en imagen para otros ojos que no pueden, aunque se lo propongan, ponerse en el lugar del otro. Pero esta frontera no sólo se dibuja con las escenas de extremo dolor, también se dibuja ante las escenas de profunda intimidad.

Sin ánimo de parecer prescriptivo, me parece importante instalar una pregunta sobre la forma como se podría llevar a cabo una suerte de educación de la mirada que tuviera en cuenta los complejos mecanismos de producción, reproducción, mercantilización, consumo y recepción del arte que conduzca a superar la perplejidad causada por el embate de la saturación visual, por esa marejada turbulenta (¿tsunami?) de señales, símbolos, y estímulos.

La función del arte es, al mismo tiempo, ayudar a mirar, dar a mirar, y ayudar a hacerse preguntas acerca de la forma cómo estamos mirando el mundo. Sin embargo, vale la pena distinguir entre la función del arte y la nuestra función como espectadores. Ser espectador pareciera ser, cada vez más, quedarse sentado en el sillón de la casa con el control remoto en la mano esperando una imagen que nos llame la atención, o permanecer en frente de la computadora (también sentado)

navegando (pero sin la experiencia de la mar) hasta descubrir una imagen que nos complazca. Se confunde ser espectador con ser pasivo; la vida se ha hecho pantalla, el ojo escáner.

Si seguimos los relatos de Galeano y la apertura de caminos propuestos (o si seguimos abriendo nuevos caminos) podemos pensar que la función del arte no es tan sólo crear cosas bellas, o crear obras que se adapten a una u otra tendencia, academia, teoría, mercado y llevarlas hasta los ojos de los espectadores sino, más bien, ayudar a mirar el mundo o dar-a-mirar a cada uno y cualquiera el mundo de tal forma que le deje mudo de hermosura. Pero al mismo tiempo implica una mirada ética que, tal como le ocurrió a Julio Ama, se produce en la medida en que se tenga mayor proximidad con la realidad (es decir, con el Otro) y con el contexto en el que se produce la experiencia estética. Esta mirada es ética en tanto respuesta al acontecimiento del Otro en la obra, en cuanto a hospitalidad ante su mirada y presencia, en cuanto a renunciar a la mirada prejuiciosa como respuesta al encuentro con el Otro.

La mirada ética antecede a la mirada visual. El problema es que aprendemos a mirar al Otro basándonos en prejuicios y categorías previas que han sido implantadas socialmente y cuya función es anticipar la experiencia de encontrarse con el Otro, es ante todo una mirada hostil, una mirada en la que el Otro no tiene cabida. Una mirada ética sería aquella que se preocupa por no anticipar el encuentro, por no clasificar anticipadamente, o por preguntarse, críticamente, por el estigma que se le ha asignado al Otro, en fin, una mirada que ante todo es una experiencia de la mirada, un doble juego en el que los que se encuentran son a la vez huéspedes y anfitriones, una mirada hospitalaria, una mirada en la que, para cada uno y cualquiera, sea posible una transformación.

Una mirada ética que, fundamentalmente, tiene como principio ocuparse de la propia mirada, preguntarse por la propia mirada, cuidar la propia mirada, aprender a mirar la diferencia, es decir, aprender que no es posible mirar las diferencias, sino que las diferencias nos permiten mirar, para entonces sí, relacionarnos con la mirada del otro, cuidar su mirada.

Dice Schnaith (2011) que es la mirada del otro la que “me reenvía a mí mismo, pero tal como él me ve y sin poder decidir sobre ese aspecto de mi ser, porque entra en el campo de la libertad del otro. La mirada ajena me roba mi propia libertad, me inmoviliza, me define sin dejarme escapar de esa definición establecida por otro: ya no soy dueño de la situación ni libre de modificarla. A mi vez, cuando miro al otro lo convierto en objeto, porque

entonces lo apreso dentro de mi propia visión, lo sitúo en el horizonte de mis propios intereses” (Pág. 154).

Es posible que toda la ayuda que necesitemos para mirar, la única ayuda posible, sea la posibilidad de tener un lugar desde el cual podamos mirar el mundo, mirar la mar y, desde allí, encontrarnos con otras miradas.

### Referencias Bibliográficas

- Benjamin, Walter. «La Obra de Arte en la Época de su Reproductividad Técnica.» En *Sobre la Fotografía*, editado por José Muñoz Millanes, 91-109. Valencia: Pre-Textos, 2008/1939.
- Fontcuberta, Joan. *El Beso de Judas: Fotografía y Verdad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1997.
- Galeano, Eduardo. *El Libro de los Abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1989.
- Giddens, Anthony. *La Constitución de la sociedad: Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones, 1995.
- Goffman, Erving. «Selections from Stigma.» En *The Disability Studies Reader*, editado por Lennard Davis, 203-231. New York: Routledge, 1963.
- Larrosa, Jorge. «Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.» *Estudios filosóficos* 55, n° 160 (2006): 467-480.
- . «Dar a leer, Dar a pensar... Quizá...» *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. 24 de 04 de 2009. <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/larrosa-jorge-dar-de-pensar-dar-de-leer-quiza.pdf> (último acceso: 25 de 03 de 2010).
- Larrosa, Jorge. «Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión.» En *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, de Jorge Larrosa y Skliar Carlos (comps.), 411-431. Barcelona: Laertes, 2002.
- Mosquera, Gerardo. *El diseño se definió en Octubre*. Ciudad de La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1989.
- Schnaith, Nelly. *Lo visible y lo invisible en la imagen fotográfica*. Madrid: La Oficina Ediciones, 2011.
- Sontag, Susan. *Ante el Dolor de los Demás*. Buenos Aires: Alfaguara, 2003.
- Sorlin, Pierre. *El Siglo de la Imagen Analógica. Los Hijos de Nadar*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2004.

PONENCIAS  
**ARTES**  
**VISUALES**

**ELIZABETH AGUILLÓN**

# EL ARTE COMO HERRAMIENTA DE HUMANIZACIÓN DE ESPACIOS PEDIÁTRICOS

## Introducción: ¿Qué significa “humanizar”?

Esta palabra la usamos habitualmente para expresar el deseo de que algo sea bueno, se ajuste a la condición humana, responda a la dignidad de la persona.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, humanizar es “hacer humano, familiar, afable a alguien o algo”; es “ablandarse, desenojarse, hacerse benigno”. ¿Qué duda cabe que cuando una persona se acerca a un centro de salud porque necesita asistencia médica, espera recibir una atención “humanizada”.

Sin embargo -pese a los grandes avances científicos, los métodos de diagnóstico cada vez más sofisticados, la mayor especialización de la medicina y la aplicación de tecnología de punta-, en la mayoría de los casos la enfermedad y sobre todo la internación en un servicio de salud son percibidas como experiencias traumáticas, de sufrimiento, soledad y/o indiferencia, condiciones que se agudizan cuando el paciente es un niño. Es evidente que ninguna de estas situaciones se corresponde con la definición de la Organización Mundial de la Salud: “La salud es un estado de perfecto (completo) bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad” (OMS, 1946). De modo similar, la Medicina Integrativa la define como la conjunción y el equilibrio entre los tres elementos: “Mente espíritu + cuerpo = salud” (Asociación Argentina de Medicina Alternativa, 2013).

Toda persona se torna vulnerable cuando su salud o su vida están en riesgo. Estamos convencidos de que tener especialmente en cuenta los aspectos emocionales, sociales y espirituales de los pacientes y sus familias, no es un tema “complementario”, sino

que resulta de vital importancia para la recuperación de un estado de bienestar. Cabe recordar que “ninguna máquina puede suprimir el efecto curador y o terapéutico de una mirada, de la palabra adecuada o del silencio oportuno. La presencia humana es insustituible en los procesos de enfermedad, dolor o muerte” (Centro de Humanización de la Salud, Madrid) <sup>1</sup>. Cerda I. La ciencia y la tecnología en la humanización de los servicios de salud. Rev. Medicina, Vida y Salud. Marzo, 2008; 2(3): p. 3.

Pero “humanizar” no se refiere solamente al buen trato y al respeto con que deben ser tratados los pacientes. Son muchos los aspectos que inciden directa o indirectamente. A modo de ejemplo, podemos citar la infraestructura y condiciones arquitectónicas particulares que debe tener un servicio de salud según el sitio y la población a la que se oriente la atención, la aplicación de herramientas artísticas o diferentes terapias complementarias que contribuyan al estado de bienestar, etc. Coincido con que “La palabra humanización comprende todas las acciones, medidas y comportamientos que se deben producir para garantizar la salvaguarda y la dignidad de cada ser humano como usuario en un establecimiento de salud. Esto significa que el usuario, está en el centro de cada decisión de diseño, no sólo como un productor de requerimientos funcionales, sino como una expresión de los valores humanos que deben ser considerados.” (Cedrés de Bello, 2000, p. 93).

## El entorno y el diseño en los espacios interiores: su influencia en la salud

Una visión holística de la medicina sostiene, en términos generales, que las enfermedades no solamente afectan la parte física de la persona sino

que también desequilibran su alma y mente. Si lo que se busca es retornar al equilibrio entre los diferentes aspectos que conforman al ser humano, uno de los extremos a considerar es la influencia del espacio. Por esta razón, los hospitales modernos se enfocan en el paciente, y los edificios se diseñan y construyen a partir de sus necesidades.

Es clara la función que cumple el diseño en los espacios interiores, no sólo por el modo en que influye de manera inconsciente en la salud del paciente, sino porque también afecta al rendimiento y el humor de los prestadores, lo cual también va a repercutir en la calidad del servicio y sus consecuencias.

Evidentemente, el diseño de interiores puede ser utilizado como un complemento para mejorar la salud del ser humano, a través de creación de un espacio que produzca en el paciente -y, como dije, en los prestadores del servicio- una experiencia emocional.

Es importante tener en cuenta el estado de fragilidad emocional en que se encuentra el niño enfermo y la familia que lo acompaña y el modo en que el entorno influye en ese estado, negativa o positivamente.

El entorno es todo aquello que se encuentra alrededor del individuo, que se involucra con él y que muchas veces lo condiciona o afecta. Existe evidencia científica del impacto que el medio físico en que se prestan los cuidados sanitarios genera en la salud y el bienestar de los pacientes. En el año 2004, el Centre for Health Design (una de las principales organizaciones de investigación que lidera la búsqueda de mejorar la calidad de la asistencia sanitaria a través del diseño y la arquitectura) publicó un informe en el que se revisan y evalúan las investigaciones disponibles sobre las relaciones entre las características del medio físico hospitalario y los resultados clínicos (Ulrich y Zimring, 2004). En dicho informe se revisan más de 600 investigaciones y concluye con la existencia de una fuerte evidencia científica sobre la relación del entorno físico de los hospitales con la reducción de errores médicos, la mejora del sueño de los pacientes, la reducción del dolor y del consumo de fármacos, la disminución del estrés y con la mejora en otros resultados (Manzanero, 2009). El cuidado del entorno físico del hospital puede ser, de esta manera, una herramienta para hacer los hospitales más eficaces y más humanos.

Luis Enrique Ortega Salinas, en su artículo "Efectos terapéuticos del diseño", afirma que los estímulos que recibe el ser humano de su entorno, producen efectos físicos y psicológicos inmediatos, los cuales -en el caso de los pacientes- pueden ayudar a su recuperación. (Ortega Salinas, 2010 )

La percepción del espacio y la interpretación del mismo a través de los sentidos, es un gran impulsor de la pronta recuperación de los pacientes. Un espacio se puede asociar a algo positivo como es el bienestar o todo lo contrario, puede empeorar el estado del enfermo cuando se encuentra en un lugar que le es hostil.

Según Ullán (2004), dada la naturaleza del entorno hospitalario, su organización y su sistema de funcionamiento, considera que este entorno tiene una gran capacidad de generar estresores ambientales simbólicos para los pacientes y sus familias. En el caso de los pacientes pediátricos, el proceso puede ser aún más acusado por las peculiaridades de la interpretación cognitiva y la valoración afectiva que los niños hacen del entorno. Pero también es cierto que las mismas peculiaridades de los pacientes infantiles permiten disponer, con relativa facilidad, de estímulos cuyo efecto sea el contrario, esto es, distensores ambientales simbólicos asociados a experiencias infantiles emocionales positivas y con una alta capacidad para incidir en su bienestar.

En 1997 Méndez y Ortigosa hicieron una clasificación de estresores hospitalarios en cuatro grupos:

- Los derivados de la enfermedad en sí misma (dolor, secuelas, riesgo de muerte, etc.)
- Los relacionados con las procedimientos médicos (inyecciones, extracciones, cirugía, etc.)
- Los vinculados con la estructura y la organización del hospital (decoración, tiempos de espera, incertidumbre, etc.)
- Los asociados directamente con las relaciones personales (separación de los seres queridos, relación con desconocidos, etc.).

En síntesis: un entorno físico adaptado a las características del paciente hospitalizado ayudará a reducir el nivel de estrés y a promover y aumentar el bienestar y la calidad de vida de los usuarios del hospital.

### **El arte como herramienta de humanización: Arte que Ayuda a Curar.**

"Arte que ayuda a curar" nació a partir de mi vivencia personal como mamá de una niña-paciente hospitalizada. Esta experiencia, sumada a mi formación como artista plástica, me impulsó a comenzar este camino de mejorar el paso de los niños por las internaciones y prácticas médicas a través del arte.

Lo que inicialmente fue un "sello de autor", se fue

convirtiendo paso a paso en un propósito de construcción colectiva, abierto a la comunidad, cuyo fin es, por un lado, invitar a pensar y a hacer algo por ese otro que no la está pasando bien; por otro, concientizar y poner en evidencia la necesidad de un cambio en los espacios que albergan a los niños a la hora de curar.

En este proyecto se emplea una metodología que supone instancias de co-construcción. Esto es, con la participación activa de toda la comunidad hospitalaria (familias, médicos, enfermeros, etc.), no solo en la ejecución del proyecto, sino desde el momento inicial de elección del diseño.

Cabe destacar que la figura del niño se erige como centro y referente ineludible para la planificación de cada diseño hospitalario, usando las artes como una herramienta que acompañe, movilice y desafíe su imaginación, dado que el niño le da sentido al entorno que lo rodea mediante la observación y su particular percepción. Teniendo en cuenta que los espacios de salud solo están preparados para diagnóstico y tratamiento y sabiendo que somos seres integrales (cuerpo, alma y espíritu), se busca instalar en él y su familia la sensación –no sólo física sino también emocional- de estar en un espacio amistoso. Es que estamos convencidos de que a través de la intervención de las áreas de mayor permanencia se mejoran los estímulos exteriores, logrando un aporte significativo a la recuperación de la salud.

Asimismo, utilizamos como estrategia la idea de trabajar de manera colectiva y solidaria, mostrando de manera progresiva la transformación del lugar y sus posibilidades. De este modo, pacientes, familiares y personal sanitario van tomando conciencia de que con su participación activa otro espacio es posible. Esta toma de conciencia supone un cambio de paradigmas: el lugar de la enfermedad no es solo un lugar de sanación física, sino también emocional.

Por lo demás, teniendo en cuenta el contexto social en que se ubican los efectores de salud pública y gratuita de Rosario, estimamos que la inclusión genera apropiación y aceptación del espacio que les toca habitar a los integrantes de la comunidad. Esto conlleva directamente al cuidado del mismo, ya que nadie destruye lo que siente como propio.

**EXPERIENCIA** Unidad de Terapia Intensiva del Hospital de Niños Víctor J. Vilela.

¿Deja un niño de ser niño cuando enferma? ¿Sólo se cura lo físico? ¿Hay otras alternativas que ayuden a curar?

Sobre estas preguntas es que se planteó una mirada

altruista en el diseño de la remodelada UCIP del Hospital de niños Víctor J. Vilela. El instrumento elegido fue una obra pictórica muralista llena de colores y la magia que estos conllevan, con la cual se pretende acompañar la infancia de un niño enfermo.

Cuando un niño ingresa a Cuidados Intensivos, la mayoría de las veces ingresa solo, en situación de angustia, rodeado por extraños. Todos los procedimientos que se utilizan para su diagnóstico y/o tratamiento son prácticas invasivas y dolorosas (desnudez, pinchazos, pinchazos, revisión) que en muchas ocasiones no están mediadas por palabras que le expliquen lo que está sucediendo o lo que le va a suceder.

Un espacio diseñado criteriosamente, donde los niños son sujetos con intereses, particularidades y gustos propios implica necesariamente el hacerse eco de todas estas situaciones particulares por las que atraviesan estos niños-pacientes. De este modo, el emplazamiento de la obra, sus colores y formas son ideados en diálogo con una determinada patología, un tiempo promedio de estadía, la espacialidad particular y el contexto general.

A partir de estas variables, y siendo conscientes de la influencia de los colores en el comportamiento y estado de ánimo del ser humano, para la nueva UCIP se eligieron colores pastel. La mínima carga visual de esta paleta de colores acompaña y tranquiliza a los niños-pacientes, familiares y profesionales; no compitiendo sino entremezclándose con el instrumental que forma parte ineludible de la instalación.

El poner a los niños-pacientes en el centro de la escena nos llevó a jerarquizar los techos por sobre los muros o los pisos, ya que son estas superficies donde se depositan las miradas de aquellos que se encuentran en posición horizontal. Se pensó en plasmar en los techos figuras poseedoras de formas y colores convirtiendo así al arte en una herramienta social y terapéutica, posibilitadora de despertares menos traumáticos y de disparadores alegres y motivantes para los pensamientos y la imaginación.

En esa oportunidad participaron aproximadamente sesenta voluntarios, entre ellos personal del Hospital y familiares de los enfermos -muchos sin experiencia alguna en el campo de las artes- a quienes este proyecto de muralismo les mostró que no es necesario saber pintar para poder ser partícipes de estos pequeños grandes cambios.

## Conclusión

Teniendo en cuenta la inobjetable evidencia respecto del valor terapéutico que tiene un entorno amigable en el proceso de recuperación de la salud

de los niños, Arte que ayuda a curar es un proyecto solidario que no pretende instalar una estética, sino que busca mostrar otro modo de construir espacios para la infancia, ya que un niño no deja de ser niño cuando va a curarse.

#### Referencias Bibliográficas

- Aragonés, J.I, Burillo, F.J. (1985) Introducción a la Psicología Ambiental. Madrid: Alianza.
- Cedrés de Bello, S. (2000) Humanización y calidad de los ambientes hospitalarios. Revista de la facultad de medicina, vol. 23, (pp. 93-97).
- Manzanero, P. (2009) Evaluación Post-Ocupación del Proyecto de Humanización del Servicio de Urgencias Pediátricas del Hospital Universitario de Salamanca. Trabajo de Grado. Departamento de Psicología Social y Antropología Universidad de Salamanca.
- Tonucci, F. (1996) La ciudad de los niños. Barcelona: Losada
- Ullán, A. M. & H-Belver, M. (2004). Los niños en los Hospitales de Castilla y León: Disposición y Organización de Espacios, Tiempos y Juegos en la Hospitalización Infantil en el SACyL. Disponible en: [http://www.crecim.cat/projectes/roadmapTICAH/summaries/doc\\_1/19.pdf](http://www.crecim.cat/projectes/roadmapTICAH/summaries/doc_1/19.pdf) (Mayo, 2012)
- Ullán A.M., Serrano, I., Badia M., Delgado J. (2010). Hospitales amigables para adolescentes: preferencias de los pacientes. Enfermería clínica; 20(6) (pp. 341-348)
- Carmona Buendía, V., Valero Ramos, E.,(2012). Arquitectura para la infancia en el entorno hospitalario (Universidad de Granada) . Disponible en: [https://pa.upc.edu/ca/Varis/altres/arqs/congresos/copy\\_of\\_International-Workshop-COAC-Barcelona-2012---Jornadas-Cientificas-COAC-Barcelona-2012/comunicacions-isbn-in-process/carmona-buendia-victoria-valero-ramos-elisa](https://pa.upc.edu/ca/Varis/altres/arqs/congresos/copy_of_International-Workshop-COAC-Barcelona-2012---Jornadas-Cientificas-COAC-Barcelona-2012/comunicacions-isbn-in-process/carmona-buendia-victoria-valero-ramos-elisa)
- Ortega Salinas, L. E. (2010) Efectos Terapéuticos del Diseño. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/39149829/EFFECTOS-TERAPEUTICOS-DEL-DISENO>

**PAULA SILVANA ÁLVAREZ,  
EMILIANO NAHUEL QUINTANA**

# **ALICIA- DEN LA ALARMA- EXPERIENCIA ARTÍSTICA Y CULTURAL CONTEMPORÁNEA EN LA CIUDAD DE ROSARIO. UN DEVENIR DESDE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS DE RESISTENCIA HACIA LA GESTIÓN CULTURAL INDEPENDIENTE.**

## **Introducción**

“Creemos que el arte no es una actividad pacífica ni de decoración de la vida burguesa de nadie. Creemos que el arte significa un compromiso activo con la realidad, activo porque aspira a transformar esta sociedad de clases en una mejor. Por lo tanto debe inquietar constantemente las estructuras de la cultura oficial.” (Asalto a la conferencia de Romero Brest, Longoni ,2010)

Se propone desde el presente trabajo abordar la función política, social y cultural de la práctica artística contemporánea, en el contexto de una breve historización y análisis del caso del propio colectivo artístico Alicia- den la alarma- de nuestra ciudad.

Con el objetivo de difundir y promover la multiplicación de estos fenómenos, y a partir de entender a la producción artística inescindible de las vivencias cotidianas, inherentemente ideológica y política, -en un contexto de profundización del proceso genocida del neoliberalismo-, se aborda la génesis y evolución de este caso en particular. El mismo, se gesta como una práctica artística de intervenciones urbanas, y se profundiza en su accionar conformándose en un gestor cultural.

## **Antecedentes. Caminamos sobre los hombros...**

**La práctica artística y su vinculación político-pedagógica en Latinoamérica.**

La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis (Eco en Gubern,1994)

Todo análisis que pretenda vincular el arte y la política en nuestro territorio, requiere recuperar un conjunto de antecedentes que hacen de este vínculo una posibilidad concreta.

En América Latina, y en un contexto social mundial revolucionario, en el que masivamente la clase obrera, estudiantes, mujeres y minorías ganan las calles en reclamo de derechos fundamentales y/o en contra de diversos conflictos bélicos; surgen diferentes modos de producción y circulación de las obras de arte que dan cuenta de estos procesos disruptivos.

En toda la región y en particular entre las décadas de 1950 y 1970, la producción en el campo de las artes visuales, se halla fuertemente vinculada a movimientos sociales y políticos. Por entonces, el fenómeno de la globalización ya ha ingresado al mundo del arte, con una dinámica unificadora y peligrosamente homogeneizante activada desde

los grupos de poder- del mercado del arte-. No obstante ello, si bien se generan modos de producción similares, desde el territorio latinoamericano, otros sentidos tensionan la impronta epocal, con la intención de recuperar la cosmovisión, problemáticas e intereses propios. Así, en el arte “local”, la preocupación se centra en la apropiación de los lenguajes que circulan en el ámbito del arte internacional, pero con una mirada puesta en lo identitario, lo nacional, lo estilístico y una agenda que expresa genuinos procesos sociales.

En Argentina, movimientos tales como el Grupo Madi, Arte Concreto Invención, y la Asociación Arte Concreto Invención, ya sobre 1945, protagonizan un debate en torno a las posibilidades y alcances político- pedagógicas de la abstracción local.

Con ello, el “Manifiesto Invencionista” (1946), expresa:

(...) Nuestras obras tienen un cometido revolucionario; su finalidad es ayudar a transformar la realidad cotidiana, por la intervención efectiva de cada lector o espectador en la experiencia estética. Es decir que negamos, prácticamente, la “evasión” que la antigua técnica representativa establecía como una de las condiciones de la obra de arte. (“Manifiesto invencionista” en GIUNTA, 2011: 102)

Se destaca entonces una intención revolucionaria orientada a la recepción de ese propósito, el lector o espectador no especializado. Por el contrario se focaliza en “el hombre común” que es hacia quien se dirige la obra.

Cabe situar también el trabajo y las circunstancias del uruguayo Joaquín Torres García (1943), quien crea su denominado “Mapa Invertido”. El mismo, es la representación dibujada a mano alzada de un mapa de Latinoamérica rotado 90 grados en forma vertical, de forma tal que el Sur se sitúa al Norte y el Norte al Sur. Ello expresa una cartografía que deviene reflejo de concepciones ideológicas y políticas, enriquecido por la potencia didáctica que porta en un solo “golpe visual”. La operación de Torres García, justamente consiste en apropiarse de esos fines, dotando al mapa de nuevos sentidos contra hegemónicos. “Nuestro norte es el sur” comienza el escrito que acompaña y colabora al anclaje de la intervención visual, conformando un corpus textual y visual que funciona como manifiesto político y práctico, ya que se constituye en un antecedente de los talleres que Torres García lleva a cabo a posteriori en su ciudad natal, Montevideo.

Pero acaso el ejemplo más paradigmático de estas experiencias, se halla en el movimiento local artístico “Tucumán Arde”, que toma lugar en el convulsionado año 1968, y en el que intelectuales de

diversas procedencias y trayectorias del campo de la sociología, historia, y artes visuales entre otros, realizan una investigación, seguimiento y difusión con carácter de denuncia de la dramática situación social y laboral que sufren en términos de precarización y persecución, los trabajadores de los ingenios azucareros en Tucumán.

La clave de esta experiencia “en llamas” se inscribe en la radical decisión de los artistas visuales de abandonar los modos de producción y circulación establecidos, para poder llegar a otros espectadores, la clase obrera, ya que los medios de comunicación muy poco y de forma sesgada, tratan la información.

De este modo, este laboratorio político artístico abandona la iconografía y los aspectos formales convencionales del lenguaje del arte, apropiándose de otros dispositivos (pegatinas de recortes de diarios, grabaciones de audios, videos, palabras clave e interrogantes); hablando el lenguaje de los espectadores- obreros, y ello así potenciado por el espacio decidido para la difusión: la sede central de la CGT en Capital.

En las exhibiciones propuestas, montadas en las sedes de la CGT de Rosario, Buenos Aires y Santa Fe, lo que se pretende es irrumpir en el espacio habitual de las distintas sedes de los sindicatos. Por un lado, con la intención de alejarse de los modos convencionales de exhibición de obras, y por el otro con la consecuente decisión política de generar un “desborde” visual dentro de los edificios, con el objetivo claro de modificar las cotidianidades de quienes allí transitan. Así, el formato “instalación” es el que se impone.

Conformando lo que posteriormente se denomina “conceptualismo ideológico”, este grupo de artistas reflexiona sobre la funcionalidad de su obra en relación directa con su práctica política, y abiertamente deja en claro, no solo con la producción exhibida, sino también por medio de un manifiesto, que los objetivos de la confección y circulación de las obras de arte, tiene necesariamente que acompañar a los procesos revolucionarios y ser capaz de contribuir a la concientización de las masas.

#### **Alicia- den la alarma-: un sonido urgente**

(...) primero de mayo y un sonido agudo me cruza por el cuerpo, es una necesidad, es una urgencia, es el dolor, es la bronca, es la emergencia de un proceso. El sonido se transforma en línea recta, hay una línea que cruzar. El cambio es colectivo. Los procesos son con los otros. Los procesos de los otros se respetan... pero el sonido se hace más fuerte... y empiezo a decidir que como un grito, como una presencia constante, como una molestia precisa y permanente, hay que marcar esa línea...” (Alicia- den la alarma-, 2016)

Corre el año 2016, se cumplen 13 años de la masacre perpetrada por el Estado con la inundación de la ciudad de Santa Fe durante el 2003. Por aquel entonces, y nuevamente, llegan noticias de los mismos barrios anegados por el agua.

Siendo artistas, profesores, estudiantes, obreros, artesanos que vivimos en esos barrios, sentimos la indignación por los asesinatos y el posterior abandono. Especialmente, nos duele la reiteración. Es primero de mayo y la decisión está tomada, es tiempo de accionar.

Varias son las definiciones que nos convocan:

-la acción artística necesariamente es de denuncia: somos sujetos políticos y como tales, tenemos una posición tomada y un origen de clase. El lenguaje del arte como acción social, debe dejar de estar escindida de estos procesos.

-el "campo del arte" no nos representa. Entendiendo a este como los espacios tradicionales de circulación de las obras, los procedimientos legitimados en relación al montaje, a los rituales de exhibición, y fuertemente en relación al mercado. Nosotros antes que artistas, sentimos la pertenencia de clase: somos obreros.



-La noción de espectador debe ser repensada. Al entender al proceso creativo en forma colectiva, comprendemos que la potencia del lenguaje se halla en la interacción que se produce. Se desdibuja entonces completamente el rol del autor, somos portavoces de procesos sociales, tanto así como quienes se constituyen en receptores de las obras. El escenario debe ser la calle, porque es ese nuestro ámbito de padecimiento y de lucha.

Munidos por pinceles y pintura, desencadenamos la primera intervención del colectivo: A mí me parece claro como el agua estancada,... ¿no pasa nada?

Se decide desde entonces comenzar a realizar diversas intervenciones en las calles y en espacios de circulación cultural del ámbito independiente de las ciudades de Rosario, Santa Fe, Venado Tuerto y Buenos Aires. En pegatinas y pintadas, a veces en el contexto de manifestaciones o huelgas, trabajando una iconografía propia y en un paratexto constante con la literatura. Ruido clase media, Verbos encarnados, No somos los otros, Fue la cana, A los menores los queremos encerrados o arrodillados, Por su propia seguridad permanezcan asustados, son los títulos de algunas de ellas, en las que se abordan

temáticas tales como: el fascismo enlazado al "sentido común" en los discursos que se escuchan cotidianamente y que son difundidos por los medios de comunicación, la injerencia de la iglesia en vinculación directa con la represión en la cultura, la violencia institucional ejercida por la policía y temáticas específicas como la baja en la edad de la punibilidad o el incremento de femicidios.



Con el transcurso de las intervenciones, en la que se trabaja en relación con estudiantes, docentes, instituciones y movimientos sociales, se afianza la noción de que la resistencia debe encuadrarse en una dimensión cultural ampliada. Así, durante el año 2017, se gesta la obra multimedial (teatro, música en vivo, visuales, audiovisuales) La saga de Alicia, en la que en la primera parte Alicia y el papa se aborda la injerencia de la cultura represiva sobre los cuerpos, encarnada en la iglesia y la policía. Con la construcción de un guión, canciones y puesta en escena colectivos, se realizan diversas funciones. Se entiende a esta práctica dentro del paradigma del arte comunitario y es así que comienza a construir un espacio propio que lo aloje.

### Año 2018: de Alicia- den la alarma- a Puerto de Ideas

Con el avance de las políticas represivas, la calle es territorio de hostilidades. La impunidad con la que las fuerzas policiales censura toda manifestación en



este terreno, genera la pauta de que la resistencia debe profundizarse en su organización.

Puerto de Ideas es el espacio en el que el colectivo consigue afianzar sus prácticas, pero también en el que comienza a desarrollar acciones que promueven otras manifestaciones culturales no oficiales de la ciudad de Rosario. Así numerosos recitales, presentaciones libros, ferias, performances, intervenciones, talleres se realizan en un espacio que, definido como Biblioteca Popular, y bajo la premisa de ser público y gratuito, comienza a incorporar colecciones de editoriales independientes e incluso, a gestar la propia.

Con el objetivo no solo de promover estas prácticas culturales y continuar gestando nuevas, se centralizan y articulan otras prácticas militantes en las que diversidad, los procesos de educación popular, y la fuerte intencionalidad de transformación social, se conjugan, generando un ámbito con la potencia que implica no sólo la resistencia sino fundamentalmente, la propuesta.

### Referencias Bibliográficas

- AAVV, [https://www.facebook.com/Alicia-den-la-alarma--1718821461739744/?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/Alicia-den-la-alarma--1718821461739744/?ref=br_rs)
- Giunta, A. (2011). *Escribir las Imágenes*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gubern, R. (1994). *La mirada opulenta*. Buenos Aires: Gustavo Gili
- Longoni, A.(2010). *Del Di Tella al Tucumán Arde*. Buenos Aires:Eudeba.

**LIC. CYNTHIA BLACONÁ (EPAV-CECAI),  
DRA. SABINA FLORIO (UNR-CECAI)**

# **PALABRA/IMAGEN: UN GRITO DE ALERTA! ... DE MONTES I BRADLEY**

“... Tomad posesión de la vida”  
“...Forcemos el tiempo; actualicemos el porvenir”  
Arturo Capdevila (Montes y Bradley, 1928)

En los años 20, momento de emergencia de nuestras vanguardias artísticas coexisten múltiples agrupaciones que toman posición teniendo como una de sus vías privilegiadas la figura del Manifiesto. Éste, como señala Francine Masiello “... alerta a los lectores mostrándoles un programa de acción que se aparta de la seguridad del pasado”. (Masiello, 1986: 66)

Pensamos que ALERTA!... de Ricardo Ernesto Montes i Bradley (1905 – 1976) se puede leer inserto en estas constelaciones, ya que a nuestro entender constituye un llamamiento a la generación de universitarios del 28.

Mediante la retórica de la persuasión, el autor apela a la visualidad de la palabra y a la poética de la imagen para despertar las conciencias a diez años de la Reforma Universitaria. A través de la vehemencia verbal e imágenes potentes despliega una imaginación histórica que enlaza el pasado y el presente reordenando los acontecimientos desde una dimensión geopolítica anticolonial y americanista. En este trabajo nos proponemos recuperar esta obra temprana del escritor, quien es una de las figuras clave del campo artístico y cultural de Rosario y su región.

Ricardo Ernesto Montes i Bradley nació en Rosario en 1905. Se graduó como abogado y cursó estudios vinculados a la historia. Escribió prosa y poesía, actuó como crítico de arte en periódicos locales y nacionales, fue un miembro muy activo de la Sociedad Argentina de Escritores y de otras asociaciones culturales contemporáneas y gestó emprendimientos editoriales de largo aliento. También, ejerció como profesor de Historia del Arte en la Escuela de Artes Plásticas de Rosario, fundada en 1941, hoy Escuela Provincial de Artes Visuales, y

en la Escuela Nacional “Juan María Gutiérrez” como catedrático de Estilos en el Profesorado de Dibujo.

Fruto de una línea de investigación que venimos desplegando desde hace años en articulación con proyectos curatoriales, junto a Jimena Rodríguez curamos la muestra Pensar la región. Políticas culturales entre la pluma y el pincel. Rosario 1937-1947 en el Museo Municipal de Bellas Artes “Juan B. Castagnino” de la ciudad de Rosario entre octubre de 2017 y febrero de 2018, en el marco de las celebraciones a 80 años de su creación. Uno de los ejes principales de nuestra propuesta consistió en dar a conocer, analizar y recuperar la política visual, cultural y editorial presente en las publicaciones impulsadas por este escritor.

## **ALERTA!...**

En 1928, a diez años de la Reforma Universitaria Montes i Bradley escribió el libro mencionado anteriormente, ALERTA!... Desde la cuna de la Reforma, ciudad vieja...

Montes asevera que su obra “no es propiedad del autor quien no la pone al amparo de ninguna ley. Es para todos y de todos”. Al dorso de la portada cita una frase de Ramón del Valle Inclán “no muerdan los canes de la duna ascética la sombra sombría del que va sin bienes. El alma anhelante, la expresión frenética y un ramo de venas saliente de las sienes”.

Según el autor su obra es un grito de alerta, como se desprende del título y de la visualidad elegida, próxima a la estética de los manifiestos y los volantes. Si bien no tenemos certeza de que el libro de Montes i Bradley sea de hecho un manifiesto, es indudable que comparte un conjunto de estrategias propias de este tipo de escritos de nuestras vanguardias

artísticas que le son contemporáneas.

Uno de los dispositivos que los caracteriza es el binomio palabra/imagen, como señala Luis Pérez-Oramas (2012), "... toda palabra tiene por inminencia una imagen, a la que sirve como fundación; toda imagen tiene por inminencia una palabra, que le sirve de resonancia". (Schwartz, 2016: 12)

Otro de los dispositivos propios de estos manifiestos es la importancia otorgada al título, ya que éste anuncia y resume el sentido principal del programa de acción. Al respecto, Viviana Gelado asevera que "el título de los manifiestos, proclamas, editoriales de revistas, programas estéticos, etc., funciona como síntesis de ese programa, como su definición o como un eslogan, y adopta, en la mayoría de los casos, una forma publicitaria, a la manera de los panfletos, carteles o letreros." (Gelado, 2008: 652)

En el caso de la elección de Montes, nos referimos a la tipografía en rojo y mayúscula, de grandes dimensiones y con un signo de exclamación y tres puntos suspensivos al final de la palabra **ALERTA!...**

Volviendo al análisis de las características compartidas con los manifiestos, podemos observar que en este tipo de producción discursiva, si bien el uso de la palabra es preponderante se trata de un discurso que moviliza imágenes. Su escritura beligerante tiende a provocar, como una especie de llamamiento en donde la palabra/imagen precede a la acción. Siguiendo a Viviana Gelado, "entre los aspectos formales y efectos de sentido enumerados por diversos críticos y que contribuyen a esta caracterización y funcionalidad del manifiesto están: la situación enunciativa de un emisor que espectaculariza su lugar de enunciación; la puesta en juego de un acto de legitimación; la búsqueda de una identidad colectiva; una estrategia de conquista; elementos polifónicos próximos a la dimensión polémica (tales como la construcción del otro como enemigo en una guerra verbal); el uso de formas de argumentación más ligadas a las específicas de la disputa polémica (el uso, entre otras, de la refutación y la injuria); y el recurso anafórico como componente didáctico del texto." (Gelado, 2008: 652)

En tanto búsqueda de una identidad colectiva, los manifiestos construyen sus destinatarios. Volviendo a nuestro autor, su llamamiento está dirigido a los jóvenes universitarios de la generación del 28, a quienes considera dormidos en un momento de urgencias para la toma de posición respecto del resguardo de los principios de la Reforma Universitaria. En sus términos "Mi ALERTA!... es para "aquellos que aún llevan en su sangre un glóbulo de rebeldía y otro de humanidad".

Para la construcción de esta identidad, elabora

estratégicamente un linaje americano a través de la cita, eligiendo cuidadosamente a figuras clave de nuestra América tales como Arturo Capdevila, Alfredo Palacios, José Ingenieros, Víctor Raúl Haya de la Torre, entre otros. Enlazando las palabras dichas, las posiciones tomadas, la potencia de las imágenes desplegadas con frenesí verbal, llama a sus contemporáneos a recuperar la capacidad de acción histórica ante los desafíos del presente. Walter Benjamin destaca en su Tesis de filosofía de la historia, que "el don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo es inherente al historiador que está penetrado en lo siguiente: tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando éste venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer". (Benjamin, 2011: 7-8)

Encontramos que todos estos dispositivos aparecen en la estructura del libro que el autor dividió en seis secciones que designa con la misma estrategia elegida para el título.

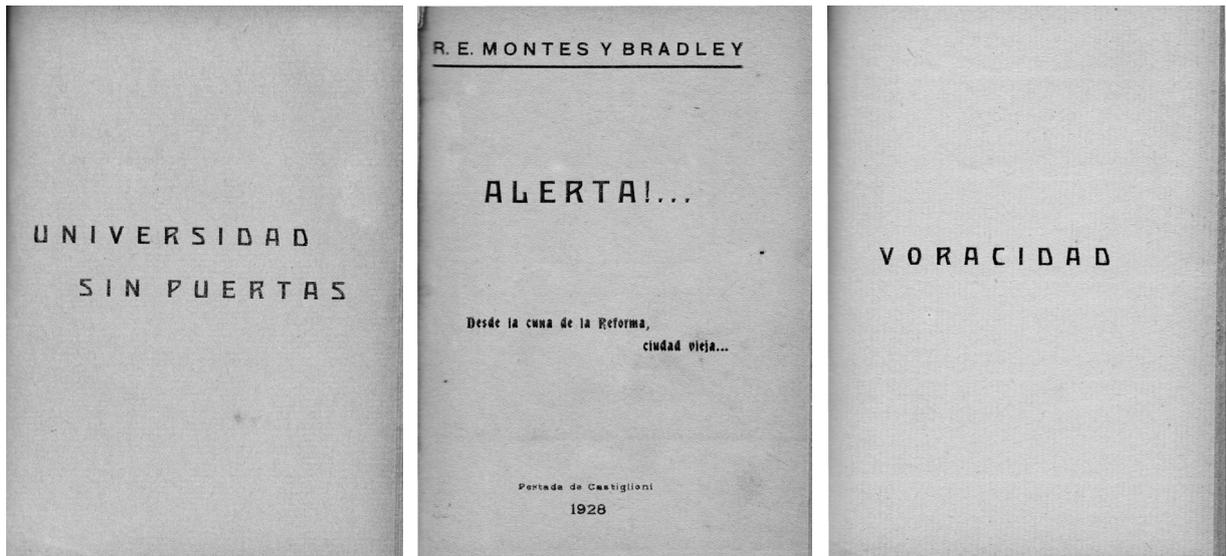
## A VOSOTROS

El primer apartado se denomina **A VOSOTROS**, refiriéndose a la generación del 28, heredera de la Reforma, que en lugar de consolidarla, según nuestro autor, olvidó su misión. Ante este olvido Montes grita su ALERTA!... y denuncia el fuerte avance de los intereses de Estados Unidos en nuestra región, advirtiendo que "No en la sombra, pero sí con la complicidad de muchos compatriotas, la América de Monroe se anexará estas tierras. La primeras conquistas juveniles; los primeros pasos dados hacia la formación de una América Latina fuerte; el grito de rebelión pronunciado... todo camaradas está pronto a desaparecer bajo el despreciable utilitarismo del poderoso yanqui".

Notamos que la inscripción en su tiempo que elige Montes pasa por el entendimiento de lo contemporáneo como "la vía de acceso al presente", (Agamben, 2011: 23) que "tiene necesariamente la forma de una arqueología", asumiendo que ser contemporáneo es, en definitiva, tener coraje, es tomar posición.

En el segundo apartado, acude a la imagen de la TIERRA VIRGEN y de la "gallina de los huevos de oro" para representar la riqueza de nuestra región. Traza una continuidad histórica desde la irrupción de Europa sobre América hasta su presente, recordando que "han pasado cuatro siglos largos y la escena tan solo en apariencia ha cambiado".

En prosa poética destaca las riquezas naturales de nuestra América... desde "montañas, ríos, lagos..." hasta el "petróleo!" en el que coloca un signo de admiración al modo de advertencia. Después de caracterizar la fecundidad de nuestra tierra, continúa el apartado



llamado VORACIDAD y cita nuevamente a Ingenieros y Capdevila, del primero la lectura de que "... Las repúblicas de la América Latina solo existen para las grandes potencias en el mismo concepto, de buenos clientes, que los territorios coloniales de Asia, África y Oceanía" y de Capdevila "Empréstitos, mora, insolencia, previsto zarpazo ...".

Manteniendo el ida y vuelta desde los tiempos de la conquista hasta su presente denuncia el sometimiento del que fueron víctimas los pueblos originarios.

"Por la cruz! ... por la santa cruz ... se ladroneaba al indio, se le explotaba y cuando no se le daba a cambio de su obrizo recortecillos de papel de colores, se le embarcaba para agradar el sensualismo histórico de dos cortes católicas apostólicas romanas! ... Por la cruz!, por la santísima cruz se robaba la virginidad de las mujeres, se asaltaba la choza del inofensivo indio".

En un enfático tono anticolonial concluye que "Así nació América Latina". En el mismo año, 1928, una posición afín asume Oswald de Andrade en el manifiesto Antropófago, donde, como señala Jorge Schwartz "... el objeto estético queda desplazado por el sujeto social y colectivo" (Schwartz, 1991: 142) urdiendo una estrategia para dar vuelta a la tradicional relación colonizador/colonizado. Para tal fin Oswald hace "... una relectura de la historia de Brasil, que según él, comienza con la deglución del obispo Pedro Fernandes Sardinha por los indios caetés de Alagoas", (Ibidem, 1991: 143) pronunciándose "... Contra todas las catequesis ... Contra todos los importadores de conciencia enlatada". (Ibidem, 1991: 144-145)

En su lectura a contrapelo de nuestra historia Montes i Bradley marca un corte en el siglo XIX cuando "el coloso inglés ... enseñaba sus dientes y su bolsón abierto", señalando el cambio donde "al

bergantín armado reemplazó el barco lleno de manufactura inglesa; al soldado sucedió el comerciante; al cañón, la metralla y el fusil sustituyeron el mostrador, la moneda y el contrato; a la táctica militar siguió la táctica mercantil ... El anglo entraba ... favorecía el libre cambio ... Así fue siempre ... El dominador zagaz que había substituído al prepotente, nos expoliaba mientras extendía sus casimires sobre el mostrador ...".

Para graficar las consecuencias de la división internacional del trabajo patente en nuestra geografía, concluye que en "Cien años!" de 1825 a 1925 "... todos los ferrocarriles que surcan estos países son anglos, todas las explotaciones industriales las realiza el anglo ...".

Advierte también del crecimiento de poder de los Estados Unidos de Norte América y de la doctrina Monroe, señalando que "... cual si fuera encantador de serpientes, estamos bajo el poder hipnótico de sus ojillos todo cinismo, todo especulación ... La prueba está en que contribuimos aún al aumento de su poderío concurriendo a su panamericanismo absurdo y utilitario ... ¿Cuándo cesará su dominio?"

La moción de anhelo del autor es la construcción de una identidad colectiva iberoamericana antiimperialista que "tenga no solo unidad territorial sino espiritual, cuando la juventud le dé un alma y obtenga mediante la fraternidad de todos los pueblos que la forman, el sitio que a cada uno de ellos les corresponde en el consorcio de las naciones, como países soberanos que serán ... Ayudemos al nacimiento del alma iberoamericana..."

A la VORACIDAD de los poderes imperiales le sigue el apartado PASIVIDAD. En éste, Montes enfatiza la falta de reacción ante el saqueo, consentido por los "re-pre-sen-tan-tes" de los diversos poderes nacionales, provinciales y comunales. Frente a lo que asevera "...Compran patrias ... y es infamante

que lo hagan. Pero sólo se compra lo que se vende”.

Tras desplegar su imaginación histórica retoma la problemática universitaria y propone una **UNIVERSIDAD SIN PUERTAS**. Siguiendo a Arturo Capdevilla llama a que “...Forcemos el tiempo; actualicemos el porvenir” y exhorta a tomar “... posesión de la vida”.

Para él “... la Universidad “no ha de ser jamás la vivienda del dogma y del sofisma, sino de la razón fundada en el laboratorio y en el estudio”. En un mismo sentido defiende la gratuidad de la enseñanza “... yo sostengo que toda matrícula paga, que todo arancel, que todo desembolso por parte del alumno directa o indirectamente realizado, sea cual fuere la enseñanza recibida es anti-democrático, anti-constitucional, anti-humanitario y anti-educativo”.

Desde su perspectiva la universidad debe forjar una conciencia latinoamericana y estimular el pensamiento crítico y participativo “...El estudiante universitario debe saber que es dueño de sí ... en el aula por ejemplo, ha de participar de la clase ... ha de preguntar ...creen muchos docentes que su misión es llenar de citas cuando no de vacuas frases ... la cabeza de sus idiotizados alumnos”.

Aboga por la construcción de una Federación Universitaria Latino-Americana en cuya urdimbre...

“...El intercambio entre universitarios latinoamericanos ha de ser útil para conocer todas las ansias, todos los deseos, todos los trabajos, todas las vidas con sus alegrías y tristezas, de los numerosos países que deben algún día ser fuertes y cobijarse bajo un misma bandera de rebelión y de hidalguía”.

### ALERTA...!

En el apartado final nos invita a recordar el lugar y el rol de la juventud para estar a la altura de los desafíos de su tiempo. Sus palabras resuenan hoy más que nunca ya que su grito de ALERTA!... sigue teniendo la misma vigencia a cien años de la Reforma Universitaria.

### Referencias Bibliográficas

- Agamben, Giorgio, *Desnudez*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2011.
- Benjamin, Walter, *Conceptos de filosofía de la historia*, Buenos Aires, Agebe, 2011.
- Gelado, Viviana, “Un “Arte’ de la Negación”: El manifiesto de vanguardia en América Latina”, en: *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXIV, Núm. 224, Julio-Septiembre 2008, pp. 649-666.
- Masiello, Francine, *Lenguaje e ideología. Las escuelas argentinas de vanguardia*, Buenos Aires, Hachette, 1986.
- Montes y Bradley, R.E., *ALERTA!...*, Córdoba, Editorial Minerva, 1928, Portada de Castiglioni.
- Schwartz, Jorge, *Fervor de las vanguardias. Arte y literatura en América Latina*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 2016.
- Schwartz, Jorge, *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*, Madrid, Cátedra, 1991.

**LIC. JULIETA CEBOLLADA**

# LOS SALONES NEXUS DE ROSARIO: CLAVES ESTÉTICAS Y CRÍTICA PERIODÍSTICA

## Introducción

Desde 1917 se comenzaron a desarrollar el Salón de Otoño en la ciudad de Rosario, de manera casi ininterrumpida hasta 1926, año en el cual se suspendió presuntamente por falta de fondos municipales. El paréntesis del Salón de Otoño fue reemplazado por el Primer Salón de Artistas Rosarinos, organizado por el grupo Nexus, agrupación de artistas plásticos rosarinos que se había constituido a fines de 1925. El hecho de que no existiera un programa cultural oficial incidió para que se formara esta agrupación de artistas plásticos para generar un ambiente artístico en la ciudad (Florío, 2009). Ante la indiferencia, el grupo Nexus optó por unirse para hacerse su lugar y ganar legitimidad en el campo intelectual de Rosario (Bourdieu, 1967).

Continuando con el sistema de selección y premiación de los salones oficiales, esta iniciativa contó con la colaboración de la Comisión Municipal de Bellas Artes y el apoyo de entidades tales como la asociación El Círculo, el Jockey Club y la Bolsa de Comercio de Rosario, las cuales otorgaron reconocimientos a varios artistas. Además, Rosa Tiscornia de Castagnino también donó una importante suma destinada a premios para el certamen.

La convocatoria estuvo dirigida inicialmente a artistas rosarinos (ya fuera por nacimiento o por adopción), aunque puede destacarse la participación del cordobés Enrique Borla. Otra particularidad de este Salón fue la activa participación femenina, la presencia de la temática de las sierras de Córdoba y el hecho de que funcionó en cierto modo como espacio alternativo, dando lugar a producciones plásticas en cuyas influencias estéticas entraban en juego las estéticas de vanguardia, poco aceptadas en los salones municipales de Bellas Artes.

## El primer Salón Nexus

Resulta llamativo el hecho de que en el primer Salón Nexus participaron artistas hasta ese momento ausentes en los salones de Otoño, como es el caso de Julio Vanzo, uno de los principales representantes de la modernidad estética en la ciudad. Para este salón, Vanzo presentó Retrato de Juan Zocchi, crítico y poeta que fuera defensor de las nuevas propuestas estéticas de algunos artistas rosarinos.

Lo que es destacable es la cuestión de los retratos mutuos entre artistas, debido a la practicidad que significaba tomar como modelo a un compañero con el que se pasaba gran cantidad de tiempo, o a razones más sentimentales, relacionadas con la voluntad de reconocer públicamente al otro como artista y con la expresión de afinidades y vínculos entre dichos actores involucrados en el campo de la plástica (Mouguelar, 2007/2008). De hecho, Vanzo y Fontana compartieron su taller, espacio común para reunir a otros artistas y a escritores cuyos intereses también se centraban en la renovación estética. El retrato de Juan Zocchi acusa en su tratamiento formal influencias de las nuevas formas de figuración del período de entreguerras europeo. Cabe destacar que Vanzo, pese a no haber realizado ningún viaje a Europa, estaba actualizado acerca de los movimientos artísticos en el viejo continente, ya que accedía a revistas contemporáneas de arte tales como *Der Sturm*.

Entre las mujeres se destacó Lelia Pilar Echezarreta, ganadora de un premio "Estímulo" por su proyecto para escenografías teatrales de la ópera *Peleas y Melisandras*. Allí cual puede observarse un fragmento de arquitectura, peñascos y grandes nubes que se ciernen sobre el mar, todo compuesto por delicados y exquisitos planos de valor acompañados de líneas, y sectores decorativos de influencia Art Nouveau.

Respecto de la recepción de la prensa escrita, 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 (La Capital, Julio 1 de 1926). Acuden a la metáfora del semillar, al crecimiento y desarrollo del ámbito de las Bellas Artes en la ciudad, particularmente la pintura.

En otro artículo se plantea un posicionamiento de la ciudad en el país y también ante Buenos Aires, con la utilización de conceptos como civilidad y gloria, que conferían al arte y por ende a los artistas una misión de carácter casi sagrado, capaz de cambiar el rumbo y el destino de la humanidad (La Capital, Julio 2 de 1926).

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. El primero era “obediencia absoluta”, crítica que el autor justificaba por la similitud de las obras en cuanto a la temática, las técnicas empleadas y la elección de una paleta de “tonos apagados”. El segundo dogma era “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 éstas y la tradición clasicista.

Este concepto es indudablemente deudor del clasicismo, que fomenta la mimesis dentro de un marco de idealización que permite determinadas modificaciones en la imagen del retratado. Remata con una explicación que roza el racismo al acusar a Fontana de modificar los rasgos fundamentales de Zocchi, logrando como resultado que se parezca a un chino o japonés.

La desaprobación hacia la pintura de Vanzo es menos dura, ya que destaca por sobre ésta el talento del artista. Rescata el dibujo de la cabeza, pero desdeña el motivo elegido para el fondo y la técnica pictórica utilizada.

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 reside 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.

### Segundo salón Nexus

Al año siguiente se realizó el segundo Salón organizado por la agrupación Nexus, con una considerable merma en el nivel de participación de los artistas, que pasaron de ser 33 en 1926 a ser 23. Circa esta misma época, la agrupación se divide, probablemente debido a diferencias internas que a su vez ocasionaron exclusiones y hasta autoexclusiones de la exposición de la mayoría de los artistas representantes de la modernidad estética, con la consecuente reducción de la respuesta por parte de los pintores y escultores rosarinos.

Esta segunda edición fue organizada en el ámbito oficial del Museo Municipal de Bellas Artes, a diferencia de la anterior que tuvo lugar en una galería privada; otro cambio fue que las propuestas plásticas de este salón no resultaron tan heterogéneas como las presentadas en el salón Witcomb, escenario del primer espacio Nexus. Las temáticas presentes en las obras exhibidas no difirieron mayormente de las del primer Salón, siendo nuevamente protagonistas los retratos y los paisajes; tampoco varió esto en los artistas que reiteraron su participación en los salones Nexus.

Lo que sí cambió notablemente fue la elogiosa recepción de esta exposición respecto de la precedente, aunque con ciertas reservas.

Destacan como algo positivo el hecho de que la agrupación Nexus estuviera conformada 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, destacando que en la muestra no hubo ninguna producción subalterna (La Capital, Septiembre 1 de 1927).

Quien continúa incomodando a la crítica de la prensa escrita es Lucio Fontana, a quien un escritor bajo el seudónimo “J.T.V” le dedica exclusivamente 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: 94)

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.

Siguiendo a Marshall Berman (1988), 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.

### Conclusiones

En los salones Nexus de 1926 y 1927 cabe destacar tres cuestiones: La adhesión a estéticas de vanguardia de algunos de sus participantes, la preeminencia del paisaje serrano entre el nacionalismo y lo simbólico y la importante participación de artistas mujeres en contraste con otros certámenes de índole similar.

Respecto de esto último, otrora invisibilizadas por la crítica o dando parte de su mérito artístico a sus maestros varones, tuvieron oportunidad de mostrar sus obras y obtener reconocimientos como en ningún certamen anterior.

En este sentido fue la semilla para germinar lo que vendría después, con una convivencia entre estéticas ya asimiladas como en el caso de la pintura de paisaje y nuevas influencias artísticas que comenzarían a consolidarse a partir de los años 30.

### Referencias bibliográficas

- Berman, M. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Madrid: Siglo XX.
- Bourdieu, P. (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En: Jean Pouillon y otros. Problemas del Estructuralismo. México: Siglo XXI.
- Florio, S. (2009). Augusto Schiavoni: obra y fortuna crítica de un artista fuera de lugar (tesis doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Mouguelar, L. (2005). 1911: Cubismo y Futurismo en Rosario. En: Separata N° 10, pp.13-27.
- Mouguelar, L. (2007/2008). Nuevas estéticas y temas clásicos. Fontana y Vanzo durante 1927. En: Avances N° 13, pp. 89-104.

### Fuentes

- Hoy será inaugurado el Primer Salón de artistas rosarinos. (1926). En: La Capital, Julio 1ero: pp. 4.
- Primer salón de artistas rosarinos. (1926). En: La Capital, Julio 2: pp. 11.
- Exposición Nexus. (1926). En: La Capital, Julio 9: pp. 13.
- La cultura artística. Demostraciones públicas necesarias. (1926). En: La Capital, Julio 12: pp.6.
- Salón Nexus. Exotización y estilización. (1926). En: La Capital, Julio 16: pp. 5.
- Exposición Nexus. (1927). En: La Capital, Septiembre 1ero: pp. 9.
- Salón Nexus. El avanguardista Lucio Fontana. (1927), En: La Capital, Septiembre 16: pp. 5.

LIC. PROF. ALEJANDRA NOGUERA (UNR/EPAV)

# EL ORIGEN DE LA PALABRA ARTE EN GRECIA Y LA PINTURA VISUAL DE HOLANDA EN EL SIGLO XVI.

Se realiza una revisión de los conceptos arte y pintura, tomados de la cultura griega, desde Platón y Aristóteles según las autoras Mónica Caballero y Elena Oliveras. En la segunda parte, se analiza las imágenes de la pintura realista, con veladura clásica del arte nórdico y del arte italiano, del libro *El arte de describir* de la autora Svetlana Alpers.

## Arte y pintura en Grecia según Elena Oliveras y Mónica Caballero.

El vocablo arte no es universal, cambia según las culturas y los tiempos históricos. El concepto *téchne* se utilizaba en la Hélade en el siglo VI a C., era un término más amplio que la actual palabra "arte". Ese concepto griego fue desarrollado por el pensamiento de Platón y Aristóteles con posturas diferentes.

Como dice Elena Oliveras en su libro *Estética*, el término "ars" deriva la palabra arte, es el adecuado latino del griego *téchne* y que también posee un extenso significado. La autora aclara que traducir *téchne* y *ars* como arte es quitarle el sentido original y produce errores. En esta época el concepto de artes está unido a mimesis. Dentro de la *téchnai* se puede encontrar las *téchnai mimetikai*, significa artes de imitación.

El vocablo mimesis (imitación) surge en la época de Pitágoras, ellos sostenían que las cosas imitan o representan números. Cuando Platón en *Ideas* enuncia "participación" (*méthexis*) señala una semejanza al término pitagórico de mimesis.

Para Oliveras mimesis, implicaría o significaría "imitación" (*imitatio* en la traducción latina) como "representación" (en su sentido más profundo). Durante el Renacimiento, se convirtió en un

concepto básico de la teoría del arte, la imitación "naturalista".

Para Platón los productores de las *téchnai mimetikai* (artes de imitación) eran los *mimetés* (imitadores). Ellos no producían cosas útiles como utensilios o muebles, solo elaboraban *eidola* (imágenes) alejándose de la verdad y de lo real. Él considera mimesis a la producción de cosas irreales e incluye que eso irreal debe otorgar ilusión de realidad. La pintura es una falsificación, es lo opuesto a la verdad. La *téchne* de la mentira es la pintura, es una mimesis *phantastiké*. Oliveras cita a José Jiménez, en *Teoría del Arte*, en su capítulo "La invención del arte" describe mimesis: "...indica mejor que ningún otro término la cristalización de la emancipación formal de la imagen. Paralelamente, el pintor es una especie de prestigeador o mago que busca asombrar produciendo una suerte de encantamiento que le permitirá ascender socialmente, obtener fama y riqueza..." (Oliveras, 2010: 73). Son imitadores el artesano y el artista, aunque Platón sostiene que el pintor, es el *mimetés* y su obra es la *téchne mimeiké*.

En cambio Aristóteles define la *téchne* como *poiesis* (hacer) y *episteme* (conocimiento). El arte es *poiesis* (hacer) y requiere soltar o separar la obra del autor. *Episteme* es una capacidad dianoética, es una habilidad productiva y con entendimiento (*diánoia*). La mimesis, no es para Aristóteles una copia mecánica. Él sostiene, de manera opuesta a Platón, que la inspiración proviene de los dioses. El arte es una práctica específica del ser humano, requiere conocimiento y experiencia, para realizarlos con maestría y técnica. Lo que importa no es la fidelidad a un modelo exterior sino a la verosimilitud (*eikos*), concepto que resulta fundamental en Poética.

Aristóteles pensaba que la forma más elevada de arte, es la tragedia, a través de la acción narrada o actuada, teniendo seis elementos: el primero es la fábula (mythos) o argumento; el segundo es el carácter (ethos) de los personajes, en tercer lugar se encuentra el pensamiento (dianoia). Los elementos cuarto y quinto corresponden a los medios; el lenguaje (lexis) y el canto. Sexto, el espectáculo, se diferencia de la poesía o epopeya. La tragedia es la obra de arte completa porque incorpora texto, música, danza y acción. Para Oliveras, la Poética pudo descartar la idea de mimesis fotográfica, sacándose de las connotaciones antifilosóficas, negativas que le atribuye su maestro.

En reglas generales en la Edad Moderna el arte se va haciendo más autónomo, deja de ser utilitario y abandona su función educativa y religiosa. Se necesitó un nuevo artista, abierto y con conocimientos, gracias a los adelantos científicos y distintos pensamientos filosóficos, en Italia surge el Renacimiento que se divide en Quattrocento, en la primera parte y Cinquecento en la segunda. Se siguen pintando escenas religiosas, como en el Medioevo, pero también mitológicas, desnudos y retratos, los paisajes no son solo locales, son universales, comienzan a pintar sobre caballete. La pintura se caracterizó por la perspectiva lineal a través de un método matemático posibilitando el dominio del espacio. El color, la composición y las escenas de fondo crean distintos planos y dan sensación de profundidad, la luz es universal y se aparece la perspectiva atmosférica y el sfumatto de Leonardo Da Vinci. Hubo una mirada hacia la Antigüedad Clásica por eso cuidaban las proporciones como canon de belleza, idealizando los rostros, cuerpos y movimientos. Porque durante la Antigüedad, en Grecia se empleaba para establecer proporciones de las construcciones de los templos, en sus plantas y sus fachadas. Se conoce como proporción áurea o número de oro, aparece regularmente en geometría. Platón lo pensó como la mejor relación matemática y una manera de ingresar a la física del cosmos. En el Renacimiento se lo conoce como sección áurea, es la proporción perfecta entre los lados de un rectángulo.

En este recorrido hermenéutico del pensamiento griego, la autora Mónica Caballero también analiza el pensamiento de los filósofos griegos, Platón y Aristóteles. Sostiene que son reales los conceptos para Platón. Existen realmente en el mundo de las ideas. La realidad verdadera. Este mundo sensible, donde habitan los seres humanos es un mundo aparente, una imitación o copia de la verdadera realidad. Es imagen la realidad sensible, es representación. Al sufrir el engaño de los sentidos que muestran que es real ese mundo sensible. El arte sería copia de copia. La representación sensible se representa ficcionalmente. Es propiedad del cuerpo el conocimiento sensitivo y es propiedad del alma el

conocimiento intelectual. Están separado cuerpo y alma, la tumba del alma es el cuerpo. El camino dialéctico de ascensión hacia la verdadera realidad inteligible, será la filosofía, desde esta realidad aparente, se pasa de las imágenes engañosas al mundo de las ideas. En cambio Aristóteles, elabora la teoría de las sustancias trata de unir cuerpo y alma. Conocimiento racional y conocimiento sensitivo, no existen dos realidades, la realidad verdadera es la que viven los seres humanos que posee una apariencia sensible, dada por los sentidos, y una apariencia inteligible, dada por la razón. Si la razón separa lo inteligible, la esencia de cada cosa, lo manifiesta de manera conceptual. El pensamiento reflexiona, vincula conceptos, elabora juicios y ellos elaboran razonamientos, sería la lógica aristotélica formal. La imagen de lo particular, el concepto de lo universal y abstracto

En su breve recorrido hermenéutico del pensamiento griego la autora Mónica Caballero toma a dos filósofos muy importantes: Platón y Aristóteles. Según la autora son reales los conceptos para Platón. Existen realmente en el mundo de las ideas. La realidad verdadera. Este mundo sensible, donde habitan los seres humanos es un mundo aparente, una imitación o copia de la verdadera realidad. Es imagen la realidad sensible, es representación. Al sufrir el engaño de los sentidos que muestran que es real ese mundo sensible. El arte sería copia de copia. La representación sensible se representa ficcionalmente. Es propiedad del cuerpo el conocimiento sensitivo y es propiedad del alma el conocimiento intelectual. Están separado cuerpo y alma, la tumba del alma es el cuerpo. El camino dialéctico de ascensión hacia la verdadera realidad inteligible, será la filosofía, desde esta realidad aparente, se pasa de las imágenes engañosas al mundo de las ideas. En cambio Aristóteles, elabora la teoría de las sustancias trata de unir cuerpo y alma. Conocimiento racional y conocimiento sensitivo, no existen dos realidades, la realidad verdadera es la que viven los seres humanos que posee una apariencia sensible, dada por los sentidos, y una apariencia inteligible, dada por la razón. Si la razón separa lo inteligible, la esencia de cada cosa, lo manifiesta de manera conceptual. El pensamiento reflexiona, vincula conceptos, elabora juicios y ellos elaboran razonamientos, esto sería la lógica aristotélica formal. La imagen de lo particular, el concepto de lo abstracto y universal.

### **La cultura visual holandesa.**

En los Países Bajos, siglo XVII, hay otros pintores como Vermeer que trabajan escenas cotidianas, con gran detalle de cada sector. La autora Svetlana Alpers en su libro El arte de describir lo plantea como un arte descriptivo, apoyado por la tecnología de esa época y al arte italiano como un arte mental,

narrativo, matemático, donde la idea prevalecía sobre la imagen representada. Para el escritor Eugene Fromentin los holandeses crearon su “retrato” y el de su país, plantea que abordaron lo real pero no desde la copia sino como una construcción de lo real. La representación fue real, sin fórmulas, ni cánon de cómo hacerlo, trabajaron de manera sensible con una observación directa. No buscaron la historia de manera narrativa. Los iconógrafos leían la pintura holandesa del siglo XVII narrativamente pero los pintores solo describían la vida.

Los holandeses no quieren ser analizados de una manera literaria porque su origen tiene raíces en la tradición del arte occidental. Porque el estudio del arte y de su historia estuvo sujeto por el estudio del arte de Italia. Para esta autora, el Renacimiento representaban actividades elocuentes basadas en los textos de los poetas. Es un arte narrativo y se recurría a la doctrina para explicar y legitimar las imágenes tomadas de los textos religiosos. La pintura italiana “albertiniana” para Alpers es un modelo genérico y permanente, no es un tipo particular de pintura del siglo XV. Los pintores se sintieron obligados a emular (o a refutar) hasta bien entrado el siglo XIX, esto fue la base de esa tradición. También la tradición provocó que el primer historiador del arte y el primer escritor, Giorgio Vasari, lograra la autonomía de la historia del arte. Porque las principales estrategias con que se enseñó académicamente para ver e interpretar imágenes, fueron estilos propuestos por Heinrich Wölfflin y con la iconografía de Erwin Panofsky fue extendida en la tradición italiana.

Hay una diferenciación pictórica y una circunstancia histórica. La tradición nórdica del siglo XVII, se relaciona o se reconoce como un arte descriptivo y el arte de Italia como un arte narrativo. Aunque no se lo puede limitar geográficamente porque existen obras de Francia o España e incluso algunas italianas, que pueden incluirse dentro de la manera descriptiva, mientras que el artista holandés Rubens, por su formación italiana, puede no ser considerado descriptivo, algunos casos son particulares. El adjetivo “descriptivo” puede señalar cuantiosas obras a las que se les suele llamar realistas. Se observa que las figuras están suspendidas en la acción que se ha de representar en La Crucifixión de San Pedro de Caravaggio, El aguador de Velázquez, la Dama pesando perlas de Vermeer y el Déjeuner sur l’herbe de Manet. En estas obras es un síntoma de cierta tensión entre los supuestos narrativos del arte y la atención a la presentación descriptiva, la cualidad instantánea, detenida. Erwin Panofsky detalla la obra descriptiva de Jan Van Eyck como trabajada con microscopio, telescopio, sin emoción, con una existencia pasiva y en un mundo estático.

En la estética renacentista uno de los fundamentos de las habilidades imitativas se aplicaron para los fines narrativos, fueron los relatos bíblicos el tema narrativo pictórico. Las obras descriptivas han sufrido un menosprecio porque se las consideraba sin significado, porque no narran textos o son simplemente inferiores. Esta visión tiene un fundamento social y cultural. Se defiende la superioridad de la inteligencia sobre los sentidos, además, contaba con un espectador culto sobre otro ignorante para defender al arte narrativo.

El arte nórdico, a diferencia del arte italiano, no ofrece un fácil acceso verbal. Tampoco produjo su particular estilo de crítica. Se distingue del arte del Renacimiento de Italia, con sus textos y como los realismos del siglo XIX. En el siglo XVII, el léxico y los escritos italianos habían llegado al norte de Europa y habían sido incorporados y adaptados por algunos artistas y escritores. Elaboró una separación entre la naturaleza del arte que se elaboró en el norte y los escritos de los tratados que definían qué era el arte y cómo debía hacerse; era una separación entre la práctica nórdica y los ideales italianos.

Los artistas holandeses tuvieron una tradición original, mientras tenían que admirar ideales externos. Algunos artistas, como Emanuel de Witte, los discípulos de Rembrandt e incluso Vermeer, comenzaron sus carreras haciendo pintura de historia y posteriormente se ocuparon, con mejores resultados, a lo llamado pintura de género.

Algunos artistas oriundos de Utrecht se formaron en Roma. Este productivo intercambio entre los ideales extranjeros y la tradición local no fue frecuente. Los artistas de Utrecht, como Honthorst y Herndrick ter Brugghen, identificados como admiradores de Caravaggio, en realidad le respondieron a este artista italiano y él, gran seguidor de la tradición del norte europeo, los retornó a sus propias raíces nórdicas.

Según la autora, le atribuyen a Miguel Ángel la idea de que la única pintura de calidad es la italiana y por eso la llamaban “italiana a la buena pintura”. En Italia se opone entre el arte, la razón y el obstáculo que ocasiona imitar las perfecciones de Dios, en cambio, la pintura nórdica pintaba paisajes, con gran exactitud. La gran diferencia es la definitiva y primordial entrega de los italianos a la figura humana, y los nórdicos representan todo lo relacionado con la naturaleza con distinción y exactitud. Por su parte, los flamencos están cerca de esta opinión. Los nórdicos definen su arte y coinciden con la diferencia planteada por los italianos, recurrir a la naturaleza como fuente de inspiración artística y no al arte (Alpers, 2016: 27).

Erwin Panofsky hizo estudios sobre ambos lugares,

observó el temperamento del artista nórdico Alberto Durero, formado en Italia. Descubrió que era muy detallista y sus telas muy descriptivas. Apoyándose en una forma de análisis iconográfica que al principio lo empleó para estudiar el arte italiano. Panofsky en *Early Netherlands Painting* observó las imágenes de los primeros flamencos como una superficie realista bajo la cual se ocultaba un significado determinado, es decir, como fachadas de un simbolismo encubierto.

La pintura nórdica no oculta ningún significado, sino que muestra naturalmente el significado, se encuentra en lo que la vista puede percibir, aunque resulte dudoso.

El arte holandés, no se debe ver como “una manifestación social” únicamente, sino también deben ingresar a las imágenes mediante la consideración de su ubicación, papel y presencia en el ámbito cultural general. Constantyn Huygens, destacado personaje de la cultura de los Países Bajos, relaciona las imágenes a la visión y la vista especialmente con la nueva información que proporciona la incorporación de las lentes, que era la nueva tecnología de la época. Huygens y la sociedad confirma que las imágenes conformaban una nueva cultura especialmente, en oposición con lo textual. La autora cita a Michael Foucault porque habla de la distinción entre la representación de siglo XVII, la primacía de la vista y el interés del Renacimiento por la interpretación y la lectura. Este fenómeno europeo se generalizó. Esta manera de entender el mundo, en Holanda, se concretó en la producción de imágenes, en forma plena y creativa.

Para Alpers, la pintura de los artistas de Holanda, describe la realidad que se ve como una imitación de significativas acciones. Las características de las imágenes lo muestran, al observar la falta de un punto de vista, como si la realidad tuviera prioridad sobre el espectador; donde se observan grandes contrastes de escala, el hombre no aparece como la medida de todo. Por ejemplo, aparece en una pintura, un toro o una vaca de gran tamaño con una pequeña torre de una iglesia que está lejos, no hay marco previo, el cuadro es como una gran superficie, no como una ventana, donde se ven o se podrían ver palabras junto a los objetos; una persistencia en la artificialidad de la representación. En la pintura holandesa no es fácil marcar la llamada evolución estilística. Aunque se puede advertir la continuación cierta en el arte nórdico desde Van Eyck a Vermeer.

En Holanda se representa la totalidad, esto quiere decir que desde insectos y flores, los nativos de Brasil hasta los utensilios domésticos, todos en tamaño natural. Los mapas impresos en Holanda detallan el mundo. En esta época los holandeses

divulgaron el atlas, que es una forma de conocimiento histórico que se produce a través de la imagen.

### A modo de reflexión final

La elección del análisis del libro de la autora Svetlana Alpers sobre la pintura holandesa y el arte italiano, se debe al interés de mostrar que la obra pictórica no es solamente descriptiva, es decir, existe un cruce mental con lo descriptivo. El espacio pictórico se construye, se modifica y se transforma en función de una idea, de algo mental, para dejar de ser un espacio realista y pasar a ser una construcción imaginaria que supone la elaboración de distintos conceptos. Para la autora, la pintura holandesa no es una copia sino una construcción y representación de la realidad, no hay recorte, ni canon, ni construcción matemática y lo más importante un trabajo muy elaborado de la cultura de su país. La obra, a diferencia del arte italiano, se ve como una superficie grande no como una ventana. Alpers toma otra posición al decir que no estudia la historia del arte holandés, ella lo piensa como investigar la cultura visual de Holanda. Esto significa que contribuye a la vida de la sociedad y su autorrepresentación porque ayuda a tomar conciencia de sí, porque mediante las imágenes se produce conocimiento.

### Referencias Bibliográficas

- Alpers, S. (2016). *El arte de describir: el arte holandés en el siglo XVII*. (1° ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand.
- Caballero, M. (2016). “Teoría de la Práctica Artística. Fundamentos para una mirada situada del campo estético y cultural”. La Plata: Ediciones Cuadernos de Cátedra. EDULP. UNLP.
- Oliveras, E. (2010) *Estética: la cuestión del arte*. (2° ed.) Buenos Aires: Editorial Emecé.

PROF. LIC. CLAUDIO RUIZ (EPAV)  
PROF. LIC. MIRTA REINAUDO (EPAV)

# ENCUENTROS INTERINSTITUCIONALES SIN FRONTERAS: ARGENTINA – MARRUECOS

“¡Tetuán... Tetuán! Cuando te nombro se me parte el alma.  
La ciudad más linda del mundo. La ciudad que nadie conoce.  
Que nadie nombra. La ciudad cuyas calles son catacumbas celestes.  
Cuyos hombres os sonríen con amabilidad. [...]”  
Cuando salí de Tetuán, tuve que mordirme los labios para no dejar escapar las lágrimas”

Roberto Arlt  
“Aguafuertes de viaje” : España y África  
Hernández Editores 2017

Hace ya dos años comenzó a gestarse este ambicioso proyecto de unir dos instituciones de educación artística y diseño separadas por más 9000 kms. En abril de este año, pudimos llevar a cabo este intercambio tan anhelado entre la Escuela Provincial de Artes Visuales de Rosario y el Instituto Nacional de Bellas Artes de Tetuán (Marruecos). El mismo comprendía distintas etapas. La primera de ellas incluía exposiciones con obras de estudiantes, egresados y profesores de nuestra escuela, conferencias en el marco de las Jornadas organizadas por el INBA, actividades en instituciones educativas por la Semana de las Artes (nivel primario en el Colegio Español de Tetuán)

y un intercambio de obras argentinas que se incluyen en el patrimonio del INBA y otras marroquíes que forman parte del patrimonio de nuestra escuela.

A pesar de la enorme distancia que nos separa, descubrimos que las dos instituciones tienen muchas semejanzas que trascienden las diferencias culturales e idiomáticas. Ambas fueron creadas en la misma década (Rosario 1941 y Tetuán 1945).

Las dos escuelas tienen carreras vinculadas al área del arte y del diseño, y a pesar de la gran distancia y recorridos culturales diferentes, tienen en común elementos de señalética muy similar además de sus colores institucionales (naranja y violeta). Las imágenes de sus páginas web tienen una gran semejanza. Estos datos, permiten emparentarlas respecto de las búsquedas en el campo artístico profesional, con las distinciones propias de su territorialidad.



Frente del Instituto Nacional de Bellas Artes de Tetuán - Marruecos



Izq.: Señalética de el INBA de Tetuán en árabe y en francés  
Der.: Señalética de EPAV Rosario en español

El Instituto de Bellas Artes alberga cerca de 150 estudiantes de distintas regiones de África, disponen de talleres equipados para el dictado de las diferentes disciplinas y espacios para realizar sus proyectos anuales. Los estudiantes de 4º año disponen de un pase que les permite ingresar durante todo el día para avanzar en producciones individuales y colectivas.

Cuentan con dos departamentos equipados para alojar artistas y profesores tutores provenientes de diferentes países, bajo la modalidad de residencia y para interactuar con los estudiantes y compartir intercambios en las áreas de sus proyectos.

Durante este acercamiento, desarrollamos actividades tendientes a fortalecer los vínculos entre ambos países. Se realizaron dos exposiciones con obras de estudiantes, egresados y docentes de nuestra escuela, una en la Galería Fakhar (espacio de arte del INBA) y otra en la galería privada El Fenn, que contaron con la cobertura de los medios locales (radio y televisión).

En la muestra realizada en galería El Fenn, compartimos espacios con la artista marroquí Hanane Ourraq (pintura con temática costumbrista presentada de manera muy contemporánea), y los artistas argentinos Alejandro Capovilla (pinturas con incorporación de fósiles) y Noemí Lavaque (instalaciones). Una costumbre de Tetuán, es la visita a los talleres de los artistas locales, espacios donde se comparten largas charlas sobre el arte acompañadas de té de menta.



Izq.: Galerie A. Fakhar (Tetuán)



Der.: Galerie El Fenn

Santiago De Luca, un santafesino residente en Tánger, se enteró de la muestra de artistas argentino y participó de la inauguración. Le entregamos varios catálogos de la colección patrimonial de nuestra escuela, que fueron incorporados al Stand Argentino de la Biblioteca Nacional en la Feria Internacional del Libro.

En el marco de las jornadas anuales organizadas por el INBA, dictamos tres conferencias vinculadas a



Izq.: Santiago De Luca en el Stand Argentino  
Der.: Feria Internacional del Libro - Tánger



nuestros recorridos artísticos y la Colección Patrimonial de la Escuela Provincial de Artes Visuales<sup>1</sup>, dando a conocer las obras de importantes autores locales de proyección provincial, nacional e internacional que hicieron su recorrido como docentes en nuestras aulas. Pudimos compartir un espacio de diálogo con directivos, docentes y estudiantes.



Ciclo de Conferencias en el Instituto Nacional de Bellas Artes de Tetuán  
Mirta Reinaudo – Grabados, José Claudio Ruiz – Esculturas,  
Colección Patrimonial

Se donó material impreso de actividades de nuestra escuela, Catálogos de la Colección<sup>2</sup>, Dossier Educativo y Libro del Congreso<sup>3</sup> que fueron incorporados a la Biblioteca del Instituto.

También entregamos obras de artistas rosarinos, que fueron incorporadas a su Colección Institucional.

El contacto para el desarrollo de estas actividades, fue realizado por Noemí Lavaque y Alejandro Capovilla, gestores culturales argentinos, que desde hace dos años residen en Tetuán, y nos relacionaron con el director del INBA y las autoridades del Colegio Español Jacinto Benavente, donde dictamos clases de Educación Plástica vinculadas al eje del espacio y la perspectiva.

Las obras donadas por alumnos marroquíes, fueron expuestas junto a producciones de artistas argentinos en el marco de la muestra "9542 Intercambio de Culturas" del 15 de junio al 31 de julio de 2018 en la sala de exposiciones de CasArijón,

1. Colección Patrimonio Artístico (julio 2011) Museo Castagnino-Macro

2. 2013 – Colección Patrimonio Artístico – EPAV 3031

3. 3º Congreso Internacional de Educación Plástica, Arte y Diseño – (ISBN 978-987-27721-7-8)

## 36 | PONENCIAS ARTES VISUALES

la misma fue curada y montada por estudiantes de la cátedra de Seminario Alternativo del Arte.



Izq.: CasArijón (Rosario)

Der.: Estudiantes Seminario Alternativo del Arte

El respeto y la amabilidad demostrada por el pueblo marroquí, nos hizo sentir como en casa. A cada momento quisieron agasajarnos y así es como nos llevaron a recorrer Chefchaouen, conocida como “la ciudad azul”, entramos en un mundo fantástico, donde los distintos azules del cielo se confunden con los de la ciudad. Azul índigo, azul cobalto, azul celeste y azul violáceo no son los únicos colores que estimularán nuestros sentidos, grandes bolsas con diferentes pigmentos dan color a las calles, productos textiles y la marroquinería que invaden el paisaje. Caminos angostos que suben y bajan entre pequeñas viviendas y variados comercios nos impactaron y deleitaron.



Izq.: Bolsas de Pigmentos

Der.: Calles de Chefchaouen

El idioma no fue un impedimento para comunicarnos, ya que todos en Marruecos, desde los más pequeños, acostumbran a hablar varios idiomas, el árabe, el francés, y el español de manera muy fluida. Conocían mucho de nuestro país y de nuestra cultura, escritores, artistas, deportistas y políticos. Como decía el escritor Roberto Arlt “Tetuán es la ciudad más argentina de África”.

**PROF. SILVINA ANDREA SANTOCHI (EPAV/UNR)**  
**CAMILLE CLAUDEL**  
**Y LOLA MORA.**  
**LA ESCULTURA EN EL**  
**MUNDO FEMENINO EN**  
**LOS ALBORES DEL SIGLO XX.**

La mujer desde los primeros tiempos ha formado parte de las tantas diversidades minoritarias que el mundo masculino, “fuerte” y occidental ha construido.

Este trabajo pretende revalorizar la tarea de mujeres que tuvieron que luchar contra los prejuicios de una sociedad sexista donde se estipulaban sus actividades y conductas.

En el terreno del arte, disciplina que estaba vedada para las mujeres como práctica profesional y sólo era permitida como pasatiempo, “ejercicio del arte no como profesión sino como ocio o labor secundaria”<sup>1</sup>, algunas de ellas se atrevieron a cruzar la gran barrera social con el inconveniente de no ser tenidas en cuenta en la historia del arte, historia contada por hombres.

Dentro de las disciplinas artísticas, la escultura, era la práctica menos apropiada para el segundo sexo,<sup>2</sup> debido a la utilización de herramientas y materiales, como el mármol y la piedra, donde se necesitaba el empleo de la fuerza física para su realización, actividad no adecuada para una señorita de sociedad, que sólo debía ocuparse de tareas más delicadas como el bordado, la pintura de género o naturaleza muerta a modo de quehaceres ociosos.

Aquí se intenta enaltecer las figuras de dos mujeres escultoras, Camille Claudel y Lola Mora, analizar y comparar sus producciones y enaltecer la labor artística que cada una de ellas ha desarrollado.

**Consideraciones a cerca de la mujer como artista**

En su ensayo, calificado como el texto fundacional de la Crítica de Arte Feminista, la autora Linda Nochlin<sup>3</sup> se cuestionó, en 1971 ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?, pregunta que aún hoy subsiste en el campo artístico.

La Historia del arte ha tenido un punto de vista occidental, blanco y masculino, factores ideológicos y sociales que han influido en nuestras instituciones y educación y han impedido el libre desarrollo del talento artístico de las mujeres.

En lo que respecta a la educación plástica académica, el aprendiz debía cumplimentar tres etapas para llegar a consagrarse como artista, la primera constaba en copiar dibujos y grabados, la segunda dibujar reproducciones de esculturas famosas y finalmente el dibujo del modelo vivo; a esta última etapa la mujer no tenía acceso debido a que, le estaba prohibido participar en un estudio activo y tomar al hombre desnudo como objeto, o incluso, el de una compañera, de esta manera le era sesgada la posibilidad de crear grandes obras de arte y restringirse solamente a las áreas “menores” como el retrato, el paisaje, la naturaleza muerta o la pintura de género.

Es decir que el lugar de la mujer, a lo largo de la historia, está adjudicado de partida, “desde una posición no de sujeto de enunciación sino de sujeto

1. LÓPEZ FERNÁNDEZ, Ma. Ángeles. Arte, Individuo y Sociedad, 4205-211, Editorial Complutense, Madrid, 1991-92 <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9192110205A.PDF>

2. Término utilizado por Simone de Bouveaur con el cual tituló su famoso libro.

3. Profesora de Historia del Arte de la Universidad de Nueva York.

enunciado que, llevado al arte o a la imagen, sería no la de sujeto creador de imágenes, sino la de objeto de observación<sup>4</sup>; esta imagen, imagen estereotipada, construida por hombres, instala a la mujer dentro de lo social como objeto de disfrute, de temor o símbolo decadentista.

Que no aparezcan como creadoras en esta historia masculinizada no significa que no hayan existido, sólo han sido negadas considerando a sus obras como anónimas o atribuyéndoselas a autores masculinos, así fueron los casos de Judith Leyster, pintora flamenca cuyos trabajos fueron adjudicados a Fran Hals, o las obras de Artemisa Gentileschi asignadas a su padre o a Caravaggio.

Existieron como creadoras en todas las épocas y movimientos, sólo que tuvieron que luchar y sortear múltiples obstáculos, ya que la historia actúa como un gran filtro dejando pasar e inmortalizando sólo lo que es afín con su ideología. “Ser artista y pertenecer al género mujer no cuadraba con el arquetipo mujer y, además, poder vivir en la historia suponía quebrar muchos axiomas”<sup>5</sup>.

Es así, como la mujer no ha sido sujeto en la historia sino que se la ha tomado como objeto de inspiración, de observación y de modelo, evidentemente es un problema de la construcción de un paradigma que excluye de partida a las mujeres, y a las que han sido la excepción a éste, se las ha minimizado e ignorado.

En la actualidad, donde la mujer, a pesar de los tantos obstáculos sociales, intenta instalarse como sujeto y en muchos de los casos ya se ha situado como tal, en el campo del arte todavía el porcentaje de artistas masculinos, en bienales y grandes eventos artísticos, es mucho mayor que el femenino, considerando que la población de las escuelas de arte está constituida en un número mayoritario por mujeres, entonces valdría preguntarse ¿estamos cambiando el paradigma?

### **Camille Claudel y Lola Mora, mujeres y escultoras.**

“Camilla Claudel formó parte del espíritu trágico de una época –los albores de esta modernidad-, pero cargaba con una doble culpa: ser artista y ser mujer.

Tal vez en esa ecuación se potencie su personal tragedia.”<sup>6</sup>

“El arte escultórico había tenido hasta entonces un desarrollo casi imperceptible, y la aparición de una artista de talento en días que sólo reservaban a la

mujer, dentro de la tradición hispánica de la familia argentina, labores domésticas, dio al nombre –de suyo sugerente- que la artista llevaba, una vibración de encantamiento.”<sup>7</sup>

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX la actividad escultórica, tanto en Europa como en Latinoamérica, estaba en manos de hombres. Unos consagrados en el circuito artístico europeo otros, inmigrantes, escultores de oficio.

En Francia, rodeada de hombres artistas, la joven figura de Camille Claudel emerge como consecuencia de su incansable búsqueda, la de consagrarse como una escultora en el circuito de arte parisino, causándole satisfacciones, confusiones y perturbaciones.

En Argentina en los albores del siglo XX, aparece en escena Lola Mora, una mujer con la solvencia indiscutible en esta profesión. Signada por el hecho de ser mujer, los hombres y las damas que transitaban los ámbitos artísticos, juzgaban su obra no por su calidad artística sino por el solo hecho de pertenecer al “sexo débil”.

Camille Claudel y Lola Mora, dos mujeres que se atrevieron a romper los cánones de sus sociedades y a ser artistas.

Artistas no como una mera distracción, sino como un todo en sus vidas.

Eligieron, como forma de expresar su ímpetu artístico, la escultura, área que, por ese entonces, solo estaba reservada a los hombres y no la pintura, disciplina que adoptaban las señoras y señoritas de la época a modo de pasatiempo.

No resignaron su pasión por el arte y debieron luchar en sociedades donde las damas sólo podían ser amas de casa con una vida pública muy acotada, acompañadas por sus esposos o su familia.

Escultoras por derecho propio, Camille más emocional e instintiva, sus obras están impregnadas de sentimientos encontrados girando sobre una estética romántica que hizo del movimiento su elemento principal. Lola más racional y equilibrada, su producción se acerca más a la belleza neoclásica imbuida de orden y estructuración.

Los volúmenes, la arcilla, el yeso, el bronce, el mármol,

4. CAO, Marián L. F., “La creación artística: un difícil sustantivo femenino” en CAO, Marián L. F. Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria. Madrid: Narcea, 2000?, 23 p.

5. *Ibid.* p. 43

6. SOSA, Víctor, <http://www.revista.agulha.nom.br/ag21claudel.htm>

7. ARRIETA, Rafael A., en La Prensa en CORREA, Elena. Fascículo del Centro Editor de América Latina sobre Escultores Argentinos del Siglo XX: Lola Mora (N° 66), Buenos Aires, 1981

las estecas, los cinceles pertenecían a su cotidianeidad con los cuales lograron, geniales monumentos en el caso de la argentina y piezas de dimensiones más reducidas en la producción de la parisina.

Las dos trabajaron en la misma época, fines del siglo XIX y principios del XX, en Europa, una en París, centro artístico del momento donde el modernismo estaba en explosión, y la otra en Roma, donde el clasicismo todavía se imponía fuertemente.

¿Cómo procurar ser mujeres escultoras en sociedades tan masculinizadas? Ambas eran mal vistas por su mismo género y los hombres encontraban en ellas rivales a temer. Pero fueron ellos los que influenciaron en las vidas artísticas de estas dos grandes hacedoras. En Camille, hombres que pertenecían al círculo artístico de París, como es sabido, su hermano Paul y Rodin en mayor medida. En Lola, hombres que poseían fuerte poder político en la Argentina y que formaban parte de la aristocracia en Italia. Cuando éstos soltaron las manos de sus protegidas su lucha se hizo tan difícil que no pudieron sostenerla.

Una y otra corrieron con la misma suerte, lograron la fama como artistas, exponiendo en salones, inaugurando monumentos, participando de acontecimientos importantes de sus respectivos círculos. Coincidieron también en la época en que esta fama comenzó a decaer, terminando, la joven francesa encerrada en un hospital psiquiátrico y la argentina incursionando en búsquedas utópicas.

Sus destinos se unieron en la actividad escultórica, las dos decidieron ser mujeres libres que quedaron presas del olvido y la pobreza.

Lejos queda la bohemia e intempestuosa Camille y lejos también la gentil, independiente y elegante Lola. Pero, por suerte, han dejado su exuberante obra que nos aproximan a ellas, para que ese olvido no sea eterno.

## Obra

La obra de Camille Claudel cautiva por su fuerza y calidad estética, si bien fue modelo, practicante, amante y musa de Rodin, rechazó ciertas ideas y técnicas que trabajaba el escultor; estas diferencias surgieron de la manera en que cada uno percibía la vida y el amor. Es en este momento “cuando el genio se descubre, ya que hay evidencia, por ejemplo, de modelos en yeso que había firmado Camille, que en su versión en bronce aparecen con otro título y firmados por Rodin.”<sup>8</sup> Estilísticamente a su obra se la ha situado entre el romanticismo y el arte moderno, tuvo influencias de Rodin, como ya se ha citado, del artista oriental

Hokusai (ej. “La ola”) y del músico Claude Debussy (ej. “El vals”).

En sus esculturas utilizaba la deformación de la figura humana para dar más expresividad a los volúmenes, la ascendente oblicua constituye el eje preferido de sus producciones desafiando la monótona ley del equilibrio, desplazando el centro de gravedad, de este modo Camille no expresa reposo ni equilibrio, sino que su mayor ideal de representación fue el movimiento y tratar de capturar el instante previo.

Su obra estuvo impregnada de deseos, tristezas, nostalgias y abandonos, sentimientos que azotaban a Camille constantemente y que se encubrieron bajo temas mitológicos y personajes que giraban entorno a su vida cotidiana como, niñas, confidentes, bailarines, amantes, personas de edad madura.

Los retratos y, sobre todo, los desnudos fueron sus modos de expresión. En lo que respecta a estos últimos, el desnudo femenino fue la reiteración, pero también estuvieron presentes en sus obras los desnudos masculinos, éstos constaron de cinco y fueron los primeros creados por las manos de una mujer en la historia de la escultura, ellos son; el hombre inclinado, Douchanta (“Sakountala”), el hombre que baila el vals, el hombre maduro (“Edad Madura”) y Perseo.

“Sus desnudos no se pueden contemplar autónomos y victoriosos, nunca los glorifica de frente, en la paz y la quietud. Sus parejas sólo se ven de perfil o de espaldas, con el gesto de la súplica, el perdón o el abandono, ciegos, con los ojos cerrados, subyugados por una fuerza extraña. La libertad del hombre jamás se hace presente en el mundo claudeliano, siempre hay una fatalidad que resquebraja el vuelo o la gravitación.”<sup>9</sup>

En lo incumbente a sus temas, Camille Claudel, los retoma continuamente durante varios años para profundizarlos y perfeccionarlos. Se podría plantear, entonces, un trabajo de metamorfosis donde se gestaron varios ciclos, como los de las niñas pequeñas, las chismosas, las ancianas, las suplicantes, las danzantes y los amantes.

Para sus representaciones escultóricas, utilizaba las técnicas de modelado, vaciados en bronce y tallas en mármol y ónix en su última etapa. Ninguno de estos materiales y técnicas fueron un obstáculo para la joven escultora, el modelado fue ejercitado por ella desde prácticamente su niñez y la talla fue un gran desafío en un principio y una consagración después, tanto que se dice que sus tallas eran mucho más excelsas que las de Rodin. Sus esculturas rondaban entre la arcilla, el yeso, el bronce, el mármol, el ónix,

8. ARTEAGA, Agustín. Catálogo de la Muestra de Camille Claudel Museo del Palacio de Bellas Artes, México, mayo – julio, 1997, pp. 13

9. PARIS, Reine-Marie y DE LA CHAPELLE, Arnaud. “La sombra dobla” en Catálogo de la Muestra de Camille Claudel Museo del Palacio de Bellas Artes, México, mayo – julio, 1997, pp. 35

unas en donde se exhibe un único material y otras presentan una manufactura bimatérica.

La obra de Camille Claudel fue basta y con temáticas en donde el cuerpo ocupó el lugar principal, representándolo de forma total o fragmentado.

La obra de Lola Mora se caracteriza por su monumentalidad y por insertarse dentro de los cánones estilísticos del Neoclasicismo y del Romanticismo. El primero se evidencia en sus monumentos y el segundo en trabajos más “libres” como los del mausoleo López Lecube.

Su producción temática gira entorno de personajes mitológicos, alegóricos y de próceres nacionales. Sus alegorías circundan los principios de toda República, libertad, paz, progreso, justicia. Sus próceres se llenan de símbolos y actitudes que hacen a su personalidad y cualidades como funcionarios gubernamentales.

Esta escultora argentina, que dio tanto que hablar en su país y en Italia por su forma de producir tan enérgica e independiente, que utilizaba bombachas de gaucho como vestimenta de trabajo, haciendo alusión a su tierra, recurría a varias técnicas para llegar al producto final.

Su primer paso era la realización de uno o varios bocetos en modelado de arcilla, una vez finalizada la idea primera de la obra, la representaba en yeso en el tamaño real de la escultura y por último tallaba el mármol, para el cual la autora empleaba la talla indirecta, método que usaban los romanos para reproducir las estatuas griegas. El mármol de Carrara era el material predilecto de la escultora y la figura humana fue el elemento principal de la obra de Lola.

Lola poseía, no sólo la habilidad de producir obras monumentales, sino también, la de conseguir y negociar sus encargos y de dirigir los grandes emplazamientos para los cuales trabajaban un numeroso séquito de operarios masculinos. Si bien los monumentos son los trabajos más conocidos de Lola Mora, también ha realizado esculturas de menor tamaño como cabezas y bustos, citándose como ejemplos de éstos los de la Galería de presidentes de la Casa Rosada, los de Luis Saenz Peña, Julio Argentino Roca y Carlos Pellegrini.

En los años de incesante producción de la artista argentina, finales del siglo XIX y principios del XX, Francia era el centro artístico y la escultura obtenía nuevas formas de manos del inacabado de Rodin primero y de las vanguardias después. Pero Lola consideró que las formas clásicas eran las más apropiadas para la concreción de sus monumentos.

A pesar de los factores ideológicos y sociales que influyeron en la Historia del Arte con respecto a la

discriminación de géneros, hubo mujeres que afrontaron estos inconvenientes y se abrieron camino en sociedades donde lo femenino estaba reservado a lo doméstico.

Como ya se ha citado, la actividad escultórica, era la tarea menos adecuada para una dama, debido que sus técnicas necesitaban de la fuerza física del artista.

Camille Claudel y Lola Mora desoyeron las imposiciones sociales de su época y sin amedrentarse y con tesón lograron obtener una educación artística de manos de grandes maestros y llegar a ser consideradas, en su tiempo, artistas con mayúscula, sin embargo, por mucho tiempo, ambas fueron olvidadas por la sociedad y sobre todo, por la Historia del Arte.

Estas dos escultoras generaron obras importantes dentro del mundo artístico, si bien su fama fue vertiginosa y efímera han dejado un conjunto de producciones que permanecen dentro del patrimonio del arte europeo y latinoamericano.

Mujeres, artistas y escultoras, extraña combinación para los albores del novecientos. Dos mujeres que pensaron y accionaron a la par de los hombres. Dos artistas que dejaron en sus obras la mixtura de la “fuerza masculina” y la sensibilidad femenina. Dos escultoras que lograron que de rústicos bloques de arcilla y mármol surjan esbeltas, dinámicas y pulidas figuras. Camille y Lola, simplemente mujeres, simplemente artistas, simplemente escultoras.

### Referencias Bibliográficas

- A.A.VV. (mayo – julio 1997). Catálogo de la Muestra de Camille Claudel Museo del Palacio de Bellas Artes, México
- ARRIETA, R., (1981) en La Prensa en CORREA, Elena, Fascículo del Centro Editor de América Latina sobre Escultores Argentinos del Siglo XX: Lola Mora (N° 66), Buenos Aires.
- CAO, M. L. F. (2000) Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria. Madrid: Narcea.
- CARPETA LOLA MORA. Archivo Documental y Fotográfico, Monumento Nacional a la Bandera.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. A., (1991-92) Arte, Individuo y Sociedad, 4,205-211, Madrid: Editorial Complutense. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9192110205A.PDF>, acceso septiembre 2014.
- NOCHLIN, L., ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?, <https://www.vitoria-gasteiz.org/wbo21/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/87/78/48778.pdf>, acceso octubre 2018.
- PÁEZ DE LA TORRE, C. (h) y TERÁN, C. (1997). Lola mora. Una biografía. Buenos Aires: Planeta.
- SOSA, V. <http://www.revista.agulha.nom.br/ag21claudel.htm>, acceso agosto de 2014.

LIC. PROF. SILVIA I. TOMAS (UNR/EPAV)

# UNA LECTURA DE LA CRÍTICA DE ARTE ARGENTINA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO. RUBÉN DARÍO, RINALDINI Y ATALAYA.

## Introducción.

La investigadora argentina Georgina Gluzman (2016), aplica al caso argentino la crítica feminista de la historia del arte. Dicho enfoque de análisis puso en cuestión el relato canónico que da cuenta del suceder de los movimientos artísticos y de sus principales artífices. En este trabajo proponemos revisar desde esa perspectiva algunos textos de crítica de arte publicados en diarios, revistas y publicaciones culturales de Argentina, para evaluar el modo en que las mujeres artistas fueron o no consideradas por ellos.

En el proceso de profesionalización de la crítica de arte en la Argentina, que ha sido estudiado por Laura Malosetti Costa (2007), Diana Wechsler (2003) y Patricia Artundo (2004), las voces que primaron exclusivamente fueron las de hombres. Resulta destacable, que haya sido la voz de estos críticos la que se conservó, mientras que las obras de las artistas en su mayoría se perdieron y hoy son irrecuperables. Proponemos en este trabajo una relectura crítica de esos documentos, tratando de “encontrar otras maneras de narrar historias del arte y de la práctica artística de las mujeres diferentes de las que ofrecen los discursos académicos tradicionales y la crítica de arte institucional” (Mayayo, 2003, p. 18)

## Algunos conceptos clave.

En la década del 80, Teresa de Lauretis diagnosticaba que “La noción de género como diferencia sexual [...] se ha tornado, ahora, una limitación, algo así como una desventaja para el pensamiento feminista” (1996: 7). Por lo tanto, conviene recordar que las mujeres artistas no se diferencian de sus colegas hombres por una diferencia sexual o genital, sino que debemos ser conscientes del entramado complejo de diferenciación de los géneros, ya que “el género, en tanto representación o auto-representación, es el producto de variadas tecnologías sociales [...] y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas, tanto como de la vida cotidiana” (8).

Un concepto clave, es el de “tecnologías del género”, que son las que operan para diferenciar y constituir a los sujetos, por “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, en palabras de Foucault, por el despliegue de una tecnología política compleja” (Lauretis, 1996: 8).

En cuanto al rol de las mujeres artistas, Linda Nochlin (2007) se encargó de destruir cualquier validez y legitimidad de la pregunta aparentemente neutral: “¿Por qué no han existido grandes artistas

mujeres?”. Responder a este interrogante es ya plantarnos en una postura condicionada por los prejuicios de género. La autora también identificó el problema de segregar un supuesto arte de las mujeres. ¿Podemos señalar específicamente cuáles son los caracteres femeninos de una pintura, aún cuando las “cualidades, aparentemente comunes de ‘femineidad’, no vinculan, de forma general, los estilos de las artistas”? (Nochlin, 2007: 20). Ese vaso comunicante no es tan obvio, sin embargo, veremos a los críticos afirmar reiteradamente el hecho de mostrar obras “esencialmente femeninas” como valor.

Por último, queremos rescatar los conceptos enunciados por Griselda Pollock, quien indica que “la categoría ‘mujeres’ se genera en los propios discursos y prácticas que producen y expresan este signo” (2007: 164). Esa esencia femenina es inhallable por “la disrepresentatividad de la femineidad no como otra cosa sino el otro negado de la masculinidad” (166). A las mujeres se les negó su identidad por haberla constituido en oposición a lo que el hombre no es.

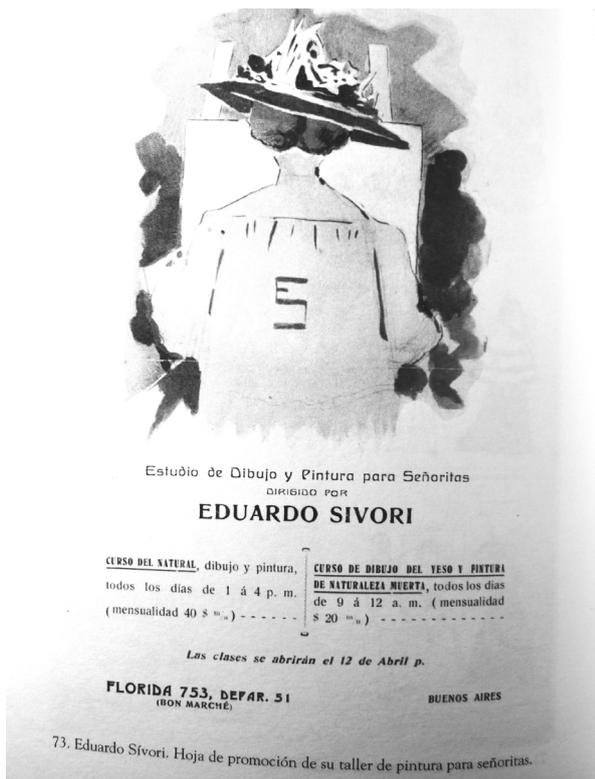
### Rubén Darío crítico de arte.

Laura Malosetti Costa (Zanetti, 2004) rescató del olvido las reseñas en que Rubén Darío, a fines del siglo XIX, comenta el Salón del Ateneo para el diario *La Prensa* (1895). En esas notas las mujeres artistas aparecen por primera vez cuando se centra la atención en la pintura de género (Darío, 1895a). Destaca “la señora de Will una distinguida cultivadora”, que presentó en el Salón un cuadro cuyo tema era el luto por un niño muerto, situación que Darío ficcionaliza en la descripción, para agregar luego que: “En la composición hay delicadeza y unidad, nada es superfluo. La emoción se produce, por el justo equilibrio” (1895a: 3).

De la señora Will, sólo nos quedó la palabra del crítico, que si bien dedica palabras elogiosas para con las mujeres no deja de estar condicionado por el discurso dominante. Por eso continuamente se reiteran la idea de delicadeza, emocionalidad, sensibilidad, como propias de un arte femenino.

Más adelante refiere Darío: “Otra dama, la señorita María Huergo, discípula de Sívori, ha presentado una tela que he de mencionar con gusto: *Une cigale*. No creáis que es una obra bien hecha: la señorita Huergo es un talento que todavía no sabe pintar. “La pintura es un arte de mujer”, dice Miguel Ángel, y este es uno de los casos en que se estaría dispuesto a creer en la boutade de Buonaroti, tal es la delicadeza femenina con que ha concebido su creación la artista” (1895a: 3).

Aquí, aparece la figura del maestro, la autoridad que



Eduardo Sívori. Hoja de promoción de su taller de pintura para señoritas.

Fuente: Malosetti Costa (2007).

legítima la tarea de la pintora. Muchos artistas del siglo XIX se ganaban la vida instruyendo a las damas en el arte pictórico. Pero en Darío no se demora el reclamo, que señala “la imagen de la ‘dama pintora’ [...] la insistencia sobre un nivel de amateurismo, modesto, eficiente y autodenigrante, como un ‘logro adecuado’ para la joven bien educada” (Nochlin, 2007: 33). De modo similar se refiere a una tal señorita de Iglesias (nótese el tratamiento que siempre refiere a su condición civil, de casada o soltera, y el apellido del marido), a la cual sólo el maestro salva de los errores: “En su trabajo vemos que ha andado aquí, allá, la mano del maestro, de Sívori. Han podido así suavizarse algunos defectos” (1895b: 5).

Todos los elogios irán a la pintora Diana Cid de García, cuyas obras estaban “colocadas sobre la cimaise por los jueces del mérito” y que “si no es simbolista, es genial” (Darío, 1895c: 4): “La que ha pintado esas cosas, es ‘alguien’. Ver brotar de un cerebro de mujer semejantes concepciones, en realidad sorprenderá a quienes reconocen la demostrada pasividad cerebral del hermoso sexo. [...] En pintura, se creería que la cúspide fuera para ellas las caras obras de Rosa Bonheur [...] Pero existe una madame Jacquemin, y si Diana Cit (sic) García estudiase y se consagrara al arte, —no entra en lo imposible— quizá serían dos” (1895c: 4).

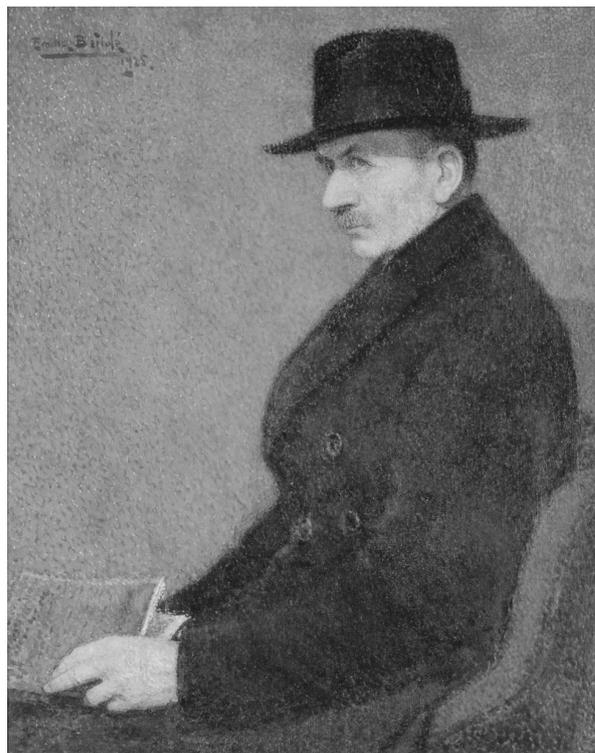
Vemos en Darío cómo su andar contradictorio entre los prejuicios de la época y su valoración de las artistas de talento, para él indiscutible, no encuentra solución. La artista puede ser genial, puede ser



63. Diana Cid García.  
*Las Naranjas*. 1895.

Diana Cid García.

Las Naranjas, 1895. Fuente: Malosetti Costa (2007).



Emilia Bertolé, "Retrato de mi padre", 1925, Museo Nacional de Bellas Artes.

<https://www.flickr.com/photos/museonacionaldebellasartes/27748021841>

"alguien" a través de su arte, pero por ser mujer, por pertenecer al "hermoso sexo", debe tratarse entonces de una excepción, una más de las que hubo a lo largo de la historia, como lo fuera Rosa Bonheur, cuyo caso fue analizado por Nochlin. Además, se reitera aquí el problema para estas pintoras, que representaba la dificultad de consagrarse al arte, cuando el mandato social era el matrimonio y la familia.

### Críticos del siglo XX.

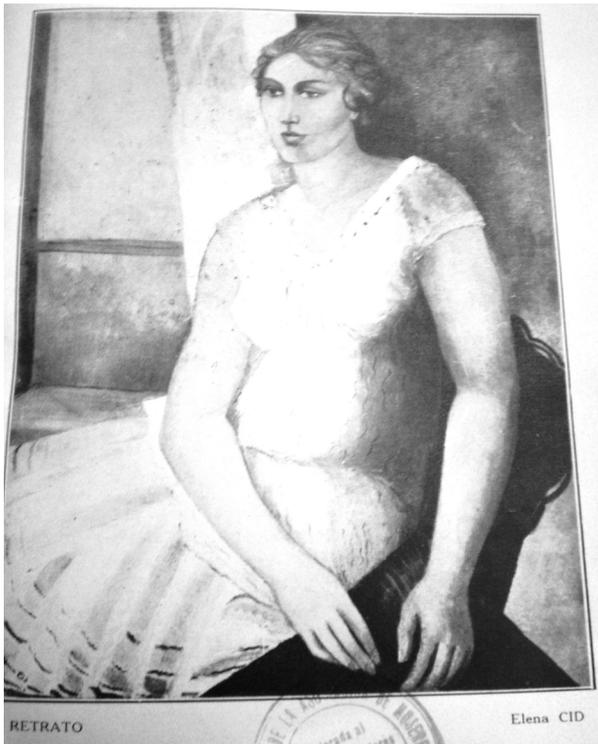
Ya en el siglo XX, la apreciación que los críticos harán de las mujeres artistas estará aquí representada por dos escritores. El primero, Julio Rinaldini, el segundo, Alfredo Chiabra Acosta, que firmara con el seudónimo de Atalaya. Rinaldini representa una voz más conservadora sobre arte, sobre todo hasta 1924, pues trabaja en una revista legitimante, *Nosotros*, en un momento en que ni siquiera el impresionismo había terminado de arraigarse en nuestro país. Así, en el comentario sobre el Salón Nacional de Bellas Artes de 1923 para dicha revista, considera la obra de la pintora rosarina Emilia Bertolé: "Las obras que envió al Salón la señorita Emilia Bertolé no son buenas y no lo son por ausencia de sensibilidad y de talento —¿quién podría negárselos?—; no son buenas por causa de negligencia y de amaneramiento" (Rinaldini, 2007:130).

Rinaldini no puede negarle a una mujer que posea "sensibilidad" (¿sino cómo podría entrar dentro de esa categoría?, parece suponer que no existe una

mujer insensible), pero su defecto es el amaneramiento. El juicio parece ser duro con la artista, pero Rinaldini señala que, al mismo tiempo, el jurado admitió a otros artistas hombres cuya obra era peor que la de Bertolé.

Años más tarde, el crítico protagonizaría una polémica vinculada a la artista Elena Cid (Elena Hurtado de Mendoza), otra de estas mujeres artistas de las que apenas se han conservado registros, a pesar de haber formado parte de un grupo de avanzada como fue el Grupo de París, en el que se incluye a Butler, Basaldúa, Berni, Forner, entre otros. Su nombre reaparece constantemente en la década del 20, conformando la lista de los artistas que exponen en una galería o en un museo, pero los datos al respecto no pasan de su nombre. Probablemente, se trató de otra figura obligada en un punto de su vida a elegir entre consagrarse al arte o a la familia, debido a lo cual se le pierde el rastro a su obra.

Fue en 1929, a raíz de una exposición en la Asociación Amigos del Arte, que el crítico Max Dickmann publica el artículo "El arrivismismo en el arte: Antonio Berni, Xul Solar, Elena Cid", en el que afirma: "Hay en esta pintora una premeditada intención de 'no hacer obra bonita' y para ello se ha precipitado en el extremo opuesto, es decir, ha hecho obra deforme y exaltado la fealdad" (Rinaldini, 2007: 253). Dickmann interpretaba el alejamiento de la mimesis academicista como una decadencia hacia lo feo, y de los tres artistas, elige a la mujer, en la cual el recurso a lo grotesco es aún más imperdonable.



Elena Cid, Retrato. Fuente: Chiabra Acosta (1934).

Rinaldini saldrá en defensa de la artista, cuya producción considera, por el contrario, una “obra delicada” (2007: 254), ya que en “la obra de Elena Cid todo está ajustado a las modulaciones de su voz”, las “tentativas de dar a la materia una calidad puramente espiritual en el procedimiento original con que suele amortiguar el color”, “es precisa, determinada. Sus imágenes están sujetas a una raigambre sutil” (2007: 257). Las adjetivaciones reiteran las atribuciones que se dan tradicionalmente a lo femenino: delicadeza, fragilidad, sutileza, sensibilidad.

Según el crítico, Cid “no quiere mostrarnos nada; tampoco le interesa pintar tales o cuales objetos. Sólo quiere decirnos su palabra. ‘Cuando niña veía siempre un árbol que me enamoró. Ayer lo he pintado’. Tal es su procedimiento y su fin” (Rinaldini, 2007: 258). La mujer artista queda así representada en un papel frágil y emotivo.

Otro de los críticos de arte de comienzos del siglo XX que destacaron en su labor y, al mismo tiempo, en la apreciación de las artistas de su época, fue Atalaya. De nacionalidad peruana, el escritor desplegó tempranamente su carrera en nuestro país, a diferencia de Rinaldini, su posicionamiento acompañó desde un principio a las tendencias modernas y de vanguardia, y su ideología anarquista lo llevó a publicar en pequeños proyectos editoriales independientes y precursores.

Atalaya vincula la obra de Elena Cid, en un artículo de 1929, con toda una genealogía de artistas modernos que se remonta hasta Cézanne, esta

influencia para el arte del siglo XX “explica esa atmósfera de aparente novedad de la obra de la artista Elena Cid. [...] Y es esta apariencia vana que les choca a algunos, quizás a la mayoría, y a otros, les estorba un poco para transponer el umbral de un arte de una inefable gracia femenina” (Artundo, 2004, p. 159).

De nuevo, la obra de una artista mujer trasluce en teoría una esencia femenina, aunque no se les exigiera como contraparte a los artistas hombres que representaran a la masculinidad. Según Atalaya, “Pocas veces o más bien jamás hemos contemplado una exposición que exhalase un hálito tan noblemente femenino y que se apoyase en la sabiduría instintiva, casi innata y al mismo tiempo culta de una verdadera pintora” (Artundo, 2004: 160), porque si hay genio, debe ser innato, no fruto del esfuerzo o el estudio.

### Conclusiones.

Esperamos haber podido dar cuenta aquí, aunque sea brevemente y en una muestra pequeña pero representativa de documentos, el modo en el que el discurso de la crítica de arte funcionó como reproductor de los estereotipos sobre las mujeres artistas de la época. Como prueba primera de la imposición del relato hegemónico, se presentó el hecho de que haya sido la palabra de los escritores la que se conservó con el correr del tiempo, mientras que las obras de las pintoras en muchos casos se perdió.

También pudimos ver en los artículos que los críticos argentinos que mencionan a artistas mujeres (ya que muchos otros ni siquiera lo hicieron) se plantan en la posición de defender que algunas de ellas pueden ser artistas geniales, como si respondieran a la pregunta que Nochlin se encargó de desautorizar. Las artistas aparecen representadas como excepciones que confirman la regla. Es así que la crítica de arte funcionó como una más de las tecnologías de género, por lo cual su discurso no debería nunca retomarse como testimonio objetivo de la recepción del público, sino que tendría que ser objeto de una revisión crítica que deconstruya los prejuicios sobre los que se sustentó durante largos años.

### Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. Chiabra (Atalaya). (1934). 1920-1932. Críticas de arte argentino. Buenos Aires: Gleizer.
- Artundo, P. (inv., selec., y prólogo). (2004). Atalaya. Actuar desde el arte. El Archivo Atalaya. Buenos Aires: Fundación Espigas.
- Darío, R. (1895a). El Salón IV. La Prensa, Buenos Aires: 25 de Octubre, p. 3.
- Darío, R. (1895b). El Salón V. La Prensa, Buenos Aires: 27 de Octubre, p. 5.
- Darío, R. (1895c). El Salón VI. La Prensa, Bs. As.: 1 de Noviembre, p. 4.
- De Lauretis, T, (1996). "La tecnología del género", Mora, núm. 2, pp. 6- 34.
- Malosetti Costa, L. (2007). Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Mayayo, P. (2003). Historias de mujeres, historias del arte, Madrid: Cátedra.
- Nochlin, L. (2007). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En Cordero Reiman, K. e I. Sáenz, Crítica feminista en la teoría e historia del arte (pp. 17-43) México: Universidad Iberoamericana – UNAM.
- Pollock, G. (2007). La heroína y la creación de un canon feminista. Las representaciones de Artemisia Gentileschi de Susana y Judit. En Cordero Reiman, K. e I. Sáenz, Crítica feminista en la teoría e historia del arte (pp. 161-195) México: Universidad Iberoamericana - UNAM.
- Rinaldini, J. (2007). Julio Rinaldini. Escritos sobre arte, cultura y política. Buenos Aires: Fundación Espigas.
- Wechsler, D. (2003). Papeles en conflicto. Buenos Aires: UBA.
- Zanetti, S. (coord.) (2004). Rubén Darío en La Nación de Buenos Aires. 1892-1916. Buenos Aires: Eudeba.
- Gluzman, G. (2016). Trazos invisibles. Mujeres artistas en Buenos Aires (1890-1923). Buenos Aires: Biblos.

PONENCIAS

**EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA -  
PLÁSTICA**

**PROF. MARCELA BASUALDO (IES N° 28),  
PROF. LIC. CYNTHIA BLACONÁ (EPAV/EPCTV),  
PROF. LIC. CARINA CISÁMOLO (EPAV/ IES N° 28)**

# RESISTIENDO DESDE LA DIDÁCTICA: EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA ESTÉTICA

## Introducción

El trabajo que desplegaremos en el presente artículo formó parte de una propuesta de capacitación que desarrollamos durante el mes de junio de este año en el Instituto Superior Nro. 28 "Olga Cossetini" de la ciudad de Rosario. Estos espacios de formación que ofrece dicha institución están destinados a profesionales de la educación, asesores/as pedagógicos/as y directivos de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El Proyecto: Resistiendo desde la Didáctica. Educación y perspectiva estética, con una carga de cuarenta horas cátedra, recorrió el contenido teórico que sustenta y promueve prácticas educativas innovadoras, considerando la perspectiva estética como posibilidad en el abordaje de las distintas disciplinas.

Las propuestas didácticas abordadas estuvieron focalizadas a ampliar las trayectorias docentes por medio de la educación estética como vía de enriquecimiento profesional, personal y colectivo. Creemos que el acceso a los lenguajes artísticos no debe convertirse en un mero acto de ornamentación pedagógica sino que su real incorporación en la enseñanza posibilita enriquecer las propuestas didácticas desde una mirada sensible y un pensamiento crítico, como asimismo ampliar los horizontes de la experiencia cultural.

Nos propusimos pensar en profundidad el lugar de las artes en el currículum y su relación didáctica en la enseñanza de diversos espacios curriculares, y desde este análisis las proposiciones que atravesaron el curso se centraron en experiencias que, desde una perspectiva latinoamericana y de género, reflexionaran acerca de cinco ejes centrales: las independencias, las cartografías, los cuerpos, las memorias y la educación y el arte popular.

## La educación desde una perspectiva estética

Educar la mirada y valorar las imágenes con fines educativos responde en principio a una posición crítica, reflexiva y pensada para ser utilizada como recurso y dispositivo didáctico de excelencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La cultura visual, que ingresa a la escuela con variados soportes suele colisionar con una actitud de recelo y sospecha que trae aparejada una exclusión primero en la formación docente de grado y luego en los currículos escolares, quedando la misma en una utilización de soporte tanto en el aula como en las efemérides durante el año lectivo. Como sostiene Philippe Meirieu (2005), el pensamiento occidental del cual nos nutrimos se construyó sobre la base de una desconfianza hacia la imagen. Para Platón y sus discípulos, la imagen es, por definición, engañosa y es necesario desprenderse de ella para acceder al concepto.

En este proyecto recuperamos las raíces comenianas junto con Paulo Freire, para que desde el pensamiento de la Pedagogía nos permita acceder a la perspectiva estética y la cultura de la imagen considerando su utilización pedagógica y escolar en toda su potencia para movilizar, atraer, impactar y motivar aprendizajes.

El ser humano aprende en primer término a través de sus sentidos, dado que éstos son los que le ponen en interrelación con el mundo. De esta manera, creemos que ampliar la mirada educativa por medio de la educación estética, es una vía indubitable de enriquecimiento que amplifica los horizontes de todos los sujetos.

Siendo la Pedagogía la encargada de reflexionar, investigar e intervenir problematizando la

educación y la enseñanza, nos parece necesario proponer, proyectar, sugerir y ambicionar nuevas orientaciones a su mirada indagadora. Consideramos que resulta imperioso en el contexto actual, en donde asistimos como asevera George Didi-Huberman (2007), “a un mundo de clichés más que a un mundo de imágenes”, que se exploren otras formas de registros susceptibles de ser profundizados pedagógicamente y propicien nuevos espacios, temáticas y objetos de investigación. Por ello, nos resulta importante no contentarnos con el cientificismo y el didactismo, sino recuperar en la Didáctica su dimensión histórica y mantener así vivo el o los saberes que le dieron fundamentación histórica y social.

Flavia Terigi (1998) sostiene que la enseñanza a través de la experiencia estética es un modo de activar nuestra sensibilidad, impacta en las emociones y genera cohesión entre los hombres y mujeres. El arte, dice la autora, constituye una dimensión vital de la experiencia humana y plantea así la necesidad de que la escuela cuente con una propuesta curricular que no trivialice la actividad, que incluya a las vanguardias, el arte contemporáneo y el arte popular, que motorice el derecho de todos a producir y apreciar las obras artísticas y que todo este proyecto esté acompañado por una política cultural que lo sustente. Siguiendo a Terigi, nos parece de suma importancia incorporar los lenguajes artísticos/expresivos a todo el campo pedagógico, no para “medir la excelencia escolar” ni para cumplir las exigencias de actos o efemérides, sino porque la inscripción de los distintos lenguajes artísticos al proceso de enseñanza/aprendizaje posibilita la apropiación de la experiencia cultural, la sensibilidad, el pensamiento, la creatividad y la apertura hacia diferentes mundos posibles.

En nuestras búsquedas para el proyecto del curso de capacitación, observamos que variadas líneas de investigación dentro del ámbito de la educación han contribuido a valorar la inclusión de los procesos artísticos en la escuela y su aporte positivo en la trayectoria muchas veces dificultosa de los/as estudiantes. Desde nuestra óptica la escuela debe propiciar nuevos espacios y experiencias estéticas que potencien diversos recorridos y no un único modelo de respuesta para el/la estudiante “correcto/a”.

La propuesta de este trayecto de capacitación docente enfatizó la mirada en las demandas actuales de los profesionales de la educación que transitan las aulas de las escuelas de nuestro país. Sin embargo, advertimos que pese al necesario abordaje de distintos formatos para la praxis, que favorezcan y asistan a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje; la enseñanza de dispositivos de la práctica en clave estética se encuentra ausente de la formación inicial de grado.

Pensar en clave estética no incluye a nuestro entender la incorporación sólo de imágenes sino una comprensión política, ideológica y social en contexto que encierran distintos instrumentos didácticos, sean estos en forma de esquemas, imágenes, esculturas, graffitis (arte callejero) u obras reconocidas como patrimonio de la humanidad. Suponemos que los formatos participativos para el despliegue de actividades áulicas, tales como los articulados en torno al eje artístico y a la educación de la mirada, favorecen el desarrollo de potencialidades humanas, la creatividad, la cognición y la experiencia co-construida entre los sujetos.

Por todo lo sostenido hasta aquí, consideramos que capacitar a los profesionales de la educación y jerarquizar la inclusión de la perspectiva estética en las formaciones de grados y en las escuelas podría habilitar nuevos modos de participación, propiciar transformaciones y contribuir con la creación de significados transformadores para la experiencia escolar. Al proponer esta reflexión se abren innumerables interrogantes:

¿Qué se entiende por perspectiva estética?

¿Cuándo una actividad artística se constituye en espacio participativo?

¿Qué relaciones pueden establecerse entre arte, participación y aprendizaje, en el terreno de las prácticas educativas?

¿En qué medida la apertura hacia estos espacios en las escuelas y la reflexión sobre su incidencia en los aprendizajes, pueden brindar herramientas que contribuyan a la inclusión educativa?

Suponemos que es momento de desacralizar las metodologías y registros tradicionales como escritos teóricos, conceptuales, paradigmáticos y que es tiempo de que se propicie una apertura a otras fuentes de saber, tal como la experiencia estética, que también es ética y política. Pensar otros registros, que permitan dispositivos para la praxis de carácter novedoso, nos remite a una pedagogía de carácter reflexivo y riguroso, con un poderoso sentido transformador de las problemáticas actuales en la educación.

En lo que se refiere a la mirada pedagógica, como actitud profesional del educador, Comenio fue el primero en observar el mundo con una intencionalidad educadora y un propósito formativo. En esta misma línea pero desde la contemporaneidad consideramos que es necesario revisar la actitud de sospecha o de exclusión que se tiene acerca de algunas imágenes en la escuela. No se trata de confiar simplemente o desconfiar



totalmente de las imágenes, sino pensar en “perspectiva estética” que implica analizar en contexto y problematizar la matemática, la biología, la geografía del mismo que la historia, el arte y las ciencias sociales en general pudiendo comprender posicionamientos que incluyen y excluyen.

Analizar la estética escolar en la de formación docente apunta a la reflexividad y creemos que permite ampliar prácticas y posicionamientos didácticos inclusivos, críticos y comprensivos que coloca en un rol activo tanto al profesor/a como al estudiante.

### Acercamiento al marco de referencia de la propuesta

Si las imágenes penetran en el aula lo hacen impulsadas por un conjunto de dispositivos técnicos, en absoluto neutrales, a través de los que se modelan las economías de saberes y sus modelos pedagógicos, las formas de producción y transmisión de conocimiento, la producción y reproducción social, las matrices de relación con el mundo y con los otros/as. Entonces nos preguntamos si ¿no deberían ser las aulas el escenario crucial para reflexionar acerca de estas problemáticas?

En el curso Resistiendo desde la Didáctica. Educación y perspectiva estética, nos propusimos recuperar una tradición histórica en la educación y plantear desde la capacitación docente la concepción freireana acerca de la formación y de la configuración del perfil docente como profesional crítico - reflexivo. Así, se buscó coherencia entre los

marcos teóricos desarrollados y la puesta en práctica de los mismos, contextualizando los procesos educativos desde una perspectiva estética, ética y política en el marco de las sociedades latinoamericanas actuales.

Desde los supuestos epistemológicos que sostienen que el conocimiento que se construye ha de estar ligado a la realidad situacional de los sujetos involucrados en y que las particularidades y situaciones históricas sólo pueden ser explicadas a partir de la comprensión de la totalidad, nos resulta necesario inscribir la formación docente desde una posición latinoamericana que suierte la mirada eurocéntrica y patriarcal, aunque, por cuestiones de limitaciones de tiempo y espacio, lo hagamos de manera genérica.

Freire afirma que “cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” (Freire, 1997 :25).

Así, marca con claridad, las necesarias dimensiones gnoseológica, socio-histórica, política y ética de la educación crítica. Gnoseológica porque toda educación involucra un acto de conocimiento en el que se aprende y se enseña un objeto, un contenido, según una direccionalidad; socio-histórico-política porque se conoce y explica la situación contextual y en la intencionalidad perseguida se reconoce explícitamente el carácter ideológico del



conocimiento y se lo orienta hacia metas transformadoras de las relaciones sociales dominantes; ética porque se compromete expresamente con valores inherentes a la constitución del hombre y la mujer como sujetos humanizados, liberados, y democráticos. Estas dimensiones constituyen diferentes facetas de un mismo proceso, son atravesamientos de la práctica educativa que en la realidad se expresan de manera integrada, siendo imposible que se desligue una de otra.

### Dispositivos de la práctica

Como mencionamos al inicio del trabajo, las propuestas didácticas que atravesaron el curso se centraron en experiencias que, desde una perspectiva latinoamericana y de género, reflexionaran acerca de cinco ejes centrales: las independencias, las cartografías, los cuerpos, las memorias y la educación y el arte popular.

La primera de las actividades, Independencias, se desarrolló en torno a pensar el legado de los procesos independentistas de América Latina y su vigencia, a través del trabajo con fragmentos de manifiestos de las vanguardias latinoamericanas de la década del veinte. Estas miradas hacia el pasado fueron realizadas desde el campo del arte por diversos movimientos a lo largo del siglo XX: grupos y artistas que buscaron invertir la cartografía dominante a partir de una toma de posición situada y crítica que pusiera en valor y en términos de paridad nuestra herencia cultural y artística. Como sujetos interpelados por nuestra realidad

latinoamericana, se plantea activar lecturas del pasado que apunten a proyectarnos en el futuro. Una primera experiencia con este taller fue realizada en la 4ta. Jornada de Educación Artística "Imágenes y medios" organizada por la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031 por las docentes Cynthia Blaconá y Jimena Rodríguez.

En la segunda actividad de taller se trabajó con Cartografías, específicamente sobre el mapa de América del Sur proponiendo una experiencia estética crítica acerca de las cartografías compartidas para subvertir el sentido de los mapas tradicionales y desnaturalizar las representaciones que sostienen jerarquías arbitrarias. Las cartografías son formas de organizar el mundo, de visualizarlo desde diferentes perspectivas, permiten delinear modos de relacionar conceptos y significados, formas de diagramar el sentido, de volver visibles relaciones de afectos, de formas, de imaginarios del mundo. Como sostiene Andrea Giunta (Giunta, 2016: 150-151),

"el territorio es mapa, cuerpo, palabra, acción. Desde él se clasificaron las ciudadanía legítimas de las repúblicas latinoamericanas y se desclasificó a quienes quedaron en las sombras que impuso la marginalidad: mujeres, mestizos, indígenas, y todos aquellos que resistieron la legitimación excluyente de la ciudadanía blanca y heterosexual. Dar vuelta el mapa implica rediseñar las representaciones del poder. Reponer el lado oscuro (u oscurecido) de la historia desde el momento en el que América se incorporó como una de las cuatro partes del mundo. Invertir la visión tradicional para situar de otro modo las ciudades, los países y, junto a ellos, las experiencias

vividas”.

La tercera propuesta recorrió las Memorias, utilizando como disparador la obra “Señalamientos” de Edgardo Vigo. La educación estética no está (y no debe estarlo) desintegrada de las tensiones y conflictos de la sociedad, por esta razón, creemos que desarrollando el tema de la memoria personal, al mismo tiempo lo hacemos sobre la memoria cultural, como una manera de mostrar las “micropolíticas” del día a día, un territorio en el cual se inscribe la subjetividad. Recordar algo es un acto, es hacer algo. El acto de recordar, en realidad, implica también el acto de recordarse a sí mismo. Y en ese recordarse a sí mismo, la experiencia de lugar, de espacio y tiempo, de cuerpo, y de proyecto pueden convertir lo usual en “experiencia estética”. La propuesta es reflexionar acerca de la memoria individual y colectiva, y mediante esta experiencia artística sensitiva, acompañados de la palabra como dispositivo productor de sentido y simbolización, favorecer acciones pedagógicas promotoras de participación, cooperación, solidaridad, alteridad y respeto. La idea de esta propuesta fue primeramente pensada por Verónica Tsernotópulos, adscripta a la cátedra de Estéticas Contemporáneas de la Prof. Cynthia Blaconá.

Cuerpos, fue la cuarta propuesta de taller. Con la misma buscamos generar un espacio de conocimiento colectivo desde el territorio más próximo al que nos pertenecemos: nuestro cuerpo, el cuerpo de cada una/o, retratado/a, representado/a, expresado que conocemos o queremos conocer de él, de nosotras/os mismas/os. Dejándolo hablar, dejándonos hablar, a través de su memoria, sus aprendizajes, sus gustos, temores y deseos. Viaje en el que vamos reconociendo y valorando las huellas de sus historias y combates. En palabras de Esther Ferrer “situar y reivindicar el cuerpo de la mujer como un territorio personal e intransferible, íntimo y personal, denunciando los usos y heterodesignaciones que la sociedad y el arte le han impuesto durante siglos”.

El último de los talleres transitó sobre el arte y la educación popular. La división entre artes mayores y menores, arte y artesanía, “arte” y arte popular es una distinción ideológica que estableció jerarquías en el campo de la cultura. Creemos que el acercamiento a las artesanías y las artes popular es un dispositivo válido para la inclusión multicultural tanto de sus procesos artísticos-creativos como de sus producciones, históricamente excluidas, y además viabiliza el surgimiento de espacios alternativos de intercambio cultural. En este sentido, identificar y reconocer los conocimientos ancestrales locales como conocimientos válidos, relevantes y necesarios para todos y todas, es una manera de evitar las jerarquizaciones en torno a los campos del saber. Así el taller propuso resignificar la técnica de telar

horizontal, a partir de la construcción de unkuñas, que mediante el “tejido” o entrelazado de diversos materiales, convencionales o alternativos, reflexione en torno a las tramas individuales y colectivas que conforman nuestra subjetividad y las múltiples identidades de nuestra región. El diseño de esta propuesta es de la Prof. María Pía Isaía y presentado en el marco del Encuentro de Educación Artística en la Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes de Perú en 2017.

### Referencias Bibliográficas

- Didi-Huberman, G. (2017) *Sublevaciones*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero UNTREF
- Giunta, A. (2016) “Todas las partes del mundo” en: Cat. Verboamérica, Buenos Aires: MALBA, AA.VV. (1998) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2007). *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial - Flacso – Osde.
- Freire, P. (2006) *La naturaleza política de la educación*, Barcelona: Paidós.
- Meirieu, P. “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>

**LIC. LILIANA BARLETTA**  
**MG. MARCELA COVARRUBIAS**

# **LA EXPRESIÓN POTENCIA LAS POSIBILIDADES. ACOMPañAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA PROVINCIAL DE ARTES VISUALES N° 3031 “GENERAL MANUEL BELGRANO” DE ROSARIO.**

El propósito de esta ponencia es dar a conocer algunas experiencias de acompañamiento a las trayectorias educativas desarrolladas en las Escuelas de Arte de Nivel Superior de Rosario, particularmente en la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031 “General Manuel Belgrano”, dependientes de la Dirección Provincial de Educación Artística y en relación con la Educación Especial, que se llevaron adelante a lo largo de este año 2018.

En principio, los marcos normativos y las políticas públicas en coherencia con estos, procuran direccionar, desarrollar y acompañar los cambios permitiendo sentar las bases para la organización y el trabajo en todo el sistema educativo. Esto le otorga sustento y legitimidad a los proyectos y/o espacios de inclusión del estudiantado con discapacidad.

Por otra parte, el ingreso de alumnos/as con discapacidad a los Institutos, pone en tensión el modo tradicional del proceso enseñanza y aprendizaje y al estudiante “esperable” en la educación superior.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, promulgada como Ley Nacional N° 26.378 en 2008 y con jerarquía constitucional en

nuestro país en el año 2014 por Ley N° 27.044), implica un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social y se reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales que deben poder gozar sin discriminación. Se aclara y precisa cómo se implementan las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario identificar las barreras que limitan su ejercicio en forma plena y efectiva. Los Estados Partes se comprometen, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad accedan a un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y modalidades así como la enseñanza a lo largo de la vida (artículo 24).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en el 2006 garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, alienta la detección temprana de necesidades educativas individuales o de dificultades en el desarrollo a fin de poder brindar atención interdisciplinaria y educativa inclusiva desde el Nivel Inicial. Esta Ley define la Educación Especial como transversal a todo el sistema educativo que, en tanto modalidad, ha presentado transformaciones muy significativas sobre todo en la última década.

En relación al Nivel Superior y según lo establece la Ley de Educación Superior N° 25573, el Estado debe garantizar la “accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”.

Así mismo, la reciente Res. CFE N° 311/19 y la Res. MEN N° 2509/17 definen las condiciones para la promoción, acreditación, certificación y titulación de las personas con discapacidad en los niveles educativos obligatorios, habilitando la continuidad de las trayectorias escolares al Nivel Superior.

Cabe observar, que la normativa provincial, particularmente el Decreto N° 2703/10, establece las pautas de organización del trabajo interinstitucional entre los niveles/modalidades y la Educación Especial en el marco de un proyecto de integración escolar. Además, crea espacios como los Consejos de Integración Escolar, en los que se reúnen fundamentalmente, equipos supervisivos, directivos y docentes de todos los niveles y modalidades que trabajen en torno a proyectos pedagógicos de inclusión, junto a los profesionales de los Servicios Psicopedagógicos o Equipos Interdisciplinarios de las Escuelas Especiales, para considerar en qué situación se encuentra cada escuela, cuáles son las experiencias más valiosas, las dificultades y la articulación que quizás hay que fortalecer o mejorar, entre los principales temas.

Los marcos regulatorios mencionados brindan un “paraguas”, un marco legal fundamental debajo del cual se establecen obligaciones y derechos; sin embargo, es importante reconocer que no generan por sí mismos las condiciones necesarias para la inclusión socioeducativa. Se requiere de decisión política para impulsar espacios de formación docente, de construcción de una cultura escolar inclusiva, y especialmente, propiciar y generar acciones al interior de los Institutos Superiores que permitan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los/as estudiantes con discapacidad.

En este sentido, si bien se ha avanzado hacia una mayor inclusión socioeducativa, en un trabajo conjunto con las Direcciones Provinciales de Educación Superior y Educación Artística, la Dirección Provincial de Educación Especial se ha propuesto desarrollar acciones en dos sentidos: las prácticas docentes y las trayectorias estudiantiles, a través del asesoramiento y el intercambio tendientes a visibilizar, analizar, sistematizar y comprender cuáles son los logros alcanzados a partir de las experiencias de estudiantes con discapacidad que cursan carreras terciarias, recuperando insumos y propuestas constructivas que permitan el diseño de dispositivos para el acompañamiento a las trayectorias educativas.

El objetivo de socializar estas experiencias es contribuir al fortalecimiento de la articulación entre ambas modalidades educativas para garantizar el derecho a la educación del estudiantado con discapacidad, en consonancia con los principios rectores de las políticas educativas del Ministerio de Educación provincial: la inclusión socioeducativa, la calidad educativa y la escuela como una institución social.

Si bien en el año 2017, se efectuó un relevamiento del estudiantado con discapacidad en Educación Superior, fue a comienzos de este año 2018 que se iniciaron las tareas de manera conjunta con la Dirección Provincial de Educación Artística. En una primera etapa, se solicitó una descripción global de las acciones llevadas a cabo por las Escuelas de Arte de Rosario en relación al acompañamiento a las trayectorias y a la inclusión socioeducativa de los/as estudiantes con discapacidad. En virtud de los datos allí recogidos, se concretaron una serie de entrevistas con equipos directivos, docentes y estudiantes a fin de profundizar la información, indagar acerca del trabajo ya realizado, de los requerimientos y de las posibilidades de resignificar los procesos iniciados que conjugan experiencias, trayectorias y expectativas respecto a las carreras elegidas; es decir, una propuesta para diseñar una ruta que involucrara un colectivo, un hacer juntos, en sintonía con un potencial.

En el informe “Experiencias en Educación Especial de las Escuelas de Arte de Santa Fe”, elaborado por la Dirección Provincial de Educación Artística en el año 2012, se afirma que “las experiencias [de inclusión] registradas en las Escuelas de Arte de la provincia de Santa Fe podrían ser consideradas como prácticas innovadoras en el campo de la articulación entre el Arte y la Educación Especial”. El ingreso y cursado de los/as estudiantes con discapacidad se realiza de diversos modos: “algunos alumnos se inscriben en condición de regulares, cursando todas las asignaturas previstas por el plan de estudios, llegando en ciertos casos a adquirir los títulos que se ofrecen a nivel institucional. También se identifican algunos que inician el trayecto completo pero no logran culminar los estudios, abandonando al principio o inclusive, cuando adeudan pocas asignaturas. En otros casos, se les ofrece la posibilidad de asistir a determinados trayectos formativos específicos, en virtud de sus intereses y de las posibilidades con que cuenta la institución” (p. 6).

Asimismo, en dicho documento y en relación a las experiencias educativas desarrolladas durante el período 2001 - 2012, se plantea que “la Escuela Provincial de Artes Visuales N° 3031 [ha desarrollado] una experiencia de integración con apoyo específico en las asignaturas de los Trayectos del Área del Plano y del Espacio. Es considerada única de su género y supuso la implementación de un proyecto a nivel

institucional con el apoyo de docentes del área de educación especial para los alumnos que cursan la Tecnicatura en Artes visuales. En virtud del mismo, se les [ha ofrecido] atención personalizada en un Taller de Apoyo a la diversidad a cargo de una profesora de educación especial y de artes visuales, para el desarrollo de los contenidos de las asignaturas que cursan, muchos de los cuales les genera dificultad. Se dispone de ocho horas semanales, en las cuales se realizan adaptaciones curriculares y se desarrollan estrategias de aprendizaje significativos y funcionales. Se plantea como objetivos adecuar la currícula de la carrera de Tecnicatura en Artes Visuales según necesidades de los alumnos con [discapacidad], fomentar actitudes de solidaridad, cooperación y respeto por la diversidad y propiciar el desarrollo de capacidades de los alumnos integrados para insertarse en el mundo profesional.

Las modalidades de trabajo se delimitan acorde a las posibilidades de los alumnos y a las características de las materias, partiendo de experiencias concretas (...).

Los destinatarios son alumnos de primer y segundo año inscriptos en la tecnicatura de Artes Visuales que tiene Síndrome de Down y de Kabuki, así como una alumna sorda y otra con problemas de índole psicológico.

La evaluación de esta experiencia por parte de la institución es positiva: los alumnos con [discapacidad] compartieron un currículo común, realizándose adaptaciones curriculares que les permitió alcanzar los objetivos planteados en espacios de libertad y de trabajo personalizado. Asimismo, se evidencia predisposición en los docentes a cargo de las asignaturas para realizar estas adaptaciones y de los directivos para flexibilizar la propuesta, estimándose que es toda la comunidad educativa la que resulta beneficiada de modo directo o indirecto por esta experiencia. Así, por ejemplo, se observa mayor valoración de las diferencias, actitudes de solidaridad y cooperación. También se destaca el intercambio con las familias de los alumnos integrados, quienes reconocieron los límites y las posibilidades de sus hijos.

El Instituto se convierte en pionero en la inclusión de alumnos con [discapacidad] en tecnicaturas de nivel superior” (pp. 7-8).

La modalidad de trabajo que inició a principios del año 2018 la Dirección Provincial de Educación Especial fue desarrollándose en forma progresiva, con un acercamiento a la institución a través de encuentros con personal directivo: director y regentes, quienes presentaron la realidad de la Escuela de Artes Visuales y su camino recorrido en materia de inclusión; asimismo, se coordinó la realización de observaciones de clases a las que asistían estudiantes con discapacidad, se desarrollaron talleres con familiares

de dichos/as alumnos/as y se promovieron reuniones con docentes con el objetivo de generar luego, un “espacio de apoyatura y acompañamiento a las trayectorias educativas”.

Actualmente, en este espacio participan estudiantes residentes del Profesorado de Artes Visuales, integrantes del equipo asesor técnico-pedagógico de la Dirección Provincial de Educación Especial y estudiantes que requieren de una trayectoria educativa acompañada y con apoyos.

Aún cuando el factor motivador para que los/as alumnos/as se acerquen a este espacio es el de reforzar la enseñanza de las técnicas específicas de cada área con estrategias pedagógicas, la mirada del equipo técnico siempre estuvo puesta en la integralidad del estudiantado, respetando la subjetividad, singularidad e individualidad de cada joven, prestando una constante escucha y acompañamiento específico.

Esta apoyatura se realiza con una determinada frecuencia y una carga horaria definida de acuerdo a los apoyos necesarios, en un espacio físico cedido a este fin y en cómodas condiciones.

La cuestión es progresar sobre el firme fundamento de las oportunidades, en contextos de encuentro que habiliten distintas formas de construir vínculos y habitar el mundo.

### Referencias bibliográficas:

- Agustini, A. y otros. Comisión Universitaria de Discapacidad, Educación Superior Inclusiva. Orientaciones para la Comunidad Universitaria. U.N.R, Rosario, 2016.
- Clérico, G., Informe: Experiencias en Educación Especial de las Escuelas de Arte de Santa Fe. Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Dirección Provincial de Educación Artística, 2012.
- Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. 2007 Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Decreto N° 2703/10 de la Provincia de Santa Fe. Pautas de organización y articulación del Proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Nápoli, María Cecilia, Accesibilidad a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata. UNLP, 2014.
- Resolución del CFE N° 311/16 y sus Anexos.

**PROF. EDUARDO ELIZONDO (EPAV / UNR / CONICET)**

# LA INTERPRETACIÓN ESTÉTICA: ENTRE ARTE Y FILOSOFÍA

El vínculo entre arte y filosofía tiene una peculiar relevancia en la historia de la filosofía. Lo podemos encontrar en los modos indirectos a través de los cuales la tradición retórica ha retornado en el interior del discurso filosófico –como contraparte del intento de expulsión que la filosofía ha hecho de ella–, y en la relación peculiar que el discurso filosófico configurará con el arte a partir de la constitución de la estética como disciplina filosófica autónoma. En lo que respecta a esto último, los enlaces inéditos en las experimentaciones filosóficas –sin dejar de subrayar que ambos registros necesariamente no dejan de distinguirse uno del otro– son realizados sobre un basamento eminentemente práctico, y no meramente teórico, esto es: por medio de la praxis concreta de la literatura por parte de los filósofos o, en otros casos, mediante la interiorización de elementos de las artes y de la literatura –o más específicamente: de lo literario de la literatura– en el discurso filosófico. En un sentido amplio, desde la raíz problemática de este vínculo se forjarán distintos artificios filosóficos, atravesados por el siguiente criterio retórico-estético: que tanto la filosofía como el arte ponen sobre relieve el problema de que los contenidos de su interpretación, o la interpretación de su contenido, se encuentran encabalgados a las formas de exposición en las cuales ellos se escenifican.

La categoría de interpretación estética pretende ser una marca del escándalo que presupone para la jerga filosófica afectar sus monumentos conceptuales, y poner en desconcierto el carácter comunicativo que dispone la práctica de la interpretación, en sus múltiples variantes. Para traer algunos casos específicos, podemos observar ese carácter en la conjunción entre la práctica de la interpretación y el vocablo teoría, en cuanto operación de desambiguación, transparentización y sistematización de términos, propia del apogeo de la epistemología en la construcción del discurso filosófico, tras la huida de época frente a los fantasmas de la teología y de la metafísica. Otra variante, la encontramos en la identificación de la interpretación con la comprensión, es decir, la

interpretación (*Auslegung*) como homólogo de la comprensión (*Verständnis*), esto es: asociada a la cuestión del sentido como tópico de la filosofía hermenéutica, y su precepto directriz de borrar las extranjerías y la heterogeneidad radical de los artificios retóricos de las obras en vías de una ontologización de la esfera de sentido de los textos, constituida bajo las notas modales de lo común y de lo familiar. Entre otras variantes, hayamos también el prejuicio historicista que filia la interpretación de las obras al principio científico decimonónico que afirma el estatuto de verdad de los escritos en cuanto cifra textual, como verdad fáctica que halla su soporte en documentos. Este prejuicio, aunque parezca contradictorio, no deja de estar vinculado a lo que en “¿Qué es un autor?” Foucault califica como “principio religioso del sentido oculto”<sup>1</sup>. Aun cuando resulte controvertida esa caracterización, en la medida en que la categoría de lo religioso se circunscribiría a una tradición teológica en particular –la exegética–, podemos atisbar allí una imbricación extraña entre positivismo y restos del imaginario exegético, a pesar del rechazo que el discurso de la ciencia positiva profese sobre ese imaginario y del distanciamiento que luego produjera la hermenéutica con respecto al positivismo.

Más allá de dichas tradiciones, la tachadura del significante interpretación por el de lectura, emplaza y entrevera la interpretación en el imposible de la interpretación que llamamos lectura. La paradoja de la lectura consiste, precisamente, en que la condición de posibilidad de la interpretación reside en ese imposible. Se mide por aquello que en lo leído resulta inconsistente e imposible de interpretar, y que por ello causa lectura. En vez de reducirse a la impronta positiva que le otorga a la interpretación el estatuto de práctica, la lectura se instituye bajo las figuras negativas de un azar causado y del extravío del sentido, esto es: a partir de una retórica del efecto y de una estética de la interpretación, no de una hermenéusis del texto o de una sistemática de continuidades causales.

1. Cf. Michel Foucault, “¿Qué es un autor?”, *Conjetural*, n° 27, Buenos Aires, 1993, p. 92.

La consecuencia mayor que habilita encabalar la interpretación a la lectura –no sólo dentro de la filosofía, sino también en el campo colectivo de las humanidades, las artes y las ciencias–, consiste en salvar el carácter problemático que pone en juego la interpretación concebida en su dominio retórico, en su arte lector. Acerca de este carácter problemático de la interpretación, casos imprescindibles para nuestra contemporaneidad como los de Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Benjamin y Adorno, entre otros, han insistido en marcar ese dominio a propósito de reinventiones parciales sobre la relación inseparable entre la interpretación y la construcción de lo estético, acercando así la interpretación a lo que nombramos lectura.

En la construcción de lo estético, que se perfila en cada artefacto crítico, el discurso filosófico se identifica parcialmente con un punto neurálgico de las técnicas de representación artísticas, a saber: que en la experimentación de las formas de exposición se sobrepone un horizonte ciego que afecta la interpretación, donde lo expuesto nunca se presenta como igual a sí mismo, sino más bien bajo la forma de un contenido negativo. Este punto de exploración, que produce consecuencias escandalosas en el interior del discurso filosófico, es sostenible desde una reactualización de la tradición retórica, o de un uso contemporáneo de dicha tradición, muchas veces excomulgada por el discurso filosófico por las implicaciones que dicha tradición pone en juego en relación con los esquematismos del deseo, tales como el habla, la erótica, la erística y el dinero. Una reactualización de la tradición retórica en la construcción de lo estético del discurso filosófico alcanza su apoteosis en el concepto límite de forma, de la forma concebida como construcción retórica, como enunciación, que se emplaza en cuanto más acá retórico de los actos de interpretación. La forma resulta inseparable del contenido de las obras de artes y de los actos de lectura. Ramón Alcalde, en sus clases de retórica, caracterizó a ese momento retórico de la interpretación como “lo literario” de las obras, que no debe ser confundido con la literatura como campo autónomo. Lo literario del discurso concierne al “contenido de la forma”, a aquello que irrumpe de modo negativo a partir de determinada exposición a la que dicho contenido está anudado y nunca puede llegar a ser formalizado –en un sentido lógico matemático– bajo una lógica del enunciado o reducido al análisis de una teoría de los géneros, así como tampoco podemos enmarcarlo dentro de la idea ingenua de retórica elabora por las tradiciones filosóficas que históricamente la han desacreditado. La vulgata a la

que se ha visto sometida la retórica “se debió, precisamente, a que sus enemigos lograron presentarla como repertorio de formas preconstituidas y de reglas para su montaje servil”<sup>2</sup>. El inicio de este descrédito, lo podemos hallar también en lo que en La metáfora viva Paul Ricoeur subraya sobre la retórica aristotélica como un sistema de reglas de segundo rango, en el que la retórica salvaje es despojada de su valor beligerante y de su antilogismo.<sup>3</sup> No obstante, la verdad que subraya Ricoeur, enunciada desde una tradición no retórica, es en ese sentido una verdad dicha a medias, en la medida de que no pretende hacer uso de las consecuencias que dicha tradición genera en la esfera de la interpretación, de habilitar la potencia histórico actual de esa tradición para la lectura, en vistas de la cual la reflexión sobre su objeto resultaría simultánea a la consecución de su efecto. En esa dirección, Barthes señalaba que “rebajar la Retórica al rango de un objeto plena y simplemente histórico, reivindicar, bajo el nombre de texto, de escritura, una nueva práctica del lenguaje y no separarse jamás de la ciencia revolucionaria, son uno y el mismo trabajo”<sup>4</sup>. De manera que, aquello que opera como verdad en las tradiciones que rechazan la retórica, reside precisamente en el no saber que las ficciones del arte retórico ponen en juego; el cual, decididamente, retorna sobre los discursos que lo expulsan a lo largo de la historia de la filosofía. Más acá de lo que los discursos en torno a la sistematización de la retórica afirman acerca de ella en relación con la verdad y el estatuto inferior que presupondría por el hecho de reconocer a la verdad implicada en un no saber, más acá de eso, la interpretación, en su escena retórica, se emplaza de modo inseparable con su forma de exposición. Lo literario de un discurso, o lo que desde un campo semiótico ampliado podemos nombrar lo estético de los artificios lectores, concierne al dominio retórico de la enunciación, en el que la interpretación se haya siempre implicada por sus conjeturas, es decir, por aquello que no sabe y que no puede ser unilateralmente limitado a la esfera de lo dicho, porque, en tanto entredicho, inexorablemente se inscribe como marca ciega de la enunciación.

Las categorías interpretación, pensamiento, lenguaje, suelen consagrarse en la jerga filosófica como monumentos conceptuales que neutralizan el no saber y pretenden devenir el habla de las tradiciones en una lengua sin sujeto. En ese sentido, la idea de interpretación se restringe a un trabajo de reconstrucción de sistemas conceptuales, en los que, no habría nada que leer, en lo que nada se sobrepondría como problemático y todo sería explicable, por ejemplo, por medio de un análisis

2. Ramón Alcalde, “Tres clases de retórica”, *Conjetural*, n° 27, Buenos Aires, 1993, p. 91.

3. Cf. Paul Ricoeur, *La metáfora viva*, Buenos Aires, Megápolis, 1977, p. 17.

4. Roland Barthes, *La antigua retórica*. Ayudamemoria, Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1982, p. 80.

aséptico del lenguaje; tesis que es insostenible, cuando en vez de hablar de lenguaje, ponemos en juego la interpretación bajo los dominios retóricos del discurso, las artes, el habla o la enunciación. La idea de interpretación, vinculada a la explicación teórica, reduce las construcciones conceptuales a mecanismos de intercambio de la comunicación científica, y guarda silencio sobre lo inconfesable que sostiene ese intercambio, acerca del hecho de que esos conceptos, dice Nietzsche, sean “metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal”<sup>5</sup>. Después de la irrupción de Nietzsche, el discurso filosófico no puede desentenderse de que “en la construcción de los conceptos trabaja originariamente el lenguaje”<sup>6</sup>, es decir, aquello que en el habla y en la escritura de Nietzsche es nombrado *die Sprache*, vinculado a las interferencias y dislocaciones del habla y de la escritura entendidas en función de su fundamento retórico-poético, por el cual los conceptos siempre están atravesados. De allí que la filosofía de Nietzsche no pueda dejar de leerse a través del uso que hace de ese inexorable punto de partida.

Otro caso, que se inscribe en transferencia con ello, es el de Walter Benjamin. En sus escritos, lo literario se torna un centro de experimentación en el que se entremezclan continuidades oníricas con superposiciones de materiales histórico-culturales y enclaves aforísticos. La interpretación en Benjamin excede las formas retóricas de los discursos filosóficos precedentes, y de un modo peculiar es acuñada a partir del salto de las formas de interpretación de las artes al espacio de la crítica y de la interpretación filosófica a través de la interiorización de esquematismos semióticos que tienen diversos puntos de emergencia, como el collage, la yuxtaposición –inherente a las sintaxis de las vanguardias históricas–, los imaginarios metafóricos del modernismo y del simbolismo, las experimentaciones ópticas y narrativas del cine, la potencia del gesto de la representación teatral, y demás casos. Dentro de esa construcción estética de la interpretación, los conceptos se instituyen como pliegues dentro del choque de esas inconciliables redes retóricas. A una parte de este trabajo de lo literario en Benjamin, Hannah Arendt lo caracterizó como “pensar poéticamente”<sup>7</sup>. Esta caracterización de Arendt surge fundamentalmente como interpretación de lo que en la crítica tardía de

Benjamin lo vincula a *la langue*, en particular a nombres propios como los de Klossowski y Bataille, pero principalmente a las poéticas de Aragón, Baudelaire, Mallarmé y Valéry. En una de sus alusiones a Paul Valéry, Benjamin dice que en algunos momentos de su poesía, podemos reconocer el sueño de juventud de Valéry de llegar a ser marinero. Esto lo expone en una comparación sacudida, en la que dice que la poesía de Valéry “posee una abundancia de formas que el lenguaje le gana al pensamiento, igual que el mar a la calma chica”<sup>8</sup>. Claro está que en lo que esta construcción discursiva de Benjamin, como en otras, se traduce como lenguaje forma parte de una salida rápida ante el imposible de la traducción que pone en juego el significante alemán *die Sprache*, que en el uso de los escritos de Benjamin, como también en los de Nietzsche, reverbera la tradición retórica, y que en algunos contextos podemos decidir traducirlo como enunciación, habla, o lengua en acto. El verbo que aparece en ese contexto es *abgewinnen*, que además de “ganar” también puede significar “tomar la delantera”. La alusión de Benjamin sobre Valéry es a propósito de señalar que lo que se intenta fetichizar como pensamiento, concepto, etc., está atravesado por lo estético del discurso, esto es: por las sobredeterminaciones retóricas de la enunciación, en ese caso particular de la lírica, cuya quintaesencia, dice Benjamin, consiste en que las ideas “se alzan como islas en el mar vocal”<sup>9</sup>. En la medida de que la lectura nos reconduce al mar de *die Sprache* que Benjamin marcaba a propósito de la lírica de Valéry, la lectura se anticipa al pensamiento e interrumpe la hipóstasis del concepto.

Si, en esta dirección, situamos la interpretación en relación con la implicación de los conceptos en sus conjeturas, nos encontramos con el momento crucial con el que está vinculado esto, a saber: la implicación del sujeto en la enunciación. Hablar del artificio de la lectura, o de la ficción de la lectura, supone un sujeto de la enunciación, sin el cual los enunciados por sí mismo nada dicen. La ilusión de la comunicación directa, pensaba Kierkegaard, consiste en poder lograr traducir y clarificar en la esfera del enunciado aquello indomesticable que se da de modo irreductible en la instancia de acto que presupone cada enunciación, en la que, nos dice Kierkegaard, se establece “la relación singular de la comunicación con el comunicante”, en la que la forma de “la comunicación artística” se presenta

5. Friederich Nietzsche, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos, 1996, p. 25.

6. *Ibidem*, p. 33.

7. Cf. Hannah Arendt, “Walter Benjamin (1892-1940)”, en Walter Benjamin; Bertolt Brecht; Hermann Broch; Rosa Luxemburgo, Barcelona, Anagrama, 1992, p. 152.

8. Walter Benjamin, “Paul Valéry”, en *Ensayos estéticos y literarios*, Obra completa, libro II / vol. I, Madrid, ABADA, 2007, p. 403

9. *Ibidem*, p. 407.

como “algo distinto a su expresión” <sup>10</sup>. Desde su particular anti-romanticismo, que no deja de filiarlo a la filosofía de Hegel –aún en su radical confrontación con ella–, la comunicación indirecta de la que hablaba Kierkegaard refiriéndose a la implicación del sujeto en la enunciación se contraponen a las formas melancólicas del primado del sentido, la verdad y la lógica del enunciado, las cuales se constituyen, en su condición de melancólicas, como modos de la mala infinitud matemática que desvincula la interpretación de su instancia de acto. La lectura, por su vía equívoca, irrumpe a través de construcciones que se emplazan bajo la forma de la escansión. No hay teoría de la lectura, en tanto que la interpretación se constituye como algo determinado, en vinculación con un imposible que divide al lector y retorna en la lectura. En este momento disruptivo, Nietzsche situaba el punto de emergencia de la interpretación como invención (Erfindung), y Kierkegaard alegorizaba el carácter decisivo de la lectura mediante la figuras del “salto” y del “secreto de lo primero” <sup>11</sup>.

Una retórica de la interpretación acerca la interpretación a los malentendidos de la lectura y a los artefactos de la estética. Uno: contraponen el uso anacrónico de las citas a las reglas de la imaginación vintage de la comprensión hermenéutica, para la cual la interpretación de las obras consiste en volver familiar lo extraño. Dos: marca sobre los textos las inconsistencias productivas, en contraste con la ilusión de verdad de una posible totalización sémica de los escritos, que encuentra su vocación más extrema en la interpretación identificada como una práctica teorética. Tres: moviliza las eróticas de la seducción y de la ficción e inventa una ética de la lectura, contra la necrológica de la figura del amor desdichado, <sup>12</sup> en la que Kierkegaard parodiaba el devenir inexorable de toda pretensión de malversar la interpretación en función de cualquier lógica de sistema, sea ella exegética, científica o especulativa.

#### Referencias bibliográficas:

- Alcalde, R. (1982). “Tres clases de retórica”, *Conjetural*, n° 27, Buenos Aires, 1993, pp. 81-97.
- Arendt, H. (1992). “Walter Benjamin (1892-1940)”, en *Walter Benjamin; Bertolt Brecht; Hermann Broch; Rosa Luxemburgo*, Barcelona:Anagrama.
- Barthes, R. *La antigua retórica*. Ayudamemoria, Barcelona:Ediciones Buenos Aires.
- Benjamin, W. (2007). *Ensayos estéticos y literarios*, Obra completa, libro II / vol. I, Madrid: ABADA.
- Foucault, M. (1977). “¿Qué es un autor?”, *Conjetural*, n° 4, Buenos Aires, 1984, pp. 87-111.
- Kierkegaard, S. (2010). *Postscriptum no científico y definitivo a «Migajas filosóficas»*, Salamanca:Ediciones Sígueme
- Kierkegaard, S. (1982). *El concepto de la angustia*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid :Tecnos.
- Ricoeur, P. (1983). *La metáfora viva*, Buenos Aires: Megápolis.

10. Cf. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo a «Migajas filosóficas»*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2010, p. 85.

11. Cf. *Ibidem* y *El concepto de la angustia*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.

12. Cf. Søren Kierkegaard, *Postscriptum no científico y definitivo a «Migajas filosóficas»*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2010.

**PROF. - DG. GONZALO HERNÁN GIGENA (EPAV)**

# INTRODUCCIÓN A LA MORFOLOGÍA. UNA AMPLIACIÓN DE LA MIRADA.

A principios del ciclo lectivo 2018 surgió la oportunidad de tomar un reemplazo en la materia Introducción a la Morfología del primer año de la carrera Técnico en Diseño Gráfico y Comunicación Visual de la Escuela Provincial de Artes Visuales N°3031 "General Manuel Belgrano". Con esta ponencia se busca dejar registradas las experiencias llevadas adelante en dicho ciclo.

El enfoque que se le ha dado a esta currícula durante el transcurso de períodos anteriores ha llevado a focalizar la misma en el abordaje y resolución – casi – exclusivo de trabajos tridimensionales. Tomando nota de ello se definió un recorrido que ampliase la mirada, en busca de formar un sujeto consciente de, por un lado, un proceso que le permita conceptualizar el paso de la bidimensión a la tridimensión y, por otro, un anclaje basado en la profesión del diseñador gráfico.

El ofrecimiento para el reemplazo llegó poco antes del primer día de clases, tan sólo con un puñado de días de antelación, por lo que el encuentro con quien es ayudante en dicha currícula cuyo desempeño es extenso – recién pudo acontecer ese mismo día.

En la mentada reunión Susana Perrone, la profesora ayudante del turno mañana, me presentó el listado de trabajos que venían desarrollando los años anteriores, el cual se basaba en el programa de la materia al que accedí antes a través del sitio web de la institución <sup>1</sup>. Tras un tiempo de diálogo y al haber intercambiado miradas acerca del contenido acordamos dividir el trayecto en dos tramos. El primero abordaría lo inherente al campo de la bidimensión pero con un claro proceso de búsqueda de la elevación del plano, pasando antes por el volumen ilusorio, con el fin de alcanzar la tridimensión, cuyo tratamiento específico se



concretaría en la segunda parte del año. La idea de realizar una bajada relacionada con contenidos inherentes a la profesión fue muy bien recepcionada.

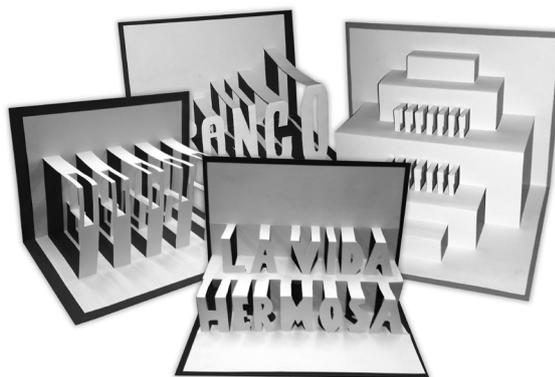
Una vez elaborados los lineamientos a seguir se presentaron los mismos a la jefatura de área y al equipo directivo siendo aprobados por los mismos.

La primer jornada de clases – previa a la reunión – se dividió, además de en la presentación de la materia, en dos actividades. La primera de ellas constó de acercarles a los estudiantes el conocimiento acerca de las normativas que determinan las dimensiones del papel, en este caso la conocida como ISO <sup>2</sup> 216 en la cual se definen, entre otros formatos, la serie A. Para ello se repartió una hoja A4, la estándar de impresión casera, a cada uno y luego de comentarles el modus operandi de dicha norma se les indicó como alcanzar las diversas medidas estandarizadas mediante el plegado y el corte del papel. Obtuvieron así desde A5 hasta A8, tras lo cual se les requirió que añadiesen una nueva A4 – esta vez sin recortar ni plegar –.

El segundo trabajo abordado fue inspirado en el taller “En el plano, papel, papel...” de la profesora

1. <http://artesvisualesrosario.com/wp-content/uploads/2017/12/DISEÑO-2016-2017.pdf>

2. International Organization for Standardization (Organización Internacional para la Normalización).



Carina Porrero dictado durante la Jornada de Educación Artística Imágenes y Medios 2017. En él se contempló la posibilidad del trabajo en equipo con el fin de fortalecer la integración del grupo. Cada uno experimentó de forma libre e individual la transformación del plano mediante plegados, cortes, torsiones, agujereados, etc., con o sin herramientas, uniendo luego las diversas producciones en una sola mediante el pegado y/o cocido de papel según lo establecido por el grupo.

Hasta entonces la actividad se mantuvo fiel a la planteada por la profesora Porrero pero a partir de allí se les requirió a los alumnos que ubicasen sus producciones sobre soportes oscuros para luego tomar registro de las mismas desde distintos puntos de vista, con el fin posterior de reproducir mediante el dibujo una vista por integrante. Antes de iniciar la transposición de la tridimensión a la bidimensión – trayecto inverso al definido para la materia – se abordó el proceso de impresión en cuanto a las tramas de semitono se refiere. Fue así que se les presentaron dos de las opciones de tramas existentes, la AM y la FM, seleccionando luego ellos la que prefiriesen utilizar para simular las sombras sobre el papel. Aquella área que presentase un corte y permitiese ver el soporte negro sería directamente rellena con un pleno del mismo, dejando blanca la zona delimitante de la figura obtenida. Durante esta clase a su vez se abordaron conceptos referidos a márgenes, desperdicio de papel y espacio de trabajo.

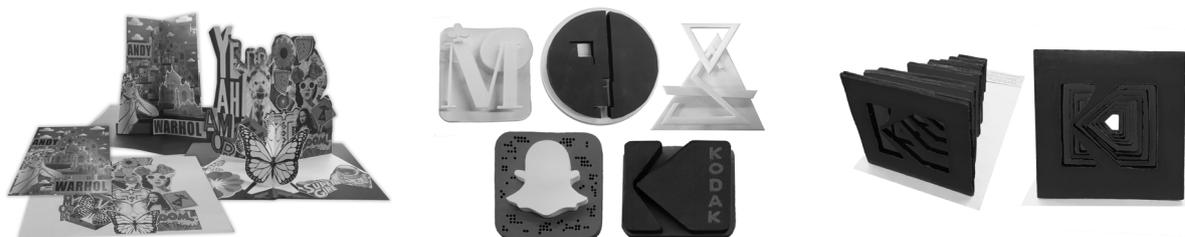
En el siguiente práctico se trabajó lo inherente a los conceptos de forma y contraforma, espacio positivo y negativo y la relación figura y fondo. Para ello se les requirió una imagen en la cual se pudiese reconocer fácilmente una o más figuras y un fondo. Seguidamente debían duplicar la imagen y extraer ambas partes por separado y pegarlas sobre un soporte que respondiese a las dimensiones originales de la imagen. Por último, reproducirían las figuras en positivo para finalmente hacerlo en negativo respetando en ambos casos las dimensiones originales de la imagen. Todo debía estar montado en una única lámina. Los conceptos abordados permitieron un acercamiento al diseño de

tipografías y la importancia del rol de la contraforma en las mismas.

El cuarto trabajo abordó la temática de resolución de imagen, concepto de crucial importancia al momento de realizar una pieza gráfica. Primeramente hubo un acercamiento al tópico a través del uso de software aplicado a la creación y edición de archivos de mapa de bits observando cómo opera la relación dimensión/resolución para luego ver qué mecanismos proveen este tipo de programas con el fin de aumentar la anchura y la altura sin por ello resignar definición. El ejercicio constó de dos partes, primero emular mediante un programa de diseño vectorial diversas resoluciones sobre una imagen dividida en cuatro sectores y por último un ejercicio de cálculo matemático – a lápiz y papel, a lo sumo calculadora – sobre la resolución de imágenes. Los conceptos abarcados en dicha clase fueron mapa de bits, resolución de imagen, pixel y pixel por pulgada (ppp).

En el siguiente práctico se abordó el concepto de espacio ilusorio. Se realizaron una serie de láminas con diversas tramas para las cuales se explicó el uso de diferentes herramientas de medición – regla, escuadra, semicírculo y compás –. Durante el proceso para llevar adelante este ejercicio el alumno debía generar una trama a la cual tendría que alterar con el fin de proveer a la misma de sensación de profundidad y de sugerir la aparición de otra figura. Por último debía seleccionar una de estas tramas con el fin de realizar una aplicación con figuras con volumen ilusorio – recortes de revista –.

Con los trabajos seis y siete se inició el proceso por el cual accederíamos a la tridimensión, no ya de forma virtual – como lo fue el caso del volumen ilusorio generado con las tramas – sino concreta. En ambos prácticos se trabajó la técnica del pop up la cual permite, mediante el recorte y el plegado del soporte, la elevación del plano dotando a la composición de una mayor espacialidad. Las técnicas abordadas fueron la conocida como pop up 90° y 180°.



En el caso del trabajo seis se realizó una analogía con los troqueles para packaging y la forma en que deben aparecer denotados los mismos, mientras que en el del siete se abordó la técnica del collage para luego llegar, a través de la duplicación de los elementos, a la elaboración de un pop up de 180°.

A partir del octavo práctico se ingresó en la segunda etapa. En dicho trabajo se planteó un acercamiento a la elaboración de los carteles corpóreos – para lo cual se utilizó el polyfan como material indicado – partiendo de la elaboración de una composición simple en la que los planos se elevasen mediante pequeñas pilastras. Luego debieron realizar la reproducción de un isotipo de una marca, no ya con columnas, sino con apilamientos de formas completas.

Continuando con la tónica del trabajo anterior se abordó el tema de la creación de planos seriados en dónde debieron realizar un elemento referido a una imagen de marca – saliendo ya de la exclusividad del isotipo –. Para ello se les brindó a los alumnos las herramientas necesarias para alcanzar la proyección de dicha estructura tanto mediante una solución manual como digital, siendo esta última a través de software de manejo vectorial – analizando las posibles operaciones descriptas por W. Wong –.

En los trabajos número diez y once se elaboraron estructuras tridimensionales partiendo de la creación de poliedros y cuerpos redondos, los cuales resultan fundamentales de comprender al momento de elaborar un packaging. Dicho abordaje se realizó durante otros ciclos lectivos pero en este caso se varió la aplicación final de cada uno. La del práctico número diez – poliedros y cuerpos redondos – resultó en la creación de un objeto de diseño, un juguete, un juego de encastrados o rompecabezas. En el caso del once se retornó sobre la imagen de marca planteándoles el desarrollo de una estructura de pared que se pudiese aplicar en un local imaginario, dónde los alumnos debían definir ubicación y utilidad. Al no llegar con el tiempo – debido a suspensiones de clases no programadas – se les requirió la elaboración de un croquis que presente la vista de frente, lateral y tres cuartos y la realización de una pequeña estructura que puede o no tener que ver con la diseñada en los croquis.

El trabajo de cierre de ciclo fue el llamado objeto connotado el cual toma como punto de partida el

establecido para otros años pero que su trayecto difiere rotundamente. En este caso los alumnos partiendo de un concepto o de la selección de un producto o servicio – también se admitió campaña de concientización o promoción social – elaboran la proyección de un objeto promocional de fuerte asociación conceptual pensado para ser dispuesto dentro de un local o en la vía pública. Para realizar el mismo debieron realizar un breve brief que les permitiese delimitar con claridad las ideas que articularían la concepción de su creación. Por último realizaron un montaje digital de la pieza en el lugar dónde iría ubicado, contemplando la adición de elementos extras como bases o soportes.

Como actividad final se les encomendó la elaboración de un muestrario con los diferentes soportes presentados durante el ciclo, realizándose un repaso acerca del uso – de ellos y de las herramientas de corte y pegado necesarias –, las ventajas y desventajas de los mismos y las precauciones que debe tenerse en su manipulación.

### Referencias Bibliográficas

- FINCH, K. A. (2013). La ingeniería del papel al descubierto, Barcelona: Promopress.  
 MEGGS, P. B., y Alston W. P. (2009). Historia del diseño gráfico, Barcelona: RM Verlag, 4ª ed.  
 WONG, W. (1991). Fundamentos del diseño bi- y tri-dimensional, Barcelona: Gustavo Gili, 7ª ed.

**SILVIA MIRTA KUSCHNIR**

# LA VIOLENTA PRESENCIA LA IMAGEN: REFLEXIONES SOBRE LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR MIRADAS SOBRE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS A TRAVÉS DE FOTOGRAFÍAS.

“La imagen desmonta la historia como el rayo desmonta al jinete, lo derriba de su montura.  
En este sentido el acto de desmontar supone el desconcierto, la caída”  
Didi-Huberman

¿Es posible construir derechos a partir de miradas de la violencia? ¿Es posible construir memoria desde la ausencia? ¿Cómo podemos trabajar desde la investigación, la producción en arte y, en primer lugar, desde la educación en torno a los derechos, cuando el contexto pareciera oponerse a la posibilidad de producir sentido?

Tomo un ejemplo para intentar respuestas: una propuesta que me permitió trabajar en el aula cuestiones tales como ausencia y representación, derechos y violencia, género y poder. Y lo tomo precisamente porque se trata de un proyecto que se orienta a producir memoria y activar derechos desde la imagen: “Ensayo de Identidad: Desaparición de mujeres en ciudad Juárez, México” de Mayra Martell.

El primer encuentro con las fotografías de Mayra Martell, fue en una muestra en el Museo de la Memoria, y el segundo en un intento de comprenderlas por sugerencia de una compañera docente. Luego volví una y otra vez a esas imágenes en clases introductorias de Problemática Histórica del Arte. Quizá porque la ausencia permite ingresar en ese margen de lo indecible que tiene el arte, pero sobre todo porque estas fotografías son de ese tipo de imágenes donde se condensan historias, memorias y preguntas que nos interpelan desde nuestra corporalidad, desde nuestra identidad de género y desde la condición de seres humanos.

Frente a las fotografías de Mayra Martell nos encontramos en una primera lectura con imágenes que han sido expuestas en museos y recorrido diversos países y que como en otros de sus trabajos fueron concebidas como “ejercicios de memoria”<sup>1</sup> y, entonces prácticas políticas. Construcciones de sentido que desde el presente –nuestro presente–, funcionan como dispositivos que intentan rescatar del olvido, del borramiento, lo que fue y, de algún modo, sigue siendo, y traerlo a la presencia. Ejercicios que, en algunos casos, incluyen otros realizados en una situación extraña a la posibilidad de que se instale la violencia: donde se produjeron testimonios destinados a las generaciones futuras, a constituir eslabones en la construcción del continuo que significa la vida, a integrarse en una posible reconstrucción futura de la memoria –es el destino de las fotos de familia, de los álbumes familiares–. Las fotografías que analizamos constituyen otro tipo de ejercicios de memoria: contruidos en condiciones de anormalidad. Ejercicios realizados en situaciones límites y en torno al límite, pero que sólo son posibles en la medida que desde el pasado otras personas hayan conservado elementos para posibilitar la reconstrucción (Halbwachs, 2004:336): los ejercicios que nombramos anteriormente –las fotografías de niñas y jóvenes desaparecidas que se incluyen como huellas dentro de las fotografías que analizamos– y el sistema de valores que traducen el sentido de los mismos (Halbwachs, 2004:390). En ambos casos la fotografía aparece como el medio vinculado a la memoria: en los primeros a su

1. Tomamos esta expresión de Ricoeur (2004), atendiendo a la intencionalidad, a la dimensión activa por parte del sujeto en el acto de construcción de la memoria.

conservación y en los segundos a una (re)construcción.

La temporalidad y la memoria en imagen, imágenes que se abren y se oponen a la lectura, imágenes cercanas, pero también completamente extranjeras. ¿Es posible comprender la experiencia de la desaparición de una hija? ¿No son esas expresiones de experiencias completamente extranjeras, las que convocan a nuestra hospitalidad como apertura al otro y, a la vez, como posibilidad de comprensión de nosotros mismos? (Lévinas, Derrida).

Lo humano y la cuestión del límite, pero también la extranjería frente a la imagen, nos permiten transitar la historia desde el presente al comienzo de los tiempos, donde un semejante se retrató en frente al animal para preservar en imagen ese instante donde se borra el límite entre lo humano y lo no-humano. Representación y magia, pero también representación y memoria: el hombre, un hombre, representó ese momento único en la pared de una cueva guardándolo para el futuro. Podemos convocar a ese hombre desde la imagen, entrar desde los signos, las marcas, y encontrarnos con el tiempo-otro en el que se produce la imagen. El signo sería, pues, la "presencia diferida" (Derrida, 1968:8). Es inherente al signo mismo la idea de temporalidad, de representación, de traer ante nosotros algo que no está en presencia, el diferir; el juego entre tiempos y espacios diferentes. Se trataría de ubicarnos en un umbral que por su estatus de umbral nos sitúa, a la vez que nos deslocaliza, en un espacio de diferencia. El umbral como espacio de (in) diferencia entre el dentro y el fuera, o más bien el límite que transcurre donde unión y separación – espacial y temporal– fluyen dinámicamente (Derrida, 1968). En este umbral ubicamos a las fotografías en cuestión: el de la imagen-signo, pero también el de la imagen-límite –, en ambos casos remitiendo a ese otro umbral: el que une/separa Lascaux y el "campo", donde transcurre el límite entre hombre y no-hombre, donde los cuerpos se tornan en producto de lo que lo que Schmucler denomina industrias de lo humano que culminarían en una industria de lo (in) humano, dentro de las cuales se inscribiría la desaparición de personas como máxima expresión. Con tal expresión hacemos referencia al conjunto de prácticas organizadas con el fin de eliminar lo humano del hombre: orientadas a la eliminación de la memoria, de la capacidad representacional, del lenguaje (Agamben, 1998: 17), de la posibilidad de expresión mediante el arte, de la capacidad de opción (Schmucler, 2001:4). En términos agambenianos: a la producción de vida desnuda de humanidad.

En las fotografías que son objeto de esta ponencia

nos encontramos con imágenes cuyo valor excede la representación estética articulándose en ellas cuestiones éticas y políticas referidas a la construcción de la memoria, a la resolución del trauma, en este marco, a la construcción de la identidad –individual del autor y social–; pero también se trata de fotografías con referencia a los afectos donde se produce la exposición del cuerpo y del trauma, la desnudez puesta en imagen que es propia del retrato y del autorretrato (cfr. Nancy, 2006). En suma, fotografías donde la historia personal de quien las produce y la búsqueda de la propia identidad aparecen como objeto representable, favoreciendo ejercicios de reflexión y memoria.

### I - No se desteje (y sí).

Vuelvo a preguntarme por qué entre las imágenes que selecciono para introducir a los y las estudiantes en la Problemática de la Historia del Arte acudo a estas fotografías... Quizá sea porque no solo se trata de un ensayo fotográfico sino también de un proyecto de investigación, Un proyecto que parte de la escucha de entablar relaciones de afecto como paso previo a la posibilidad de acercarse desde la mirada en lo íntimo de la experiencia del otro. En la construcción de discurso desde la imagen y la palabra, utiliza mecanismos que aseguran la imposibilidad de reducir cada experiencia y cada identidad en lo único. El respeto a las distintas experiencias y miradas no es ajeno a ello, a la alteridad en un sentido levianasiano<sup>2</sup>, marcada por el sentido de hospitalidad, de apertura con la conciencia de la inconmensurabilidad de la experiencia del otro. . La indicación de los nombres, lugares y fechas, más que estar destinada a asegurar la veracidad, tendrían este sentido

Mientras trabajaba en su "Ensayo", en 2010, la fotógrafa conoció a la familia de doce de las 24 jóvenes que fueron encontradas en una fosa común en Ciudad Juárez. Y el tejido sigue construyéndose. De los diálogos resultan fotografías donde se nos muestran retratos y ropas, habitaciones, y juguetes, una guitarra y un grabador... Huellas en espacios que parecen detenidos en el tiempo.

Ne viene a la memoria aquella escena de Cinema Paradiso cuando Totó vuelve a la casa de su madre que está tejiendo, y en el mismo instante en que vuelve allí, se desteje el tejido que realizaba su madre. Y entran en la habitación, intacta, tal cual la dejó. Estas historias, sin embargo son de un tejido que parece imposible destejer. Las habitaciones quedaron detenidas en el preciso instante de las desapariciones:

2. Remitimos tanto a los textos de Lévinas como a la lectura derridiana de Lévinas, entre ellos: EMMANUEL LEVINAS, Totalidad e infinito: ensayos sobre la exterioridad, Salamanca, Sígueme, 2002 ; DERRIDA Adiós a Emmanuel Lévinas seguido de Palabra de acogida, Madrid, Trotta, 1998; DERRIDA Adiós a Emmanuel Lévinas seguido de Palabra de acogida, Madrid, Trotta, 1998y el referido: La hospitalidad (DERRIDA DUFOURMANTELLE, 2006).

Blancanieves y la Sirenita en la pared del cuarto de Diana Norali, una princesa que recuerdo el cumpleaños de quince junto a la cama de otra Diana, la cama de Erika con su ropa estirada como para volvérsela a poner, la cama de Cinthia con un osito de peluche, el espejo de Jazmin Chavarría Corrale con fotos suyas, el tiempo detenido doblemente a través de la fotografía, y, a la vez, la posibilidad de lo eterno, de la espera y la esperanza,

Pero... ¿y si tiramos del hilo? ¿y si la fotografía, y si la imagen, en vez de cristalizar el tiempo habilita el fluir y es posible destejer, desandar, entrar en las habitaciones, oler el olor de la ropa que usaba Erika y sentir el perfume en el tocador Jazmin y sentir la suavidad del conejo de peluche de Cynthia, o las sonrisas –y la seguridad– de Elena Gudian Simental bajo la colcha pintada con muñecas? Quizá, al menos, en parte, sea posible. Es la función –y los límites– del testimonio (Cfr Agamben, 2002:41 y ss)

## II - En la huella nos apoderamos de la cosa, el aura se apodera de nosotros (o lo disyunto)

Fotos de niñas muy pequeñas (Maria Guadalupe Perez Monte), fotos de bebés (Griselda Muroa López, Jazmin Chavarría Corrale, Paulina Lujan). ¿Cómo no ser así si muchas fueron arrebatadas siendo apenas niñas? (Ana Azucena Martínez tenía apenas 9 años). En ese fluir que posibilita la imagen –Didi- Huberman (2006: 153-154), refiriendo a Benjamin. nos propone que la Historia se disgrega en imágenes- se me hacen presente las imágenes de esas primeras fotografías de niños arrebatados a la vida antes de que las familias tuvieran recuerdos, esos bebés vivos en la imagen por siempre. (Es extraño pero muchos estudiantes refieren saber de esas fotografías, quizá también son de esas fotografías que nos ponen frente a experiencias límites). Mayra Martell también nos da a ver retratos de retratos de bebés. Las jóvenes y niñas vivas por siempre en la imagen con esa sonrisa recién estrenada a la vida, fotos de álbumes familiares, fotos que en algunos casos son objeto de ritual y parte de las luchas de sus familias por encontrar con vida a sus pequeñas. La posibilidad también aquí de volver el tiempo atrás, de que lo sucedido no suceda, no de detener sino de invertir el tiempo. Y nuevamente Benjamin (1991:4): es la aparición de una lejanía por más cerca que ahora pueda estar lo que la convoca nuevamente. Jazmín está en el espejo pero no es reflejo de una joven frente al mismo. En el espejo se reflejan retratos de Jazmín cuando era bebé, en un pasado donde la desaparición era impensada. El reflejo imposible por la detención del papel que se pega sobre el vidrio, pero que recupera la imagen de modo permanente. La ausencia de Jazmín estará siempre frente a ese espejo, pero también la esperanza de una vida diferente, de una vida en otros términos.

Lo disyunto, el fuera de quicio, instala la violencia. La

aparente tranquilidad se trastoca en su contrario por la imposibilidad de la situación hoy o en el pasado (lo no sucedido en aquel vestido de novia), en el futuro (lo que no sucedería o no sucederá (esos zapatos, esa ropa, esas camas que esperan a alguien que no volverá a usarlas), lo que se instalaría o instaló donde había normalidad. Las fotos infantiles que no permitían pensar el futuro tal como se dio se tornan de simples fotos del álbum familiar en fotos de una historia general, de fotos de sueños futuros en fotos de la violencia y la imposibilidad de los sueños, o quizá, de modos más preciso, de sueños robados.

Las palabras y los saberes laterales afirman los disyunto, pero también que los que pudiera leerse como tiempo de ficción se constituya en tiempo histórico. El juego que se propone con los textos escritos, la relación entre ellos e imagen asegura la historicidad y la significación. Un juego que actúa a modo de anclaje de la fotografía. (No sólo el texto escrito como anclaje sino el juego entre texto escrito e imagen). La palabra no sitúa la imagen en el momento de la cristalización del pasado, de un instante en imagen, sino en otro tiempo –confusión de tiempos– en un diferir constante. El texto nos lleva desde el hoy al pasado y, entonces, de vuelta al hoy. El texto escrito nos habla de un futuro imposible abordado desde una mirada ubicada en el presente, pero pensado como posible en el ayer. Así nos recuerdos de infancia, la estampita de la comunión, los juguetes, la guitarra, las habitaciones que esperan.

Los textos pervierten una interpretación ingenua de imágenes en algunos casos, aparentemente bellas, de la vida cotidiana, trastocando el sentido al proponerlas como lugares donde se instalará el horror, al establecer una necesaria relación con lo que pasó, con el futuro –hoy pasado–. El ingreso a la significación se nos propone desde los saberes laterales (Schaeffer, 1990), específicamente del conocimiento de lo que sobrevendría a esa escena.

## III - La palabra construyendo imagen y memoria (o Erosionando estructuras elementales)

Hay fotografías que podríamos pensar como de NN, donde no hay rostros ni nombres, zapatos que alguien usó, una camisa, un vestido... Aún allí hay cuerpos. La referencia desde la palabra, el anclaje en la palabra. Una fotografía nos da la clave: aún si no hay retratos que recuerden a las niñas y jóvenes desaparecidas, está la memoria en su familia. En sus madres. Mayra retrata un “retrato hablado de Neyra Cervantes”, son las palabras de su madre que guardan la imagen de una hija.

Entonces las camas vacías de Elena Gudian Simental, o de Erika Carrillo guardan la presencia de los cuerpos a través de las palabras que nos dicen que Elena tenía 17 años y que desapareció un día de diciembre de 1996,

que Erika desapareció a los 19 un día diciembre del 2000. Entonces también se nos hace presente María Elena García con sus 17 años y Erika Carrillo con su proyecto de ser ingeniera civil, en un rito que trastoca la ausencia en presencia mediante la exposición de sus ropas sin cuerpo.

Si el representar es hacer presente, utilizando una expresión de Derrida (1968): “volver presente lo que se representa”, estas fotografías ponen ante nosotros un espacio y un tiempo ante el que no podemos permanecer como meros observadores. Vemos estas fotografías desde un presente donde diariamente hay violencia de género, muertes por femicidio y desapariciones. Hablamos de una distancia que no es tal.

Es cierto que para tejer un relato con esas cuerdas deshilachadas de la historia trabajamos con representaciones, con imágenes, pero en nuestras clases no elegimos cualquier imagen. Hay imágenes que, como dice Didi.Huberman (2006:155), nos desmontan, nos descolocan, nos detienen y desorientan, y en ellas parecen poder condensarse los tiempos y sentidos y esto que el mismo autor llama la “historia involuntaria de la humanidad”, una historia que nos interpela a incluir en la trama los miedos, los deseos, la esperanzas, los sueños posibles y truncados, las violencias y los modos de resistencia.

En este sentido, trabajar en la educación desde el arte, interpelar y dejarnos interpelar por las imágenes, es no solo recordar sino problematizar el presente, intentar comprenderlo, proponer una intervención sobre él, sobre la transformación de la realidad. En palabras de Sandra Raggio (2004) “la memoria es una intervención sobre el presente y pone en tensión el debate sobre el futuro que en él se construye interpelado por ese pasado que se recuerda, se conoce, se estudia, se aprende, se enseña”. Si bien sería utópico pensar en que podamos romper las estructuras de la violencia con una propuesta de trabajo en el aula, la desnaturalización, la visibilización y la puesta en palabras de las formas de violencia y de las estructuras que las sostienen, podrían ser un camino para erosionar esas tragedias que operan como un texto de larguísima vigencia en nuestra cultura y cuya permanencia temporal “tiene la misma profundidad y se confunde con la historia de la especie” (Segato, 2003: 117).

### Referencias bibliográficas:

- AGAMBEN, G. 1998 Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-Textos.
- AGAMBEN. 2002 Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Valencia: Pre-Textos
- BENJAMIN, W.1991. La obra del arte en la época de la reproductibilidad técnica, Madrid: Taurus.
- DERRIDA, J. 1968. La diferencia. .Universidad ARCIS. www.philosophia.cl, (acceso 1-5-2005)
- DERRIDA, J. - DUFOURMANTELLE, A. 2006. La hospitalidad. Buenos Aires, Ed. de la flor.
- DIDI-HUBERMAN, G. 2006. Ante el tiempo: Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- HALBWACHS, M. 2004 Los marcos sociales de la memoria. Barcelona: Anthropos
- NANCY, J-L. 2006 La mirada del retrato, Buenos Aires: Amorrortu.
- OBERTI, A. 2009. “Memorias, testigos, una discusión actual”. En Schmucler, H. Memoria(s) y Política: experiencia, poéticas y construcciones de nación. Buenos Aires: Prometeo.
- RAGGIO, S. “La enseñanza del pasado reciente: Hacer memoria y escribir la historia en el aula”. En Revista: Clío & Asociados; No. 8, FAHCE, UNLP, La Plata, 2004.
- RICOEUR, P. 2004. La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: FCE.
- SCHAEFFER, J.-M.1990. La imagen precaria. Del dispositivo fotográfico, Madrid: Cátedra
- SCHMUCLER, H. “La industria de lo humano”, en Revista Artefacto, Nro. 4, Buenos Aires, 2001.
- SEGATO, R. 2003. Las estructuras elementales de la violencia. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

**LIC. VALERIA LEPRA (IENBA-UDELAR)**

# **PENSAR LA COMUNIDAD CON HERRAMIENTAS DE LAS ARTES VISUALES. DOS EXPERIENCIAS EN EL BARRIO MARCONI.**

## **Introducción.**

Este texto recoge experiencias y reflexiones en torno a dos proyectos desarrollados en el año 2017 por docentes y estudiantes del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes en conjunto con educadores, educadoras, niños, niñas y adolescentes del Club Timbúes. Estos proyectos promovieron el uso de las artes visuales y formas de la creación como medios para indagar en torno a algunos aspectos de lo social. Así el lugar de artistas en formación, futuros licenciados, se desplazó hacia el de educadores y el de los niños, niñas y adolescentes participantes en creadores de discursos que emergían bajo la forma de producciones en el campo disciplinar de las artes visuales.

“Semillas y raíces” y “Mapeo afectivo”<sup>2</sup> se formularon como instancias para reflexionar sobre la construcción de identidad de vecinos y vecinas del barrio Marconi. A la vez buscaron problematizar la forma en que los medios de comunicación los presentan y su impacto en el imaginario de montevideanos y habitantes del interior del país.

La herramienta audiovisual fue la usada en el primer caso para crear una colección de relatos de vecinas y vecinos en torno a vivencias barriales. El uso del lenguaje audiovisual emergió como una forma de reparar y revertir los relatos de los medios de

comunicación para contar una historia propia, promoviendo así la circulación de otras voces.

La segunda experiencia aquí mencionada, se desarrolló bajo la metodología propuesta por el colectivo Íconoclasistas a partir de la producción de cartografías colectivas. Las indagaciones en este caso se orientaban a identidades barriales asociadas a los usos cotidianos de los espacios públicos y sus posibles resignificaciones. Siguiendo a los Íconoclasistas: “La utilización crítica de mapas, en cambio, apunta a generar instancias de intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas.” (Risler, Julia y Pablo Ares, 2013, 7)

Los talleres para la reflexión y la producción se orientaron a fortalecer el diálogo y una mirada abierta que posibilitara la inclusión de todas las miradas hacia la creación de una representación colectiva, y no por eso homogénea, de lo común.

Este relato se propone como instancia de recuperación de la experiencia, asumiendo la distancia que existe entre la vivencia y el texto, pero a la espera de que el tiempo compartido, el tiempo de la narración y el intercambio devuelva algo de esto a la existencia.

1. Participaron en la programación y desarrollo de estos proyectos y corresponde mencionar aquí: Alfredo Barboza, Leticia Desena, Valeria Lepra, Ana María Madalena, Agustina Mateu, Yohnattan Mignot, Agustina Mirandetti, Martín Nuñez, Eliana Perdomo, Manuela Prado y Stefanie Puñales.

2. En el caso de “Mapeo afectivo” los resultados se exhibieron en el Espacio de Arte Contemporáneo durante la temporada 29 en el marco de Bial Sur Extensión IENBA 2017, entre el 30 de noviembre de 2017 y el 25 de febrero de 2018.

### Recorrer el barrio. Locales y visitantes.

La idea de locales y visitantes parece interesante para pensar un espacio de encuentro que pone en valor el saber local, al que el visitante debe estar por lo menos atento. La experiencia del espacio vivido se transforma en conocimiento que puede compartirse con los que vienen a provocar en el mejor de los casos una irrupción en el acontecer cotidiano. En esos recorridos pudimos observar diferentes tramas que configuraban diferentes formas de habitar el territorio. Formas que no suelen aparecer representadas en los planos de la ciudad. Esta ausencia nos muestra que la ciudad es móvil, fluye se transforma. También nos muestra un poco metafóricamente que quienes no están representados en los planos tampoco están representados en otros espacios. ¿Cómo represento esos recorridos que hago diariamente? ¿En qué lugar los hago aparecer? Una forma es invitando a otros a hacerlos conmigo. ¿Qué es conocer un lugar? ¿Saber donde hay perros que ladran o muerden para evitarlos? ¿Saber dónde reunirme con amigos? ¿Saber a qué lugares puedo ir? ¿Saber que puedo ir a más lugares de los que suelo ir?

La instancia de recuperar los espacios a través de la memoria que de ellos tenemos se realizó a través de diversos dispositivos, desde graficar en el piso con tizas y papeles hasta producir con cajas un plano tridimensional. Estas instancias se realizaron previamente a la salida al territorio. ¿Qué recordamos de lo que conocemos y cómo lo recordamos fue como iniciamos nuestro recorrido.

Un espacio para pensar en lo que conocemos. Un espacio para mostrar lo que deseamos.

Conversar sobre los recorridos o trayectos habituales, ponía en contacto con la circulación por un espacio determinado y también con las rutinas, las personas con las que se compartía el tiempo, las actividades que se llevaban a cabo durante la jornada, durante semanas y meses y durante el año. La escuela, el Club Timbúes, casas de amigos, amigas y familiares que conformaban la red de relaciones de cada participante. A partir de estas indicaciones en un pequeño mapa se pasó al diseño de íconos que daban cuenta de estas actividades y se les daba un lugar en un plano de uso colectivo, donde se empezaban a conectar las experiencias de todos y todas. La escuela a la que iban, la plaza, los espacios de juego en el barrio, vecinos y vecinas que todos conocían también tomaban un lugar a través de su retrato ubicado en el mapa. Las memorias se materializaban en dibujos que se escaneaban se reducían se imprimían en papel adhesivo y se colocaban en el plano en un ejercicio de carácter colectivo.

La primera etapa consistía en compartir la experiencia cotidiana y representarla a través de los íconos en el plano. La etapa que seguía se orientaba a compartir deseos que estaban vinculados a nuestra experiencia del barrio. Tímidamente comenzaron a aparecer algunos, asociados al principio a experiencias muy concretas sobre algo que se percibía como falta, asociados a la ausencia de determinados servicios. Luego comenzaron a aparecer otro tipo de deseos: montañas nevadas, una playa para el barrio, parques de diversiones, piscinas que ocupaban una manzana, cines en la calle abiertos a todos. Todos los deseos mencionados tomaban un lugar en el plano. Se creaba un ícono para cada uno y se elegía su emplazamiento. El barrio se convertía entonces en una creación colectiva que iba desde los espacios conocidos y familiares, por los que se circulaba habitualmente, hacia lugares lejanos que para los niños y niñas que participaban eran todavía desconocidos.

### Voces del barrio.

Resulta de interés pensar a “Mapeo afectivo” y “Semillas y raíces” como proyectos que se complementan. El primero trae las voces de los participantes que construyen colectivamente una representación de sus experiencias cotidianas en el lugar que habitan. El segundo suma a esas experiencias las voces de vecinos y vecinas para reconstruir un relato sobre el barrio en primera persona, alejado de las cámaras de televisión y las intervenciones policiales.

En “Semillas y raíces” se produjeron una serie de encuentros orientados a ofrecer formación sobre el uso de herramientas del campo audiovisual para la creación de un producto propio. Se usó el medio en el que se construye el relato oficial de los informativos para contar la historia de vecinos y vecinas entrevistados de otra manera, con un interés genuino por lo que estas personas tenían para contar.

Se trabajó sobre la idea de que cualquier dispositivo que tenga una cámara es una herramienta útil para contar un relato y cómo pueden crearse herramientas que faciliten esta tarea para lograr, si así se desea, un producto de calidad audiovisual. En formato de taller se produjeron steadycam, difusor, pantalla acústica y slider. Todo fue utilizado durante las entrevistas y adaptado a su uso con celulares.

Una tarde calurosa el grupo se dedicó a la tarea de pensar qué les gustaría saber, qué les gustaría que le contaran vecinos y vecinas sobre su vida y su experiencia en Marconi. Acto seguido salimos con todos los artilugios a recorrer el barrio.

### Re-presentar la experiencia.

Los espacios de taller, así como el tipo de producciones que se impulsaron desde estos, se configuraron como herramientas para compartir, para presentar y volver públicas una serie de experiencias cotidianas que afectan y que conforman la vida de un grupo de personas que participaron, ya de lleno, ya tangencialmente (las personas entrevistadas) en una serie de actividades propuestas a tal fin.

La experiencia, contada, a través del dibujo, del trazado de recorridos, de la entrevista invita al otro a reflexionar, lo hace parte. A la vez que permite a quien la cuenta pensar sobre ella, sobre cómo la recuerda, sobre lo que elige para contar, sobre el lugar que esta experiencia ocupa en su vida. Aquí el carácter público no asume la forma del espectáculo sino la del convivio, invitar a los otros, convidar a los otros a ser parte de esta nueva experiencia compartida.

A través de los íconos que se colocaban en el plano se narraba una historia acerca de cada participante y del grupo. Acerca del barrio que habitaba y de un repertorio de imágenes que usaba para narrar. En el plano coexistía la experiencia cotidiana de la escuela, el club, la plaza, la cancha, la veterinaria (un punto de encuentro y juego) que recogía las experiencias que cada uno tenía de estos lugares, la imagen que cada uno construía sobre ellos y que ahora compartía con los demás. Se tejía así una red de elementos compartidos y nuevas miradas sobre ellos. Esa narración nos permitía entrar en el juego a los visitantes, que éramos invitados a formar parte, a través de cada relato que componía para nosotros un espacio del que no guardábamos hasta ese momento ninguna experiencia.

### **Ganar el espacio. Recorrer el EAC. ¿Más que visitantes?**

El proyecto “Mapeo afectivo” se desarrolló en el marco de una actividad de extensión del IENBA algunos de sus resultados se presentaron en el edificio de la Facultad de Artes y junto a otros proyectos formó parte de una exhibición en el Espacio de Arte Contemporáneo entre noviembre de 2017 y febrero del presente año. Se presentó allí el mapa y los íconos producto de los encuentros de trabajo y juego que se desarrollaron durante tres meses. Trasladar la propuesta a un espacio de exhibición no era tarea sencilla, sobre todo porque lo que se podía ver allí no lograba rescatar la experiencia completa, el proceso de trabajo que había llevado el grupo hasta ese momento. Se ofrecía una aproximación posible a un conjunto de objetos allí dispuestos. Sin embargo, había un gran valor simbólico en el hecho de que ese grupo de niños, niñas y adolescentes ocuparan un lugar allí. Se había producido una experiencia cuyo resultado

valía la pena compartir. Este hecho nos permitía problematizar quiénes tienen acceso a determinados espacios de circulación de bienes culturales y para quiénes esto está restringido. Ocupar ese espacio, colocaba al grupo en otro lugar. Si volvemos a la referencia de locales y visitantes, el grupo conformado era ahora también local. Una aclaración que parece pertinente hacer es que los nombres de todos los que participaron fueron colocados en la hoja de sala porque esta actividad ya no pertenecía a quienes la habían diseñado sino a todos los participantes.

Recorrer el EAC era la posibilidad de apropiarse de un lugar nuevo, esto tiene sentido si ese recorrido se vuelve actividad familiar, si la posibilidad de incrementar los espacios de circulación efectivamente se realiza ampliándose cada día.

Compartir el espacio de exposición permitía poner en valor su producción desde una perspectiva nueva, y permite preguntarse también sobre aquello a lo que se le da lugar. Qué merece ser mostrado y en qué términos. Que esto no conduzca a una mirada ingenua y edulcorada sobre este hecho. Era parte de un acuerdo entre instituciones IENBA y EAC, pero entre los intersticios se hizo lugar a “Mapeo afectivo”, una propuesta construida colectivamente y de carácter fluente, que se construía a cada momento con la participación de cada integrante.

### **Consideraciones finales.**

En el precedente relato se ha intentado recuperar la experiencia desde una de las voces participantes. El ejercicio de recoger cada voz es una tarea interesante que no ha sido aún realizada.

Poner en contacto a quienes estamos pensando la educación artística, cómo la estamos pensando y desde dónde es una actividad que no puede ser pospuesta. Compartir lo anterior, busca poner sobre la pista de buenas experiencias que desde las artes permiten conformar y fortalecer la comunidad de pertenencia, una comunidad abierta a los aportes de otros, una comunidad que está dispuesta a dar la bienvenida y a construir otras formas de mirar.

### Referencias Bibliográficas

Álvarez Pedrosian, E. (2013) Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio. Montevideo: Universidad de la República.

Collados, A.; Rodrigo, J.y Romero, Y.(2009) Transductores: pedagogías colectivas y políticas espaciales. Granada: Centro José Guerrero.

Larrosa, J. (2002) "Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã." En Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N° 19, pp.20-28.

Larrosa, J. (2003) "La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes." (Conferencia). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

Larrosa, J. (2006) "Sobre la experiencia." En Revista Aloma, N° 19, pp. 87-112.

Lindon, A. (2007) "Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?" Revista Eure, Vol. XXXIII, No 99, Santiago de Chile, agosto de 2007. Recuperado de: <http://nestorgarciacanclini.net/index.php/cultura-e-imaginarios-urbanos/66-entrevista-lindon-alicia> (acceso en febrero 2016).

Risler, J.y Ares P. (2013) Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón.

**SIDINEY PETERSON F. DE LIMA**

# **SOBRE LA PRESENCIA DE EDUCADORAS LATINOAMERICANAS EN LA FORMACIÓN DE ARTE-EDUCADORES EN EL CURSO INTENSIVO DE ARTE EN LA EDUCACIÓN (1961- 1981): TRÁNSITOS EPISTEMOLÓGICOS Y EXPERIENCIALES**

En agosto de 2016, tuve la oportunidad de organizar y realizar en sociedad con la profesora Dra. Rejane Galvão Coutinho el Seminario “Historias da Arte/Educação: diálogos com Ana Mae Barbosa”<sup>2</sup>, en que presenté parte de mi investigación de maestría<sup>3</sup>, sobre la “Escolinha de Arte de São Paulo”, enfatizando la cuestión de la formación de profesores y, al mismo tiempo, introduciendo cuestiones sobre la investigación de doctorado, actualmente en marcha, sobre la formación de arte-educadores en el “Curso Intensivo de Arte na Educação” (CIAE ).

Durante la mediación de los trabajos presentados, en la mesa a la que participé en el referido

Seminario, el arte-educadora Ana Mae Barbosa destacó algo que, anteriormente ya había realizado en la obra *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história* (2015) y que me provocó de diferentes maneras. Según Ana Mae Barbosa hay distintas maneras de acercarse y estudiar sobre la experiencia Escolinha de Arte do Brasil (EAB)<sup>4</sup> y el Movimento Escolinhas de Arte (MEA)<sup>5</sup>, entre ellas, la producción de conocimientos y las “influencias” para esta producción que, en su visión, necesita ser mirada por otros ángulos que no sólo de la Educación por el Arte, obra escrita por el crítico de arte inglés Herbert Read, publicado por primera vez en 1943, como referencia primordial para las experiencias realizadas en la EAB y en las Escolinhas que componen el MEA.

1. Doctorando en el PPG en Artes del Instituto de Artes- UNESP, en el que se desarrolla la investigación ‘El Curso Intensivo de Arte en la Educación y sus contribuciones para la formación de arte-educadores en Brasil’, como becario, Proceso n° 2016 / 05781-9, Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP). Maestro en Artes por el Instituto de Artes- UNESP.

2. El Seminario tuvo lugar en el Instituto de Artes-UNESP, los días 26 y 27 de agosto de 2016 y contó con la participación de investigadores que en sus trayectorias de maestría y / o doctorado fueron orientados por el arte-educadora Ana Mae Barbosa y/o de alguna manera tuvieron sus investigaciones impulsadas por sus estudios. En el seminario cada participante presentó su investigación a partir de una mirada contemporánea, o sea, cómo percibían la investigación en aquel momento. Era todavía una forma de compartir con el público la importancia de la investigación histórica en el campo del Arte / Educación. Participaron de las mesas de diálogos, todas mediadas por el arte-educadora Ana Mae Barbosa: Maria Heloísa Corrêa de T. Ferraz; Rejane Galvão Coutinho; José Roberto Pereira Perez; Fernanda Pereira da Cunha; Rita Luciana B. Bredarioli; Guillermo Nakashato; En el caso de las mujeres. José Minerini Neto; Carolina Marielli Barreto; Roberta Maira de Melo Araújo; Sidiney Peterson Ferreira de Lima; Lucimar Bello Frange; Leda Maria de B. Guimarães; Lúcia G. Pimentel; María de las Victorias N. del Amaral; Heloísa Margarido Salles; Lilian Amaral y Jurema Sampaio.

3. LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. *Escolinha de Arte de São Paulo (EASP): instantes de uma história*. Investigación realizada con orientación de la profesora Dra. Rejane Galvão Coutinho y defendida en agosto de 2014, en el PPG en Artes del Instituto de Artes-UNESP.

4. Sobre la Escolinha de Arte de Brasil cf Lima (2012); Azevedo (2000); Costa (1990).

5. Para estudios más detallados sobre el MEA cf Lima (2012); Frange (2001); Azevedo (2000).

Es necesario, siguiendo el pensamiento del arte-educadora, pensar estas experiencias, y aquí insertamos el Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), a partir de otras perspectivas, buscando ampliar el rol de experiencias, inclusive abordando acciones realizadas en el ámbito de América Latina, donde existieron Escolinhas de Arte ligadas, ideológicamente, a la EAB, y donde se realizaron cursos de formación docente con estrechas relaciones teóricas y prácticas con el Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE)<sup>6</sup>, cada uno dialogando con conocimientos y experiencias de diferentes espacios y tiempos.

En los estudios de documentos y publicaciones sobre el Movimento Escolinhas de Arte (MEA) y sobre el Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) verificamos elementos de consonancia al pensamiento que abordamos arriba, entre ellos el testimonio de Augusto Rodrigues, director técnico de la Escolinha de Arte do Brasil (EAB), cuando éste afirma que “al regresar a Brasil”, tras participación de congreso en Inglaterra, “comprendemos que la verdadera matriz sería, manteniendo el contacto con el viejo mundo, volviendo a América Latina, teniendo en cuenta, particularmente, la necesidad de juntos pensar otras posibilidades de educar a través del arte” (RODRIGUES, 1973: 254, traducción del autor).

Desde su creación, en 1948, la Escolinha de Arte do Brasil (EAB) estuvo abierta a visitas y colaboraciones de artistas, profesoras y profesores oriundos de diferentes países de América Latina. De tal manera, en nuestra lectura, la EAB puede ser apuntada como lugar de circulación de diferentes teorías, prácticas y experiencias latinoamericanas. Este tránsito de ideas, pensamientos y epistemologías latinoamericanas se presenta como importante elemento en la construcción y divulgación de un discurso sobre “educación a través del arte”, a través del Curso Intenso de Arte na Educação (CIAE).

El argumento anterior se construye a partir de los estudios realizados en los archivos del CIAE, de la colección Escolinha de Arte do Brasil (EAB), en que verificamos algunas informaciones que pueden auxiliar en la comprensión de los modos como se enseñaba y se aprendía sobre arte y educación,

desde una perspectiva latinoamericana, en el Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE).

Como se mencionó anteriormente, la Escolinha de Arte do Brasil (EAB) siempre estuvo abierta a visitas para observación y colaboración de artistas, educadores e investigadores de todos los continentes. En lo que se refiere a América Latina, los contactos ocurrieron ya en la década de 1940 cuando, según escribió Rubem Braga, “viniendo de andanzas por América Latina, llegó a Río un argentino de muchas cualidades: poeta, hacedor de muñecos, montador de teatrillo de títeres y mucho más. Su nombre, “Javier Villafañe; su orientación: amor y respeto por los niños” (BRAGA, 1948 apud RODRIGUES, 1980:18, traducción del autor).

Javier Villafañe (1909- 1996), un importante titiritero<sup>7</sup> de Buenos Aires que estuvo en Brasil, en aquella ocasión, “como enviado de la Comisión Nacional Argentina de Cooperación Intelectual [para] hacer una exposición de dibujos infantiles en Río y otra en São Paulo (BRAGA, 1948 apud RODRIGUES, 1980: 18- 19, traducción del autor). En ese mismo período, la Escolinha recibió la visita de la profesora Milagros Veloso, profesora de “pequeñas plásticas” (RODRIGUES, 1980: 38, traducción del autor), también de Argentina.

La profesora Milagros estuvo en la Escuela de Arte de Brasil para la realización de un curso sobre “folclore”, un asunto que para la profesora, “es tan importante que hay que devolverle el lugar que le corresponde” (Ibidem). La realización de este curso, orientado a profesores, en la EAB, según Milagros Veloso tenía como finalidad la introducción “en las escuelas de los aspectos típicos, tradicionales y legendarios de cada lugar, al mismo tiempo que procuro desarrollar la habilidad manual de mis alumnos. He encontrado aquí un material extraordinario” (ibidem).

En la década siguiente la presencia de artistas, profesores y profesoras argentinas tiene continuidad y se intensifica, a partir de 1961, con la creación y ofrecimiento del Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). En el documento denominado “Programa de Atividades CIAE-1962”<sup>8</sup> es posible verificar la presencia de Ilo Krugli y Pedro Domingues, ambos de Buenos Aires, como

6. Destacamos las ediciones de cursos realizados en la Escolinha de Arte del Paraguay, creada en 1959 por un grupo de artistas / profesoras. En una entrevista al autor, Elizabeth Solano López (2016) afirma que, a partir de principios de la década de 1960, era prerequisite, para trabajar en esta Escolinha, participar del CIAE, ofrecido por la EAB, muchas veces las estudiantes recibían becas. También, según la entrevistada, en ese mismo período la Escolinha, ubicada en Asunción, pasó a ofrecer cursos de formación - denominados CIAE- que pasaron a realizarse también en ciudades del interior del país. En la visión de Elizabeth Solano López, este curso fue responsable de la formación de los primeros profesores de arte en Paraguay, una referencia en el campo de formación en aquel país.

7. Artista que trabaja con títeres (muñeco articulado suspendido por hilos). Programa de actividades. CIAE / 1961. 11 fls.

Documento mecanografiado y no publicado hasta la escritura de este artículo. Fuente: Colección Escolinha de Arte do Brasil.

8.



María Fux en clases de danza con estudiantes del CIAE. Fuente: Colección Escolinha de Arte do Brasil.

profesores de teatro de muñeco. Al año siguiente, el curso pasa a ofrecer clases de danza, impartidas por la profesora María Fux.

La presencia de estos profesores implica el entendimiento de una diversidad cultural en la composición del cuerpo docente del CIAE y, en el aspecto que nos interesa en este trabajo, en el encuentro de diferentes prácticas asumidas en la formación de arte-educadores en el CIAE, en lo que se refiere a la educación a través del arte. Para Noemía Varela, la composición del cuerpo docente del CIAE puede ser entendida como un aspecto "singular", o aún, como "fuente de renovación y transformación de ese curso" (VARELA, 1986: 18, traducción del autor), en que, es importante destacar, cada lenguaje artístico es trabajado por profesionales con formación y / o experiencia en el área.

Destacamos también la participación de Beatriz Vettori, en el CIAE, una profesora que, de acuerdo con María Ignéz Cabanillas<sup>9</sup>, en la década de 1970, ya trabajaba la enseñanza de artes con niños en el Ateliê Educação Creadora, en la ciudad de Rosario/ Argentina. En ese mismo período, Beatriz Vettori "viajó a la ciudad de Río de Janeiro para realizar el Curso Intensivo de Arte na Educação" (CIAE). Al regresar "pasó a desarrollar acciones, dirigidas a la formación de profesores, fundamentadas en lo que había descubierto de fundamental en la educación a través del arte en la Escuela de Arte de Brasil, fundamentalmente, con Augusto Rodrigues y Noemía Varela, con quien ella mantuvo constante diálogo" (CABANILLAS, 2016).

Otra rosarina presente en el CIAE es la artista y educadora Nilda Caselli de Hechen, para quien la experiencia "Escolinha de Arte do Brasil y todo lo que se refiere a la formación de recursos humanos

se hace dentro de los principios de educación a través del arte, o sea, dentro de lo que se construye en contacto con diferentes profesores y alumnos para la mejor realización en el campo del arte en la educación "(HECHEN, 1961, s / p).

La educadora Nilda Caselli de Hechen realizó grandes investigaciones sobre el diseño del niño. En 1963 publicó la obra *Arte y Educación en la escuela*, en la que comparte sus análisis sobre las investigaciones realizadas, concluyendo que "el arte infantil elimina fronteras" a partir de una "educación a través del arte" que "no debe estar basada en el *laissez faire*" pero respaldada por una sólida base cultural del educador que debe saber por qué, para qué y cómo trabajar bajo este plan de acción "(HECHEN, 1963: 57). Toda esta visión, Nilda Caselli compartió con estudiantes del CIAE cuando, en la década de 1970, estuvo en la Escuela de Arte de Brasil, para realizar conferencias y clases.

En 1977, Nilda Caselli participó en el I Encuentro Latinoamericano de Educación a través del Arte, realizado en la ciudad de Río de Janeiro. En aquella ocasión la educadora formó parte de una mesa de debates sobre "Formación de Recursos Humanos", coordinada por la arte-educadora Noemía Varela, de la que también formaron parte "Myrthes de Luca Wenzel, Lucía Alencastro Valentim, Cláudio Diegues y Ramiro Rodríguez" (BRITTO, 1977: 53, traducción del autor). Para Noemía Varela, la educadora Nilda Caselli, "supo crear lazos de amistad e incentivar el intercambio constante de jóvenes educadores de su país con el Movimiento de Escuelas de Arte", así como "fue muy especial cada una de nosotros sus participaciones, con sus conferencias y las clases en el curso intensivo ", pues, "trajo otras visiones ", otros "medios y métodos de trabajo con educación a través del arte ", así, sigue Noemía Varela, en la emergencia" del "profesor más calificado y creativo"

9. Programa de actividades. CIAE / 1961. 11 fls. Documento mecanografiado y no publicado hasta la escritura de este artículo.

Fuente: Colección Escolinha de Arte do Brasil.



Ilo Krugli y estudiantes en clase de expresión corporal en el CIAE. Fuente: Colección Escolinha de Arte do Brasil.

es muy importante “ la colaboración de educadores de América Latina en los procesos de formación “a partir” del diálogo resultante de sus experiencias en educación marcadas por la diversidad cultural de América Latina “(VARELA 1977: 53-54, traducción del autor).

Conforme buscamos presentar, hubo un intenso tránsito - no sólo de una, sino de múltiples vías de ideas, teorías y prácticas- en el espacio de la Escolinha de Arte do Brasil (EAB). De tal manera, es posible afirmar que el Curso Intensivo de Arte en la Educación (CIAE) se construyó, teórica y metodológicamente, a partir de las experiencias y vivencias, compartidas, estudiadas y analizadas en el proceso de estos tránsitos, o sea, la formación de arte-educadores en el CIAE puede ser pensada desde un sesgo no de ruptura, sino de equilibrio entre teorías y prácticas europeas, norteamericanas y, por lo expuesto aquí, fundamentalmente por saberes y haceres latinoamericanos.

### Referencias Bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando Antônio G. Movimento Escolinhas de Arte: em cena Memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação de mestrado, ECA-USP, 2000.
- Barbosa, Ana Mae. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRITTO, Jader de Medeiros (coord.) I Encontro latino-americano de Educação através da arte. ANAIS. Rio de Janeiro: SOBREART, 1977.
- COSTA, Fabíola C. Búrigo. Escolinha de Arte de Florianópolis: 25 anos de atividade arte-educativa. Florianópolis: FCC, 1990.
- FRANGE, Lucimar B. Noemia Varela e a arte. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.
- HECHEN, Nilda Caselli de. Arte y Educacion en la escuela. Rosario: Colección “Extensión Universitária”, nº 97. Santa Fé, 1963.
- LIMA, Sidiney Peterson F. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2012.
- RODRIGUES, Augusto. Uma experiência criadora na educação brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. 59, nº 130, jul/set, 1973: 251-256.
- \_\_\_\_\_. Escolinha de Arte do Brasil. Rio de Janeiro: INEP, 1980.
- VARELA, Noemia. A formação do arte/educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae. História da Arte/Educação- A experiência de Brasília. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1986: 11-27.
- \_\_\_\_\_. A arte no processo educativo. Arte & Educação, Rio de Janeiro: EAB, 1977.

**PROF. DG. MARÍA CECILIA RIBECCO**

# GESTIÓN DE EMPRENDIMIENTOS EN LA ESCUELA

La formación académica enfocada al perfil emprendedor es uno de los retos de la educación superior en el campo de las disciplinas artísticas que requiere la reformulación y actualización de las currículas para fomentar el desarrollo de habilidades emprendedoras en sus estudiantes. Los contextos laborales evolucionan continuamente junto con los avances de la tecnología y las nuevas formas de consumo posibilitando alternativas de autoempleo como oportunidad de inserción laboral para los jóvenes profesionales. Partiendo desde el análisis del contexto actual se plantea un programa educativo en habilidades emprendedoras que incorpora disciplinas del campo empresarial orientado al perfil del estudiante como un profesional capacitado para implementar proyectos a través de estrategias de gestión brindando una formación integral dentro de los programas de extensión que brinda la institución actualmente.

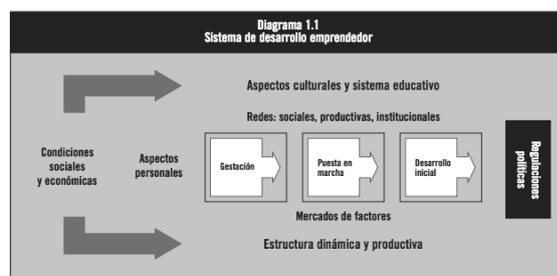
Este proyecto educativo nace a partir de una investigación sobre el mercado actual del trabajo. El desarrollo de las industrias creativas y la influencia de la globalización y la evolución de las comunicaciones permite el impulso de nuevos servicios abriendo un abanico de posibilidades en donde los estudiantes del campo del arte y del diseño posicionados como nativos digitales encuentran nuevas formas de autoempleo priorizando la autorrealización como motor de su visión emprendedora.

En esta dirección es en donde se encuentra a su vez con dificultades a la hora de gestionar un proyecto independiente, la formación en los institutos educativos de nivel superior se encuentra en la mayoría de los casos centrada en la investigación, el análisis, la metodología proyectual y la fase creativa para dar respuestas a los problemas del medio pero no en las herramientas vinculadas a la planificación estratégica de un negocio. Según Kantis, H., Federico, J. y Menéndez, C. (2012), “estos procesos de formación de capital humano emprendedor pueden verse más o menos potenciados según el grado de desarrollo del capital social, es decir, de las redes de contactos con otros actores del círculo social (amigos, familiares,

compañeros de universidad, compañeros del ámbito laboral) y/o con las instituciones que permiten la detección de oportunidades y acceso a recursos, tanto monetarios como de asistencia. Dentro de la red institucional pueden participar las universidades, el sector empresarial, los consultores, el capital financiero, el gobierno local, las cámaras e instituciones representativas de cada sector o perfil profesional, y ámbitos informales tales como clubes, grupos de estudio, redes tecnológicas o de negocios, entre otros.”

A partir de éste análisis es desde donde se plantea un programa de extensión que contempla la ampliación de la formación en la práctica profesional incorporando la “Gestión de Emprendimientos” ofreciendo una orientación teórico práctica para el alumno partiendo de la identificación de habilidades y metas de un emprendedor, el diseño de un modelo de negocios profesional para su proyecto, el análisis económico y financiero del mismo como también los aspectos legales, administrativos e impositivos necesarios para su implementación dentro del mercado. Este proyecto educativo es transversal a todas las disciplinas y contempla la vinculación con empresas y organismos del tercer sector como también los gubernamentales para ampliar las posibilidades en la búsqueda de recursos para financiamiento y difusión de los emprendimientos.

Fuente: Kantis H, editor, con la colaboración de Angelelli P. y Moori Koenig V. *Desarrollo emprendedor: América Latina y*



la experiencia internacional. BID. (2005). Página 28.

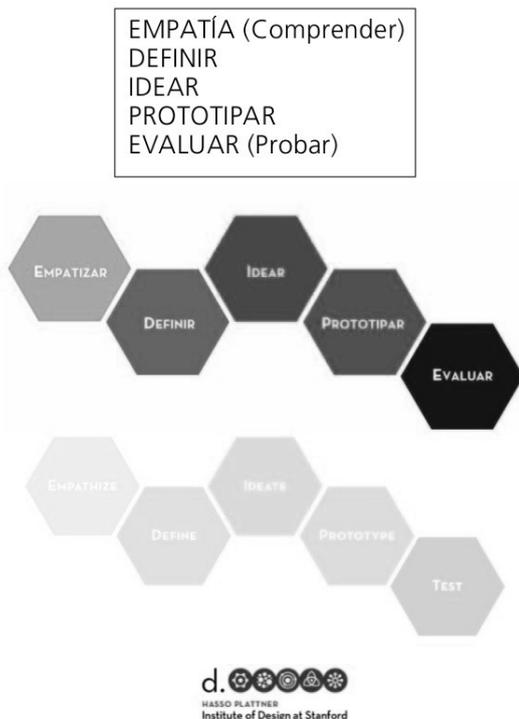
Una de las principales herramientas para fomentar

la innovación y las habilidades y competencias necesarias para el desarrollo de productos y servicios centrados en el usuario es la metodología llamada "Pensamiento de Diseño" o "Design Thinking". El "Design Thinking" tiene su origen como tantas otras metodologías relacionadas con la innovación, en la Universidad de Stanford de California (2011), la misma busca resolver problemas complejos con un enfoque colaborativo que pretende brindar resultados eficaces gracias al conocimiento sobre los usuarios.

Esta herramienta ofrece una perspectiva creativa para generar soluciones analizando las razones y adaptando las soluciones al contexto. El "Design Thinking" nace en el campo del diseño y actualmente es adoptado por las empresas como una manera de abordar y resolver problemas a la hora de diseñar productos. La metodología del pensamiento de diseño propone el trabajo colaborativo, la observación, el análisis y la interpretación de la información para obtener nuevos enfoques en el desarrollo de soluciones a través del trabajo multidisciplinario. La metodología presenta cinco pasos, empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar.

Fuente: Mini Guía - Una Introducción al Design Thinking

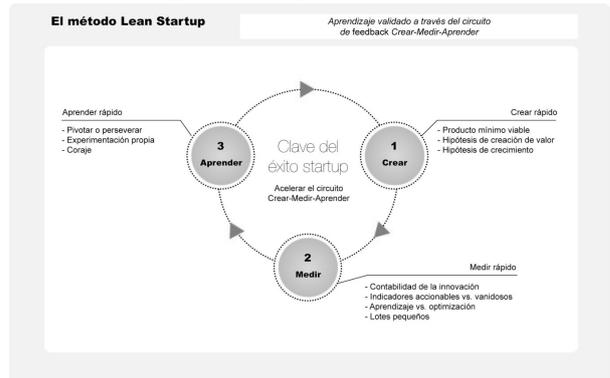
El Design Thinking tiene cinco pasos elementales:



Universidad de Stanford. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.

Por otra parte para lograr un completo desarrollo

del programa en Gestión de Emprendimientos es necesario brindar capacitación a los alumnos sobre el método "Lean Startup". Según Ries, E. (2011), autor de la metodología, "es precisamente esa incertidumbre extrema la que hace que una startup (con o sin fines de lucro) no se pueda gestionar con los mismos métodos y estándares que utilizan las empresas consolidadas. Tampoco las nociones de éxito o fracaso son lo mismo en ambos ámbitos, porque una startup necesita del fracaso y el aprendizaje continuos como mecanismos para evaluar sus hipótesis de partida".



Fuente: El método Lean Startup. Cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua. Eric Ries. 2012.

Es por ello que el mismo presenta el desarrollo de productos a través del aprendizaje validado, obteniendo retroalimentación de los clientes o público objetivo en el caso de proyectos sin fines de lucro. En dicho proceso el prototipo se reduce al mínimo producto viable, que pretende demostrar la funcionalidad del producto para que los potenciales consumidores puedan probarlo y así la empresa evaluar y validar o no la hipótesis que dió comienzo al desarrollo. El enfoque del método Lean Startup hace que las empresas apoyen de manera más efectiva la creatividad ayudando a comprender qué es lo que realmente quieren los consumidores. El estudio de nuevas metodologías y su puesta en práctica en relación al campo profesional tanto del diseño como del arte y de las industrias creativas en general y su vinculación con el mundo empresarial permite la articulación de saberes propios de disciplinas complementarias que profundizan el hacer profesional desde diferentes visiones en pos de generar valor agregado. La implementación de dichos conceptos dentro de un programa de extensión que contemple la formación emprendedora es imprescindible a la hora de pensar en un egresado que posea más y mejores herramientas para ampliar su campo de acción dentro de un contexto en constante cambio y evolución.

### Referencias Bibliográficas

- Laurence A. Baiada Center for entrepreneurship. Drexel University. Sitio web institucional. [Online]. Disponible en: <[www.lebow.drexel.edu/Centers/Baiada/index.php](http://www.lebow.drexel.edu/Centers/Baiada/index.php)> [Consultado Octubre 2018].
- GEM. Global Entrepreneurship Monitor [Online]. Disponible en: [www.gemconsortium.org/download.asp?fid=849](http://www.gemconsortium.org/download.asp?fid=849) [Consultado Octubre 2018].
- González, Felipe. Mini guía: una introducción al Design Thinking. Universidad de Stanford de California [www.stanford.edu](http://www.stanford.edu) Licencia Creative Commons: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/> Disponible en: <https://dschool-old.stanford.edu/sandbox/groups/designresources/wiki/31fbd/attachments/027aa/GU%C3%8DA%20DEL%20PROCESO%20CREATIVO.pdf?sessionID=8af88fee76ecd1fb7879c915073461486c425622> [Consultado Octubre 2018]
- Merino, H., Brayan E., Ramírez G., Rodríguez T. y Karina T. Diseño de plan promocional para el posicionamiento de marca de fundaciones que promueven el desarrollo local de emprendedores en Santa Tecla, La Libertad, Caso Ilustrativo. (2018) [Online]. Disponible en: <http://ri.ues.edu.sv/15742/> [Consultado Octubre 2018].
- Kantis, H., Federico, J. , Menéndez, C. Políticas de Fomento al Emprendimiento Dinámico en América Latina: Tendencias y Desafíos. N° 2012/09. (2012)
- Ries, E. El método Lean Startup Cómo crear empresas de éxito utilizando la innovación continua. Editorial Desuto. 320 páginas. (2012).

**TALLERES**

**PROF. LIC. ALEJANDRA G BERWANGER.**

## **ZEN - T - ARTE ARTE ZENTANGLE EN EL AULA**

Intercambiar, experiencias artísticas y educativas, de desempeño en el campo del arte y la educación, en instituciones de educación formal y no formal.

Conocernos y/o ponernos en clima, utilizando la consigna del taller para inaugurar la palabra/tarea de enlace. Utilizar un lenguaje específico y movilizador del "estilo" de trabajo propuesto.

**PROF. MARINA BIONDI, PROF. VERÓNICA LÓPEZ TESSORE, PROF. MARTA MONJE,  
PROF. PROF. VALERIA OSTOICH, MARCELA PERAL, PROF. MIRTA RINAUDO.**

## **TALLER PARA CO-FORMADORES**

**LIC. PROF. CYNTHIA BLACONÁ, LIC. PROF. JIMENA RODRÍGUEZ**

## **CONJUROS CONTRA EL OLVIDO. PRODUCCIÓN ARTÍSTICO-ESTÉTICA DESDE UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA CONTEMPORÁNEA.**

En este taller nos proponemos explorar la relación entre la palabra y la imagen, la sintaxis visual y la composición artística a partir de la producción de conjuros contra el olvido. Desde una perspectiva latinoamericana contemporánea que pretende reflexionar sobre la experiencia estética como una posición ética y política, sondearemos en imaginarios personales y colectivos para la creación de conjuros propios, una especie de amuletos-imagen para pensar nuestros modos de estar en el mundo y accionar sobre él.

**MG Y DG. IVÁN CASTIBLANCO RAMÍREZ**

## **MIRAR (SE) CON MIRADA INFANTIL**

Taller de Fotografía

**PROF. DG. MALENA CUSUMANO, PROF. DG. GONZALO HERNÁN GIGENA**

## **MORFOLOGÍA DEL POP-UP. UN ACERCAMIENTO A LA TÉCNICA.**

La técnica del pop up consiste en un mecanismo, normalmente, generado con papel que determina la separación y elevación de al menos un plano otorgando profundidad y/o movimiento a la composición. En este taller abordaremos los principios básicos del mismo y desarrollaremos diversas aplicaciones.

**PROF. VALERIA INCHAURZA, PROF. ROMINA UGOLINI.**

## **NO HACEMOS GUIRNALDAS". EFEMÉRIDES Y ACTOS ESCOLARES CON LENGUAJES PLÁSTICOS CONTEMPORÁNEOS.**

Reflexionar sobre los estereotipos y formatos de los actos escolares.

Identificar y rescatar prácticas de los lenguajes contemporáneos.

Elaborar propuestas grupales a partir de los mismos.

**PROF. MARÍA PÍA ISAIA (EPAV - UNR), PROF. MELINA OTAÑO (EPAV - UNR),  
PROF. LUCÍA ZOZAYA DEL FRADE (EPAV - UNR)**

## **DESTEJIENDO SABERES**

Abordaremos algunos Contenidos específicos de los NAP relacionados con prácticas de la vida cotidiana, como lo es el tejido, que se generan de manera individual, intramuros. El objetivo del taller es fomentar el asimilamiento de contenidos conceptuales a través de prácticas culturales resignificadas colectivamente.

**PROF. MARTA G. MONJE**

## **DIBUJO RETRATOS CON LÁPIZ DIGITAL**

Se propone un acercamiento a la representación de un retrato o autorretrato con el empleo - exploración de la "Tablet gráfica y el lápiz digital", sin dejar de lado y teniendo en cuenta las proporciones anatómicas y su ubicación en el espacio. Estas acciones se alcanzan mediante elementos específicos de la disciplina: puntos, líneas, tramas, texturas, planos y volumen entre otros. Además del encuentro y comparación con los materiales tradicionales.

**PROF. MARTA G. MONJE**

## **DISPARADOR LÚDICO**

Se propone que en nuestras actuaciones áulicas... repensemos el rol que cumplimos, guiando, modificando espacios de trabajo a partir del reconocimiento de los "intereses del estudiante". Cambiemos el carácter de la clase "expositiva" incentivando a que los educandos sean curiosos, preguntones, descubridores de la temática mediante herramientas lúdicas. Desde este lugar intentamos generar un espacio de reflexión a partir de diferentes vivencias y problemáticas que se plantean ante los nuevos aprendices escolares. Con la finalidad desempolvar estrategias e intervenciones didácticas

**PROF. MARCELA PERAL**

## **ARTE CORREO: LOS FORMATOS DEL INTERCAMBIO**

Con más de 50 años, el Arte correo mantiene algunas características particulares entre las que se destacan aspectos conceptuales y comunicacionales. Es anti-comercial por lo que no admite la venta de los envíos, que son intercambiados entre los participantes. Permite la libertad en el uso de diversos medios y técnicas, la inclusión de todos aquellos que quieran participar (sean artistas o no) y la reciprocidad. No hay selección, jurados ni premios. Es democrático y horizontal, cada uno puede ingresar y egresar de la red cuando lo crea necesario, todos los interesados pueden participar.

Si bien internet ha favorecido la velocidad/instantaneidad de los intercambios, la generación de publicaciones colectivas online y de redes de colaboración, el Correo Postal sigue siendo irremplazable como canal de comunicación interpersonal. El envío de pequeñas obras que son esperadas a veces durante meses, itinerando por oficinas y aduanas, de mano en mano, cargándose de sellos, stickers, emparches y roturas que alteran su materialidad, sigue siendo el soporte principal de esta modalidad artística.

Se expondrán diversos ejemplos de archivos internacionales y se dialogará sobre las características principales del arte correo.

Se analizarán los elementos que constituyen los intercambios: postales, estampillas de artista, sellos de goma, ATC y sobres.

Los asistentes confeccionarán elementos en los formatos que consideren más interesantes, con diversos procedimientos: dibujo, collage, grabado, etc.

Para el cierre se compartirán experiencias y listas de artecorreístas de Argentina y el mundo, así como algunas convocatorias para alentar el envío e intercambio postal.

**PROF. SILVINA SANTOCHI, LIC. PROF. SILVIA TOMAS**

## **CUANDO LAS IMÁGENES PROTESTAN. REFLEXIÓN SOBRE EL VÍNCULO ENTRE ARTE Y POLÍTICA. INTERCAMBIO**

El taller consistirá en una aproximación a la historia y características de un conjunto de obras y movimientos artísticos argentinos, a lo largo de un arco temporal que va desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX, donde las imágenes establecieron un vínculo explícito con la política del momento. Se abordarán las particularidades de las obras y las acciones artísticas y políticas, poniéndolas en relación con su contexto socio-político y cultural. Luego de este recorrido teórico, la actividad propone resignificar fragmentos de algunas de estas obras, valiéndose de técnicas diversas (collage, fotomontaje, dibujo, etc.), culminando con una puesta en común de las producciones individuales.

CONFERENCIAS Y WORKSHOPS

**DISEÑO  
GRÁFICO**

**CONFERENCIA: EMANUEL MONTI****INTRODUCCIÓN A UX - MEJORANDO LA EXPERIENCIA DE USUARIO**

Bio

Emanuel Monti (35 años) Instructor en Education IT, en cursos de Experiencia de Usuario y Testing de Software. Analista Funcional en desarrollo de software, coordinando además el Testing.

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Definición de UX                   | 4b. Diseño de interacción DxD        |
| 2. Importancia de la UX               | 4c. Usabilidad                       |
| 3. De que depende la UX               | 4d. Accesibilidad                    |
| 4. Elementos principales de UX:       | 5. Diseño centrado en el usuario DCU |
| 4a. Arquitectura de la información AI | 6. DCU vs Diseño Lineal              |
|                                       | 7. Pruebas de usuario.               |

**WORKSHOP: RUBÉN PAVETTO****MARKETING PARA DISEÑADORES****WORKSHOP: SOCIAL LIGHT INFLUENCER AGENCY****INFLUENCIANDO EL NUEVO MILLENNIAL**

Bio

Andres Garza es un joven emprendedor de 20 años y fundador de Social Light, una agencia de Influencers vinculada en ayudar a creadores monetizar su pasión con un alcance de más de 40 Millones de seguidores a través de todas plataformas sociales.

Recientemente forma parte del Grupo IberoGram, el primer grupo en Argentina compuesta de las 2 páginas de humor más populares en Argentina llamadas Mufalsa (1.1 M Seguidores) y Capture Bizarre (1.5M de seguidores) donde buscan innovar el entretenimiento moderno en toda Ibero America.

Aprende cómo generar contenido viral en las redes sociales, Conoce las tendencias de los millennials y como aportar valor y crecer tu audiencia.

**WORKSHOP: FERNANDO DER MEGUERDITCHIAN****FOTOGRAFÍA DE PRODUCTO****WORKSHOP: GIMENA PERAL****ENCUADERNACIÓN ARTESANAL**

Armaremos cuadernos A6 con técnica cartoné (de tapa dura). Aprenderán como hacer un cuaderno de o, costura, terminaciones y materiales que se pueden utilizar. Los materiales están incluidos, solo necesitas traer una trincheta, si querés algún dibujo para la tapa y ganas de trabajar!

**WORKSHOP: JUAN MARTÍN BUENO****ILUSTRACIÓN DIGITAL****WORKSHOP: TOMÁS RUBIOLO****MARKETING DIGITAL Y DISEÑO, UNA STORY DE AMOR.**

Bio

Lic. Tomás Rubiolo Director de Marketing en Alpha Social Marketing, docente en Postítulo en Periodismo y Comunicación UNR, docente en Virtualianet, academia de nuevas profesiones y especialista en marketing y comunicación digital.

Abordamos los puntos fundamentales para incentivar a crear ideas que vendan y vender ideas.

**WORKSHOP: GXN****.PNG A .MOV TALLER DE VJING.**

Combiná tus conocimientos del DG con el VJing.

Aprenderás a hacer un clip de presentación de marca para visuales corporativas recorriendo todos los procesos desde el diseño de un isologotipo hasta el procesamiento en Resolume.

El taller será teórico/práctico donde animaremos diseños estáticos para ser proyectados en un mapping.

Abrió tu campo de acción laboral y creativo con el mundo del VJing.



Escuela Provincial de Artes Visuales  
N° 3031 "General Manuel Belgrano"  
Alem 3084 - 1° Piso. Rosario, Santa Fe.  
Octubre 2018