

Imagen: "Ejercicios para Ocupar e Sedimentar" Laura Andreato, 2019.
Residencia Barda del desierto. Registro fotográfico de Andrés Felipe Castaño



ARTILUGIO
REVISTA

PUBLICACIÓN #10

*Afectividad, pedagogías y
resistencia*

e-ISSN: 2408 462X



unc



artes
editorial



CePIA

Índice

NOTA EDITORIAL #10 ~ Carolina Cismondi y Constanza Molina	05
REFLEXIONES	10
Entre el espacio público y las escalas: un recorrido por el lenguaje de títeres/objetos ~ <i>Andrea Mónica Berman</i>	11
La vida afectiva en el arte independiente. Territorio sensible en la danza contemporánea del interior provinciano ~ <i>Francisco Berteá</i>	28
Cualquier semejanza con la realidad no es coincidencia: notas para los días que corren. Un ejercicio de reflexión sobre el <i>ser docente</i> en la Argentina actual ~ <i>Agustina Madarieta y Maura Sajeva</i>	56
Ingredientes para crear un club de espectadores: herramientas para empoderar y emancipar nuevos públicos ~ <i>Sabrina Cassini, Guadalupe Pedraza y Ximena Silbert</i>	71
Hacia la formación-creación audiovisual comunitaria: consideraciones metodológicas de una intervención a través del cine ~ <i>Ricardo Salcedo Martínez, María Teresa Galarza-Neira y Geovanny Narváez</i>	90
LO PERSONAL ES POÉTICO. Y sobre cómo lo personal deviene colectivo ~ <i>Verónica Aguada Berteá</i>	113
Afectaciones pedagógicas entre/con/junto a las imágenes. Una experiencia con estudiantes de posgrado ~ <i>Ornela Barone Zallocco y Verónica Capasso</i>	131
<i>Emprendiendo desde el interior</i> : Narrativas transmedia y ABP en la Educación Media ~ <i>Ma. Celeste Marrocco</i>	155
Preguntas que tejen paisajes: por una pedagogía para <i>sentipensar-juntas</i> ~ <i>Belén Cerezo y María-Rosario Montero</i>	168
<i>La caída del Águila 1. La Exedra en llamas</i> : Análisis postanarquista de insubordinación militante ~ <i>Juan Manuel Vizcaíno Martínez</i>	191
DOSSIER	212
Mapear un territorio de fronteras difusas. Presentación del dossier <i>Afectividad, pedagogía y resistencias</i> . ~ <i>Carolina Senmartin y Rocío Pérez</i>	213
Como si el fin fuese conversar. Tensiones entre los imaginarios artísticos y los universitarios ~ <i>José Enrique Mateo León</i>	221
Gestos, activismo espiritual y pedagogías comprometidas. Un abordaje interdisciplinario de las obras de Tau Luna Acosta, Rita Ponce de León y Verena Melgarejo Weinandt ~ <i>Renata Cervetto</i>	234
Museo Barda del Desierto, una arquitectura de la experiencia: conversación con Luis Camnitzer ~ <i>María Eugenia Cordero y Andrea Beltramo</i>	251
<i>Asterisca</i> . Un desmontaje del dibujo en sus aspectos ~ <i>Lucas Di Pascuale</i>	271

DIÁLOGOS	288
Diálogos #10 “Afectividad, pedagogías y resistencia” ~ <i>Lucía Rinero, Mayra Tomás, Milagros Pratto y Julieta Daga</i>	289
SEGUIMIENTOS	300
Buscando las huellas del espectador ~ <i>Guadalupe Pedraza, Valentina Etchart, Alejandro Arnold y Ximena Silbert</i>	301
Metamorfosis inorgánica ~ <i>Marcela Cecilia Marín, Pablo Paniagua, Álvaro Julián Gutiérrez Paredes y Mariana Laura Vargas</i>	324
INDETERMINACIÓN	347
DISTANCIAS MÍNIMAS: configuraciones vastas ~ <i>Sofía M. Grimaux</i>	348
Sacude y educaS ~ <i>Eugenia González Mussano</i>	353
Bordear la Bestia. Cuaderno de notas de América imaginaria ~ <i>Ana Karina P. Castro y Mariana Carrasco Ruiz</i>	363
Sin título ~ <i>Ariana Kletzel</i>	372
Aprender a desaprender ~ <i>Manuel Molina</i>	379
Cuerpos nuevos, última primavera ~ <i>Agustín Daría Poncio</i>	389
Les que miran, trazan relatos ~ <i>Rocío Pérez y Julieta Díaz</i>	397
INFORMACIÓN EDITORIAL #10	413

Imagen: Herrera Fernandez, M. (2019). Objeto escalonado. Museo Barón del Desierto.
Río Negro, Argentina. Fotografía de M. Morón.



a

NOTA EDITORIAL

Nota editorial #10: Afectividad, pedagogías y resistencia



Editorial Note #10:
Affectivity, pedagogies and resistance.

 **Carolina Cismondi**
Universidad Nacional de Córdoba
Directora y editora *Revista Artilugio*
Facultad de Artes
Córdoba, Argentina
carolinacismondi@artes.unc.edu.ar

 **Constanza Molina**
Universidad Nacional de Córdoba
Miembro del Comité Editorial *Revista Artilugio*
Facultad de Artes
Córdoba, Argentina
constanza.molina@unc.edu.ar

 <https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46359>

 <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/i872l4tmr>

En el décimo año de la *Revista Artilugio* compartimos un número de vital importancia para la praxis y la investigación artística, en un contexto tan adverso y complejo para nuestros campos de conocimiento y acción: *Afectividad, pedagogías y resistencia*. Estos tres conceptos son motores fundamentales que atraviesan el hecho colectivo que le da sentido a lo que hacemos: trabajar de manera conjunta con otras personas, trazando vínculos perceptivos y sensibles que disputen la lógica del intercambio mer-

cantil como la única forma posible de sobrevivir en el mundo actual. Desde el ejercicio imaginativo de las artes podemos fabular y especular sobre otros modos y lógicas que subviertan lo dado, para que, al experimentar lo *imposible*, podamos criticar lo posible como aquello que nos limita a reproducir sistemas opresivos y así podamos ampliar sus límites afectiva y expansivamente.

En tiempos donde la inmediatez se impone con violencia sin dejar espacio a procesos de reflexión y profundización, donde los contextos

acentúan cada vez más las profundas diferencias, indiferencias y crisis sociales, compartimos materiales que nos ayudan a visualizar un mapa de algunos casos y experiencias que buscan modos más íntimos y cercanos de cuidar los procesos singulares de vinculación. La otredad, en cualquier de los roles que se asuma –estudiante, público, colega, participante, ciudadano–, se presenta como una subjetividad a descubrir y no a conquistar, como una entidad diferente que nos invita a revisar nuestras certezas, nuestros modos conocidos de accionar frente a un mundo tan cambiante. En estas experiencias artísticas y pedagógicas aparecen formas posibles de habitar el mundo desde una apuesta común: el encuentro, cuidado e intercambio entre las subjetividades que forman una comunidad artística –efímera o perdurable– es lo que permite el ejercicio de la utopía de la transformación.

En la sección con convocatoria abierta de **REFLEXIONES** presentamos diez artículos que cuestionan y experimentan de manera situada la problemática artística en el campo local, nacional e internacional. En relación con la resistencia y la potencia de la visibilidad pública, compartimos un artículo de Buenos Aires **“Entre el espacio público y las escalas: un recorrido por el lenguaje de títeres/objetos”**, de Andrea Mónica Berman, y uno de México **“La caída del Águila 1. La Exedra en llamas: análisis postanarquista de insubordinación militante”**, de Juan Manuel Vizcaíno Martínez.

Como reflexiones situadas en contextos pedagógicos específicos presentamos de Córdoba

“Cualquier semejanza con la realidad no es coincidencia: notas para los días que corren. Un ejercicio de reflexión sobre el ser docente en la Argentina actual”, de Agustina Mada-rieta y Maura Sajeve, y **“Emprendiendo desde el Interior: Narrativas transmedia y ABP en Educación Media”**, de María Celeste Marrocco; y desde Ecuador el artículo **“Hacia la formación-creación audiovisual comunitaria: consideraciones metodológicas de una intervención a través del cine”**, de Ricardo Salcedo Martínez, María Teresa Galarza-Neira y Geovanny Narváez.

En lo liminal de la construcción pedagógica y afectiva, tres experiencias nos aportan metodologías posibles para gestar un vínculo emancipatorio con lo artístico. Las investigadoras Ornela Barone Zallocco y Verónica Capasso, de Mar del Plata y La Plata, reflexionan sobre un taller llevado a cabo en México en el artículo **“Afectaciones pedagógicas entre/con/junto a las imágenes. Una experiencia con estudiantes de posgrado”**. Por su parte, Belén Cerezo, desde España, y María-Rosario Montero, desde Chile, analizan el uso de las imágenes como preguntas que traccionan el debate colectivo entre artistas sobre la crisis ecosocial en **“Preguntas que tejen paisajes: por una pedagogía para sentipensar-juntas”**. Y desde Córdoba, las investigadoras Ximena Silbert, Sabrina Cassini y Guadalupe Pedraza comparten **“Ingredientes para crear un club de espectadores: herramientas para empoderar y emancipar nuevos públicos”**, donde presentan el caso del Club de Espectadorxs y se preguntan sobre el acceso de

las juventudes al teatro y el rol de la mediación artística y la gestión cultural.

Por último, dos artículos de Córdoba profundizan en lo colectivo como tejido afectivo fundamental del desarrollo artístico local, a la vez que como metodología dramaturgica y de dirección escénica: **“La vida afectiva en el arte independiente. Territorio sensible en la danza contemporánea del interior provinciano”**, de Francisco Berteza y **“LO PERSONAL ES POÉTICO. Y sobre cómo lo personal deviene colectivo”**, de Verónica Aguada Berteza.

Como en el número anterior, celebramos la coordinación del **DOSSIER**, esta vez de la mano de las investigadoras **Carolina Senmartin** y **Rocío Pérez**, quienes en la presentación de esta sección nos acercan un mapa de referencias y recorridos heterogéneos que se organiza a partir de múltiples voces que intercambian experiencias, lecturas y miradas sobre el arte y la pedagogía con diferentes enfoques y propósitos.

Desde Madrid, José Enrique Mateo León, en su artículo **“Como si el fin fuese conversar. Tensiones entre los imaginarios artísticos y los universitarios”**, indaga sobre algunos de los debates acerca de los modelos en la enseñanza artística universitaria. Este texto surge como parte de un intercambio de experiencias compartidas en el marco del conversatorio al que fue invitado en septiembre de 2023, durante las *XXVI Jornadas de Investigación en Artes* desarrolladas en el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). El

ensayo **“Gestos, activismo espiritual y pedagogías comprometidas. Un abordaje interdisciplinario de las obras de Tau Luna Acosta, Rita Ponce de León y Verena Melgarejo Weinandt”**, de Renata Cervetto, propone una lectura interdisciplinaria sobre las prácticas de estas artistas, con el propósito de dar cuenta de sus procesos creativos entendidos como experiencias transformadoras, de sanación, complicidad y solidaridad desde el trabajo colectivo/comunitario. El escrito de Lucas Di Pascuale, **“Asterisca. Un desmontaje del dibujo en sus aspectos”**, indaga sobre las relaciones entre práctica artística y práctica docente, a partir de la descripción de *Asterisca*: una publicación artística-pedagógica de su autoría –fruto de intercambios de saberes entre docentes y estudiantes– que recorre vínculos entre el dibujo como materia impartida en la academia y el dibujo como práctica artística contemporánea. Finalmente, María Eugenia Cordero y Andrea Beltramo nos presentan **“Museo Barda del Desierto, una arquitectura de la experiencia: conversación con Luis Camnitzer”**, un diálogo compartido que se origina en torno a la obra “El museo es una escuela” de Camnitzer, que forma parte del acervo del museo a cielo abierto y que abre una serie de interrogantes en torno a los desafíos que enfrentan hoy los museos y la escuela para desbordar los límites de la enseñanza y habitar otros mundos posibles.

En la sección **DIÁLOGOS**, compartimos una edición audiovisual de la charla entre nuestras invitadas docentes y artistas cordobesas, interesadas en el cruce de la pedagogía y la afectividad:

Julieta Daga de teatro, Mayra Tomás de música, Lucía Rinero de cine y Milagros Pratto de artes visuales. Desde sus experiencias en talleres comunitarios y en educación formal, se permiten cuestionar los formatos legitimados del “ser artista” y explorar otros procesos de creación ligados a la potencia de su práctica compartida. Valoran cómo estas experiencias les permiten a niños, jóvenes y adultos mayores ampliar la imagen que tienen de sí mismos, recuperando todas sus capacidades y saberes vitales, para *reexistir* en una práctica colectiva.

En la sección **INDETERMINACIÓN** compartimos siete obras y proyectos artísticos que se aventuran a cuestionar los vínculos sociales, pedagógicos, coloniales y ambientales, proponiendo relatos, imágenes y acciones que movilizan acercamientos más porosos y situados con el entorno. Para esto, las obras utilizan poéticas y formatos que se entrecruzan como la *videoperformance*, la acción visual y pública, el dibujo colaborativo, la instalación, el poema y la estampa textil. Presentamos, entonces, los proyectos cordobeses **“Aprender a desaprender”**, de Manuel Molina; **“Sacude y educaS”** de Eugenia González Musano; **“DISTANCIAS MÍNIMAS: Configuraciones vastas”**, de Sofía M. Grimaux; **“Sin título”**, de Ariana Kletzel; **“Cuerpos nuevos, última primavera”**, de Agustín Daría Poncio; y **“Les que miran, trazan relatos”**, de Rocío Pérez y Julieta

Díaz. De Chile compartimos **“Bordear la Bestia. Cuaderno de notas de América imaginaria”**, de Ana Karina P. Castro y Mariana Carrasco Ruiz.

En la sección **SEGUIMIENTOS** invitamos a dos proyectos de investigación artística radicados en el CePIA a escribir sobre instancias públicas que fueron valiosas en sus dinámicas de escucha y participación, y en los modos performativos de construcción de conocimiento. Compartimos aquí los textos **“Buscando las huellas del espectador”**, de Guadalupe Pedraza, Valentina Etchart, Alejandro Arnold y Ximena Silbert; y **“Metamorfosis inorgánica”**, de Marcela Cecilia Marín, Pablo Paniagua, Álvaro Julián Gutiérrez Paredes y Mariana Laura Vargas.

En la edición número diez de la revista, celebramos poder sostener este gran esfuerzo editorial que desde 2014 fue creciendo y hoy podemos decir que recupera praxis y pensares latinoamericanos en torno a problemáticas contemporáneas. El carácter transdisciplinar de la revista permite mapear las investigaciones y producciones emergentes desde su naturaleza múltiple y plurimetodológica, intentando dar cuenta de aquello que las artes saben hacer: los saberes son herramientas que nos abren al diálogo con otros y lo que se construye colaborativamente contiene una potencia transformadora de lo dado.

Cómo citar este artículo:

Cismondí, C. y Molina, C. (2024). NOTA EDITORIAL #10. Afectividad, pedagogías y resistencia. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46359>

Imagen: Vizcaino, J. (Coord.) (2023). La caída del Águila 1. La Exedra en Jomas Miral, performático. Activación. Aguascalientes, México.



q

REFLEXIONES

Entre el espacio público y las escalas: un recorrido por el lenguaje de títeres/objetos

Between the public space and the scales: a way by the language of puppets/ objects



Andrea Mónica Berman

Universidad de Buenos Aires

Instituto de Investigación en Etnomusicología

Dirección General de Enseñanza Artística

Ministerio de Cultura de CABA

Buenos Aires, Argentina

monicaberman@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-2357-2911>

Recibido: 16/11/2023 - Aceptado con observaciones: 03/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.45965>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/a4xmhav92>

Resumen

El lenguaje de títeres/objetos parece ser de aquellos lenguajes que operan con coordenadas conocidas y con funcionalidades recurrentes, sin embargo, cada producción tiene características contingentes y eso deviene en la complejidad para sistematizar y analizar. En este artículo plantearemos un vínculo entre el espacio público y las escalas para analizar cuatro puestas con rasgos muy singulares: una propuesta de títeres para presentar en hospitales, un proyecto de Teatro por la Identidad con títeres que colabora con la búsqueda de nietos y nietas, una propuesta callejera con implicancias sorpren-

Palabras clave

títeres, objetos, escalas,
espacio público, lenguaje



unc



artes
editorial



dentes y una conversión de tapial en retablo para abrazar a las infancias en el marco de la cuarentena en época de pandemia. La afectividad, la resistencia, la enseñanza en clave de lenguaje titiritero/objetual.haciéndola resonar en un acto creativo que despliega múltiples sentidos en un espacio social.

Abstract

The language of puppets/objects seems to be one of those languages that operates with known coordinates and with recurring functionalities, however, each production has contingent characteristics and that results in the complexity to systematize and analyze. In this article we will propose a link between public space and scales to analyze four performances with very unique features: a proposal for puppets to present in hospitals, a Theater for Identity project with puppets that collaborates with the search for grandsons and granddaughters, a street proposal with surprising implications and a conversion of rammed earth into an altarpiece to embrace childhood within the framework of quarantine in times of pandemic. Affectivity, resistance, teaching in the key of puppeteer/object language.

Key words

*puppets, objects, scales,
public space, language*

1. INTRODUCCIÓN: LENGUAJE DE TÍTERES/ OBJETOS Y DEFINICIÓN DEL CORPUS

Si hay un rasgo característico que define a la práctica titiritera¹ es lo trashumante (aunque no la guía el ganado, sino la búsqueda de públicos), por lo tanto, pensar una cartografía titiritera/objetual puede ser un buen punto de partida para vincular el lenguaje con el espacio urbano.

Bajo el amplio paraguas de títeres, objetos o formas animadas, se cobijan múltiples diversidades: marionetas, sombras, dibujos con arena, objetos –desde los objetos documentales hasta los “tecnológicos”,² para decirlo de modo económico– y usos del cuerpo en función títere, entre otras. Síntesis que da cuenta del universo convocado en este artículo y que, sin limitarlo –por el contrario–, señala que las fronteras del lenguaje son lábiles y están en constante mutación. Y aunque pareciera que es un lenguaje que opera con coordenadas conocidas y con funciona-

lidades recurrentes, cada producción en sí misma es contingente y, por eso, según cada ocasión se genera una lógica de producción diferente. Tal vez esta sea una de las razones por las cuales es difícil sistematizarlo y quizás sea uno de los motivos de la falta de recursos para estudiarlo, por la singularidad que conlleva cada propuesta en sí misma.

Entonces, como el terreno a trabajar resulta desmedido o desmesurado, el recorte del corpus que planteamos a continuación se inscribirá a partir de dos ejes: el espacio público y las escalas.

Por un lado, tomaremos el eje de *lo espacial*³ –desde lo urbano/público/semipúblico y lo dimensional– para empezar a realizar un posible recorrido por las prácticas, como un modo de aunar intentos y criterios para su sistematización y estudio. Leer las prácticas en clave espacial nos permitirá develar ciertos mecanismos de generación, producción y circulación del lenguaje como óptica que posibilita un abordaje pertinente del material. En el espacio leemos el lenguaje. Armandos un corpus con cuatro propuestas, cada una de ellas nos planteará un vínculo diverso con el espacio: *Compañía al pie de la cama*,⁴ que

1 Este artículo es resultado de la estancia posdoctoral inscripta en el Proyecto de Investigación UBACyT (200201700100088BA) *Politicidad, memoria y experimentación estética y documental en las realizaciones teatrales y performáticas argentinas de los 60 a la actualidad*, dirigido por la Dra. Beatriz Trastoy, con sede en el Instituto del Arte Argentino y Latinoamericano, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. En particular, está vinculado con el ítem “Lo escénico-performático en espacios públicos y fábricas recuperadas”, que incluye tanto la renovación artística como lo consagrado como lenguaje, siempre focalizando lo urbano y su relación con títeres/objetos.

2 En este sentido, vale mencionar que la especialización de la Universidad Nacional de las Artes, Teatro de Objetos, Interactividad y Nuevos Medios, ha abierto el camino a una enorme producción, puesto que las cursadas y los TIF (Trabajo Integrador Final) “obligan” a los estudiantes a pensar vínculos en este terreno: desde trabajos con sensores, objetos electrónicos, juegos interactivos, entre otros.

3 Es cierto que no es posible pensar el espacio fuera del concepto espacio-tiempo. Nos tomaremos una licencia para eludirlo en esta presentación.

4 Ficha técnica. Actuación y manipulación: Leonardo Volpedo, Javier Swedzky, Laura Cardoso y Florencia Sartelli (en Argentina), Sophie Matel y Charlotte Pruneau (en Francia). Textos: Javier Swedzky y Kossi Efoui. Dirección: Nicolás Saelens y Javier Swedzky. Diseño y equipamiento técnico del retablo: Hervé Recorbet. Construcción del retablo: Roberto Garita Oñandía. Construcción de títeres y decorados: Alejandra Farley, Juan Benbassat, Alfredo Iriarte, Silvina Vega, Silvia Lenardón, Guillermo Martínez, Leonardo Volpedo, Javier Swedzky y Laura Cardoso. Música:

trabaja con títeres para hospitales; *La búsqueda*⁵ una propuesta de Teatro por la Identidad con el objetivo primordial de la agrupación: encontrar a los nietos y las nietas que faltan; una precuela de *El circo de los mendicantes*,⁶ un trabajo de calle con características muy singulares; y *Teatro del tapial*,⁷ una producción para infancias nacida en el marco de coyuntura pandémica cuando no se podía salir a la calle por la cuarentena.⁸

Entonces, el objeto de este análisis, en cruce con lo espacial, consistirá en focalizar en los espacios de generación y producción –con núcleo en lo urbano/público–, y vincularlos con el paradigma de las dimensiones que se ponen en juego para/contra esos espacios. Si bien los puntos de contacto y de divergencia con el teatro de actores son múltiples, en este trabajo centraremos la mirada en un rasgo que permite, en términos potenciales, la diferenciación: la posibilidad de jugar/operar con escalas. Y aunque sepamos que Protágoras ha sido refutado, su afirmación “El hombre es la medida de todas las cosas” resulta

interesante para abrir una teorización en torno a las dimensiones de los títeres/ objetos.

Por otro lado, el segundo eje de análisis, *la escala* –en términos cartográficos–, refiere a la relación de proporción entre las dimensiones reales de un objeto y las de un dibujo que las representa. Como los objetos tienen volumen, salvo el caso del lenguaje de sombras, resulta necesario pensarlos como analogía y no en sentido estricto. ¿Qué es lo real cuando la ficción es el centro de referencia?, ¿qué es una medida real? El objeto entendido como escénico no tiene –a excepción del caso de los objetos documentales– una dimensión *a priori* que funcione como referencia.

Entonces, para cada puesta de las mencionadas habrá una “escala” y, con ella, una posibilidad de que sea reducida o ampliada. Incluso, una posibilidad de construcción de distancia con el juego falso de la perspectiva, con títeres pequeños, medianos o enormes a medida que se “acercan”. De esta manera, entendemos que en el lenguaje de títeres y objetos las escalas resultan fundamentales y pueden oscilar ampliamente entre lo mínimo y lo monumental –como un espectro que puede expandirse entre *Mi gran obra* de David Espinosa, en la que trabaja con el mundo a escala 1:87, y colocarse en sus antípodas con las mega marionetas de la compañía Royal de Luxe, recorriendo las calles de diversas ciudades del mundo–.

Ahora bien, para abordar el eje espacial-urbano, partimos de la reflexión sobre el vínculo entre lo escénico y lo urbano, incluyendo en él la afectividad que surge de manera eficaz en

Karine Dumont. Comunicación de la experiencia argentina: Mariela Ortiz Suarez. Coordinación Hospital Garrahan: Silvia Pietanesi.

5 Diseño estético: Alejandro Mateo. Diseño técnico: Sebastián Ducombs. Realización: Marcelo Fernández, Taller de Libertablas (Andrés Manzoco y Juan Castillo) y taller “El escaleno” (Jorge Crapanzano). Titiriteros: Juan Guardia, Benjamin Libman, Paula Borbore, Luciana Papazian, Mauro Cosiansi y Luis Rivera López. Producción ejecutiva: Andrea Villamayor, Claudio Santibáñez. Dirección: Luis Rivera López. Idea y producción: Teatrolaidentidad.

6 Una instancia preliminar de la obra del titiritero/director/dramaturgo Fernando Ávila.

7 Ficha técnica. Los titiriteros: Manuel Mansilla y Julia Scigliano. El lugar: la casa que habitaban en Lincoln, Provincia de Buenos Aires.

8 Nos referimos al Decreto 297/2020 que estableció la medida de “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020. Luego se volvió a extender el decreto.

las escenificaciones, puesto que se produce un encuentro dinámico que conjuga subjetividades diversas. En el presente trabajo, esta instancia queda bajo la representación simbólica de la constitución de los espectadores, tanto del espectador modelo –la inscripción implícita en la propuesta escénica– como aquel del orden de lo real.⁹

Si la ciudad de Buenos Aires se piensa como escenario¹⁰ (y, por supuesto, la analogía funciona para cualquier ámbito urbano con particularidades asimilables), coincidimos con Malala González (2019) en que esa configuración implica una “memoria cultural y patrimonio histórico, cruces entre pasado y presente” (p. 156). La autora señala también que entre lo tangible y lo no tangible aparecen cuestiones vinculadas con la pertenencia, la identidad, la historia socialmente compartida; se pone en juego lo arquitectónico, lo documental, en fin. Esa ciudad que funciona para lo escénico en múltiples aspectos: “efímero por su condición, lo teatral nos permitirá ir en busca de articulaciones de memoria urbana que plantean cruces entre el material dado y lo intangible conviviente y latente” (p. 157). Así, cuando lo escénico se restringe al universo títeres-objetos-sombras, algo del vínculo con lo urbano/espacio público correrá por otros carriles a causa del propio lenguaje que se pone en juego. Porque para alguien que hace títeres en cualquier

plaza no será lo mismo su accionar allí que en una puesta de objetos documentales –donde los múltiples anclajes son una parte constitutiva y significativa y no un anexo a la propuesta–.

Así, nos proponemos indagar distintos tipos de articulaciones, guiándonos por la siguiente hipótesis: en el espacio leemos el lenguaje, ya que aquel es condición determinante para pensar estéticas, procedimientos, poéticas, temáticas, pactos espectatoriales, pero sin olvidar cuestiones más pragmáticas que tienen que ver con condiciones de posibilidad tanto de generación como de restricción.

2. EL LENGUAJE SEGÚN CUATRO ESPACIOS/ ESCALAS

La ciudad, afirma Malala González (2019), se construye sobre dos modos de ser que conviven: lo tangible y lo intangible. En el primer caso, “lo que vemos, oímos, tocamos, pisamos” y, en el segundo, “fachadas, diagramación, ubicación de calles, historia cultural de los espacios, usos, costumbres”, que conviven con el primero (p. 157). Sin duda, lo escénico puede reconfigurar la memoria de los espacios vividos/habitados, pero en algunas ocasiones esta impronta tiene marcas indelebles (al menos en términos potenciales).

9 La formación semiótica de quien escribe inhibe la referencia a efectos sin llevar a cabo un trabajo de campo.

10 La tradición de vínculo/irrupción/intervención entre lo escénico y lo urbano tiene larga data y extensa bibliografía, en este artículo se elude esa genealogía por cuestiones tanto de focalización como de espacio.

Caso 1: el hospital/la cama.

La *Compañía al pie de la cama* es una agrupación que hace títeres en hospitales.¹¹ Para este trabajo, daremos cuenta de su labor dentro del Hospital “Prof. Dr. Juan P. Garrahan”, centro de salud pediátrica de excelencia y alta complejidad, público y gratuito, ubicado en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, que fue fundado en 1987 y cuyas obras se iniciaron en 1975. Como decíamos, si lo intangible nos permite pensar en la memoria urbana y se pueden abordar manifestaciones de lo intangible en la ciudad a partir de las variables que propone lo teatral (González, 2019, p. 158), entonces en relación con este lugar podría plantearse que la memoria tiene un recorrido en dos sentidos: hay una inscripción del hospital en lo escénico, pero también hay una inscripción de lo escénico en el hospital.

Cuando la compañía¹² llega en auto al hospital, lleva consigo sesenta kilos repartidos en valijas para montar las dos obras. El nexos es Representantes del paciente,¹³ la jefa del sector lleva las planillas que detallan quiénes pueden ver una obra ese día (se revisa el tema de la franja etaria). Luego se avanza al sector donde

están las habitaciones, tienen un cuartito donde montan las cosas. Arman las dos obras: para los más pequeños de 2 a 5 años y otra para niños de 7 a 11 años.

Lo primero que hacen es preguntarles a los chicos y a las chicas si quieren ver la obra de títeres, sostienen que es muy importante que puedan decidir. Se encuentran en un espacio donde no tienen demasiadas posibilidades de hacerlo. Durante un rato se cambia la dinámica. La idea del proyecto es cortar un poco con el día hospitalario, no meterse con estos temas; las obras no hacen referencia en lo más mínimo a la situación de internación desde ningún punto de vista, ni desde los materiales, ni desde la fábula.¹⁴ Pero tienen que articular su trabajo con la actividad del hospital.

Algo de lo nómada de quien hace títeres se pone en juego como marco dentro de estas circunstancias dadas. Armar la obra sobre una mesita y girar, esta vez, de habitación en habitación. Una propuesta que quepa al pie de la cama.

La *Compañía al pie de la cama* lleva auestas sus obras y, sin duda, debe llevar consigo una resistencia enorme a la frustración para poder hacer su trabajo. Cuando se termina la jornada se vuelve a la Representación del paciente para valorar las respuestas, tomar decisiones, modificar lo necesario.

11 En esta línea podemos mencionar también a *Titiribióticos*. Su trabajo está descrito en *Hacia una teoría del teatro para niños* de Cristian Palacios (2017).

12 Para realizar este trabajo, además de haber realizado entrevistas personales, la compañía nos compartió diversos materiales, entre ellos, registros de videos audiovisuales que grabaron durante sus trabajos. Finalmente, incluimos aquí un material reducido.

13 Vale mencionar que empezaron a trabajar con Representantes del paciente en 2006. Llevó tres años la articulación del proyecto. De 2009 a 2010 ensayaron y se organizó una presentación para toda la jerarquía médica del proyecto. Una vez aceptado, pudieron empezar a hacer presentaciones en el hospital.

14 Este comentario surge porque existen otras propuestas vinculadas con títeres, como el caso de *Titiribióticos* que trabajan con objetos de hospital, guantes, etc. Tiene otros objetivos: perder el miedo, naturalizar. Son posturas diversas que, por supuesto, conviven.



Imagen 1: Compañía al pie de la cama (2014). *Cocina peligrosa*. Hospital “Prof. Dr. Juan P. Garrahan”, Buenos Aires.

El nombre de la compañía, “al pie de la cama”, tematiza tanto su objetivo como su función, pero además inscribe otro tipo de cuestiones significativas. Por ejemplo, qué implica asistir como espectador o espectadora desde la cama, cómo funciona ese punto de vista en la construcción estética de la propuesta. En relación con la escala, tiene que desplegarse en un espacio acotado.

Se trata de un trabajo que parece encajado en una habitación de un espacio público-institucional –como lo es un hospital de niños– en el que la labor es singular tanto por el tipo de intervención en ese espacio como por la construcción del lugar de espectación. Un hospital que de-

viene en espacio escénico no solo en relación con la obra que se presenta, sino también con todas las instancias preparatorias. Al pie de la cama, en relación con las escalas, solo están habilitados para entrar los títeres. Sin esa dimensión –la referencia es respecto del tamaño– sería imposible el acceso a pacientes singulares que, por su condición y circunstancia, son destinatarios de una afectividad con forma de títere.

Caso 2: la calle en tiempo de la memoria, la justicia y la verdad.

Los títeres tienen un amplio vínculo con las calles. Literalmente, con todas las calles del mundo. Todos los títeres del mundo en todos los

tiempos. Pero vamos a dejar esto como presupuesto y nos ajustaremos a un caso en particular en nuestra ciudad. En el marco de este artículo, nos focalizaremos en unos títeres que no recorren todas las calles de la ciudad, sino algunas, en determinado momento y con objetivos específicos. *La búsqueda* es el proyecto de Teatro por la Identidad¹⁵ (en adelante TxI) con la Abuela y el Nieto, como los títeres protagonistas del recorrido.

En el documento¹⁶ que presentaba la propuesta de trabajo, antes de la construcción de los objetos de *La búsqueda*, aparecía la referencia a la Royal de Luxe, uno de los grupos más conocidos en el trabajo de escala monumental vinculado con títeres y objetos. En ese documento-proyecto señalan que se proponían la construcción de figuras realistas, pero “que se alejen del hiperrealismo (...) [en cambio] nos aproximamos a cierto geometrismo presente, por ejemplo, en la muñeca gigante de la Royal de Luxe o en ciertas figuras talladas de madera donde los volúmenes están más simplificados y facetados”.¹⁷

Pedro Celedón Bañados (2006) analiza las presentaciones de la mencionada Royal de Luxe y afirma que la dramaturgia en el espacio público

genera figuras concéntricas de acciones que terminan por cerrarse en una imagen/personaje que contiene toda la fuerza dramática en el dispositivo estético que se desplaza por la vía pública respetando las reglas del tránsito y asegurando con ello

su coexistencia con el transcurrir cotidiano de la ciudad (p. 140).¹⁸

La búsqueda no responde a dichas reglas porque, centralmente, el acontecimiento acompaña las marchas del 24 de marzo, Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia y, por lo tanto, no es la irrupción en la vida (relativamente) cotidiana, sino una intervención en un contexto de memoria-homenaje. Es decir, la inscripción de *La búsqueda* tiene coordenadas espaciotemporales específicas. Incluso, Julieta Rivera López decía que había sitios por los que la Abuela no podía desplazarse porque el trazado de los cables le impedía la circulación, lo que permite considerar que para su desarrollo había un recorrido pautado y otro restringido por las características del objeto en cuestión.

Dentro de los espectáculos de la Royal de Luxe analizados por Celedón Bañados, hay uno que se podría articular temáticamente con nuestro caso. Se trata de *Retour d’Afrique* (1998) con un personaje creado en Camerún: “El pequeño gigante” que deambula por la ciudad buscando a su padre.

En TxI se reconoció la inspiración de este espectáculo: en la Saga de los Gigantes, había una abuela y una niña que medían alrededor de ocho y de seis metros, respectivamente. El modelo puede plantearse como “intertexto” desde una perspectiva general: el recorrido urbano, las dimensiones, algo del modo de espectación de los

15 Julieta Rivera López fue quien me facilitó textos, videos, proyectos y conversación a partir de los cuales pude trabajar con este objeto definitivamente increíble.

16 TxI documento interno.

17 TxI documento interno.

18 Celedón Bañados afirma que ese es el modelo de la Royal de Luxe hasta 1992 y que luego se modifica.



Imagen 2: Teatro por la Identidad (2023). *La búsqueda*. Marcha del Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, Buenos Aires.

transeúntes. Sin embargo, las creaciones de la Royal de Luxe (al menos en el caso de las antropomórficas) subrayan todo el tiempo su sostén-máquina. Las estructuras externas son visibles, incluso en algunos personajes de mayor tamaño que los propios personajes títeres. Los modos de manipulación varían. En el caso de la Abuela de Txl, la estructura que la sostiene está oculta bajo el “vestuario”. Podrá parecer un dato menor, pero en términos de perspectiva está presente la idea de la autonomía; los titiriteros visibles son percibidos como pequeños en relación con ella y predomina una actitud humanizada. De ningún modo está escindido el discurso puesto en juego de la producción material que lo vehiculiza. Por

otra parte, la impronta maquínica que caracteriza a la Royal construye una distancia que sería contraproducente en términos significantes respecto de *La búsqueda* que, necesariamente, tiene que ser cercana, sin obstáculos, ya que el tamaño lo que permite es, fundamentalmente, la visibilidad.

La Abuela, con su pañuelo blanco, su pelo y sus cejas canosas, sus arrugas, sus manos también arrugadas, su andar lento (por doble razón, una simbólica, la otra práctica: sus años y su tamaño), deambula entre la gente, entre una multitud. “Busca” entre las personas que la rodean. Y es en este marco histórico-geográfico concreto en el que esa búsqueda cobra sentido. Es una representación de un existente.

La dimensión de la Abuela permite hacerla visible, su tamaño llama la atención, despierta la curiosidad, la pregunta, la sorpresa. Mientras que el Nieto es más pequeño y el abrazo se da entre ambos, pero los titiriteros-externos también se funden en ese abrazo. ¿Existe un gesto más simbólico de afecto que el abrazo en el que se trenzan Abuela y Nieto, y titiriteros que los manejan?

El perdido y la que busca pueden compartir espacio. ¿Cómo harán para reconocerse? En sentido estricto, sus rasgos materiales permiten el vínculo. Aquí el lenguaje es parte indisoluble de lo que cuenta, pero también de lo que persigue: visibilizar lo que todavía sucede, la cantidad de nietas y nietos apropiados que, tal vez, no buscan, pero son buscados.

En el espacio público, en el gesto de recorrer lo urbano en actitud de búsqueda y con el encuentro como resolución, se puede afirmar que los títeres de gran escala son la propuesta ideal, puesto que se los percibe a gran distancia. Sobresalen entre la multitud. La visibilidad de la búsqueda se hace tangible a través del objeto-títere.

Caso 3: el hombre como medida de todas las cosas.

El siguiente objeto del corpus es una precuela de *El circo de los mendicantes*, de Fernando Ávila. El titiritero-personaje, en función de su vestuario y sus gestos, es el responsable de la manipulación directa y de otorgarles voz. Es necesario aclarar que en esta técnica quien

manipula tiene una relación central con su títere, a diferencia de otras en las cuales se elige la neutralidad del titiritero/manipulador, que suele traducirse en vestimenta negra –a veces, incluso con guantes–, con la intención de ocultar su presencia lo máximo posible.

En el caso que trabajamos predomina cierta fusión entre el manipulador y su objeto al cual le presta las manos o los pies, o provoca transformaciones imprevistas. Ávila se viste como sus personajes, reacciona ante ellos (sonríe, sufre ante el mal olor, coloca la boca en posición exagerada frente a la emisión vocal de algún personaje), pero es el personaje-títere el centro de la mirada y el responsable de la enunciación.

Los títeres son relativamente pequeños, la mayoría de cuerpo entero (lo que habilita cuerpos incompletos y/o mutilados), y, sin embargo, en este corpus se los señala en la medida humana, dimensión persona. El particular vínculo de Fernando Ávila con sus creaciones es un argumento para este criterio. Pero, además, si el parámetro es dimensión y espacio público, se focaliza aquí en el trabajo de calle del titiritero.

Fernando es oriundo de la Provincia de Neuquén,¹⁹ cuando llegó a la ciudad de Buenos Aires²⁰ empezó a hacer títeres en la Avenida Corrientes que concentra un importante número de teatros, oficinas, librerías. Ese es el lugar que elige el titiritero para presentar el trabajo (en su doble acepción de producto artístico y de intento laboral) que estaba armando.

¹⁹ Provincia de la Patagonia argentina.

²⁰ Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la capital de la República Argentina.

Se trata de un sitio de mucha circulación, por eso las personas en situación de calle se acercan a esa zona para pedir. El titiritero se instaló casi en la boca del subte. Luego de un corredor de mendigos-personas, se instaló él con su títere mendigo.

Fernando Ávila, en una entrevista para este trabajo, reconstruye esos inicios:

Me paraba a la salida del subte B, Uruguay sobre calle Corrientes y estaba un buen rato pidiendo y cuando alguien frenaba interactuaba improvisando, por lo general, con resultados bastante magros. A la gente no le interesaba; pasaban de largo. En la cuadra en la que estaba había una persona pidiendo, a la que le faltaba una pierna, y en la esquina un padre que estaba con un bebé en brazos y andaban los hijos por ahí dando vueltas, todos pidiendo, solía armarse como un corredor de mendigos y nos ignoraban a todos por igual. Por lo general, mi público era ese, la gente que andaba pidiendo o la gente que andaba cartoneando. Yo salía durante la semana en el momento en que se vaciaba la ciudad de oficinistas. Tenía un personaje que se llamaba Alicia cuya única actividad era cantar. Un día frenó una señora que andaba con un carro cartonero, se subió a la vereda y se quedó mirándome. Yo, en un principio, pensé que le estaba molestando algo o alguna cosa por el estilo porque miraba el títere y me miraba a mí, miraba el títere y me miraba a mí, hasta que en un momento hice un chiste pavo y se empezó a descostillar de la risa y me empezó a preguntar cosas. Bah, a mí no, al títere. Estuvimos un rato interactuando y me prometió que iba a volver. A la semana siguiente cayó con toda la familia, unas catorce personas, andaban con los carros cartoneros de los grandes; subieron todos a la vereda. Me empezó a preguntar lo mismo que la vez anterior para que yo respondiera como la otra vez, es decir, para que contara la historia que ella había intervenido. Ese día

terminé de armar la dramaturgia de esa escena. Luego fui completando *El circo de los mendicantes* con otras situaciones que se fueron dando en la calle. Básicamente, tendría que enlistar como dramaturgos a todas esas personas que estuvieron ahí, aportando a la par (F. Ávila, Comunicación personal, 4 de diciembre de 2021).

Ahora bien, los objetos, tal como sostienen Beatriz Trastoy y Perla Zayas de Lima (2006) son:

(...) predominantemente simbólicos, los objetos enunciados (...) tienen el poder de dar sentido a lo humano y a sus sueños. Ya sea cumpliendo funciones de sujeto (cuando se transforman en fuerza que cosifica a los personajes) o de predicado (complemento de una serie de operaciones de manipulación), ya sea determinando personajes, acciones, lugares y tiempos, o bien, en términos retóricos, funcionando metonímica o metafóricamente, el objeto escénico puede connotar múltiples significaciones que apuntan no solo a lo dramático sino también a lo psicológico y a lo sociológico (p. 155).

En el orden de la representación, el titiritero hizo visibles a las personas en situación de vulnerabilidad. La incorporación en el corpus de la dimensión tamaño humano no tiene que ver exclusivamente con magnitudes. Significativa, también, es la vinculación directa con el títere que elude en el intercambio al titiritero. Sin duda, la técnica elegida, el tipo de objeto, las características materiales de este, la maestría en la manipulación y la capacidad para improvisar fueron todas herramientas para establecer una relación con espectadores escasamente previstos como tales.



Imagen 3: Ávila, F. (2015). *El circo de los mendicantes*. Buenos Aires.

Un títere hecho de goma espuma y vestido de harapos femeninos, con el pelo enredado, mira de frente a su interlocutora-espectadora. Esa mirada –aunque manejada por el titiritero– la interpela, la hace parte, la convierte en protagonista, abandona su devenir invisible por un rato. Por eso, decíamos que aquí, entre el titiritero y la espectadora, se inscribe una escala en la que “el hombre es la medida de todas las cosas”; es una escala que acerca no solo por la dimensión, sino sobre todo porque humaniza.

Caso 4: Teatro del tapial.

El último caso, *Teatro del tapial*, es uno de los más singulares por varias razones. En primer

lugar, por la circunstancia: nace el primer jueves del confinamiento pandémico. Si el 20 de marzo de 2020 hubo un discurso en el que se decretó la cuarentena obligatoria, un par de días después aparecían unos títeres por encima de un tapial. Es necesario aclarar que “tapial” en este marco es un muro que separa una vivienda de otra.

La cuarentena había dejado a las infancias inquietas y sin saber qué hacer. En Lincoln, provincia de Buenos Aires, se produce un encuentro entre vecinos: uno, padre, le dice al otro, titiritero: “No puedo creer que tengo de vecinos a dos titiriteros y no me pueden dar una mano, ya no

sé más qué hacer... hagamos algo, por favor”.²¹ Y lo hicieron: se denominó *Teatro del tapial*. Empezaron a hacer funciones, primero, para una ahijada que vivía en la vivienda contigua; pronto se sumaron el resto de los vecinos a esa función de títeres que regalaba un tiempo otro en un momento complejo.

Sin duda, *Teatro del tapial* está en un lugar difícil de ¿clasificar? Por un lado, es público en tanto no hay restricción de ingreso. Un hacer teatro ya no en la calle, sino para la calle; pero como en el marco de la cuarentena²² no se podía salir, entonces las casas eran el lugar de espectáculo. A la vez, cuando empieza a transmitirse por YouTube, se pierde la noción de lo dimensional (porque la pantalla modifica las escalas), pero se amplía la audiencia.

Podríamos pensar esta propuesta como del orden de lo que Nicolas Bourriaud (2006) denomina “obra de arte como intersticio social” (p. 13); también podríamos decir que la noción es pertinente, pero que no lo es el origen ni la explicación:

Dada la estrechez de los espacios habitables en este universo urbano, asistimos en paralelo a una reducción de la escala de los muebles y de los objetos, que se orientan hacia una mayor maleabilidad: si la obra de arte pudo aparecer durante mucho tiempo como un lujo señorial en el

contexto urbano –tanto las dimensiones de la obra como las de la casa servían para distinguir al propietario– la evolución de la función de las obras y de su modo de presentación indica una urbanización creciente de la experiencia artística. (...) La obra se presenta ahora como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado. La ciudad permitió y generalizó la experiencia de la proximidad (p. 14).

Los teóricos y las teóricas no suelen escribir sobre los titiriteros y las titiriteras. Esa concepción de lo que se reduce y se hace portable también es adecuada para explicar el desarrollo de la actividad titiritera y, por supuesto, lo urbano también facilita esa práctica.

Por otra parte, “El término ‘intersticio’ fue usado por Karl Marx para definir comunidad de intercambio que escapaban al cuadro económico capitalista por no responder a la ley de la ganancia” (p. 15).

No podemos, por una cuestión ética, eludir la genealogía de los términos, pero sí queremos darles otra acepción. Mantener el concepto marxista impediría focalizar en la actividad escénica como laboral. Y, aunque esto en el corpus seleccionado no está en primer plano, se trata de una excepción que no debe tomarse como regla. El arte es trabajo y de ningún modo hay que equiparlo con la supervivencia. Ojalá produjera siempre ganancia –lujo, incluso–, dedicarse a las artes escénicas en todas sus instancias.

El término *intersticio*, recuperado de Nicolás Bourriaud, podría pensarse desde la acepción de diccionario, como un hueco/una grieta/

21 Manu Mansilla, uno de los titiriteros, nos cuenta el nacimiento del proyecto de *Teatro del tapial*.

22 Hubo, en el marco de la cuarentena un poco flexibilizada, experiencias teatrales de todo tipo, por ejemplo, puestas que se mudaban a la puerta de una casa (a pedido), propuestas que se hacían detrás de una ventana o vidrieras con espectadores separados entre sí en la calle. Este tema podría ser objeto de otro artículo.

una hendidura/una falla; si se le suma el adjetivo ‘social’, en este caso, describe cabalmente lo que sucedió con *Teatro del tapial* porque efectivamente es una construcción en un límite. La frontera puede pensarse como ese muro que divide el adentro de la casa de los titiriteros y el afuera en el que se instalan/asoman las espectadoras y los espectadores, lo cual deja en un lugar muy particular la tensión entre lo público y lo privado, y la función social del rol titiritero ocupa el primer plano. Teatro del tapial fue una propuesta de teatro en el borde (Berman, 2013) en donde se produce una ruptura del verosímil escénico.

Juan Garff (2020), crítico del diario La Nación, rescata este acontecimiento singular en una nota:

Sacamos los muñecos de las bolsas que teníamos en casa, que no eran los de nuestras obras e improvisamos unas escenas por encima de la medianera que separa nuestro patio del de los vecinos. Desaparecimos nosotros detrás del muro, aparecieron los títeres. Fue un acto desesperado de generar un abrazo.

El propio Mansilla describe su trabajo diario:

Una hora antes de la función preparamos la puesta en escena. Usamos mucho cartón pintado y reciclamos las cajas del supermercado, las botellas, y todo lo que va quedando del consumo diario. Pero también muñecos y peluches que nos hacen llegar los chicos para que participen (en Graff, 2020).

Y Julia Sigliano agrega que “también nos mandan cartas con sugerencias de historias y

diseños de personajes para representar (...). Y mandan tortas cada tarde, un modo de pagar entrada que consolida la conexión de los artistas con las infancias cercanas” (en Graff, 2020).

Teatro del tapial, tiene entonces un doble anclaje: el primero, con los vecinos cercanos, en una instancia que tensa el concepto de *lo público*, porque los titiriteros hacen y aquellos a los que el azar o las circunstancias de la vida puso como vecinos, devienen espectadores; pero, prontamente, se pone en juego otro espacio público, de mayor dimensión, mediatizado, como es la transmisión de las funciones a partir de una plataforma: YouTube. Y ahí se inscribe otra genealogía. Ana Alvarado (2018) plantea que cuando se da el vínculo entre titiriteros y artistas multimediales, “la lógica espectacular se rompe” por una tradición nueva, inclasificable, indefinida, que “los vincula con otra expectación” (p. 18).

Volviendo a uno de los parámetros para este trabajo, solo el títere puede alzarse por encima del tapial para contar una historia. Con la memoria del retablo inscripta en su tradición, el tapial muta en retablo, oculta a quien maneja los títeres y deja en primer plano a los objetos manipulados y a la afectividad en favor de las infancias.



Imagen 4: Mansilla, M. y Scigliano, J. (2020). *Teatro del tapial*. Lincoln, Buenos Aires.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El hospital, la calle-marcha, la calle-cuerpo, la medianera-tapial-cuarentena, cada una de estas propuestas inscribe de manera singular el lenguaje que, en el acto mismo de producirse, amplía, de acuerdo con el decir de Christian Metz (1970), “el campo de lo decible”, rompe la frontera del verosímil, entendida como la censura de la invención.

Entonces, modos distintos de intervenir el espacio público/semipúblico, de oscilar entre

las escalas y las dimensiones, habilitaron modos distintos de (ser) públicos: hacer devenir paciente en espectador, alguien que marcha en espectador/protagonista de una búsqueda, convertir a alguien que cartonea en espectadora –pero aún más en dramaturga y además en mediadora para otros espectadores–, pequeños vecinos y pequeñas vecinas en público. El espacio, las dimensiones y los títeres se conjugan para articular propuestas que quiebran el verosímil en todos los sentidos posibles y amplían las fronteras de lo que se puede hacer, decir, abrazar.

Cómo citar este artículo:

Berman, M. (2024). Entre el espacio público y las escalas: un recorrido por el lenguaje de títeres/objetos. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/45965>

Referencias

- Alvarado, A. (2018). *Cosidad, carnalidad y virtualidad. Cuerpos y objetos en la escena*. Buenos Aires: UNA. Artes Dramáticas.
- Berman, M. (2013). *Teatro en el borde*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Celedón Bañados, P. (2006). Espectáculos itinerantes de Royal de Luxe-Grandes creadores del mundo. *Apuntes*, 128-129, pp. 136-142.
- Garff, J. (2020, 11 de abril). Bella experiencia comunitaria con títeres sobre un tapial que ya llegó a las redes. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/bella-experiencia-comunitaria-con-titeres-sobre-un-tapial-que-ya-llego-a-las-redes-nid2352716/>
- González, M. (2019). Buenos Aires como escenario: hacia un decálogo de vínculos entre lo urbano y lo teatral. *Telondefondo. Revista de teoría y crítica teatral*, 29. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/6521>
- Metz, C. (1970). El decir y lo dicho en el cine: ¿hacia la decadencia de cierto verosímil? En *Lo verosímil*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Palacios, C. (2017). *Hacia una teoría del teatro para niños. Sobre los hombros de gigantes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Trastoy, B. y Zayas de Lima, P. (2006). IV Los objetos. VII La puesta en espacio. En *Lenguajes escénicos* (pp. 129-155 y 225-255). Buenos Aires: Prometeo.

Biografía

Andrea Mónica Berman

AUTORA

Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), Magister en Análisis del Discurso (UBA), Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA), Adjunta de Semiótica de las Mediatizaciones, Carrera de Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Coordina el Área de Comunicación y Artes Escénicas. Fue docente en la Universidad Nacional de las Artes, la Escuela Metropolitana de Arte Dramático y el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica. Crítica e investigadora de artes escénicas. Autora de *Las resistencias del objeto*, *Máquina Hamlet*, *La construcción de un género radiofónico: el radioteatro*, *Teatro en el borde*, entre otros libros.

Contacto: monicaberman@gmail.com

La vida afectiva en el arte independiente. Territorio sensible en la danza contemporánea del interior provinciano

Affective life in independent art. Sensitive territory in
contemporary dance of the provincial interior



Francisco Berteá

Universidad Nacional de Córdoba
Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
La Pisanita, Córdoba
fmfberteá@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3978-6445>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con observaciones: 30/05/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.45966>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/8bc4h5riw>

Resumen

En este trabajo indagamos la vida afectiva en el arte independiente, específicamente en el mundo de la danza contemporánea del Valle de Paravachasca (Córdoba, Argentina), a partir de un trabajo etnográfico colaborativo de participación observante en el grupo Cantorodado, entre los años 2018-2022. Situados en los estudios sociales del arte y el giro afectivo, describimos de forma densa el territorio sensible de este mundo del arte, distinguiendo algunos de los vectores que lo componen, en calidad de tipos reales: una forma de (ganarse la) vida *colectiva*, una ética del cuidado y una atmósfera afectiva de entusiasmo. Empleamos para ello una propuesta analítica que

Palabras clave

*antropología social,
arte político, agencia,
capitalismo, colectivo*



unc



artes
editorial



CePIA



se mueve en la tensión entre analítica-individuo y analítica-fuerza, entre las libertades relativas de los agentes y las estructuras estructurantes de sujeción. Realizamos así aportes a la comprensión de la vida afectiva de la danza contemporánea independiente y al arte independiente como forma de (ganarse la) vida, desde temáticas específicas, como la moral, la amistad, el *management*, el *wellness* y el don, reconociendo que la propuesta analítica empleada puede significar un aporte al estudio de la vida afectiva.

Abstract

In this paper we investigate the affective life in independent art, specifically in the contemporary dance world of the Paravachasca Valley (Córdoba, Argentina), from a collaborative ethnographic work of observant participation in the Cantorodado group, between the years 2018-2022. Situated in the Social Studies of Art and the affective turn, we make a thick description of the sensitive territory of this art world, distinguishing some of the vectors that compose it, as real types: a way of (earning the) *collective* life, an ethic of care and an affective atmosphere of enthusiasm. We use an analytical proposal that moves in the tension between analytic-individual and analytic-force, between the relative freedoms of the agents and the structuring structures of subjection. We contribute at the understanding of the affective life of independent contemporary dance and independent art as a way of (earning a) living, from specific aspects linked: morality, friendship, management, wellness and gift. Acknowledging that the analytical proposal used can mean a contribution to the study of the affective life.

Key words

social anthropology, political art, agency, capitalism, collective

INTRODUCCIÓN

¿Cómo es la vida afectiva en el arte independiente? ¿Qué lugar ocupan las emociones, las sensaciones, los afectos, etc., en la práctica artística cotidiana? ¿Cómo se relaciona la afectividad y la estética? ¿Qué hacen los afectos? En este trabajo cartografiamos la vida afectiva en el arte independiente, específicamente en el mundo de la danza contemporánea del Valle de Paravachasca (Córdoba, Argentina).

Mi trabajo de campo se sitúa en el Valle de Paravachasca, una región político-geográfica ubicada a 35,9 km al sur de Córdoba capital, que forma parte de uno de los cordones montañosos conocidos como “Sierras de Córdoba”. Consiste en un valle conformado por 18 localidades con una población de entre 274 habitantes, en la comuna de La Paisanita, y 65.000 habitantes, en el municipio de Alta Gracia. La danza contemporánea emerge en esta región en el año 2007, creciendo en diversidad y especificidad en los últimos 18 años, si bien permanece como un sector minoritario, respecto a otras prácticas culturales como el folklore, el hip hop, etc.

Cantorodado surge en el año 2016 como taller, conformado por alrededor de 10 personas. En el año 2018 se reorganiza como *colectivo*,¹

1 Empleamos la “x” para referirnos a la diversidad de género. Asimismo, utilizamos la cursiva para resaltar términos nativos significativos para el análisis que realizamos en este trabajo, y palabras en otros idiomas. Finalmente, realizamos variaciones en la conjugación de la voz del sujeto del enunciado, entre la primera persona del plural y del singular, en función del carácter colaborativo del conocimiento etnográfico, así como también de las implicaciones subjetivas y la reflexividad antropológica en las distintas posiciones que tomé como investigador.

integrado por entre 3 y 4 personas, en su mayoría mujeres, quienes se autoreferencian como “bailarinxs” y “bailarinxs profesionales” de “danza contemporánea”, así como también “artistas independientes”. Lxs integrantes se autoadscriben a la “clase media”, tienen entre 30 y 36 años, han realizado carreras universitarias y diferentes trayectorias artísticas de más de una década, muchas veces iniciadas en la infancia en un taller de danza de sus pueblos o ciudades natales.

Realicé un trabajo etnográfico colaborativo (Lassiter, 2005) en este grupo de danza independiente, entre los años 2018-2022. Este me llevó por diferentes itinerarios de la vida de este mundo del arte, donde rastree las redes de relaciones que componen esta práctica social, a partir de un trabajo de participación observante en actividades de composición artística, gestión cultural y acompañamiento de proyectos y redes artísticas.

Considerando que los afectos nunca son transparentes y que pueden ser comprendidos en el contacto directo entre los cuerpos y en las relaciones (Le Breton, 1999), empleé un enfoque corpóreo (*embodiment*) (Csordas, 1990), dejándome afectar (Favret-Saada, 2013) en las diferentes posiciones que ocupé, como alumno, investigador, integrante, bailarín, gestor cultural, público y vecino, desde un trabajo reflexivo de mis implicaciones (del Mármol *et al.*, 2017; Guber, 2001). Movimiento que me permitió familiarizar lo exótico y exotizar lo familiar, en el juego de perspectivas entre conocimientos *emic* y *etic* (Geertz, 1994; Guber, 2005).

En este trabajo describimos de forma densa (Geertz, 2003) la vida afectiva en el mundo de la danza contemporánea independiente del Valle de Paravachasca, a partir del caso en estudio. Vida afectiva que se compone en las relaciones sociales, participando del modo de trabajo artístico, del proceso de composición y del mismo hecho artístico.

EL GIRO AFECTIVO EN LOS ESTUDIOS SOCIALES DEL ARTE

En este trabajo nos situamos en los Estudios sociales del arte, dentro del giro afectivo. El giro afectivo es un programa heterogéneo surgido en la academia estadounidense a mediados de 1990. Este giro focaliza el estudio de los afectos y/o la dimensión afectiva de la vida pública en diversos contextos, sosteniendo como tesis central que “los afectos son verdaderos agenciadores de la vida pública y política” (Szeftel, 2021, p. 107). Asimismo, deja de lado el dualismo entre razón y pasión, individuo y colectivo, a costa de mantener una tensión entre cuerpo y lenguaje, por ejemplo, en la distinción entre emoción y afecto (Massumi, 2015). Comprende así disputas entre propuestas conceptuales y metodológicas heterogéneas en función de tradiciones y posiciones teóricas (Lara y Enciso, 2013; Massumi, 2015; Sirmarco y Spivak L’Hoste, 2019) que, sin embargo,

coinciden en reconocer la cualidad relacional de los afectos.

Reconociendo la heterogeneidad de conceptualizaciones dentro del giro afectivo, empleamos la noción de *afecto* como sinónimo de emoción, sensación, sentimiento, humor, etc. Conceptualizamos así al afecto como una experiencia sensible que comprende la capacidad de ser afectados, afectar y actuar (Spinoza, 2009 [1677]), articulando una dimensión fenomenológica y una dimensión pragmática. Noción que es coherente con el punto de vista nativo de nuestro campo, donde no hay una distinción clara y evidente entre emoción, sentimiento, afecto, etc. Vinculado a ello, cuando hablamos de estética entendemos, desde el punto de vista nativo, las relaciones sensibles con el mundo,² de modo que afectividad y estética participan recíprocamente.

Seguidamente, en el marco de la discusión de lo afectivo en el giro ontológico sobre lo coreográfico, podemos pensar al afecto como una intensidad que sucede en las relaciones, entre los seres humanos y no humanos. No está localizada en el cuerpo humano, sino en las redes de relaciones heterogéneas, en las coreografías entre cuerpos, materiales, cosas, espacio, tiempo, paisajes, acciones, movimientos, historias, etc. (Fiksdal, 2022). Se trata de afectos que emergen en la vibración de los materiales, la empatía kinética, el contagio o la intercorporeidad, y nos llevan a nombrar las coreografías como *coreografías*

2 Esta noción emplea el sentido griego antiguo del término *áisthesis* o *aesthesis* (αἰσθησις), antes de ser reinterpretada desde la modernidad estética (Rancière, 1996; Mignolo, 2019).

afectivas. Es importante aclarar que estamos pensando aquí la “coreografía como algo tanto social/político como estético” (Hewitt, 2005, p. 20), no reducido a la esfera del arte ni a lo humano (Latour, 2008), que resulta una analítica para indagar la pluralidad de ensamblajes que pueblan el mundo humano-no humano.

Se presentan amplios antecedentes en los estudios sociales del arte acerca de los afectos, tanto en el arte contemporáneo en Europa (Kunst, 2015; Fiksdal, 2022) como localmente, en el arte independiente (del Mármol *et al.*, 2017), el teatro independiente (del Mármol, 2020a, 2020b; del Mármol y Basanta, 2020; del Mármol y Sáez, 2020), la danza contemporánea independiente (Sáez, 2018; del Mármol y Sáez, 2020) y la música independiente (Boix, 2015) de la ciudad de La Plata (Argentina). Asimismo, identificamos estudios específicos que indagan, por ejemplo, la cultura afectiva en el folklore argentino (Díaz, 2022), el amor y la pasión en lxs fanáticxs de la ópera de la ciudad de Buenos Aires (Benzecry, 2012), y el erotismo en las milongas (Carozzi, 2015) y el tango queer (Liska, 2018) de esa ciudad, así como también en la danza contemporánea independiente del Valle de Paravachasca (Córdoba) (Berteza, 2023).

En este marco, encontramos el concepto del sociólogo y antropólogo francés David Le Breton (1999, 2012) *cultura afectiva* como una herramienta analítica potente. Concepto que define como “esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo aborda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su

evaluación de la situación” (1999, p. 11). Estos esquemas actúan regulando interna y relacionamente la vida afectiva de forma diferencial, según el género, la edad, el estatus, el grupo, la práctica social, etc., y funcionan como un tejido, donde cada

estado afectivo es parte de un conjunto de significados y de valores de los que depende, y de los que no puede desprenderse sin perder su sentido (...) dentro de un *ethos* específico (...) que permanece para el antropólogo como una pregunta abierta (2012, p. 72).

Esta definición de cultura afectiva comprende el concepto de *ethos*, al cual podemos definir inicialmente como un marco valorativo o estilo de conducta de un grupo social, como el conjunto de “estados anímicos y motivaciones (...) el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de su ánimo” (Geertz, 2003, pp. 111-118). En un segundo momento, necesitamos complejizar esta noción para acercarnos a la realidad social de nuestro caso de estudio, situándonos entre el giro ético y el giro afectivo de la antropología. Así, en primer lugar, nos interesa reconocer la dimensión sensible del *ethos*, que desarrollamos a lo largo de este artículo. En segundo lugar, tomamos la distinción que realiza el antropólogo estadounidense Jarrett Zigon (2008) entre ética y moral para percibir la tensión involucrada en el *ethos* entre un modo de actuar naturalizado, irreflexivo y no consciente, y una forma de proceder problematizadora, reflexiva, consciente y negociada. Tensión que iluminan la contradicción no resuelta

entre las libertades relativas de los agentes morales (Csordas, 2013) y reflexivos (Guber, 2001; Latour, 2008) y las estructuras estructurantes de sujeción (Bourdieu, 2007).

Identificamos que el concepto de *cultura afectiva* supone la noción geertziana de *sistema cultural* en tanto sistema coherente, relacional y dinámico (que puede potencialmente sustentarse en un orden institucional). Sin embargo, en la práctica, siguiendo el planteo que Csordas (2013) realiza para analizar la moral, reconocemos fisuras, tensiones, ambivalencias y contradicciones; contingencias y acontecimientos; movimientos de fuerzas. De este modo, en lugar de hablar en términos de “sistema”, convendría analizar la vida afectiva como “un sabor, un momento, una valencia, una atmósfera” (Csordas, 2013, p. 535) o, como planteamos a continuación, un movimiento heterogéneo, un agenciamiento.

Interesadxs por encontrar las herramientas analíticas que nos posibiliten una comprensión compleja, relacional, dinámica, contradictoria y de conjunto de la vida afectiva, como efecto de totalidad, entre un abordaje emic y etic, identificamos que el concepto de *agenciamiento*³ *afectivo* es una clave útil para ello. Tomando la distinción entre sistema arborescente y rizoma (Deleuze y Guattari, 2004), a diferencia del concepto de sis-

tema cultural, la indagación de la vida social en términos de agenciamientos no implica construir un sistema coherente, relacional y dinámico arborescente, sino redes de relaciones que, además de caracterizarse por ser relacionales y dinámicas, son contradictorias, heterogéneas, movimientos de fuerza rizomáticos. De modo que podemos entender al afecto como una corriente heterogénea que participa del flujo de la vida (Ingold, 2012).⁴

Ambas herramientas conceptuales nos permiten indagar de forma crítica y reflexiva el punto de vista nativo, entre una analítica-individuo y una analítica-relacional o analítica-fuerza. En nuestro caso de estudio, el punto de vista nativo implica un individualismo metodológico, un análisis individual y causalista de la acción como modelo comprensivo, donde el mundo está poblado de individuos cerrados sobre sí mismos, que se relacionan entre sí, que podemos nombrar como *analítica-individuo*. A diferencia de ello, el concepto de *cultura afectiva* y, principalmente, el concepto de *agenciamiento afectivo* nos aportan una analítica contra-intuitiva respecto al punto de vista nativo, que ignora instrumentalmente el análisis en términos de individuos, estructuras y relaciones causa-efecto, aportándonos una cartografía relacional, procesual y dinámica que permite reconocer un mundo fluido compuesto de redes de relaciones y relaciones de fuerzas indi-

3 Tomando aportes de diferentes autores (Deleuze y Guattari, 2004; Despret, 2019; Guattari y Rolnik, 2006), podemos definir un agenciamiento como relaciones de fuerza heterogéneas que afectan y hacen algo, dejando rastro de su hacer. Se trata de procesos abiertos y relacionales de fuerzas individuales, infra-individuales y trans-individuales. Flujos heterogéneos de fuerzas en movimiento que performan, que componen, que hacen el mundo, en calidad de componentes realizativos de la vida.

4 Siguiendo la crítica que realiza Latour (2008) desde la “sociología de la asociación” o la Teoría del actor red a la “sociología de lo social” o clásica, cuando hablamos de corrientes afectivas, vectores o fuerzas no pretendemos reificar, sustancializar y ontologizar entidades nuevas en el mundo, sino emplear esas nociones como una analítica con valor heurístico.

viduales, infra-individuales y trans-individuales, que nombramos como *analítica-relacional* o *analítica-fuerza*.

En síntesis, en función de los antecedentes bibliográficos consultados, en este trabajo empleamos el concepto de *cultura afectiva* como vertebrador del análisis, teniendo presente, al mismo tiempo, los aportes del concepto de *agenciamiento* y la *analítica-fuerza*.

¿Cómo se compone la cultura afectiva en la danza contemporánea independiente del Valle de Paravachasca? El territorio sensible en esta práctica social es heterogéneo y dinámico, pudiendo distinguirse algunos de los vectores que la componen, en calidad de tipos reales (Elias, 1998): una forma de (ganarse la) vida *colectiva*, una ética del cuidado y una atmósfera afectiva de entusiasmo. Presentamos a continuación un análisis sucinto de cada uno de estos vectores, moviéndonos entre una *analítica-individuo* y una *analítica-fuerza*, así como también entre distintas “dimensiones” o agenciamientos que componen la vida social (lo afectivo, lo político, lo estético, lo moral, lo económico, etc.), lo que nos permitirá una descripción densa y situada, teniendo presente la relacionalidad y el dinamismo de la vida social (Latour, 2008).

FORMA DE (GANARSE LA) VIDA COLECTIVA

Hacer arte independiente como forma de (ganarse la) vida⁵ conlleva una pluri y multiactividad, en un contexto de precariedad característico del arte contemporáneo (Kunst, 2015), de la danza (Sbodio, 2016) y de la situación socioeconómica en Argentina.⁶

Esta práctica social comprende una pléthora de actividades, como por ejemplo, entrenamiento corporal y técnico, componer, gestionar, producir y hacer la asistencia técnica, participar en proyectos multidisciplinares (artes plásticas, fotografía, teatro, música, etc.), llevar hábitos de alimentación, organizarse sindicalmente, movilizarse en las calles para defender los derechos laborales, etc. Se trata de un trabajo *multitasking* que, en condiciones dignas de trabajo, involucraría a profesionales de diferentes disciplinas. *Multitasking* que presenta una diferencia de género respecto al rol materno y los trabajos de cuidados hogareños y de crianza (Verdenelli, 2020).

Como forma de (ganarse la) vida, lxs bailarinxs que solamente se dedican al arte rea-

5 Fernández Álvarez y Perelman (2020) definen la forma de (ganarse la) vida no solo como las relaciones mercantiles mediadas por el mercado del trabajo (formal o informal), sino también como “una multiplicidad de prácticas y relaciones no medidas por el mercado pero que son sustantivas para (re)producir la vida” (p. 13). Concepto que enfatiza una “dimensión” moral, afectiva y política de la vida, y no solo económica, que conlleva una noción holista y comprende a la totalidad de personas y a la vida colectiva (del Mármol, 2020b; Fernández Álvarez y Perelman, 2020; Mauss, 1979).

6 La situación socioeconómica nacional se caracteriza por una inflación anual entre el 47,6% y el 211,4% en los últimos 6 años, y una tasa de pobreza actual del 57,4% y de indigencia del 15%.

lizan además otras actividades vinculadas al arte, como por ejemplo, co-gestionan un centro cultural (administran y gestionan subsidios, producen eventos culturales como una feria agroecológica, trabajan en el *buffet*, etc.), dictan clases de danza o teatro en escuelas secundarias o espacios culturales públicos o privados, investigan formalmente danza, etc. A su vez, lxs bailarinxs cuya fuente principal de ingreso se sitúa en otro ámbito laboral (la educación formal, la psicopedagogía, la psicología o los negocios inmobiliarios) conjugan sus actividades artísticas con estas ocupaciones.

Estas formas de (ganarse la) vida se organizan, por lo menos, en torno a dos componentes: una posición emprendedurista (*management*) y una posición colectiva.

El emprendedurismo como espíritu de época de la racionalidad capitalista neoliberal, de tipo productivista, comprende un *ethos* empresarial (Rose, 1992 en Landa, 2022) y emprendedor (Bröckling, 2016), cuya máxima es ser nuestrx propix capital, nuestrx propix productox, nuestra fuente de ingresos, maximizando las ganancias, los esfuerzos y los resultados. Se trata de un imperativo de rendimiento, que conlleva exceso de trabajo y de positividad (Byung-Chul, 2010).

En el arte independiente el emprendedurismo como *ethos* configura vidas activas y laboriosas, pobladas de actividades, que involucran cierto grado de velocidad, según la singularidad de cada bailarinx (su personalidad, sus proyectos personales y profesionales, y las condiciones materiales de existencia); así como también una posición emprendedora, de iniciativa, esfuerzo

y autoexigencia que, en un contexto de precariedad, nos encuentra muchas veces cansadxs, como corolario de esta sociedad del cansancio (Byung-Chul, 2010).

Al mismo tiempo, la forma de trabajo en la danza independiente toma la forma del trabajo de *autogestión colectiva* (del Mármol *et al.*, 2017; Sbodio, 2016), como término nativo (imagen 1). Esta forma de gestión cultural comprende relaciones de poder horizontales y democráticas, la primacía del interés común por sobre el individual, el trabajo cooperativo y colaborativo, la distribución de tareas según intereses y afinidades, la construcción *colectiva* de objetivos, proyectos y su realización. En un ambiente *amigable*, cuidado y de pertenencia. Se trata de una posición comunitaria (Corea *et al.*, 1998), que nombramos como posición *colectiva*, la cual se presenta como valor *político*,⁷ afectivo, estético, moral y pragmático, donde necesitamos de lxs otrxs para poder hacer arte.

El emprendedurismo y lo *colectivo* como lógicas de funcionamiento de este mundo del arte se relacionan en una tensión y ambivalencia no resuelta (Gago, 2014). Por ejemplo, prima una cultura del trabajo y un interés económico de ganar dinero y “vivir del arte”, pero esta práctica

7 En este campo reconstruimos como sentido nativo de *política* aquello que le da forma a lo social. Noción que no solo involucra la esfera o institución política, sino también el contenido, el *médium* y el modo de trabajo (Vujanovic, 2013) o la “micropolítica” y los dispositivos. Política que se realiza en el modo de hacer arte, en las relaciones de poder, de saber, afectivas, éticas, estéticas, materiales, etc. En ese sentido, en Cantorodado se considera que “todo lo que uno haga es político”.



Imagen 1: Danzas del sur (2020). Trabajo *colectivo* de preparación de la proyección del video “Rastros del Sur. Territorios que danzan”. Alta Gracia, Argentina. Fotografía de F. Berteza.

social no está orientada por la ganancia económica ni el utilitarismo. En ese sentido, el proceso de composición *colectiva* de la obra *Otoño* del grupo Cantorodado, que duró 2 años, no fue productivo en términos económicos, pero sí en términos subjetivos y *políticos*. Asimismo, el capital que dinamiza este campo social es el capital simbólico,⁸ articulando de un modo particular la rentabilidad de la gestión cultural como *art ma-*

8 Identificamos dos subespecies de capitales simbólicos específicos: el hacer artístico y el reconocimiento. Por ejemplo, el reconocimiento del trabajo individual y *colectivo* es un valor y un sentimiento moral (Fassin, 2012), de modo que lxs bailarinxs se alegran y enorgullecen cuando es reconocido su trabajo. Por el contrario, llegar tarde a los ensayos de manera reiterada o faltar a compromisos, como la fecha de una función agendada con anticipación, comprenden anti-valores que generan incomodidad, tensión y/o conflicto.

agement y la politicidad de la gestión cultural (Bayardo, 2019) como *autogestión colectiva*.

Del mismo modo, este campo se organiza sobre la base de lo colaborativo y cooperativo, y no de la competencia (Bourdieu, 2003), si bien nos atraviesa una autoexigencia, sobreexigencia y autocompetencia propia del *management* (Bröckling, 2016; Landa, 2022). En ese sentido, una bailarina comenta: “Compito con mi propia danza. Y los colegas son un apoyo en eso”. Asimismo, se presentan tensiones “de egos” entre intereses y miradas individuales y el trabajo *colectivo*, que requieren un trabajo voluntario constante de auto-observarse, ceder y construir acuerdos.

Cada uno de los elementos que describimos de esta forma de (ganarse la) vida conlleva un sustrato sensible. Por ejemplo sentimos en el cuerpo la tensión de las vidas ajetreadas, veloces y a veces cansadas de la poliactividad, la multiactividad y el *multitasking*, el esfuerzo de la autoexigencia y la cultura del trabajo del *management*; así como también la calidez del ambiente *amigable* fruto de la colaboración y el trabajo colectivo.

ÉTICA DEL CUIDADO

Este mundo del arte presenta una ética del cuidado como otro de los vectores organizadores de la vida social, vinculada a una ética feminista (Segato, 2003). Se trata de una relación sensible con el mundo, que busca cuidar la vida, sin violentar ni dominar, que cuestiona e intenta rechazar toda situación de desigualdad y violencia, como posición subjetiva cotidiana.

Esta ética, en tanto *ethos*, involucra una tensión entre una dinámica no consciente, irreflexiva y normativa de la moral, y una dinámica consciente, reflexiva y contingente de la ética (Zigon, 2008). Sin embargo, prima como resultado una disposición sensible, reflexiva y dialogada, considerando que para poder cuidar al otrx, requerimos una atención activa de la diferencia, además de empatía y una apertura a ceder y construir acuerdos. Esto último conlleva muchas veces contradicciones e incomodidades



Imagen 2: Cantorodado (2021). Ensayo de la obra *Otoño*. Alta Gracia, Argentina. Fotografía de F. Berteza.

para poder hospedar al otrx, de modo que la ética del cuidado también involucra “una ética de la incomodidad que permite desplegar cuidados mutuos” (Miroslava Calixto Rojas, 2022, p. 57).

Esta ética del cuidado se expresa en una sensibilidad corporal y subjetiva hacia unx mismx y el otrx, en una conciencia y preocupación por el bienestar de lxs compañerxs, en preguntar si alguien se golpeó en una función, en brindar sugerencias técnicas corporales para no lastimarnos físicamente en escena, en escuchar atentamente las dolencias del otrx (por ejemplo, la tristeza por situaciones personales, esguinces, dolores menstruales, contracturas, etc.) y en la disposición a alojar y cuidarnos mutuamente (imagen 2).

Vinculado a esta ética del cuidado, percibimos un ambiente afectivo *amigable*, que se caracteriza por relaciones de cordialidad, cariño, alegría, disfrute, confianza, cooperación y reconocimiento mutuo. Asimismo, se presentan vínculos



Imagen 3: Cantorodado (2017). Intervención en la marcha del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Alta Gracia, Argentina. Fotografía Colectivo Paravachasca por la Memoria.

de sinceridad respecto a nuestras emociones íntimas, pero no “demasiado sincero”. Ese resto afectivo sí emerge en los vínculos de amistad, entre bailarinxs o entre bailarinxs y no bailarinxs (por fuera de este mundo del arte). Amistades que involucran mayor intimidad y confianza (Cucó Giner, 1995; del Mármol, 2020b), mayor libertad, intensidad y heterogeneidad afectiva, en comparación con el ambiente *amigable*. Sin embargo, ambas modalidades de relación, lo *amigable* y la amistad, crean un tejido afectivo que sostiene la actividad artística y las relaciones sociales y laborales en el contexto de precariedad (del Mármol y Basanta, 2020) (imagen 3).

Con relación a esta ética del cuidado, el ambiente *amigable* y las amistades, identificamos el don (Mauss, 1979) como modo de relación central en el arte (Hyde, 2021 [1983]; Sansi, 2015), que toma una forma particular (Descola,

2012)⁹ en este mundo del arte. Entendemos por don la relación de dar, recibir y, luego de un tiempo, retribuir; donde lo que circula son bienes, materiales y/o inmateriales, en este caso, principalmente, reconocimiento y afecto. Relación que constituye y sostiene el lazo social, y debe ser realizada de acuerdo al modo de sociabilidad y cortesía de esta práctica social (por ejemplo, de forma cuidada, *amigable*, *colectiva*, etc.). Estas cualidades del modo de relación constituyen en la danza contemporánea independiente lo que Mauss (1979) señala para el *potlatch* como dar, recibir y “devolver *dignamente*” (p. 210),¹⁰ en calidad de “«valores» normativos orientadores de la vida social” (Descola, 2012, p. 514) que se diferencian del intercambio mercantil (Mauss, 1979).

Algunas de las acciones desinteresadas que realizan lxs bailarinxs entre sí, dentro y fuera de los ensayos, son: brindar sugerencias y acompañamiento en el entrenamiento (imagen 4), aportar en el proceso de composición, compartir información sobre espacios de formación, asistir y cuidar cuando alguien se lastima, escuchar los relatos de la vida cotidiana y aconsejar, acompañar los malestares y problemas personales, festejar los cumpleaños, participar en la minga de construc-

9 Situados en el giro ontológico, el antropólogo francés Philippe Descola (2012) analiza las ontologías de los pueblos amerindios. Construye seis esquemas de relación (el intercambio, la depredación, el don, la producción, la protección y la transmisión) como herramientas analíticas para indagar colectivos particulares. Se trata de “disposiciones que dan una forma y un contenido a la ligazón práctica” (p. 447) de los seres humanos consigo mismos y con el mundo, que participan en estructurar el *ethos* de un colectivo. Si bien se establecen relaciones de dominación y subordinación, centro y periferia entre los esquemas de relación, la primacía de uno nunca es absolutamente hegemónica.

10 Las cursivas son nuestras.

ción de nuestros hogares, ayudar con otros proyectos artísticos, etc. Asimismo, podemos pensar la relación entre bailarinxs y público no desde el intercambio comercial, sino desde el don.¹¹

La ruptura de la reciprocidad o la no retribución entre bailarinxs, entre bailarinxs y el público o en la relación entre bailarinxs y la propia danza ha involucrado una tensión en el lazo social y, en algunos casos, una fractura y disolución de la relación. Como señala Mauss (1979), abstenerse de dar, abstenerse de recibir o abstenerse de devolver es cometer una falta, de modo que la “obligación de devolver dignamente es imperativa” (p. 210). Sin embargo, ello “no supone ingresar en un estado de sociabilidad sin fisuras. Por el contrario (...) están impregnadas de inestabilidades, riesgos, incertidumbres y desafíos” (Wilkis, 2014, p. 170).

De este modo, en algunas ocasiones, hay tensiones interpersonales que enojan y, a veces, lastiman y “hacen bosta”; pero que, hasta donde pude percibir, inclusive años después de sucedido este tipo de conflictos, no hay una intención de daño por el daño mismo y/o para la supervivencia, como establece la relación de deprecación, sino la permanencia de una confianza desinteresada característica del don (Descola,



Imagen 4: Cantorodado (2017). Entrenamiento de vertical en un ensayo. Villa Los Aromos, Argentina. Fotografía de F. Berteá.

2012). Se trata de una confianza genuina, que podemos describir también como una confianza instrumental, considerando que esta es necesaria para poder hacer danza sin lastimarnos, en un ambiente seguro donde nuestra integridad física y psíquica depende de nuestrxs compañerxs, teniendo en cuenta la intensidad física y el riesgo que muchas veces involucran los movimientos, la exposición, la intimidad y la vulnerabilidad corporal y afectiva que implica el contacto físico y el trabajo corporal y estético (imagen 5).

En el mundo de la danza contemporánea independiente del Valle de Paravachasca se pre-

11 Esta relación presenta sus complejidades y detalles que, por una cuestión de espacio, no podemos desarrollar aquí. Solo diremos que la mirada del otrx, como retribución, a veces reconforta y erotiza, y otras veces incómoda y lastima, de acuerdo a la relación entre lo que lxs bailarinas proyectan subjetivamente y lo que reciben de los públicos en forma de comentarios luego de una función, aplausos, cantidad de dinero recaudado de “la gorra”, etc., que cada cada bailarinx interpreta de forma singular. Se presenta, así, una dimensión subjetiva y singular en la relación de don.



Imagen 5: Cantorodado (2020). Proceso de composición de la obra *Otoño*. Alta Gracia, Argentina. Fotografía de F. Berteza.



Imagen 6: Cantorodado (2018-2022). Expresión metafórica de los márgenes del régimen afectivo discreto del mundo de la danza contemporánea independiente. Valle de Paravachasca, Argentina. Fotografía de F. Berteza.

senta un régimen de ocultamiento y discreción del erotismo sexual, para no incomodar ni violentar. De esta manera, este erotismo queda relegado del espacio público, salvo algunos gestos mínimos de seducción, en función de las pautas de cortesía reguladas por la ética del cuidado (Berteza, 2023). En esta misma línea, podemos hablar de un régimen afectivo discreto, ya no solo respecto al erotismo sexual, sino a la vida afectiva general.

Este régimen afectivo no niega ni reprime la expresión de las diferencias, los problemas y los malestares vinculados de forma directa a la práctica artística como forma de ganarse la vida, pero sí de aquellas diferencias que involucran a lxs bailarinxs de forma personal. Las emociones de intensidad afectiva, como el enojo, la incomodidad, la tristeza y la angustia, referidas a conflictos personales que emergen en el hacer

artístico o en la vida personal íntima de lxs bailarxs, quedarían en el margen de este régimen afectivo discreto, en el cual se evita confrontar. (imagen 6).

El régimen afectivo discreto y *amigable*, de mesura, cordialidad, prudencia, discreción y cuidado, nos habla de uno de los componentes de la atmósfera afectiva de este mundo del arte.

ATMÓSFERA AFECTIVA DE ENTUSIASMO

Jonathan Flatelly (2008), investigador estadounidense en estética y afectividad, emplea el término *atmósfera afectiva* (*affective atmosphere*) para caracterizar el estado de ánimo (*mood*), definiendo a este último como una sintonía, “una especie de atmósfera afectiva (...) en la que se

forman las intenciones, se persiguen los proyectos y se pueden asociar afectos particulares a objetos concretos” (p. 19). Por otro lado, Ben Anderson (2014), geógrafo de Reino Unido, define la atmósfera afectiva como un exceso afectivo a través del cual se puede crear una intensidad espacio-temporal, que emana de la reunión de los cuerpos, pero que excede a estos.

Nos interesa el término *atmósfera afectiva* como concepto heurístico para indagar una cualidad sensible, sutil y totalizante de la cultura afectiva –el timbre de su voz– que se presenta entre lxs bailarinxs mientras ensayan, componen, gestionan, así como también entre bailarinxs y públicos, como efecto estético de las obras.

Además del régimen afectivo discreto y *amigable*, otro componente de la atmósfera afectiva en este mundo del arte es el entusiasmo como pulsión y germen de vida. En estos 5 años de trabajo de campo encuentro que lxs bailarinxs simplemente nos involucramos con entusiasmo en distintas actividades cotidianas de esta práctica social: componer una obra, entrenar, formarnos, gestionar subsidios y proyectos (seminarios, talleres, funciones, festivales y redes). Hacer *colectivo* que disfrutamos y por momentos nos apasiona y nos permite sobreponernos a las tensiones, incomodidades y conflictos que emergen periódicamente en el trabajo con otrxs, en un contexto de precariedad.

Este entusiasmo emerge en un ambiente *amigable* y de confianza, dentro del cual podemos afirmar que “el tono adecuado se mantiene en gran parte mediante conversaciones amistosas,

bromas y chistes” (Hochschild, 2003, p. 115) diarios, en cada ensayo, seminario y viaje para hacer función. No se trata de una actuación o sobre-actuación, sino de una expresión de las emociones sentidas (Hochschild, 2003; Liu *et al.*, 2023).

Resulta necesario enfatizar que un elemento central en la vida afectiva de este mundo es mantener un vínculo placentero con el arte. Es así que el acto de bailar se caracteriza por la presencia de erotismos (Berteau, 2023). Por ejemplo erotismos sensuales, es decir, una experiencia sensorial y sensual del cuerpo en movimiento, en la fuerza creativa, en el placer estético de bailar, “el puro «deseo de crear y bailar»” (del Mármol *et al.*, 2017, p. 49). Asimismo, también se caracteriza por la circulación de erotismos estéticos, donde lo erótico es empleado como recurso estético para componer y agenciar experiencias eróticas, estéticas, afectivas en los públicos; un brillo “que atrae a la gente a seguir mirando”. Erotismos como experiencias placenteras y deseantes que suceden en y alrededor de la acción de danzar.

Sin embargo, el vínculo placentero en esta práctica social trasciende el placer vivido en el acto de bailar y comprende las distintas acciones y esferas que la componen: entrenar (imagen 7), componer, gestionar, realizar los intereses estético-políticos personales y colectivos, ser reconocidxs y ganar dinero para poder “vivir del arte”. Todos estos intereses trabajan en conjunto, movilizándolo a lxs artistas, entusiasmando o desentusiasmando si alguno de esos elementos se ausenta. En otras palabras, se trata de una



Imagen 7: Cantorodado (2020). Ensayo del grupo Cantorodado. Alta Gracia, Argentina. Fotografía de F. Berteá.

implicación afectiva, estética, *política* y moral al arte como forma de vida, donde el placer es valorado positivamente, como algo bueno y deseable.

Este vínculo placentero se diferencia del apego apasionado de lxs fanáticxs de la ópera del Teatro Colón de la ciudad de Buenos Aires, que comprende un “entusiasmo ferviente”, “desmedido” que disuelve al yo en ese momento de intensidad, seducción y goce en relación con su objeto de amor, durante el cual se dejan llevar. Instantes de éxtasis musical, impacto emocional “que los hace permanecer en silencio, anonadados y ensimismados por algún tiempo (...) unos veinte o treinta segundos” (Benzecry, 2012, p. 200). El entusiasmo del que hablamos en el caso en estudio no comprende una “carrera moral de éxtasis” que involucra una ética del esfuerzo y

el sacrificio como sucede en lxs fanáticxs de la ópera, no se centra en la pasión, sino en el entusiasmo –tal como lo caracterizamos en este apartado– que gravita en torno a lo estético-*político* como dimensión medular vertebradora de esta práctica social.

Este entusiasmo y el vínculo placentero están atravesados por el *wellness*. Si bien podemos traducir esta palabra como “bienestar”, en las últimas décadas este término en inglés adoptó un significado particular (Miller, 2005) a nivel mundial, asociado al *management* (Landa, 2022; Papalini y Echavarría, 2016). El *wellness* como posición subjetiva establece la máxima del placer y la felicidad como horizonte organizador de la vida, exige estar bien todo el tiempo y positivos (Byung-Chul, 2010). Involucra valores como la proactividad, el optimismo, una actitud

positiva, la responsabilidad por el bienestar personal y el individualismo: “un yo omnipotente, resiliente, auto terapéutico y proactivo” (Papalini y Echavarría, 2016, p. 46).

En mi experiencia etnográfica el *wellness* se presenta de una forma particular en este mundo del arte, en la tensión ambivalente entre una lógica emprendedurista y una lógica *colectiva*. Lxs bailarinx realizan diferentes actividades para mantener su salud y bienestar, y abordar lesiones o enfermedades, como por ejemplo hábitos de alimentación y prácticas etnomédicas para mantener la salud (osteopatía, acupuntura, medicina clínica, ginecología, psicoterapia, psicoanálisis, etc.). Al mismo tiempo, hacia el interior del grupo, se da lugar en los ensayos para estar tristes, decaídxs, enfermxxs o lesionadxs, adaptando el trabajo individual y *colectivo* a las posibilidades reales. En este sentido, se reconocen las variaciones del entusiasmo y del deseo, si bien en los momentos donde fluctúan, a veces se generan tensiones afectivas y morales grupales, al distanciarse los intereses individuales de los intereses *colectivos*, lo cual lleva, por ejemplo, a suspender ensayos o fechas de funciones (imagen 8).

Hacia el exterior del grupo, en los momentos de trabajo de producción, docencia y realización escénica, así como también en los posts de Instagram, identificamos la construcción de una imagen de sí positiva, de bienestar y de belleza, en un sentido amplio, y el intento de invisibilizar las tensiones y malestares. Esto nos permite pensar en un *marketing* de sí, en la



Imagen 8: Cantorodado (2020). Conversación/discusión en un ensayo. Alta Gracia, Argentina. Fotografía de F. Berteau.

sonrisa del éxito (Landa, 2014), en el bienestar y la positividad del *wellness*.

Finalmente, de forma coherente con una de las convenciones de la danza contemporánea, donde resulta “políticamente correcto y es la estética correcta (...) *dejar emociones, afectar a las personas con alguna emoción*”, también encontramos atmósferas afectivas particulares en el convivio escénico que cada obra crea en relación con los públicos (Flatelly, 2008).

En el caso de la obra *Otoño*, emerge un ambiente sombrío, ominoso, tenso y, por momentos, violento (imagen 9), como testimonio afectivo (Proaño Gómez, 2020; Tortosa, 2023) respecto a las violencias cotidianas que trabaja la obra, de modo que “el espectador recibe el impacto de la afectividad desplegada en la escena, se ve afectado por ella” (Proaño Gómez, 2020, p. 153). Podemos afirmar así que esta obra actúa como coreografía afectiva, donde la atmósfera afectiva se crea procesualmente a lo largo de la

obra, como resultado de la **organización estética** de los cuerpos en movimiento, la música, la iluminación, el vestuario y la disposición escénica entre el público y lxs bailarinxs.

Esta atmósfera afectiva, como agencia estética (DeNora, 2004), compone diferentes experiencias de recepciones sensibles en los distintos públicos –como por ejemplo, violencia de género, esquizofrenia, consumo de drogas, etc.– movilizándolos afectivamente. Entendiendo que Cantorodado –como mencionan sus integrantes– presenta un interés estético-político por “interpelar” a los públicos y a la danza contemporánea, se trata de una “práctica sensible” que “sensibiliza a las personas”, mientras que el “capitalismo trabaja en desensibilizarnos”.



Imagen 9: Cantorodado (2020). Proceso de composición de la obra *Otoño*. Alta Gracia, Argentina. Fotografía de F. Berteá.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo describimos de forma densa la vida afectiva de la danza contemporánea independiente del Valle de Paravachasca desde el trabajo de campo etnográfico realizado en el grupo Cantorodado. Nos situamos en el giro afectivo y nos movimos en una tensión entre analítica-individuo y analítica-fuerza, entre las libertades relativas de los agentes morales y reflexivos, y las estructuras estructurantes de sujeción, pudiendo distinguir distintos vectores del territorio sensible de este mundo del arte: una forma de ganarse la vida, una ética del cuidado y atmósferas afectivas.

Interesados en sintetizar el análisis realizado desde una visión de conjunto, en este trabajo indagamos distintos elementos de la vida afectiva: ajetreo, *multitasking*, autoexigencia, laboriosidad, *management*, lo colectivo, colaboración, ambiente *amigable* y amistades, ética del cuidado, régimen afectivo discreto, erotismo sexual, *atmósfera afectiva de entusiasmo*, vínculo placentero con el arte, erotismo sensual, erotismo estético, *wellness* y, en particular, la atmósfera afectiva de la obra *Otoño*. Situados en medio de esta heterogeneidad, la noción de *agenciamiento* nos permitió a percibir e incluir en el análisis las fisuras, las tensiones, las ambivalencias, las contradicciones que suceden en la organización relacional de este mundo del arte, y pensar esta organización como un movimiento heterogéneo de fuerzas rizomáticas, entre lo afectivo, lo estético, lo político, lo moral, lo material, etc.

En el marco de los antecedentes bibliográficos consultados, valoramos que este trabajo aporta a la comprensión de la vida afectiva de la danza contemporánea independiente y del arte independiente como forma de (ganarse la) vida, desde áreas temáticas específicas: la moral, la amistad, el don, el *management* y el *wellness*. Del mismo modo, identificamos que la propuesta analítica empleada en este estudio puede significar un aporte teórico-metodológico a los estudios sociales del arte.

El análisis realizado nos permite reconocer que el lazo social en esta práctica se caracteriza por la centralidad del lazo afectivo. Es decir, las relaciones sociales que se componen en y a partir de la práctica artística se caracterizan por lo colectivo, el cuidado, el entusiasmo, lo *amigable*, el *management*, el *wellness* y el don como cualidades sensibles. Esta centralidad del lazo afectivo también se presenta en el teatro independiente (del Mármol, 2020b; del Mármol y Basanta, 2020; del Mármol y Sáez, 2020) y la música (Boix, 2015) de la ciudad de La Plata (Buenos Aires), según sus particularidades. Por ejemplo, mientras que las relaciones sociales en el teatro y la música se caracterizan por los vínculos de “amistad”, en el teatro comprenden un “sostén afectivo” y en la música “no exige intimidad emocional (aunque esta suele aparecer)” (Boix, 2015, p. 16).

Finalmente, si realizamos una mirada de conjunto y reticular de esta práctica social, podemos identificar una *política* afectiva en este mundo del arte. No nos referimos a la irrupción en el orden afectivo establecido (Rancière, 1996), en términos de amplificar las intensidades afectivas y generar diferencias (Massumi, 2015). Por el contrario, con *política* afectiva hablamos de la realización y la organización de esta práctica social, tal como está siendo (y no de otro modo), que bailarinxs, técnicxs, gestorxs, agentes estatales y públicxs performamos cotidianamente. En otras palabras, la vida afectiva en este mundo del arte se hace y mantiene de cierto modo a partir de un trabajo *político*, afectivo, estético y moral cotidiano, frente a lo cual cabe preguntarnos, para finalizar, “qué han ganado y qué han perdido [lxs bailarinxs] en este proceso de convertirlo en lo que es” (Fassin, 2012, p. 15).

Cómo citar este artículo:

Berteá, F. (2024). La vida afectiva en el arte independiente. Territorio sensible en la danza contemporánea del interior provinciano. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/45966>.

Referencias

- Anderson, B. (2014). *Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Bayardo, R. (2019). Algunas coordenadas de la gestión cultural en la Argentina. En E. Fuentes Firmani y J. A. Tasat (Eds.), *Gestión cultural en la Argentina* (pp. 13-32). Caseros: RGC Libros.
- Benzecry, C. (2012). *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Berteza, F. M. F. (2023). Organización de los erotismos en la danza contemporánea independiente en el Valle de Paravachasca (Córdoba, Argentina). *Astrolabio*, 31, pp. 179-208. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n31.39014>
- Boix, O. (2015). Amigos sí, jipis no: cómo ser un “profesional” de la música en un “sello” de la ciudad de La Plata. *Revista Ensamblés*, 1(2), pp. 11-26.
- Bourdieu, P. (2003). Creencia artística y bienes simbólicos. *Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba/Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bröckling, U. (2016). *El self emprendedor: Sociología de una forma de subjetivación* (K. Böhmer, trad.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Byung-Chul (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Carozzi, M. J. (2015). *Aquí se baila el tango. Una etnografía de las milongas porteñas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Corea, C., de la Aldea, E. y Lewkowicz, I. (1998). La comunidad, entre lo público y lo privado. *Revista Campo Grupal*, 1(2). <https://web.facebook.com/100069798968122/posts/283753121792924/>
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), pp. 5-47.
- Csordas, T. J. (2013). Morality as a Cultural System? *Current Anthropology*, 54(5), pp. 523-546. <https://doi.org/10.1086/672210>
- Cucó Giner, J. (1995). *La amistad: Perspectiva antropológica*. Barcelona: Icaria.
- del Mármol, M. (2020a). Afecto, emoción e intensidad en la formación de cuerpos para la actuación. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 20(1). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2297>
- del Mármol, M. (2020b). Entre el deseo, la amistad y la precarización. *Cuadernos de antropología social*, 51. <https://doi.org/10.34096/cas.i51.7950>
- del Mármol, M. y Basanta, L. (2020). “El arte no paga” Reflexiones sobre el trabajo artístico en el contexto del capitalismo contemporánea. *Sociología del trabajo. Estudios culturales. Narrativas sociológicas y literarias*, 35(21), pp. 297-316.
- del Mármol, M., Magri, G. y Sáez, M. L. (2017). Acá todos somos independientes: Triangulaciones etnográficas desde la danza contemporánea, la música popular y el teatro en la ciudad de La Plata. *El Genio Maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 20, pp. 44-64.

- del Mármol, M. y Sáez, M. (2020). Todxs nos vamos medio agitando. Juventud y juvenilización en los campos de la danza contemporánea, el circo y el teatro. En M. del Mármol y M. L. Roa (Comps.), *Corporalidades y juventudes* (pp. 51-68). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DeNora, T. (2004). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Despret, V. (2019). De agentes secretos a la interagencia. En Ministerio de Cultura de Argentina (Ed.), *Prácticas artísticas en un planeta en emergencia* (pp. 1-27). Centro Cultural Kirchner/Ministerio de Cultura de Argentina.
- Díaz, N. E. (2022). Botas, trenzas y glitter: Estrategias para visibilizar las disidencias en el Folklore Argentino. *Recial*, 13(21). <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v13.n21.37848>
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma.
- Fassin, D. (2012). Towards a Critical Moral Anthropology. En *A companion to moral anthropology* (pp. 1-17). Malden: Wiley-Blackwell.
- Favret-Saada, J. (2013). Ser afectado (L. Zapata y M. Genovesi, trads.). avá. *Revista de antropología*, 23, pp. 58-67.
- Fernández Álvarez, M. I. y Perelman, M. (2020). Perspectivas antropológicas sobre las formas de (ganarse la) vida. *Cuadernos de antropología social*, 51. <https://doi.org/10.34096/cas.i51.8270>

- Flatelly, J. (2008). *Affective Mapping*. Cambridge: Harvard University Press/JSTOR.
- Fiksdal, I. M. (2022). Choreographic Principles in 'Affective Abstract Choreographies'. *Nordic Journal Art and Research*, 11(1), pp. 1-16.
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal: Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Hewitt, A. (2005). *Social Choreography. Ideology as performance in dance and everyday movement*. Durham: Duke University Press.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hyde, L. (2021 [1983]). *El don. El espíritu creativo frente al mercantilismo*. Ciudad de México: Sexto piso.
- Ingold, T. (2012). Toward an Ecology of Materials. *Annual Review of Anthropology*, 41(1), pp. 427-442. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-081309-145920>

- Kunst, B. (2015). Las dimensiones afectivas del trabajo artístico. La paradoja de la visibilidad. En I. Rozas y Q. Pujol, *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo* (pp. 151-172). Barcelona: Mercat de les Flors/Institut del Teatre/Ediciones Polígrafa.
- Landa, M. I. (2014). La sonrisa del éxito. Figuraciones de una subjetividad exigida. *Arxius de Ciències Socials*, 30, pp. 153-168.
- Landa, M. (2022). Gubernamentalidad neoliberal y subjetividad emprendedora: Una propuesta heterogénea de investigación sociocultural. En M. Bella, E. Celis, L. Pereyra, F. Ravarotto Köhler y song (Eds.), *Haciendo cuerpos, gestión de vidas* (pp. 69-98). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Lara, A. y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(3), pp. 101-119. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Lassiter, L. E. (2005). *Collaborative ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Liska, M. (2018). *Entre géneros y sexualidades. Tango, baile, cultura popular*. Buenos Aires: Milena caserola.
- Liu, X., Liao, Y., Tan, J., Duan, J. y Gao, R. (2023). Emotional labor mediates the associations between self-consciousness and flow in dancers. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-44730-2>

- Massumi, B. (2015). *The politics of affect*. Cambridge: Polity.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Miller, J. W. (2005). Wellness: The History and Development of a Concept. En K. Illing y N. Meder (Eds.), *Spektrum Freizeit* (pp. 84-106). Bielefeld: Janus Presse.
- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 14(25), pp. 14-27.
- Miroslava Calixto Rojas, A. (2022). Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social. En *Etnografías afectivas y autoetnografía «Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur»* (pp. 57-69). México: Publicación feminista autogestiva.
- Papalini, V. y Echavarría, C. (2016). Los significados contrapuestos del bienestar. De la felicidad al wellness. *Revista Ensamblés*, 3(4/5), pp. 35-53.
- Proaño Gómez, L. (2020). Afectividad, política y conocimiento: Resistencia al neoliberalismo desde la escena teatral latinoamericana. *Investigación Teatral. Revista de artes escénicas y performatividad*, 11(18), pp. 145-171. <https://doi.org/10.25009/it.v11i18.2654>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Sáez, M. (2018). Sobre la sensibilidad de los bailarines contemporáneos independientes. Apuntes a partir del «29A» en la ciudad de La Plata, Argentina. En M. del Mármol y M. Sáez (Eds.), *II Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas: Mesa 14: Estéticas, sensibilidades y emociones* (pp. 82-93). La Plata: Universidad Nacional de La Plata/Universidad de Bogotá Tadeo Lozano.
- Sansi, R. (2015). *Art, Anthropology and the Gift*. New York: Bloomsbury Academic.
- Sbodio, M. N. (2016). Condiciones laborales de los trabajadores de la danza en Argentina. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 17(28), pp. 194-202.
- Segato, R.L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sirimarco, M. y Spivak L'Hoste, A. (2019). La emoción como herramienta analítica en la investigación antropológica. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7). <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/467>
- Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.
- Szeftel, M. (2021). Pensar los afectos y lo social a partir de Heidegger. Los ecos de la teoría de la *Befindlichkeit* en el «giro afectivo». *DIFERENCIA(S). Revista de teoría social contemporánea*, 1(12), pp. 105-116.
- Tortosa, P. I. (2023). Escenas de contacto del archivo afectivo: Fragmentos, búsquedas y sub-versiones de una viejita guerrillera. *Religación*, 8(38). <https://doi.org/10.46652/rgn.v8i38.1018>

- Verdenelli, J. (2020). *Entre crear y criar: Balances entre la profesión y la maternidad de bailarinas de tango y bailarinas de contemporáneo en Buenos Aires* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de San Martín]. <http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1676>
- Vujanovic, A. (2013). Notes on the Politicality of Contemporary Dance. En G. Siegmund y S. Hölscher (Eds.), *Dance, Politics and Co-Immunity* (pp. 181-191). Zurich: Diaphanes.
- Wilkis, A. (2014). Sobre el capital moral. *Papeles de Trabajo*, 8(13), pp. 164-186.
- Zigon, J. (2008). *Morality: An anthropological perspective*. New York: Berg.

Agradecimientos

Agradezco a las bailarinas que compartieron sus conocimientos, tiempo y encuentros para conversar, hacer arte y co-teorizar, especialmente a Lucía Cravero, Eloisa Pagani y Ludmila Rossetti. Asimismo, agradezco al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) por la financiación otorgada mediante una beca doctoral para el proyecto de tesis doctoral, titulado “Hacer arte-transformador. Estudio del grupo de Danza contemporánea Cantorodado en el Valle de Paravachasca (Córdoba, Argentina)”, y a mi directora Ana Sabrina Mora por las sugerencias brindadas para el presente trabajo.

Biografía

Francisco Berteá

AUTOR

Investigador doctoral en el Doctorado en Artes y maestrando en la Maestría de Investigación e Intervención Psicosocial (Universidad Nacional de Córdoba). Docente del Instituto Simón Bolívar Anexo Villa Libertador y del IPEM 419 de Villa Los Aromos. Es vecino del Valle de Paravachasca desde el año 2014 y participa en el mundo de la danza contemporánea independiente de esta región desde el 2016.

Contacto: fmfberteá@gmail.com

Cualquier semejanza con la realidad no es coincidencia: notas para los días que corren. Un ejercicio de reflexión sobre el *ser docente* en la Argentina actual

Any resemblance to reality is not coincidence: notes for the current days. An exercise in reflection on being a teacher in today's Argentina



Agustina Madarieta

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Córdoba, Argentina

agus.madarieta@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0004-2051-0769>



Maura Sajeve

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Córdoba, Argentina

maura.sajeve@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0000-8618-0345>

Recibido: 27/02/2024 - Aceptado con observaciones: 12/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.45967>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/u8a3zqeaz>

Resumen

El presente ensayo busca reflexionar en torno a qué significa ser docente hoy. Para eso se establecen diálogos entre las palabras de quienes actualmente se encuentran en el gobierno de nuestro país y algunos pensamientos



y sensaciones de quienes desarrollamos esta tarea. Nos hacemos algunas preguntas: ¿qué vamos a enseñar ahora que ya no sabemos qué enseñar?, ¿cuál es o cuál debería ser el rol docente en el contexto socioeconómico actual?, ¿qué significa ser docente aquí y ahora?, ¿por qué pasa lo que pasa?, ¿cuál es nuestra responsabilidad sobre el presente?, ¿qué compromiso queremos/podemos asumir?

La reflexión sobre la profesión docente se entrelaza aquí con: la historicización del sistema educativo argentino, las políticas neoliberales y su impacto en la educación, las posibles acciones en torno al *enseñar* y el *aprender*, y la politicidad intrínseca a toda práctica docente.

Con una escritura libre, vital y espontánea –pero no por eso menos rigurosa ni profunda en sus planteos– este ensayo reflexiona sobre la docencia desde una perspectiva situada en el presente. En pos de compartir ideas para hacer de la educación –hoy– un acto de justicia.

Abstract

This essay seeks to reflect on what it means to be a teacher today. Dialogues are established between the words of those currently in government in our country and some thoughts and feelings about our task. We ask ourselves some questions: what are we going to teach now that we don't know what to teach anymore? What is or what should be the teaching role in the current socioeconomic context? What does it mean to be a teacher here and now? Why do things happen as they do? What is our responsibility for the present? What commitment do we want/can we assume?

Reflection on the teaching profession is intertwined here with: the historicization of the Argentine educational system, neoliberal policies and their impact on education, possible actions around teaching and learning, and the inherent politicization of all teaching practice.

With free, vital, and spontaneous writing –but not therefore less rigorous or profound in its approaches– this essay reflects on teaching from a perspective situated in the present. In order to share ideas to make education –today– an act of justice.

Palabras clave

educación,
neoliberalismo, práctica
docente, política, ensayo

Key words

education, neoliberalism,
teaching practice, politics,
essay

*No, no hay plan B. No hay plan B para hacer las cosas bien. El que rompe, paga. Todos los que quieran una Argentina ordenada, libre, segura, con crecimiento, están invitados al diálogo. O estás con la Argentina que queremos o estás con la Argentina del pasado. La fiesta hay que pagarla. Yo sé que lo que estoy haciendo, lo estoy haciendo bien. ¿Tiene hambre la gente? Chicos, ¿ustedes tienen hambre?*¹

De fondo suena el televisor. También emite imágenes: el vocero presidencial hablando detrás de un atril, un cacerolazo en la esquina de un barrio porteño, la presentación de un nuevo protocolo de seguridad, el análisis del último *tweet* del presidente, el reclamo de una organización social porque no hay comida en los comedores, la intervención organizada por artistas en muchos lugares del país, se cancela otro festival nacional, aumenta el colectivo, aumenta la nafta, todo aumenta, la policía, los gases, la violencia... las mismas malas noticias de todos los días.

Mientras tanto, el calor insoportable de este verano cordobés y los mosquitos. Seguimos siendo docentes y artistas a pesar de todo o gracias a todo, ya no sabemos muy bien.

Todos aquellos que hayan promovido, instigado, organizado o participado de los cortes perderán todo tipo de diálogo con el Ministerio. No sé por qué hay tanto miedo a cambiar las leyes laborales y que todos tengamos más trabajo, mejores salarios y menos informalidad.

Si cortan la calle la policía va a actuar. No negociamos el camino que estamos tratando de sacar a la Argentina adelante. Si no votan la ley, el ajuste va a ser mayor para todos. Las van a pagar.

“Vamos a ensayar...!”, decimos en el grupo de teatro. Preparamos el mate y los criollitos porque sin eso la obra no sale. Ya sabemos que sin harina la obra no leuda, casi que no hay teatro sin comida, sin ritual, sin amigos. Todo listo y a improvisar, a ponerle el cuerpo a la escena. Acá también lo vamos a hacer: hoy queremos ensayar algunas preguntas. Un ensayo para preguntarnos qué vamos a enseñar ahora. Ahora que ya no sabemos qué enseñar.

Empieza el año y nos juntamos para hacer una obra nueva. Empieza el año y también nos juntamos para escribir este ensayo. Tenemos cosas para decir, queremos decir cosas. Pero de repente todo se nos vuelve más difícil, nos cuesta hablar, movernos. Balbuceamos ideas entre mates, por audios de WhatsApp, por correo. Nos llamamos por teléfono y las ideas se mezclan con el calor, las vacaciones y la familia. De repente una obra de teatro tiene sabor a mar o hablamos de la universidad con un tereré en la mano. La pregunta acerca de qué docentes queremos ser este año se mezcla con otra: ¿cómo voy a pagar el alquiler? Ahora se vuelve difícil organizar lo que queremos decir. La complejidad del contexto nos ha empujado a una zona donde la incertidumbre es mucha y el miedo también. Pero aun así vamos a ensayar algunas preguntas.

¹ Todas las frases citadas en este formato han sido dichas desde el 10/12/2023 hasta la actualidad por los actuales presidente, vicepresidente, ministros/as de Seguridad, Capital Humano y Economía y diputados/as por La Libertad Avanza en los medios de comunicación y redes sociales.

¿Qué vamos a enseñar ahora que ya no sabemos qué enseñar? El contenido, claro. Hay un plan de estudios, un programa, una bibliografía y fingir demencia no es opción. Pero... ¿con qué forma, de qué manera, con qué estrategias? Las de siempre, dirán algunos. Si sos docente sabés enseñar, dirá otro. Para qué tanto rollo, exclamarán.

Somos docentes, eso es cierto. Pero no somos las mismas.

Todo el tiempo se prueba el Estado, todo el tiempo intentan que nos pasemos del límite. No permitiremos que usen a niños como escudo. Vamos a estabilizar la economía, vamos a bajar la inflación de un hondazo, vamos a frenar el gasto público. Se los va a identificar, se van a sacar fotos, va a haber drones, se les va a pedir documentos. Les digo que los gases lacrimógenos que utiliza la policía son los mismos de siempre y también recuerden que si están mucho tiempo expuestos al sol pueden sufrir desmayos o descompensaciones. Que Moyano los lleve a "upa" si quiere, nosotros vamos a cumplir con el protocolo. Esta situación en la nueva Argentina tiene que terminar.

Ustedes nos han invitado a reflexionar en torno a algo que nos preocupe o nos apasione. Y a nosotras, ahora mismo, nos preocupa esto. Y también nos apasiona. ¿Por qué, de qué sirve una preocupación si de ella no se deriva la pasión de ocuparnos en algo?

Sobrecarga laboral, malas condiciones de trabajo, equipos de cátedra unipersonales, precarización de la carrera docente, falta de recursos... en eso pensamos desde hace ya mucho tiempo y, sin dudas, la situación actual agudiza nuestra

preocupación en torno a esos temas. Pero hoy, ahora mismo, y frente a un año lectivo que está muy pronto a comenzar, nos preguntamos: ¿cuál es o cuál debería ser el rol docente en el contexto socioeconómico actual? En estos tiempos de pérdida de derechos, crisis social y económica, violencia, represión. En estos días donde la democracia está en peligro, donde todo aquello que nos vuelve una república pretende desarmarse, donde todo lo que somos pareciera estar en venta. ¿Qué significa ser docente aquí y ahora?, ¿qué deberíamos hacer los/as/es docentes?, ¿cuál es nuestra tarea, nuestra militancia para poner el cuerpo en este tiempo?

Pedimos que no sean un problema para el orden público. No vamos a apelar a la magia porque la magia no existe, ha quedado demostrado por décadas de política que ha querido hacer magia y lo único que hizo fue hundirnos en un futuro absolutamente oscuro. Yo voy a atender uno por uno a los que tienen hambre. Con el tema del miedo al muerto lo único que lográs es no hacer nada, no tengo miedo de actuar.

La libertad es la llave de la prosperidad. No los voy a recibir porque yo no los convoqué.

Diciembre de 2023.

Día 10: se despliega una escenografía alucinante de espaldas al Congreso de la Nación. Una alfombra roja reviste las escaleras, banderas argentinas cuelgan entre las columnas, en el centro un atril y a su derecha muchas sillas. El despliegue digno de una película de Hollywood contrasta con un país latinoamericano, bastante triste y desilusionado. No es ficción, es el preámbulo de lo que será –de ahí en más– el pan de

cada día. El presidente dice en su discurso de asunción: *Si se levantara Sarmiento y viera qué hicieron de la educación...*

Día 12: una transmisión especial con varias horas de demora. Un ministro repite en loop las palabras *herencia, déficit fiscal y deuda*. Mientras habla, el Ministerio de Educación muere lentamente y con él, su presupuesto. Nos recuerda que no hay plata y nos explica que efectivamente vamos a estar *peor que antes*.

Día 21: el actual presidente, junto a su equipo de ministros/as, nos cuenta por cadena nacional su inmenso Decreto de Necesidad y Urgencia.² 366 artículos que borran de un plumazo leyes claves para nuestra vida, derechos laborales, empresas públicas, conquistas ambientales.

Día 27: ponen en marcha la Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos³ y hay muchos/as/es que se suben a ese ómnibus. El proyecto tiene más de 600 artículos, se abren mil frentes desde donde batallar. ¿A cuál vamos?, ¿dónde queremos estar?

Pasan las horas, los días, las semanas. Desde todos lados nos llegan malas noticias: un recorte por allá, otro por acá, una represión en pleno centro de Córdoba, rumores de que los sueldos no se pagan, pero que al final sí se pagan, aumenta una cosa, dos, tres, no aumentan los

salarios, las universidades tienen plata hasta mayo... y así cada día.

Enero, día 24. Al fin: paro general.

¿Somos iguales o no somos iguales? Vos me atacás, yo te respondo. La oposición busca un golpe de Estado. Nos dicen antidemocráticos, pero ellos no aceptan que perdieron y hacen berrinche tras berrinche. Una persona que no puede comer no puede ir al teatro, entonces por qué hay que pagarlo con impuestos de todos. Un artista puede agarrar una pala, que es lo que muchos no quieren hacer. No vamos a ceder al terrorismo porque el 56% de los argentinos que nos votaron, nos respaldan. Nosotros venimos a decir verdades incómodas.

Dicen que es libertad, pero a nosotras nos suena a neoliberalismo. Wendy Brown (2016) lo define de esta manera:

... no es sólo un conjunto de políticas económicas. Es una racionalidad que interviene y afecta a todos los órdenes de la vida, desde la educación hasta la cultura, pasando por los lugares de trabajo y del hogar; transformando a la ciudadanía en simples homo economicus y poniendo en peligro la democracia (p. 53).

Este contexto actual nos obliga a historizar. Miramos hacia atrás y encontramos similitudes con otros gobiernos. A veces lo que vemos nos aterriza, otras veces (muchas, por suerte) nos da esperanza. Porque a las medidas que ajustan, siempre se les ofreció resistencia. Porque frente a los golpes que pretendían darle a la educación, siempre hubo cuerpos para defenderla. Porque al ataque a las universidades nacionales, siempre se respondió con más ciencia, más arte, más

2 DNU 70/2023: "Bases para la reconstrucción de la economía argentina", presentado el día 20/12/2023 (Gobierno de la Nación Argentina, 2023).

3 Proyecto "Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los argentinos", presentado el 27/12/2023 (Gobierno de la Nación Argentina, 2024). La Ley obtuvo media sanción de la Cámara de Diputados y después fue retirada por decisión del Gobierno nacional, suspendiendo su tratamiento.

trabajo. Y porque frente al avance del neoliberalismo, hubo siempre –¡y de seguro habrá!– colectivo.

Hacer memoria. Revisitar la propia historia.

Años 90: se transfieren los servicios educativos nacionales a las provincias en pos de recortar el gasto público del Estado nacional. Se delega la responsabilidad de sostener el sistema de educación a cada jurisdicción y se produce una fuerte fragmentación de este, aumentando las diferencias regionales. Se sanciona la Ley Federal de Educación⁴ y con ella se diseñan dispositivos que buscan instalar una lógica tecnocrática en el sistema educativo. La educación no es más un espacio de ampliación de derechos sociales, es un servicio y está regido por la lógica del mercado. Aparecen fuertes mecanismos de evaluación y control. Se sanciona también la Ley de Educación Superior⁵ y con ella se abre –por ejemplo– la puerta al arancelamiento de las universidades nacionales. En los 90, se modifican drásticamente las relaciones entre Estado, mercado e instituciones educativas.

2015–2019: otra vez se busca debilitar el rol del Estado en la educación. Se desmantelan programas, se busca desarmar la visión de la educación como un derecho y romper las políticas de inclusión educativa. Se suspende la paritaria nacional docente. Avanza un discurso deslegitimador de la educación pública, los sindicatos y

la profesión docente. Entran en juego ideas como *meritocracia*, *articulación de la educación con las demandas del mercado*, *diseño de operativos de evaluación de la calidad educativa para avanzar en desmedro de la educación pública*. Todas políticas que buscan erosionar el papel fundamental del Estado como el gran garante del derecho a la educación para todos/as/es.

2024: vuelven a sonar las mismas palabras. Ya ni siquiera se preocupan en adornarlas para que no se note tanto. Repiten discursos, prometen un sistema de *vouchers* para que cada quien pueda elegir a qué escuela ir, desfinancian las universidades nacionales replicando un presupuesto desactualizado, repiten una y otra vez que la calidad de la educación argentina es mala, malísima. Y si es tan mala, ya ni siquiera vale la pena intentarlo. ¡Afuera!, dicen.

Los únicos que no van a cobrar el plan son los que vayan a la marcha y corten la calle. La violencia engendra más violencia y el mejor ejemplo de eso soy yo misma. Los medios públicos se van a privatizar, procurá ser una buena trabajadora. Esto es un shock de libertad para los argentinos. Es volver al modelo de la constitución de 1853, donde se plantaron las bases de la libertad del pueblo argentino. Un Estado más chico y mucha libertad para nosotros. Es parte de nuestro norte llegar a dónde queremos. Me considero una patriota.

En una vidriera de la peatonal, en un bazar, muchos cuadritos con frases motivacionales. Uno de ellos con marco blanco y letras rojas dice: “Insistir. Persistir. Resistir y nunca desistir”. Nos gusta imaginar que alguna vendedora lo puso

4 Ley Federal de Educación N.º 24.195, sancionada el día 14/04/1993 y derogada en el año 2006 mediante la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

5 La Ley de Educación Superior N.º 24.521, sancionada el día 20/07/1995 y promulgada el 07/08/1995.

como un guiño, que cada quien –como puede– está lanzando señales al vacío para encontrarse con otros, otras, otros.

Según Acosta y Blanco (2013)

La renuncia de la comunidad docente y científica a pensarse y cuestionar la heteronomía de la universidad respecto de estos nuevos poderes, es la renuncia a recuperar una noción de universidad como bien común y a la responsabilidad de esta institución en la producción y circulación de saberes socialmente relevantes (como se citó en Medina y Blanco, 2018, p. 65).

¡Qué suerte que acá estamos en sintonía con el cuadrado de la vidriera! Dispuestas a resistir, persistir, insistir. Preparadas para no desistir. Pero... ¿cómo se hace eso?

Hace semanas que nuestros días transcurren entre el asombro y la estupefacción. Vemos con desconcierto –y con tristeza– cómo se tira por la borda todo el trabajo y todas las conquistas que llevaron al fortalecimiento de las instituciones de la democracia y de sus mecanismos de sostenimiento. Las redes se llenan de declaraciones que sorprenden por su nivel de delirio y cinismo a la vez. También se llenan de memes que buscan combatir con risas semejante dolor. Es que al fin de cuentas, ¿quién no necesita reírse un poco hoy?

En fin... en este contexto y en estas condiciones, nos urge preguntarnos por el rol de los/as/ es docentes y los sentidos de la tarea de enseñar. No es que queremos o tenemos ganas de preguntarnos eso, es que no podemos dejar de hacerlo.

Revisamos libros que leímos hace mucho, compartimos textos e imágenes por redes sociales, mandamos poemas por WhatsApp para no sentirnos tan solas. Vamos hacia atrás y hacia adelante en una búsqueda de alguna mínima certeza. Estamos abrumadas, es cierto. Pero también estamos entusiasmadas con la tarea de preguntar(nos).

Nos reencontramos con un texto de Estanislao Antelo⁶ que hace algunos años utilizábamos en la cátedra. Allí él se pregunta sobre el compromiso docente y, desde las primeras páginas, hace un poco de lío. Pero el lío que nos gusta, ese que te hace pensar, moverte, ir un poco más allá. Antelo (2009) afirma que “...educar es hacer algo con el otro...” Influenciar, suscitar o provocar determinados estados emocionales y/o cognitivos, transformar, persuadir, convencer, concientizar, etc. (p. 1). Pero también dice que llevar esa afirmación al límite puede ser peligroso, porque significa caer en la *desmesura* y *megalomanía*; es decir, pretender producir, modificar y transformar personas. Ay, ay, ay... advertencia para nosotras mismas: jamás querrás modificar a alguien. Advertencia número 2: pero eso no te impedirá involucrarte con otros/as/es, compartir, aprender, pensar en clave colectiva. Así que enseñar es un poco estar con otros/as/es y provocar resonancias, movimientos. Pero también enseñar es dejarse afectar, estar dispuesto/a/e a recibir, expuesto/a/e a la (propia) transformación. Un poco como en el teatro.

6 Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNR), Master en Educación (UNER) y Doctor en Humanidades y Artes (UNR).

Y ahí aparece Jorge Larrosa⁷ para decir que la educación no está centrada en el docente ni en el estudiante, tampoco en la transmisión de conocimientos ni en el aprendizaje de competencias. La educación tiene que ver con el mundo: es para, por y desde el mundo. Tiene que ver con una vida que va más allá de la nuestra, con un tiempo que va más allá del nuestro y con un mundo que también va más allá de este mundo.

... y como no nos gusta esta vida, ni este tiempo, ni este mundo, querríamos que los nuevos, (...) los que reciben de nosotros la vida, el tiempo y el mundo, los que vivirán una vida que no será la nuestra y en un tiempo que no será el nuestro y en un mundo que no será el nuestro, pero una vida, un tiempo y un mundo que, de alguna manera, nosotros les damos... querríamos que los nuevos pudiesen vivir una vida digna, un tiempo digno, un mundo en el que no dé vergüenza vivir (Larrosa, 2006, p. 2).

¿Por qué no hubo consenso? Si el gobierno dice: por favor, denme este instrumento. El consenso es: no, no te lo doy, votá lo que yo te digo. ¿Cómo se llega al consenso? El que corta, no cobra. Tiene que haber una revisión de la década del 70. No hay plata para los jubilados, ¿y vamos a estar financiando obras de teatro? Vos tenés mala intención, no quiero hablar con vos.

Asistimos atónitas al tratamiento de un proyecto de ley con un dictamen invisible. Diputados y diputadas discuten acerca de algo que nadie sabe muy bien qué es. Afuera del Congreso de la Nación se reúnen jubilados/as/es, organi-

zaciones sociales, asambleas barriales, trabajadores/as. Gendarmería y policía federal también asisten al encuentro. Gas pimienta, balas de goma, camiones hidrantes. Dos días de discusión, aprobado. Unos días más, vuelve a comisión. Otros días, se suspende el tratamiento. Se saltan partes fundamentales de los procedimientos que hacen de nuestro país una república, de este sistema político una democracia. Nos preocupa. Nos ocupa. Por eso estamos acá ensayando algunas ideas acerca de nuestro oficio docente en un contexto complejo que nos trae malas y tristes noticias todos los días.

Estamos calibrando la brújula, buscando nuestro sur. No queremos caer en la tristeza ni en la desesperanza. O al menos queremos poder transitarlas, pero con algunas pequeñas certezas que nos apapachen y nos ayuden a seguir haciendo. Nos encanta buscar palabras de otros/as/es que –creemos– dicen mejor. O al menos dicen cosas que nos invitan a pensar y decir otras cosas; más nuestras, desde este punto del planeta en el cual vivimos y donde hoy están pasando muchas cosas. Günther Anders, por ejemplo, afirma:

No basta con transformar al mundo. Eso sucede ampliamente incluso sin nuestro concurso. También tenemos que interpretar esa transformación. Precisamente para transformarla. Para que el mundo no siga cambiando sin nosotros. Y no se transforme al final en un mundo sin nosotros (como se citó en Larrosa, 2019, p. 15).

Interpretar la transformación: ¿por qué pasa lo que pasa?, ¿en qué lugar estamos?, ¿y en qué lugar queremos estar?, ¿cuál es nuestra

⁷ Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona (España).

responsabilidad sobre el presente?, ¿qué compromiso queremos asumir?, ¿cómo se transforma la transformación?

A los cinco payasos que sacaron las cacerolas que tenían guardadas hace cuatro años, ¿no les da vergüenza hacerse los picantes? Vamos a ganar y a sacar la basura juntos. El cambio climático es un invento de los socialistas. En el medio de un jardín de infantes hacer pintadas de los 30.000 es como ir a un cementerio y pintar al oso Barney. Lo único que tenemos son palos en la rueda. Hay un cambio de época, señores.

Hacer memoria. Volver hacia atrás, revisar lo que fuimos. Ir hacia nuestra propia historia para mirarla una y otra vez. ¿Ya pasó esto o algo parecido?, ¿cuándo?, ¿dónde estábamos nosotras? Moverse hacia el pasado para encontrar continuidades, rupturas, pistas. Transitar el camino hacia atrás, pero pensando en este, nuestro presente. Asumir que lo que estamos siendo tiene mucho que ver con lo que fue/fuimos antes. Recordar que lo personal es político, que lo colectivo es personal y lo personal puede volverse colectivo también. Estudiar mucho, unir años con nombres, nombres con resultados, resultados con la vida misma. ¿Cómo estábamos hace 10 años atrás?, ¿y hace 20?, ¿y 30?

Se trata de mirar y mirarnos, releer nuestra historia, pensar en voz alta con otros/as/es, pensar también en la soledad y el silencio, con el mate en una mano y el corazón en la otra. Encontrar en el pasado aquello que queremos cuidar, defender, rescatar. Hallar lo otro: lo que no, lo que

ya basta, lo que nunca más. Ensayar formas para decirlo. Pensar en comunidad. Compartir.

Vengan todos los que tengan que venir, siéntense por más que estén con nosotros, sin nosotros o haber estado con nosotros.

Estar en las calles. Con el sindicato, con una organización social, con ese colectivo que querés y que te representa, con tus compañeros/as/es, con tu gente querida. Ocupar los espacios. Decir: “acá estamos”. Y también: “acá nos vamos a quedar”. Encender fogatas donde cocer a fuego lento los sueños colectivos. Son tiempos de poner el cuerpo. A pesar del calor, la tristeza, el cansancio. A pesar de los golpes y los palos de los mismos de siempre. Hacer cordón, cuidarse colectivamente, llevar el pañuelo y el limón, llevar el mate y los criollitos. Estar adelante o estar atrás o en el costado, pero estar. Donde quieras, también donde puedas. No olvidar nunca que el otro/a/e también podés ser vos. Estar atento/a/e, no regalarse. No entregarse.

Los voy a dejar sin plata, los voy a fundir a todos.

Tejer redes. Sostenerse entre pares. Encontrar colegas con quienes hacer cosas, compartir los miedos y las preguntas. Hablar, hablar mucho. Contarse las dificultades, pensar estrategias, diseñar propuestas, compartir bibliografía, prestarse el oído. Escribir para llegar a otros/as/es colegas. Socializar las ideas, enriquecerse, aprender. Siempre aprender. Recordar que la do-

encia tiene mucho más sentido si es en clave colectiva, en equipo. No olvidar que aunque a veces parezca que sí, uno/a/e no está solo/a/e. Hay más docentes con las mismas preguntas, los mismos miedos, los mismos problemas. Tejer redes fuertes para sostener cuando haga falta y para disfrutar los momentos en que podemos hacer la plancha. Tejer redes con colegas para hacer juntos/as/es, abrazarse y abrazar.

Me metí en política para cambiar la realidad de mi patria.

Estar en el aula. Asumir la práctica docente como práctica política. Hacer del aula, de la(s) clase(s), una zona de transformaciones, resonancias, encuentros. Reconocernos como docentes de este mundo: saber que estamos siendo *desde* nuestra historia, nuestras experiencias, la realidad de cada día, el contexto social-político-económico, los vínculos que establecemos con los/as/es otros/as/es. Tomar posición, no ser inocentes, jugársela. Enseñar: compartir todo lo que sabemos. Aprender: escuchar todo lo que otros/as/es saben. Conversar, intercambiar. Evidenciar que forma y contenido van de la mano; y que un contenido puede ser de lo más democrático, pero si la forma en que es enseñado no lo es, entonces nada tendrá demasiado sentido. Como ahora mismo: cualquier semejanza entre el aula y la realidad no es coincidencia, es política. Estar en el aula. Y cuando no se pueda estar ahí, estar en la calle. Pero estar, no borrarse.

Hacer de la educación un acto de justicia.

La dolarización está a la vuelta de la esquina.

Hacerse preguntas. No quedarse quieto/a/e. Ensayar nuevos interrogantes y ensayar también las respuestas. Buscar, intentar. Decidir cómo, cuándo, dónde, con quiénes. Hacernos preguntas, aunque eso nos ponga en problemas. Hacerle preguntas a los/as/es demás también. Cuestionar todo si hace falta, para construir todo otra vez. Ser proyecto.

¡Viva la libertad carajo!

Descansar. Son tiempos duros que exigen mucho de nosotros/as/es. Hay que cuidarse cuando haga falta. No se puede dar pelea sin el cuerpo y cuánto más sano y más fuerte, mejor. Ya aprendimos que nuestras emociones son – también– nuestro cuerpo. No es fácil, pero se vuelve necesario imponerse a la bronca con algo menos dañino. Cuidarse, cuidar a quienes queremos. Aprender a cuidar. Enseñar a cuidar si hace falta. Descansar para tomar impulso.

Tratá de respetar mi patria.

Armarse refugios. Encontrar lugares donde sentirse bien. Y si no existen, inventarlos. Quizás es un mate, un libro, un tiempito mirando la ventana, una siesta al sol. Quizás es una persona, un mimo, un gato lamiendo la mano o un perro dando lengüetazos. Quizás seas vos

mismo/a/e. Hacen falta refugios calentitos, amorosos. Hace falta endurecerse pero sin perder la ternura. Hace falta estar fuertes, pero para eso hay que transitar la fragilidad. Resistir, insistir, persistir y no desistir. Hacerlo sabiendo que hay un lugar seguro a donde volver. Ser –también– refugio de alguien más. Recibir, dar la bienvenida.

Dos tercios de las mejoras se verán en quince años.

Dar rienda suelta a la creatividad. Inventar nuevos modos de hacer. En las aulas y en las calles. Arriesgarse, apostar, probar. Dar clase, ir a la marcha, compartir una clase pública, hacer paro. Pero también jugar a inventar otras formas. Ser creativos/as/es. Divertirse pensando cómo denunciar y decir lo que no. Imaginar formas nuevas para exigir lo que sí, lo que siempre. Hacer realidad las ideas. Hacer de la protesta un espacio de ejercicio de la creatividad. Poner en marcha el colectivo y darle rienda suelta a la imaginación. Defender nuestras insistencias, persistencias, resistencias. Inventar lo que no existe, buscar palabras nuevas, imaginar otras formas. Escribir nuevas historias.

No la ven.

La vemos.

Y por eso estamos acá.

Cómo citar este artículo:

Madarieta, A. y Sajeve, M. (2024). Cualquier semejanza con la realidad no es coincidencia: notas para los días que corren. Un ejercicio de reflexión sobre el ser docente en la Argentina actual. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/45967>

Referencias

- Antelo, E. (2009). *¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente?* [conferencia de cierre]. *Congreso Educativo y Popular, A.D.O.S.A.C.* (Asociación de Docentes de Santa Cruz). Río Gallegos, Argentina. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-no-3-dr-julio-cesar-avanza/dimension-etico-politica/antelo-que-tipo-de-compromiso-es-el-compromiso-docente/15812987>
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Editorial Malpasso.
- Gobierno de la Nación Argentina (2023). DNU 70/2023: “Bases para la reconstrucción de la economía argentina”. <https://www.boletinooficial.gob.ar/detalleAviso/primera/301122/20231221>
- Gobierno de la Nación Argentina (2024). Proyecto de Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos. <https://www.infoleg.gob.ar/wp-content/uploads/2024/01/LEY-DE-BASES-Y-PUNTOS-DE-PARTIDA-PARA-LA-LIBERTAD-DE-LOS-ARGENTINOS.pdf>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Revista Estudios Filosóficos*, 55. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Ley N.º 24.195 (1993, 14 de abril). Ley Federal de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley N.º 24.521 (1995, 7 de agosto). Ley de Educación Superior. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Medina, L. y Blanco, J. (2018). El trabajo docente, a 100 años de la Reforma. *Revista ConCiencia Social*, 1, Num. especial.

Biografía

Agustina Madarieta

AUTORA

Licenciada en Teatro. Profesora de Teatro. Actriz. Diplomada en ESI, Géneros y Sexualidades (2022, FFyH-UNC), Pedagogías de las diferencias (2021, FLACSO) y Educación Sexual Integral (2020, UNVM). Desde el año 2018 se desempeña en distintos espacios de formación docente dentro de la Facultad de Artes (UNC). Actualmente, forma parte de las cátedras Práctica Docente I, Práctica Docente y Residencia IV: Nivel Secundario.

Contacto: agus.madarieta@unc.edu.ar

Biografía

Maura Sajeve

AUTORA

Licenciada en Teatro. Actriz, docente e investigadora en el campo teatral. Fue Directora Disciplinar del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNC desde 2017 hasta 2021. Desde el año 2011 se desempeña en espacios de formación docente dentro de la Facultad de Artes (UNC). Forma parte de las cátedras Práctica Docente I, Metodología de la Enseñanza Teatral I y Actuación III.

Contacto: maura.sajeve@unc.edu.ar

Ingredientes para crear un club de espectadores: herramientas para empoderar y emancipar nuevos públicos

Ingredients for creating a spectators' club: tools to empower and emancipate new audiences



Sabrina Cassini

Universidad Nacional Tres De Febrero
Instituto de Investigación en Arte y Cultura Dr. Norberto Griffa
Buenos Aires, Argentina
sabrucassini@gmail.com




Guadalupe Pedraza

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Córdoba, Argentina
guadalupe.pedrazacba@gmail.com



Ximena Silbert

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Artes
Secretaría de Ciencia y Tecnología
Córdoba, Argentina
ximenasilbert@unc.edu.ar
 <https://orcid.org/0000-0002-7193-4391>

Recibido: 01/03/2024 – Aceptado con observaciones: 25/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.45968>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/a4xmhav92>



Resumen

Este artículo se enfoca en la creación de nuevos públicos, como resultado de un proceso basado simultáneamente en la reflexión y la práctica en gestión cultural. En noviembre de 2020 se funda *Vi luz y entré* en la ciudad de Córdoba, que da lugar al Club de Espectadorxs para jóvenes de entre 18 y 25 años que se inician como espectadores de artes escénicas. El artículo reflexiona sobre la posibilidad de generar una experiencia de sociabilización que, al mismo tiempo, genere acceso a las artes. Proponemos que, cuando se trata de espectadorxs inexpertxs, el hecho de que el proceso de *implicación* (Brown, 2017) sea compartido entre pares permite que la experiencia de expectación sea vivenciada como una práctica social, que se potencien los sentidos de la experiencia estética y que la salida al teatro –en calidad de *práctica cultural* (Bourdieu, 2012)– se incorpore como *hábito*. Finalmente, reflexionamos acerca de si es posible formar espectadores desde un lugar no pedagógico, basado en los lazos afectivos y el sentido de pertenencia, y acerca de qué prácticas empoderan y emancipan a los públicos. Estos interrogantes se abordan a lo largo del artículo en un ejercicio reflexivo desde la praxis del caso, con el objetivo de sistematizar las estrategias de mediación artística e implicación de públicos desarrolladas con nuevos públicos de artes escénicas, desde la concepción de una pedagogía emancipatoria (Rancière, 2010), la implicación de públicos (Brown, 2017), la construcción de un vínculo existencial con el teatro (Dubatti, 2021b) y la comprensión de la salida cultural como práctica social y afectiva (Cassini, 2021).

Palabras clave

pedagogía
emancipatoria, nuevos
públicos, salida cultural,
mediación cultural,
teatro independiente

Abstract

This article focuses on the creation of new audiences as a result of a process based simultaneously on reflection and practice in cultural management. In November 2020, *Vi luz y entré* was founded in the city of Córdoba, which gave rise to the *Club de Espectadorxs* for young people between the ages of 18 and 25 who are starting out in the expectation of performing arts. The article reflects on the possibility of generating an experience of socialization that at the same time generates access to the arts. We propose

Key words

emancipatory pedagogy,
new audiences, cultural
excursions, cultural
mediation, independent
theater

that when it comes to inexperienced spectators, the fact that the process of involvement (Brown, 2017) is shared among peers, allows the experience of expectation to be experienced as a social practice, that the meanings of the aesthetic experience are enhanced and that going to the theater as a cultural practice (Bourdieu, 2012) is incorporated as a habit. Finally, we reflect on whether it is possible to form spectators from a non-pedagogical point of view, based on affective ties and a sense of belonging? And what practices empower and emancipate audiences? These questions are addressed throughout the article in a reflective exercise from the practice of the case, with the aim of systematising the strategies of artistic mediation and audience involvement developed with new performing arts audiences, from the conception of an emancipatory pedagogy (Rancière, 2010), the involvement of audiences (Brown, 2017), the construction of an existential link with the theater (Dubatti, 2021b) and the understanding of cultural output as a social and affective practice (Cassini, 2021).

1. INTRODUCCIÓN¹

Nuestro punto de partida son dos interrogantes que hemos intentado develar de manera empírica en el Club de Espectadorxs *Vi luz y entré* y que abordamos aquí de manera conceptual. ¿Es posible generar una experiencia de socialización que al mismo tiempo genere acceso a las artes? ¿Qué prácticas de mediación promueven el empoderamiento y la emancipación del público en las salidas culturales?

Para arrojarnos a estos interrogantes y reflexionar a partir de una experiencia concreta de creación y formación de nuevos públicos, tomamos el caso del Club de Espectadorxs *Vi luz y entré*. Asimismo, abordamos las principales decisiones que se toman para su funcionamiento, considerando que estas son claves para generar una experiencia de socialización y acercar a lxs² jóvenes, con nula y poca experiencia en él, al teatro independiente.

El acercamiento iniciático al mundo del teatro, que proponemos a lxs jóvenes, se orienta hacia un proceso progresivo de incorporación de la salida al teatro como una práctica cultural que, hasta el momento, no formaba parte de los há-

bitos de consumo de lxs participantes, quienes cuentan con el capital escolar necesario para incorporarla, puesto que se trata principalmente de jóvenes estudiantes universitarios. El nivel educativo, según Bourdieu (2012), está estrechamente ligado a este tipo de consumos, más aún que el origen social. Por esta razón, la atención está puesta especialmente en los aspectos referidos al modo en que se presentan las primeras ocasiones iniciáticas que permiten el acceso perceptual a estas experiencias estéticas dotadas de valor social y afectivo, pues consideramos, como Bourdieu (2012), que la manera en la cual la cultura ha sido adquirida tiene gran valor e implicancias para el desarrollo de un *hábitus* cultural.

1.1 *Vi luz y entré*, el Club de Espectadorxs

Surge a partir de la asociación de tres trabajadoras del campo cultural e investigadoras, interesadas en la formación de nuevos públicos, desde la acción a la reflexión y viceversa. En 2022 inician la primera experiencia situada en la ciudad de Córdoba, con el apoyo del Ministerio de Cultura de la Nación, mediante el programa Gestionar Futuro. Los principales desafíos en esta instancia fueron, por un lado, planificar la salida cultural de modo tal que sea un espacio de socialización. Y, por otro, pensar estrategias para que las personas generen vínculos con el teatro que les permitan, a futuro, tener como elección propia y habitual realizar salidas culturales ligadas a las artes escénicas.

La población destinataria del proyecto fueron jóvenes de la ciudad de Córdoba y parte

1 La participación de Ximena Silbert en este trabajo está relacionada con su investigación doctoral en proceso, "Gestión de públicos y acceso a las artes escénicas: La experiencia del teatro itinerante cordobés en la creación y formación de nuevos públicos", la cual cuenta con una beca de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (SeCyT-UNC).

2 En el texto abarcamos variantes de la comunicación no estereotipadas que contemplan a toda expresión no nominativa o no designativa del género, como así también el uso de perífrasis y relativos en reemplazo del uso de pronombres, y letras como "e" y "x", en lugar de "a" y "o" que designan pertenencia a identidades de género.

del circuito escénico independiente. El Club llegó a 15 jóvenes, a través de instancias de mediación tendientes a estimular su deseo e interés por las artes escénicas.

Entre los primeros pasos de planificación y reflexión, se encontraron la elección de la modalidad de convocatoria para dar a conocer el Club y la inscripción en este. El proceso de selección, de modo artesanal, de lxs participantes fue la clave para la conformación del grupo. Fueron también claves las alianzas con salas y elencos artísticos, por medio de acciones de capacitación y diálogo.

1.2 Las salas del circuito escénico independiente en la ciudad de Córdoba

Durante el año 2018 se relevaron 60 salas de teatro independiente, lo cual refleja un crecimiento de un 200% respecto al 2006.³ Sin embargo, al igual que sucede en otras ciudades, es escasa la información sobre el desarrollo de públicos.

Según la investigadora Daniela Martín (2010), en Córdoba

desde la reapertura democrática, y a partir de la aprobación de la Ley Nacional del Teatro (Ley 24.800) y la subsiguiente creación del Instituto Nacional del Teatro (...), crecieron en número y en actividad, proyectando al medio cultural una identidad particular. Esta identidad tiene mucho que ver con la construcción de una memoria grupal que se cristaliza en el modo de funcionamiento de los espacios (p. 4).

Por otro lado, la autora señala que las personas referentes del teatro de nuestra ciudad, que anidan en estas salas, “marcan claramente improntas estéticas, de gestión y formación” en cada uno de estos espacios, con gran diversidad entre sí. Respecto al vínculo entre las salas y los públicos, la autora da cuenta que

las salas de teatro independiente de Córdoba, con propuestas particulares y disímiles entre sí, logran crear una cadena significativa que apela a la búsqueda y la elaboración de recursos propios para seguir existiendo dentro de un campo cuyo público, muchas veces, opta por asistir a mega eventos (p. 5).

Las salas que se suman al Club forman parte de la Red de salas de teatro independiente de Córdoba. Las seis salas elegidas para este proyecto están ubicadas en dos zonas de la ciudad que corresponden a distintos circuitos culturales.

1.3 Aproximaciones y rudimentos

Coincidimos con Victor Vich (2014) en la “necesidad de proponer una mayor articulación entre el trabajo académico y la gestión cultural” (p. 16) para que las discusiones conceptuales devengan en innovaciones para las intervenciones culturales y promuevan mayor democratización en el acceso a las artes.

Asimismo, coincidimos con Flávio Desgranges (2018) en que “formar espectadores no se restringe a apoyar y estimular la asistencia; es necesario involucrar al espectador, motivándolo para un rico e intenso diálogo con la obra, creando así el deseo por la experiencia artística”

³ Según el mapeo realizado en 2018 por el área de investigación de la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de Córdoba, en el sector de las artes escénicas (Beaulieu, 2019, p. 20).

(p. 12). En nuestras sociedades tan *espectacularizadas* (Debord, 1992),

tomar conocimiento de los mecanismos que envuelven una puesta en escena, desentrañar y aprehender la lógica de la teatralidad significa conquistar medios que viabilicen la reflexión (...), el espectador se percibe en condiciones de decodificar los signos y de cuestionar los significados producidos, ya sea en el escenario o fuera de él (Desgranges, 2018, p. 15).

Cuando hablamos de *formación*, aludimos a este proceso pedagógico en que cada espectador va empoderándose. Entendemos también que este proceso pedagógico es sumamente particular, ya que la expectación es una experiencia singular y personal que se produce paulatinamente en las sucesivas oportunidades; pero, por sobre todo, es una experiencia colectiva, que se realiza junto a otros, en *convivio* (Dubatti, 2007) y es por eso mismo que centramos la investigación y la praxis en este punto.

1.4 Marco conceptual y algunas definiciones

Buscamos generar acciones de transformación social, de ampliación de derechos, de acceso a bienes culturales, porque creemos que la posibilidad de asistir a una obra de teatro, como dice Ana Durán (2010), “abre el imaginario hacia otro mundo posible” (p. 51). La visita al teatro es una experiencia sociocultural más allá de la visualización de la obra. Implica un espacio de encuentro y reunión, una predisposición a ver, conocer y escuchar; requiere integrarse a un grupo, a un lugar, aceptar ciertas convenciones propias

de la experiencia espectacular. Nos basamos en dos ejes de acción: la mediación artística y la implicación de públicos. A continuación, presentamos nuestra visión sobre estos dos conceptos que separamos con el fin de explicitarlos, pero que en la práctica se retroalimentan y funcionan como un binomio.

1.4.1 Implicación de públicos

El paradigma de la *implicación* (Brown, 2017), para el estudio del comportamiento de los públicos de artes escénicas, propone contemplar *la práctica de la expectación* como un proceso que inicia mucho antes de ver determinada obra, desde el primer acercamiento a la propuesta, y se extiende en el tiempo de la vida futura de las personas que han vivido la experiencia.

Entendemos por *proceso de implicación* acciones, prácticas y dinámicas que facilitan a un público sentirse interpelado por el hecho artístico cultural. La etimología de la palabra *implicación* da cuenta de algo que está en el interior –de los públicos, en este caso–, aunque no de manera visible. En este sentido, lo que entendemos por *prácticas de implicación* son aquellas que pretenden motivar y despertar sensaciones, pensamientos, sentimientos que posibilitan que una persona se anime a la conexión con el hecho de la salida cultural en sí o al vínculo con la obra, y así se sienta más cerca, más interpelada. Ejemplos de acciones de implicación, pueden ser una charla con lxs intérpretes de las obras, una salida a cenar con personas destacadas del teatro o una caminata en grupo después de ver una obra.

Partimos de la hipótesis de que cuando lxs espectadorxs inexpertxs comparten la práctica de la salida cultural con pares, se arraigan los sentidos de la experiencia estética de modo colectivo y se potencian. Son las mismas personas participantes quienes pueden poner en palabras –a través de comentarios y devoluciones, ya desde el cierre de la primera salida, durante la cena– que el sentido de *compartir* atraviesa la experiencia de ser espectador, pero que también se observa como un valor que sostiene la ética de lxs artistas que crean sus obras. En su primera devolución M, una espectadora integrante del Club, expresa:

Me sentí parte de un grupo, no solo con el Club sino con toda la gente que estaba viendo la obra, porque sentí que estábamos todos conectados y todos entendiendo perfectamente la situación (...) me sentí comprendida y que todos estábamos ahí por lo mismo y todos podíamos, con solo escuchar lo que decían en la obra, entendernos sin hablar o con solo miradas o movimientos (Comunicación personal, 27 de abril de 2022).⁴

1.4.2 Mediación artística

Las actividades de mediación artística cobran sentido, pero no aquellas que *explican*, sino aquellas que *abren puertas*. “La mediación

⁴ Como primera salida, se elige la obra *Bailemos que se acaba el mundo*, una experiencia de teatro inmersiva del grupo Bineural-Monokultur que invita al público a participar con auriculares. Esto significa, para el Club, una experiencia iniciática tanto en lo teatral como en lo social, una manera de conocer y conocerse poniendo el cuerpo, accionando y compartiendo con lxs demás espectadorxs y con lxs artistas, pero también con el teatro y el espacio público (en la obra se ocupa la calle del teatro). Tal vez sea la razón por la cual la idea de compartir y dejarse llevar es incorporada rápidamente, dando lugar a reflexiones cada vez más profundas en las sucesivas experiencias.



Imagen 1: Caminata al Teatro La Brújula con el elenco de La Puta Mejor Embalsamada. Córdoba, Argentina. Fotografía de: A. Asis.



Imagen 2: Caminata al Teatro La Brújula, segunda salida. Obra: La Puta Mejor Embalsamada. Córdoba, Argentina. Fotografía de: A. Asis.

cultural funciona, así, como un canal no solamente para acceder a códigos de interpretación, sino también a ritos de socialización” (Cassini, 2021, p. 10). Es una herramienta para acercar la experiencia al público; puede habilitar la expresión de sentidos que cuestionen la propia moral, ética, existencia; posibilita la transformación por el efecto del ritual de la experiencia estética; permite cambiar la percepción sobre un tema.

Dubatti (2021b) refiere a un *vínculo existencial* que mantienen tanto actores y actrices como espectadorxs con el teatro. Sugerimos que la mediación cultural puede reforzar estos procesos.

Si lxs mediadorxs, en calidad de *adultos significativos*, asumen el rol de *maestros ignorantes* (Rancière, 2010), podemos pensar, junto con las corrientes pedagógicas emancipadoras, que un vínculo significativo puede estar encarnado no solamente en unx maestrx, sino también entre pares con quienes se comparte la experiencia del aprendizaje. De este modo, la pertenencia a un grupo social, como es el Club de Espectadorxs, donde se cultivan lazos de amistad y compañerismo, permite tender vínculos afectivos que posibilitan la construcción de un vínculo existencial con el teatro. De modo que el rol de mediación se extiende y se democratiza entre las coordinadoras y lxs pares. En relación con eso, el testimonio de la integrante del Club, M, sirve como ejemplo de lo que estamos describiendo:

Voy a estas reuniones para sentir, tal como decía la directora de la obra, ella lo hace para hacer sentir al espectador. Y la verdad que le sale muy bien porque sentí muchísimas cosas, fue un sentimiento diferente, pero muy lindo y mejor cuando nos pusimos a hablar con los actores que nos contaron su parte de lo que sintieron en el proceso de hacerlo. Fue hermoso, me encantó, no quería estar en ningún otro lugar.

Esto último –la certeza de no querer estar en ningún otro lado– es lo que reconocemos como muestra del *vínculo existencial* (Dubatti, 2021b, p. 317), que es posible crear en las condiciones de recepción que promueve nuestra mediación

artística; en este caso, una acción concreta de conversatorio con artistas, posterior a la obra, como mediación que le permite a M implicarse, escuchar y ser escuchada.

2. DESARROLLO: ¿CUÁLES SON LOS INGREDIENTES NECESARIOS PARA ARMAR UN CLUB?

Proponemos jugar con la idea de una receta donde los ingredientes serán fundamentales para la creación de un club de públicos. Como primer paso, las personas a convocar son elegidas de manera precisa para obtener un grupo conformado por una diversidad de personas que porten diferentes características, como una motivación singular, una afinidad personal, una búsqueda de pertenencia y/o unx potencial multiplicador de experiencia. La multiplicidad de singularidades, elegidas de manera equilibrada entre sí, tiene el potencial de ser un club. En los siguientes pasos, proponemos el diseño de estrategias de vinculación específicas que promueven la implicación de los públicos. Asimismo, nos posicionamos en el rol de la mediación artística-cultural a través de un acompañamiento emancipatorio. Finalmente, consideramos la salida cultural como una práctica social posible de ser incorporada como hábito de participación cultural.

2.1 Participantes motivados

Se efectúa una convocatoria abierta que ofrece la cobertura económica total de las salidas culturales al teatro con actividades de mediación incluidas y se establece, como primer criterio de selección, la edad: jóvenes de 18 a 25 años. Consideramos a este rango etario un período de la vida –una *moratoria social* en términos de Margulis *et. al* (1994)– oportuno para estimular motivaciones personales de iniciación, donde la motivación es un aspecto esencial de la implicación.⁵ Se trata de un público potencial, motivado y con interés, pero con diversas barreras de acceso que hasta el momento lo mantuvieron lejos de las salas de teatro.

Se definen tres posibles variables claves para la conformación del Club: la motivación, la pertenencia y la potencia de multiplicadorxs de experiencia. Estas variables son consideradas como los ingredientes o aspectos fundamentales para la creación del club.

1. La *motivación*: Para indagar la/s motivación/es que impulsan el interés por la participación en el Club, se pregunta/n, en el formulario de inscripción, para que cada unx de lxs interesadxs se manifieste libremente. Además, se hacen en-



Imagen 3. Conversatorio pos-función de La Puta Mejor Embalsamada. Teatro La Luna. Córdoba, Argentina. Fotografía: A. Asis.

trevistas telefónicas donde se profundiza en sus motivaciones.

2. La *pertenencia*: Se refiere al deseo de socialización, a la necesidad de un grupo de acompañamiento para poder acceder. Cuando la barrera de acceso es social, como el no poseer pares con intereses similares o no pertenecer a un círculo social que frecuente este tipo de experiencias culturales, no se lleva a cabo la salida al teatro como práctica cultural.

3. Potencia de *multiplicadorxs de la experiencia*: Se trata de personas que comparten sus posibilidades individuales y se transforman en agentes de activación cultural.

2.2 Aspectos sensibles y estrategias de vinculación.

a) Secuencia narrativa de las salidas culturales y de la programación curada.

Podemos decir que nuestro trabajo de programación no solo involucra un trabajo curatorial de las obras, sino también pensar con qué

⁵ Es interesante observar cómo los estudios de públicos y audiencias han ido cambiando su perspectiva de interrogantes desde aspectos más cuantitativos, vinculados al origen socioeconómico, etario o sexual de los participantes, hacia enfoques más cualitativos, vinculados a cuestionamientos acerca de la motivación, el interés o la expectativa que acerca a los públicos a determinadas propuestas culturales. Estas últimas son perspectivas que contemplan, además, los modos de participación e implicación, los hábitos y las prácticas culturales de los públicos.



Imagen 4. Visita al Teatro La Luna. Primer encuentro del Club de Espectadorxs. Córdoba, Argentina. Fotografía de las autoras.

frecuencia sería cada salida y en qué orden cada obra, sala y barrio. Es por ello que se genera lo que llamamos una *secuencia narrativa de la programación curada*.

Para llevar a cabo esta *secuencia narrativa de la programación curada*, analizamos, en primera instancia, cuáles son los elementos presentes en la salida cultural, en el hecho de ir al teatro. Entre los principales se encuentran: la agenda, la selección, el encuentro, cómo llegar al lugar y qué hacer después, puesto que con quién ir es un elemento resuelto por el Club. A partir de allí, establecemos distintas formas de pensar y abordar esas prácticas para recomendarlas al Club de una manera cuidada y amorosa. Lo que hacemos es poner todos esos elementos en juego sobre la mesa e identificar los más potenciadores. Entre los diferentes elementos en tensión identificamos la oferta en la cartelera de cada espacio y la diversidad de estéticas. Resulta arriesgado decidir y recomendar de manera arbitraria pro-



Imagen 5. Visita guiada en el Pasaje de los Teatros. Córdoba, Argentina. Fotografía de las autoras.

puestas escénicas; consideramos necesario abrir la percepción a las sensibilidades y los intereses del grupo para proponer algo que tienda un lazo entre lo conocido y lo que puede abrir puertas a lo desconocido. La primera experiencia es particularmente desafiante. En este caso aplicamos la idea de romper con la expectativa de aquello que se espera del teatro y comenzar con una obra interactiva y bailable, lo cual a la vez forma parte del universo conocido de lxs jóvenes. Para las siguientes propuestas seguimos el esquema de mostrar algo rotundamente diferente a lo anterior, lo que nos adentra lentamente en poéticas que van desde lo más performativo a lo más representativo, otras más filosóficas y luego más abstractas, absurdas o poéticas. Este orden responde a una programación intuitiva en permanente diálogo y percepción con los ánimos del grupo.

b) El reconocimiento urbano.

Es preciso señalar que la mayoría de lxs integrantes del Club asiste a las salas de teatro independiente por primera vez en su vida, de modo que el proceso de acercamiento a ellas contempla el diseño del recorrido compartido.

A modo de ejemplificar, el primer punto de encuentro es un punto céntrico, cercano a la sala de teatro. Usamos un grupo de WhatsApp que nos permite reconocernos y acompañarnos en las peripecias personales, tanto de llegada al encuentro como de regreso al hogar, y que se convierte, en este sentido, en un medio de vinculación y cuidado colectivo. Este mismo medio es, de a poco, un espacio de cruce de sentidos propios de la implicación, como compartir deseos, intereses y propuestas, así como también balances y reflexiones posteriores.

c) Acciones de implicación y vinculación de públicos: las caminatas, los conversatorios, la charla con especialistas.

Los circuitos culturales (Cassini, 2021), en calidad de entramados territoriales, estéticos y artísticos, también se desarrollan a través de las caminatas realizadas desde el punto del encuentro pautado hacia la sala de teatro. Este recorrido, en lugar de ser aleatorio, está diseñado especialmente para presentar un camino recordable, seguro y simple desde un punto conocido. Durante la caminata, señalamos y destacamos la cercanía de diversos sitios culturales, presentando no solamente a la sala teatral específica, sino a todo el circuito cultural urbano en el que se inscribe. Todo este proceso paulatinamente

aporta sentidos de pertenencia y autonomía. Esta práctica logra que en las últimas salidas el punto de encuentro sea directamente en las salas, o bien que se formen subgrupos de acompañamiento. Conseguimos, así, una organización con mayor fluidez, como parte de la confianza de los vínculos de socialización del grupo, que garantiza que nadie se quede sin acceso por razones atendibles y evitables. Ese es uno de los grandes aportes de pertenecer a un grupo de socialización afín, en calidad de *capital social* para el acceso a las artes escénicas.

En los encuentros con artistas, la experiencia perceptiva de los públicos y los procesos creativos de la comunidad artística se manifiestan colectivamente. También es de gran relevancia descubrir que lxs artistas están tan interesados en contar su experiencia como en escuchar la del público, de modo que las percepciones de este se vuelven sumamente valiosas y dan lugar a exposiciones acerca de los procesos íntimos de percepción de cada espectadorx. Este abordaje nos acompaña en las siguientes salidas, con o sin conversatorio con artistas, y demuestra, tal como lo explica Jorge Dubatti (2021a), que “la expectación teatral es un laboratorio de (auto) percepción del acontecimiento teatral” (p. 6) y que es a partir de ese saber desde donde debemos practicar una fenomenología de la expectación. Por nuestra parte, estamos en condiciones de decir que ser escuchadxs y escuchar a lxs pares promueve una conciencia del propio proceso de vinculación con el teatro, y empodera a lxs jóvenes espectadorxs en su formación y acceso.

Asimismo, estas prácticas de escucha resultan sumamente enriquecedoras también para los elencos artísticos y el aporte de lxs espectadorxs forma parte de la reciprocidad de la experiencia.

2.3 Un acompañamiento y mediación artística que potencie el vínculo existencial

En relación con nuestro propio rol como coordinadoras, asumimos una posición frente al aspecto pedagógico, similar al que Dubatti (2021a) entiende para quienes coordinan las Escuelas de Espectadores, dado que:

No pretenden decirle al espectador lo que debe pensar o sentir, sino ofrecerle herramientas de multiplicación para que, empoderado, construya su propia relación con la experiencia teatral. (...) El/la coordinador/a de una escuela de espectadores debe ser “*maestro ignorante*” en los términos en que reflexiona Rancière (por oposición al/la pedagogo/a embrutecedor/a): conoce su materia, pero desconoce qué harán sus ‘discípulos emancipados’ con lo que les plantea (p. 7).

Por otro lado, el carácter social del Club, y su funcionamiento estructurado en salidas culturales, nos coloca, a quienes suscribimos a este artículo, en el rol de gestoras culturales y organizadoras de todos los aspectos referidos a la salida. Sin embargo, en consonancia con nuestro posicionamiento, paulatinamente, estos elementos se democratizan entre todas las personas participantes del Club, de modo que cada una se empodera, incide y decide respecto a la obra a ver, el punto de encuentro, el recorrido o el sitio

donde ir a comer después. Exceptuando los casos, notables por cierto, en que algunxs integrantes se acercan a lxs artistas por cuenta propia para realizar algún comentario o pregunta, este tal vez sea el aspecto que requiere una mediación sostenida en el tiempo, dado que “la relación dialógica artistas-espectadores, más allá del acontecimiento teatral, no siempre es fluida y hay que encontrar estrategias para propiciarla” (Dubatti, 2021a, p. 7), de modo que nuestro trabajo como gestoras y mediadoras resulta fundamental para promover un vínculo con el teatro *más de cerca*.

Otra acción relevante es la vinculación con las personas responsables de las salas teatrales, quienes se asumen como anfitriónxs del Club en diversas ocasiones a través de recepciones, visitas guiadas y puesta en común al final del ciclo. Ellxs juegan un importante papel de mediación cultural, no solamente porque completan el mapa cultural aportando información sobre la historia de sus espacios, sino porque además ofrecen su visión del entramado de búsquedas artísticas y movimientos estéticos que define la identidad de cada sala y que, de alguna manera, permite reconocer elementos de la identidad de todo el teatro independiente de Córdoba y su historia.

2.4 La salida cultural como práctica social

Conformar un Club de Espectadorxs de artes escénicas implica convocar a personas interesadas no solo en asistir a espectáculos escénicos, sino también en formar parte de un grupo humano que comparte esa experiencia. Se trata de una práctica experiencial, estética, pero tam-

bién social. Implica asumir, entonces, la *salida al teatro* como una práctica social que se enmarca en otras prácticas sociales que exceden y se practican fuera del recinto que alberga el acontecimiento escénico. Como ejemplo de esto podemos destacar la práctica habitual de salir a comer o tomar algo, luego de ver una obra, junto a las personas con que asistimos al evento o junto a personas conocidas que encontramos ahí mismo: “la salida al teatro es también experiencia de lo que podríamos pensar como toda una salida cultural, donde el ir a compartir después de la salida es constitutivo de esa salida” (Cassini, 2021, p. 35). Lo que recuperamos, más allá de la práctica de socialización de la salida posterior a una obra, es el valor que este momento aporta a la formación de lxs espectadorxs, quienes asumen que esta formación no tiene punto final, sino que, por el contrario, es tomada por los propios sujetos implicados en el teatro como una práctica permanente, constitutiva del ejercicio del pensamiento reflexivo y de la construcción de sentidos que posibilita la experiencia espectral. Como observa Cassini respecto a los hábitos de los públicos habituales del sector escénico independiente, “La salida después de la salida es parte de la salida. (...) Es allí donde generalmente la obra cierra, decanta, como si este intercambio fuera un hecho fundamental de la experiencia de ser público” (p. 43).

3. LXS ESPECTADORXS SE EMANCIPAN

Se devela que la pertenencia a un grupo aporta sentidos a la iniciación, pero requiere, además de un acompañamiento, una *mediación* que posibilite una conexión profunda y personal con el teatro.

Las prácticas de socialización se convierten en prácticas de participación y de implicación, donde entran en juego componentes afectivos, motivacionales y emocionales. Se trata de un proceso personal, individual, pero también compartido con el grupo de iniciación, en el clima afectivo de un sentimiento de pertenencia que también se construye.

No tenemos aún evidencia de los comportamientos individuales que cada participante tomará en el futuro, no sabemos si asistirán al teatro por cuenta propia por fuera del Club. Lo que sí podemos decir es que es un indicio de su emancipación, que la mayoría puede poner en práctica, el compartir las reglas de juego de las salidas al invitar a amistades y parejas a alguna de ellas. Es decir, que pueden comportarse como agentes multiplicadores, difundir y gestionar la iniciación de otras personas. Otro indicio es el hecho de que en algunos casos pueden gestionar los canales de información acerca de la programación, compartirla al grupo, proponer y comprar las entradas. Sin embargo, un criterio de selección de programación, acorde a los intereses de cada espectadorx, se alcanza luego de una frecuentación sustanciosa que permita reconocer

creadores y estéticas del campo teatral actual.

Como lo explica Jorge Dubatti (2021a):

El empoderamiento del espectador está vinculado a la destotalización de los campos teatrales. Frente al canon de multiplicidad, la proliferación de prácticas y el “cada loco con su tema”, ya no hay crítico experto, ya no hay gurú de la crítica, ni lengua común. El espectador elabora sus propios parámetros y coordenadas (p. 8).

Un ejemplo de autonomía es el hecho de que algunxs integrantes del Club reclaman un espacio de producción que ellxs mismxs comienzan a gestar mediante la creación de obras gráficas, pinturas y dibujos, relacionados con los espectáculos vistos, o la escritura de crónicas y entrevistas.⁶

Nuestro objetivo es establecer una conexión significativa con lxs jóvenes, basada en una ética que les brinde herramientas para incorporar la práctica cultural como un hábito propio y conocido. Durante esta experiencia, nos alegra ver cómo asumen rápidamente esta perspectiva, expresan sus opiniones y puntos de vista con soltura tanto en los conversatorios con artistas como en los intercambios internos. Lo más des-

tacado es la manera respetuosa y considerada hacia el trabajo artístico y las diversas opiniones, y el reconocimiento de la variedad de propuestas artísticas y percepciones.

Estamos ante la presencia de la formación de nuevos modos de interacción basados en el respeto, la apertura a la diversidad y la valoración de la expresión artística. Estos encuentros nos inspiran a seguir adelante en nuestra labor de fomentar la participación cultural y el desarrollo de un pensamiento crítico en lxs jóvenes.

6 Es así como Yoseli Leiva, de 25 años, publica su experiencia y la de sus pares en la revista independiente *El Hilo*, donde participa como colaboradora. También realiza una obra gráfica-editorial titulada “Retrato Teatro” donde presenta una colección de dibujos que capturan su experiencia en relación con cada obra vista junto al Club. Esta producción se presenta como parte de su trabajo final de grado de la Licenciatura en Artes Visuales.

Cómo citar este artículo:

Cassini, S., Pedraza, G. y Silbert, X. (2024). Ingredientes para crear un club de espectadores: herramientas para empoderar y emancipar nuevos públicos. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/45968>

Referencias

- Beaulieu, P. (2019). *Producción cultural 1 - consumo cultural 0*. En C. Salguero (Comp.), *Cultura independiente Córdoba. Un archivo que comienza* (pp. 15-31). CABA: RGC Libros.
- Bourdieu, P. (2012) [1979]. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brown, A. y Ratzkin, R. (2017). Implica a tu público. *Asimétrica*, 2. <https://asimetrica.org/leer-ver-escuchar/conectando-audencias/implica-a-tu-publico-vol-2>
- Cassini, S. (2021). Comunidades culturales. Abordaje teórico-conceptual. *Panorama Escena*. https://escena.ar/panorama-escena/#dearflip-df_3472/1/
- Debord, G. (1992). *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.
- Desgranges, F. (2018). La pedagogía del espectador: Los públicos como integrantes del movimiento teatral. *Asimétrica*, 13, pp. 8-17. <https://asimetrica.org/leer-ver-escuchar/conectando-audencias/conectando-audencias-13>
- Dubatti, J. (2021a). La energía de las/los espectadores, mucho más que receptores: sujetos complejos y de derechos, agentes del campo teatral, ciudadanas/os. *IECE. Revista Digital*, VI(11), pp. 4-9. iece-revista_digital-11.pdf (weebly.com)
- Dubatti, J. (2021b). Artes conviviales, artes tecnoviviales, artes liminales: pluralismo y singularidades (acontecimiento, experiencia, praxis, tecnología, política, lenguaje, epistemología, pedagogía). *AVANCES*, 30. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/33515>

Dubatti, J (2007). Acontecimiento convivial. En *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad* (pp. 43-88). Buenos Aires: Atuel.

Durán, A. (2010). ¿Qué significa formar espectadores? *Cuadernos del Picadero*, 21. <https://inteatro.ar/editorial/cuaderno-de-picadero-no21/>

Margulis, M. et al. (1994). *La Cultura de la Noche: La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.

Martín, D. (2010). Las salas de teatro independiente de Córdoba. El teatro y sus espacios. *Deodoro. Gaceta de Crítica y Cultura*, 2, pp. 4-5.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Vich, V. (2014). *Desculturizar la cultura: La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Biografía

Sabrina Cassini

AUTORA

Licenciada en Sociología (UBA), doctoranda en Artes (UNC), investigadora (IIAC-UNTREF), docente y gestora cultural. Se especializa en organizaciones culturales, públicos y comunidades culturales. Integra espacios y grupos del circuito autogestivo. Fue integrante del directorio de PROTEATRO (CABA) y subdirectora del Elenco Danza Teatro de la ciudad de Córdoba. Actualmente, es coordinadora de la Dirección Nacional de Formación Cultural.

Contacto: sabrucassini@gmail.com

Biografía

Guadalupe Pedraza

AUTORA

Licenciada en Comunicación Social (UNC). Gestora cultural. Docente adscripta en la Facultad de Comunicación Social (UNC). Integra la red de profesionales latinoamericanos para el desarrollo de públicos (REDLAP). Responsable de Comunicación del proyecto CePIAabierto “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación”. Radialista, crítica de artes escénicas y jurado del Premio Provincial de Teatro.

Contacto: guadalupe.pedrazacba@gmail.com

Biografía

Ximena Silbert

AUTORA

Licenciada en Teatro (UNC). Doctoranda en Artes con beca SeCyT. Actriz, gestora y productora escénica. Desarrolla programas de Formación de Públicos. Con posgrado en Gestión de Emprendimientos Creativos y Culturales (UNC). Integra la red de profesionales latinoamericanos para el desarrollo de públicos (REDLAP). Dirige el proyecto CePIAbierto “Nuevos públicos: creación y formación”.

Contacto: ximenasilbert@unc.edu.ar

Hacia la formación-creación audiovisual comunitaria: consideraciones metodológicas de una intervención a través del cine

Towards community audiovisual training-creation: methodological considerations of an intervention through cinema



Ricardo Salcedo Martínez

Universidad de Cuenca

Cuenca, Ecuador

ricardom.salcedo@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4380-9649>



María Teresa Galarza-Neira

Universidad de Cuenca

Cuenca, Ecuador

teresa.galarza@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3358-9125>



Geovanny Narváez

Universidad de Cuenca

Cuenca, Ecuador

walter.geovanny.narvaez@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0181-8501>

Recibido: 23/02/2024 - Aceptado con observaciones: 05/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.45969>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/keedzmkbs>



Resumen

Este estudio analiza desde la perspectiva metodológica experiencias de intervención enmarcadas en el proyecto de vinculación con la sociedad “Formación para la creación de relatos comunitarios sonoros y visuales” de la Universidad de Cuenca. Intervención desarrollada a través de procesos de formación-creación audiovisual dirigidos a cinco comunidades, entre las que se encuentran colectivos, parroquias y barrios de Cuenca y sus alrededores. Mediante la exploración de herramientas y técnicas básicas de realización audiovisual, la intervención se propuso apoyar el fortalecimiento de capacidades de las comunidades participantes para la creación de sus propios relatos. Esta reflexión metodológica, basada en los desafíos y las lecciones aprendidas del proceso, sigue una trayectoria que inicialmente atraviesa experiencias prioritariamente de formación o prioritariamente de creación, hasta consolidar un método de acercamiento e intervención que acompaña la formación-creación audiovisual en entornos comunitarios.

Palabras clave

*cine comunitario,
educación artística,
talleres, audiovisuales*

Abstract

This study analyzes, from a methodological perspective, an intervention experience framed within the project of society outreach “Training for the creation of sound and visual community stories” within the University of Cuenca. This Intervention was developed through an audiovisual training-creation processes aimed at five communities, including groups, parishes and neighborhoods of Cuenca and its surroundings. The intervention set out to be reinforced by strengthening the capacities of community participants, through the exploration of basic audiovisual production tools and techniques that will allow them to narrate their own stories. This methodological reflection, based on the challenges and lessons learned from the process, follows a trajectory that previously went through experiences primarily of training or primarily of creation, until consolidating a method of approach and intervention that contributes to audiovisual training-creation in community settings.

Key words

*cinema, art education,
communities, workshops,
audiovisual*

INTRODUCCIÓN

En el año 2022, inició la ejecución del proyecto de “Formación para la creación de relatos comunitarios sonoros y visuales”, propuesta aprobada en la Séptima Convocatoria para Proyectos de Vinculación con la Sociedad de la Universidad de Cuenca (UCUENCA). La UCUENCA, cada periodo académico, realiza proyectos que conectan los procesos formativos con prácticas de servicio comunitario, que los y las estudiantes deben realizar para su graduación; esto constituye, para docentes y alumnado, un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente, en otros ambientes, fuera de la universidad, precisamente en y con la sociedad. En la educación superior en Ecuador, los proyectos de vinculación se articulan con la docencia y la investigación. Así, la vinculación con la sociedad

promueve la transformación social mediante la planificación, ejecución y difusión de actividades, que tienen la finalidad de dar respuesta efectiva a las necesidades locales, regionales y nacionales, mediante la aplicación de conocimientos académicos, científicos y artísticos en cumplimiento con los principios de pertinencia de la Universidad (Universidad de Cuenca, 2024).¹

¹ En Ecuador, dentro de las funciones sustantivas de los fines de la educación superior están la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. De acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico del Ecuador (2022), la vinculación con la sociedad “genera capacidades e intercambio de conocimientos (...) para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno. Contribuye con la pertinencia del quehacer educativo, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes (...) [permitiendo] la democratización del conocimiento y el desarrollo de la innovación social” (Consejo de Educación Superior del Ecuador, 2022, pp. 2-3).

Este proyecto se planteó como objetivo general *fortalecer capacidades y transferir conocimientos a comunidades y organizaciones de la sociedad civil, a fin de que a través de recursos visuales y sonoros puedan dar cuenta de sus problemáticas, articulando sus propias historias*. Para su presentación, el proyecto contó con el apoyo de la Corporación Ecuatoriana de Artes Cinematográficas (CEACINE) y del Instituto Tecnológico Superior de Economía Social, Popular y Solidaria (ISTEPS). El proyecto ganador, llevado adelante por docentes y estudiantes de las carreras de Cine y Periodismo, incluía instancias de formación-creación en fotografía y audiovisual, y un seguimiento del proceso a través de la realización de *podcast* temáticos.

Si bien el proyecto planteaba un trabajo con “comunidades y organizaciones de la sociedad civil”, en el proceso de ejecución se concretaron alianzas con parroquias y barrios, especialmente, por lo que se decidió avanzar en esta línea. Las comunidades intervenidas a través de los procesos de formación-creación fueron: las parroquias de Tarqui y San Joaquín, con el apoyo de CEACINE; la comunidad de personas venezolanas en situación de movilidad humana, en Cuenca, gracias a la iniciativa y colaboración de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) y de la Cooperativa Audiovisual CoopDocs; y los barrios Convención del 45 y El Vecino, con el apoyo de la Dirección de Cultura del Municipio de Cuenca.

El presente estudio se articula a partir de la sistematización del componente del proyecto

en torno a talleres de formación-creación audiovisual realizados en cinco comunidades de la provincia del Azuay, con el acompañamiento de docentes de la Carrera de Cine y estudiantes, prioritariamente, de cuarto y quinto semestre de esa misma carrera. Las experiencias y reflexiones aquí referidas contienen replanteamientos y tensiones sobre el método y los procesos pedagógicos utilizados, sugiriendo nuevas alternativas y posibilidades acerca de la formación cinematográfica comunitaria. En ese sentido, resulta posible reconsiderar a las artes como una práctica procesual donde el trabajo en vínculo comunitario produce no solo resultados materializados (talleres, cortometrajes), sino encuentros y diálogos como formas de enseñanza-aprendizaje en convergencia (comunidad-universidad o vinculación-docencia-investigación), que confluyen hacia una transformación social desde el cine y audiovisual comunitario.

INTERVENCIÓN EN LAS PRIMERAS COMUNIDADES: UNA CUESTIÓN DE MÉTODO

La preparación de los talleres de formación-creación audiovisual con las cinco comunidades mencionadas comenzó en abril de 2022. Durante las primeras semanas, la propia Universidad fue epicentro del trabajo, en busca de cimentar las bases de una metodología de formación-creación

audiovisual comunitaria que otorgase insumos a los y las veinticinco estudiantes de la Carrera de Cine que, con acompañamiento docente, realizarían el trabajo en comunidad. Antes de asistir a las comunidades, surgió la inquietud metodológica de cómo hacer en la práctica lo propuesto en la etapa de diseño del proyecto. Vale mencionar que el método, conforme avanza el proyecto, se va ajustando y adaptando de manera efectiva. Entonces, intentar dar cuenta y respuesta a esta inquietud ha sido el eje articulador de esta experiencia.

Hasta la ejecución de este proyecto, la Carrera de Cine de la UCUENCA y la planta docente que la conformamos no habíamos emprendido procesos de formación-creación audiovisual comunitaria, aunque entendíamos el potencial transformador de esta práctica que contribuye a la democratización de los relatos (Quintar, González y Barnes, 2014); constituye una acción colectiva tendiente a la configuración de una noción de *ciudadanía* en la esfera pública (Gumucio Dagron *et al.*, 2014); fomenta la participación y toma de conciencia de la comunidad en temáticas con potencial afectación sobre ella (Brandt *et al.*, 2016); y, además, genera formas dialógicas de aprendizaje para estudiantes de pregrado a través de su involucramiento en la comunidad mediante la realización audiovisual (Alharbi, Tan y Lo, 2020).

Hasta la implementación de este proyecto de “Formación para la Creación de Relatos Comunitarios Sonoros y Visuales”, las propuestas que, desde la carrera, procuraban establecer un

vínculo con la comunidad priorizaban la difusión y apreciación de cines nacional, regional, entre otros, con diversos públicos; y hacían esto a través de metodologías como el cine-foro o el fomento del cine-clubismo.

En esa medida, un proceso de formación para la creación de relatos audiovisuales en entornos comunitarios, que se planteara el fortalecimiento de capacidades y la transferencia de conocimientos a la comunidad, inevitablemente requeriría de herramientas, protocolos, experticias e, incluso, reflexiones con las que la carrera y quienes la constituimos no necesariamente contábamos en ese momento.

Una segunda consideración importante, que se volvió evidente al tratar de construir una ruta metodológica, fue el hecho de que el término *comunidad*, si bien sugiere una presencia colectiva, de ningún modo caracteriza a sus miembros ni nos permite presumir elementos de homogeneidad entre ellos.

Por esto, en etapas iniciales del proyecto, aun cuando la primera comunidad de intervención, la parroquia de Tarqui, estaba definida, todavía no había claridad acerca de las características etarias, de género, étnicas, de nivel educativo o sociocultural, entre otras relevantes, de quienes participarían en los talleres de formación-creación. La convocatoria a los primeros talleres se realizó con el apoyo de un importante representante social local y fue abierta, sin restricciones, por lo que de nuestro público objetivo inicialmente solo sabíamos que correspondería

a un mismo espacio geográfico (la parroquia intervenida).

En paralelo a la convocatoria, se sopesó la disponibilidad de tiempo en cada comunidad versus los requerimientos de formación de los posibles participantes y se concluyó que, de modo general, se llevarían a cabo cuatro talleres temáticos condensados en cada entorno comunitario, a saber: cine-fotografía, sonido, aproximación al guion o construcción de historia y montaje. Estos talleres, de una sesión cada uno, permitirían abordar los contenidos necesarios para desarrollar competencias básicas de registro audiovisual, a fin de concluir el proceso con productos hechos por los y las participantes.

Cabe aclarar que la propuesta de cuatro talleres se cumplió en tres de las cinco comunidades intervenidas. En la parroquia San Joaquín solo se realizaron tres, dado que a la comunidad no le fue posible acudir al taller final de montaje, previsto en el campus universitario. Por su parte, en la comunidad de Convención del 45 fue posible añadir un quinto taller, lo que permitió obtener mejores resultados. Estas primeras variables, surgidas en el terreno de intervención, fueron las que se consideraron al momento de ajustar, flexibilizar y adaptar el método de una comunidad a otra.

En los talleres desarrollados en comunidad, ante la heterogeneidad de participantes, se volvía crucial la pregunta acerca de cómo fortalecer capacidades y acompañar procesos creativos comunitarios para un público tan diverso. La intención del proyecto estaba clara, pero traía de fondo una

cuestión de método que se iría resolviendo a lo largo de su ejecución.

Entonces, para poder avanzar, es necesaria una digresión acerca de a qué nos referimos cuando hablamos del “método.” Si atendemos al origen etimológico del término, el método permite trazar el “camino a seguir” para alcanzar la meta propuesta. Así, la reflexión acerca del método es un cuestionamiento sobre el “cómo”. Esta idea de que “el método es el cómo”, aplicada a diversas prácticas, puede traducirse en cómo llevar adelante una investigación (Tourinán y Sáez, 2006, p. 394) o proceso creativo (Gamba, 2014, p. 139); o cómo emprender efectivamente un proceso formativo (Riverón Cabrera, Mora Mojena y Vázquez Montero, 2020, p. 165). Por las características de nuestra propuesta, el método que requeríamos plantear debía combinar forzosamente elementos formativos a través de procesos creativos. Esas reflexiones tempranas fueron acompañadas por CEACINE, como contraparte inicial, que también ayudó a establecer los vínculos con la primera y la tercera comunidad.

Esta inquietud metodológica se convirtió en un elemento neurálgico de reflexión y acción a lo largo de todo el proceso de ejecución del proyecto. Inquietud que, además, se revisitaba al tener que adaptar la propuesta inicial a las características de cada una de las cinco comunidades. Aquí, es importante retomar y adecuar a nuestro estudio dos cuestiones relevantes de la convocatoria que se dilucidarán más adelante: ¿de qué forma se reconsideran y se replantean las prácticas pedagógicas concebidas desde la universidad en la

aplicación de procesos artístico-pedagógicos en una comunidad?, ¿qué intercambios y/o tensiones pedagógico-creativos surgen en el encuentro universidad-comunidad en el terreno mismo de la realización de cine comunitario? Fundamental para avanzar, fue afincarnos en las fortalezas, de nuestra propia práctica creativa como forma de enseñanza (García-Huidobro y Hoecker, 2022), que permitieran el establecimiento de una relación a través del arte (García-Huidobro y Montenegro, 2021) en entornos comunitarios.

FORMACIÓN AUDIOVISUAL EN LA COMUNIDAD

“Hablar de audiovisual participativo plantea una metodología práctica que posiciona a la comunicación audiovisual en el mismo eje de la acción comunitaria, como herramienta colectiva para representarse a través de la participación y compartir procesos de transformación”
(González Rodríguez y Martínez Hermida, 2020, p. 131).

A continuación, revisaremos la intervención en cada una de las comunidades, identificando similitudes y diferencias en la aplicación de los “métodos” y los resultados obtenidos en los talleres de formación-creación. Este apartado seguirá un orden cronológico, iniciando con la parroquia de Tarqui; luego, la comunidad de

personas venezolanas en situación de movilidad humana radicadas en Cuenca (OIM, Coopdocs); posteriormente, la parroquia de San Joaquín, el barrio de la Convención del 45 y, finalmente, la parroquia El Vecino. Luego de este arqueo de experiencias, en el apartado de discusión, ofreceremos algunas reflexiones que se articulan y tensionan para, en alguna medida, aportar a este campo en construcción de vinculación-docencia-investigación y cine comunitario.

En las tres primeras semanas de ejecución del proyecto, que fueron un acercamiento a lo que sería luego el trabajo en comunidad, el docente a cargo de los talleres realiza un encuentro con los y las estudiantes que participarán en el proceso de formación-creación comunitaria. Como punto de partida, les propone un juego de roles mediado por una dinámica de trabajo con fotografías familiares aportadas por los y las estudiantes: ciertos estudiantes asumen la función de facilitadores o tutelaje (González Rodríguez y Martínez Hermida, 2020), mientras el resto, la de miembros de la comunidad. El ejercicio de las fotografías familiares fue sugerido por la contraparte de CEACINE, Patricio Montaleza.

La intervención en la primera comunidad estuvo llena de aprendizajes y lecciones que aportarían a futuros talleres. Con seis participantes regulares, que incluían representantes y comunicadores y comunicadoras sociales, se inició con módulos básicos de realización audiovisual y de análisis y apreciación de obras audiovisuales realizadas previamente en y por la propia comunidad. Esto sería combinado con distintos

ejercicios y dinámicas para potenciar el proceso creativo.

En la primera y tercera comunidad, las parroquias de Tarqui y San Joaquín, se implementaría exitosamente la dinámica de trabajo con fotografías aportadas por la comunidad participante. Esta dinámica respondería, en Tarqui y San Joaquín respectivamente, a los objetivos de ilustrar una narrativa visual básica y de explorar historias concretas que puedan contarse a partir de esas imágenes. La dinámica no se repetiría en el trabajo con la comunidad de personas venezolanas en situación de movilidad humana en la ciudad de Cuenca, ni con los barrios Convención del 45 y El Vecino.

Asimismo, en Tarqui, se realizaría un ejercicio de lluvia de ideas para explorar posibles temas sobre los cuales hacer un registro audiovisual. Esta estrategia se mostraría útil para recabar un listado amplio de temas, pero generaría complicaciones al momento de elegir grupalmente una historia concreta en la cual canalizar los esfuerzos creativos de la comunidad. Considerando que la planificación de los talleres implicaba cuatro sesiones por cada comunidad intervenida, la definición temprana del tema que funcionaría como hilo conductor de la(s) historia(s) era un imperativo para avanzar con el proceso y cumplir el cronograma. Luego de la primera comunidad, tal como lo registra la bitácora de trabajo inédita de Ricardo Salcedo, docente de la Carrera de Cine y director del proyecto, se decidió que “a futuro, intentaremos centrarnos en una narrativa a grabar en el primer taller para

poder entrar más rápido a producción con un objetivo concreto” (Salcedo, 2023, pp. 13-05-22).

Si bien en la primera comunidad se impartieron módulos formativos básicos de narrativa, cine-fotografía, montaje, sonido, entre otros, no fue posible cumplir allí el objetivo de generar obras audiovisuales íntegramente gestadas en procesos formativos en el entorno comunitario. La identificación tardía de una temática posible para las obras, la decisión de iniciar el proceso formativo con aproximaciones desde la teoría o la apreciación cinematográficas, la imposibilidad de concretar un rodaje dentro de los tiempos establecidos para el taller y el número limitado de sesiones de este en el entorno comunitario se cuentan entre las razones que, en este caso, impidieron la producción concreta de obras finales que sintetizaran el trabajo formativo en la comunidad. A decir de Salcedo (2023):

Si bien se cumplió el objetivo de dar una clase de cine a la comunidad, y a pesar de que ésta mostró su apreciación por la misma, no se terminó con un producto audiovisual, ya que nunca se pudo concretar un rodaje preciso. Con esta clase queda en las manos de la comunidad hacer un producto audiovisual, pero ya no alcanza a hacerse dentro del contexto del taller (10/06/22).

Estas primeras lecciones permitieron tomar consciencia crítica para tensionar y replantear el método del taller y los resultados esperados.

CREACIÓN AUDIOVISUAL EN LA COMUNIDAD

En un siguiente momento, gracias a una iniciativa de la OIM, canalizada a través de la Cooperativa Audiovisual CoopDocs, logramos incorporar nuestro proyecto de vinculación a un proceso de más largo aliento que, por su naturaleza, potenció el alcance de nuestros esfuerzos. La OIM, con ánimo de interpelar y replantear la representación audiovisual de personas en situación de movilidad humana en la región, organizó un taller de cine documental, facilitado por CoopDocs, para que el equipo de estudiantes tuviera la oportunidad de trabajar con personas venezolanas en dicha condición, radicadas en Cuenca. La realización del taller coincidió con el paro nacional vivido en Ecuador en junio de 2022. En ese contexto, guiados por la experimentada contraparte, docentes y estudiantes concentraron esfuerzos para que este evento produjera los resultados esperados, aun en condiciones tan particulares.

Una de las características de este taller fue que iba dirigido a estudiantes de cine y periodismo, por lo que el proceso de realización con el que culminaba esta propuesta formativa se haría *sobre* la comunidad en situación de movilidad humana, de modo que las obras resultantes no serían pensadas como un ejercicio de autorrepresentación donde la comunidad se apropia de las cámaras para articular sus propios relatos.

Este taller constituyó un proceso presencial e intensivo desarrollado en Cuenca durante cinco días consecutivos, con una metodología de

trabajo previamente establecida por CoopDocs. El trabajo inició con acercamientos de CoopDocs, a través de OIM, a posibles personajes de cada uno de los cinco cortometrajes que se producirían durante esa semana de trabajo. El acompañamiento docente desde la Carrera de Cine se dio a lo largo del taller, pero, especialmente, constituyó el seguimiento del proceso de montaje de los distintos cortes de cada uno de los cortometrajes, siempre en diálogo con profesionales de la Cooperativa Audiovisual CoopDocs, quienes en esta última instancia realizaban revisiones y tutorías telemáticas con cada grupo de trabajo.

Si bien en esta etapa del proceso fueron estudiantes universitarios, organizados en grupos de trabajo, quienes realizaron las obras con acompañamiento de documentalistas con amplia experiencia en la temática de movilidad humana, los relatos fueron resultado de un intercambio dialógico entre jóvenes realizadores y miembros de la comunidad representada. Salcedo (2023) lo explica en los siguientes términos:

aquí el alumnado estaría realizando los cortometrajes de principio a fin, no dejando a la comunidad a grabar su propia experiencia. No obstante, se dejaría guiar por los miembros de la comunidad en cuanto a qué quieren ellos mostrar y contar de su experiencia (20/06/22).

De esta etapa del trabajo, con una contraparte experimentada, que operaba con base en una meta clara y tiempos definidos para ejecutarla, quedaron varios aprendizajes. Por un lado, el primer acercamiento a la comunidad debería ser sin cámaras ni equipos de grabación,

a fin de favorecer la generación de un espacio de confianza. Por otro lado, tener un encuentro post-rodaje en el cual se pueda establecer una reflexión conjunta entre docentes, estudiantes y comunidad respecto de lo realizado y de las expectativas que hay con ese material resulta muy productivo, tanto como cierre del proceso de producción como para llegar a acuerdos con relación al material grabado. Posteriormente, estos aprendizajes informarían el trabajo en otros entornos comunitarios.

Como resultado de esta iniciativa se crearon cinco cortometrajes documentales que fueron difundidos en el marco del Festival Internacional de Cine de Cuenca de 2022 y en un evento especial organizado en el campus central de la Universidad de Cuenca, que contó con la presencia de realizadores y participantes, representantes de OIM y CoopDocs, además de miembros de la comunidad de personas venezolanas en situación de movilidad humana. Lo aprendido en este proceso fortaleció al proyecto, como una suerte de modelo de método, adaptable al contexto y la realidad de otras comunidades.

HACIA LA FORMACIÓN- CREACIÓN AUDIOVISUAL EN LA COMUNIDAD

En julio de 2022 se realizó la tercera intervención, con la comunidad de San Joaquín. En esta ocasión se aplicaron las lecciones aprendidas y se intentó concretar tempranamente una temática para el rodaje comunitario. A pesar de esto, todavía se le dejaba a la comunidad la responsabilidad de grabar el cortometraje con los conocimientos adquiridos durante el taller y durante su tiempo libre, ofreciendo desde el taller una guía en el montaje en la última sesión. En este caso, los miembros de la comunidad no alcanzaron a grabar y, por tanto, no asistieron a la última sesión de montaje.

Hasta septiembre de 2022 el proyecto tenía dos experiencias de procesos de formación introductoria en materia audiovisual en entornos comunitarios, como resultado de las intervenciones en las parroquias de Tarqui y San Joaquín, en las que, sin embargo, no fue posible concluir el proceso con la realización de obras audiovisuales creadas por los y las miembros de la comunidad participante. El proyecto, además, contaba ya con cinco cortometrajes finalizados, pero realizados por estudiantes universitarios en el marco del trabajo con personas venezolanas en situación de movilidad humana radicadas en Cuenca, en un proceso coordinado por CoopDocs, con acompañamiento de la Carrera de Cine, y gracias a una iniciativa de OIM.

La cuarta intervención se realizó en el barrio Convención del 45. Con base en las experiencias recabadas previamente, se decidió que durante la primera sesión del taller, en la presentación del proyecto, se definiría el tema de los cortometrajes (que, en el caso de Convención del 45, sería una exaltación del barrio en sí mismo). Así también, durante esta primera jornada, se establecieron los equipos de producción conformados tanto por estudiantes universitarios como por miembros de la comunidad, dando al alumnado de la Carrera de Cine los roles clave de dirección y montaje, para asegurar el rodaje y postproducción del cortometraje, e incorporando a la comunidad en las diversas áreas de la producción audiovisual. En este punto, encontramos cierta resonancia con estudios anteriores relacionados, en cuanto a tutelaje, técnicas de dinamización e intercambio igualitario (González Rodríguez y Martínez Hermita, 2020). Además, se decidió grabar durante la duración del taller, empezando la jornada siguiente. Esta nueva organización permitió garantizar un acompañamiento cercano en cada una de las áreas de la realización audiovisual, pero también un aprendizaje mutuo que agilizó y facilitó el proceso de realización.

Así, en la cuarta comunidad, se empezó a rodar desde la primera sesión del taller y el acercamiento teórico a temas cinematográficos se dio durante la jornada de grabación y se afianzó al final de la jornada, al analizar el material grabado. La bitácora de trabajo da cuenta de esta decisión: “De esta forma los miembros de la co-



Imagen 1: Proyecto “Formación para la creación de relatos comunitarios sonoros y visuales” (2022). Realización de cortometraje con moradores del Barrio Convención del 45. Rodaje en el taller del maestro Iván Encalada. Fotografía de K. Machuca. Cuenca, Ecuador.



Imagen 2: Proyecto “Formación para la creación de relatos comunitarios sonoros y visuales” (2023). Presentación del cortometraje en Casa del Alfarero, Convención del 45. La comunidad del barrio Convención del 45 ve el resultado final. Fotografía de R. Salcedo Martínez. Cuenca, Ecuador.

unidad sienten que están realizando algo desde el primer minuto y aprenden mientras graban” (Salcedo, 2023, 17/10/22).

Una característica destacable de esta metodología de trabajo es el hecho de que, en el seno de los equipos mixtos de rodaje, compuestos por estudiantes y miembros de la comunidad, el grupo de estudiantes, a lo largo del proceso de creación, comparte sus conocimientos sobre el audiovisual, al tiempo que la comunidad comparte sus conocimientos sobre el barrio que es, a la vez, tema y escenario del cortometraje que se está rodando. Así, el proceso de intervención se convierte en un proceso de formación-creación en el que se construye conjuntamente una obra audiovisual que articula un discurso *con* y *desde* la comunidad (Alcoff, 1991-1992). Llegamos, de este modo, a “un intercambio paritario entre formadores y aprendices”, donde lo valioso no consiste en “mostrar procedimientos, sino avanzar y mejorar en común”, alcanzando así a “una metodología de formación que acercara a los miembros de esos grupos sociales a la toma de decisiones en la construcción del relato audiovisual” (González Rodríguez y Martínez Hermida, 2020, pp. 135-136).

Pese a que se mantiene un limitado número de sesiones del taller en este entorno comunitario, este acompañamiento que se produce en el proceso de creación colaborativo generó las condiciones adecuadas para una transferencia efectiva de conocimientos y desarrollo de capacidades relacionadas con la realización audiovisual por parte de los miembros de la comunidad

participante. En la bitácora de trabajo, Salcedo (2023) recoge esto en los siguientes términos: “Entre más experiencia directa tienen las personas que conforman la comunidad, más pueden tomar control ellos mismos del rodaje” (7/11/22).

El último taller, de montaje, realizado en esta comunidad, permitió hacer un visionado del material y articular una reflexión colectiva en torno a la experiencia, incorporando así los aprendizajes dejados por la colaboración con CoopDocs y las personas en situación de movilidad humana.

Creemos que este proceso y su resultado formativo podrían ser los más notables del proyecto en su conjunto, pues aquí el audiovisual comunitario constituye no solo una herramienta formativa (Kong Montoya, 2016), sino una suerte de práctica de resistencia (Sedeño-Valdellós, 2012) de esta comunidad –que busca enfrentar, tal vez, el olvido, la imposición de valores culturales externos y hegemónicos o la valoración externa de lo estético– que, en ese ejercicio de resistencia mediada por la cámara, rescata su identidad y el valor cultural, social y simbólico de su propio espacio (López Muñoz, 2017). En otras palabras, a través de este relato audiovisual, la comunidad misma reclama y rescata su propia memoria e identidad, visibilizando lo que quiere mostrar de sí. El documental se exhibió el 26 de octubre de 2023, en la sala comunitaria del mismo barrio, con presencia de la comunidad participante. En suma, el interés de esta comunidad en el taller fue muy alto y el proceso de formación-creación que se articuló a través de la

realización audiovisual concluyó con un producto audiovisual elaborado y exhibido de manera colaborativa con la comunidad.

Finalmente, la última comunidad intervenida fue el barrio El Vecino y la metodología tuvo que ajustarse a las condiciones dadas. En este caso, la heterogeneidad de participantes se hizo evidente, dado que la mayoría eran niños, niñas y personas adultas y de la tercera edad. La bitácora de trabajo explica “nos adaptamos rápidamente a la situación de esta comunidad. El grupo fue muy distinto a cualquiera que hayamos trabajado anteriormente, de manera que acercarnos a este taller de manera más lúdica fue una necesidad” (Salcedo, 2023, 22/11/22).

Por esta razón, se optó por realizar un cortometraje de ficción sobre *zombies*, temática que generaba mayor interés entre las y los participantes. La elaboración del guion estuvo a cargo de una participante de nueve años de edad, quien cumplió a cabalidad con este encargo.

Con la distribución de roles en la primera sesión del taller y un acercamiento al proceso formativo desde la práctica misma, tal como se hizo en la Convención del 45:

Los miembros de la comunidad se divirtieron mucho jugando a hacer cine. Los niños y las niñas en particular disfrutaron mucho de hacer roles que les exigía más juego que “actuación” como hacer de *zombies*. Fue muy útil que aprendieran qué se hacía mientras se hacía, en lugar de tener una discusión teórica antes (Salcedo, 2023, 29/11/22).

El rodaje debió ajustarse debido a fechas festivas, por lo que la cuarta sesión del taller, originalmente reservada para iniciar la edición del cortometraje, fue replanteada para concluir la grabación. Por la diversidad de participantes de esta comunidad, el acercamiento lúdico al proceso creativo funcionó muy bien, pero la repetición de escenas para la grabación no se conjugó del todo con los intereses del elenco infantil. Al respecto, Salcedo anota: “no se les puede exigir lo mismo a miembros de una comunidad que están esencialmente “jugando” que lo que uno pediría a actores y a actrices profesionales” (Salcedo, 2023, 8/12/22).

De esta experiencia destacamos que, si bien en cada proceso artístico-pedagógico desarrollado en las diferentes comunidades emergieron la emotividad y la sensibilidad entre participantes, docentes y estudiantes vinculados a procesos colaborativos, en esta comunidad, debido a la participación infantil, fueron particularmente notorias la afectividad y la empatía como ejes catalizadores del proceso formativo-creador. Así, el equipo de trabajo se adaptó a la petición de hacer un cortometraje de *zombies*, de ahí la importancia del ajuste del método, pues la consigna fue jugar aprendiendo; en ese ambiente, ya no se buscaba necesariamente hacer un taller riguroso de formación-creación audiovisual, sino proveer un espacio donde los y las participantes se diviertan haciendo y aprendiendo cine.

La experiencia en esta comunidad dejó claro que el cronograma de trabajo, el calendario de rodaje, las actividades previstas y, por tanto,

los resultados esperados en procesos de formación-creación en entornos comunitarios deben ser vistos como planificaciones flexibles y susceptibles de ser ajustadas a las necesidades y los intereses de los y las miembros de la comunidad.

DISCUSIÓN

La sistematización del proyecto “Formación para la Creación de Relatos Comunitarios Sonoros y Visuales” se enlaza con algunas de las cuestiones planteadas en estudios anteriores (González Rodríguez y Martínez Hermida, 2020; Gumucio Dagron *et al.*, 2014; Quintar, González y Barnes, 2014), en el sentido de que el audiovisual comunitario sigue siendo un dominio no muy explorado y tratado en las investigaciones a nivel local y regional, en nuestro caso, entendido también como vinculación-docencia-investigación, cuyos procesos y resultados están en construcción. Por ello, destacamos de estas experiencias la reivindicación del derecho a la comunicación, sea cual fuera el relato que la comunidad haya decidido trabajar, puesto que el audiovisual comunitario representa una herramienta educativa (Kong Montoya, 2016), una práctica de resistencia (Sedeño-Valdellós, 2012), una estratégica de puesta en valor cultural, social y simbólico de lo propio (López Muñoz, 2017) y un ejercicio de posicionamiento político y social, sobre todo en comunidades invisibilizadas y marginadas (Gumucio Dagron *et al.*, 2014).

Respecto de ello, cada relato audiovisual de cada comunidad es una afirmación del derecho a la autoexpresión cuyos procesos y resultados pueden sujetarse a nuevas lecturas e investigaciones. En este proyecto se produjeron ocho cortometrajes, algunos documentales y otros de ficción, que podrían contribuir a otras reflexiones en el campo. Asimismo, se coincide con los estudios realizados por Quintar, González y Barnes (2014) sobre las experiencias aquí reseñadas, pues destacan la activa participación comunitaria en los diferentes talleres formativo-creativos, en distintos roles (guionistas, elenco, técnicos, etc.); este hecho, no solo le ha permitido a la comunidad familiarizarse con el audiovisual, sino que también puede funcionar como semillero para la réplica de estos procesos por parte de la comunidad misma (Quintar, González y Barnes, 2014, p. 373). Esto es importante porque, como explican otros estudios (González Rodríguez y Martínez Hermida, 2020; Gumucio Dagron *et al.*, 2014; Quintar, González y Barnes, 2014), falta aún desarrollar y sistematizar prácticas artísticas y pedagógicas que, desde nuestra perspectiva, se retroalimentan.



Imagen 3: Funciones sustantivas de la Educación Superior en sinergia y retroalimentación.

En apartados anteriores de este estudio se expuso a la formación y la creación audiovisual en la comunidad como dos momentos, en principio, diferenciados para luego aunarlos en formación-creación. En el desarrollo mismo del proyecto, la implementación, el ajuste y la adaptación del método estuvo siempre presente y en constante tensión, *grosso modo*: el primero se refiere a los cursos/talleres formativos con énfasis en la teoría; el segundo, en cambio, considera a la realización audiovisual propiamente dicha.

Como se ha aplicado, el proceso y el método cambiaron y se adaptaron en cada comunidad y, en ese progreso, surgieron fructosas experiencias y lecciones de enseñanza-aprendizaje tanto para talleristas (docentes y estudiantes del proyecto de vinculación) como para la comunidad misma. Los grupos comunitarios, que comprenden una compleja cartografía geográfica y social, no son homogéneos; por esta razón, el método no puede ser homogéneo; además de esto, se debe considerar el tiempo, la disponibilidad y el interés de los y las miembros de la comunidad. Con la ejecución de este proyecto se colige que los talleres formativo-creativos deben ser flexibles y adaptables al entorno comunitario. Solo de esta manera, la comunidad, dinámica por naturaleza, puede participar, contar y crear sus propios relatos audiovisuales.

Retomando, entonces, las preguntas de apertura planteadas, ¿de qué forma se reconsideran y se replantean las prácticas pedagógicas concebidas desde la universidad en la aplicación de procesos artístico-pedagógicos en una

comunidad?, ¿qué tensiones y/o intercambios pedagógico-creativos surgen en el encuentro universidad-comunidad en el terreno mismo de la realización de cine comunitario? Un ensayo de respuesta sería la tensión entre teoría y práctica al momento de enseñar el lenguaje audiovisual como autoexpresión en una comunidad. La teoría es necesaria para comprender conceptos básicos y generalidades del cine (guion, cine-fotografía, montaje), pero, con poco tiempo a disposición y ante la heterogeneidad de integrantes de una comunidad, si lo que se espera es un resultado concreto (un relato audiovisual), se debe iniciar desde los primeros contactos con procesos prácticos de definición de una temática y asignación de roles, tanto a miembros de la comunidad como al alumnado, entendido como tutelaje, que permitan técnicas de dinamización en un intercambio igualitario entre formadores y aprendices (González Rodríguez y Martínez Hermida, 2020) para que, en este contexto, se realicen los talleres formativo-creativos desde una visión fundamentalmente paritaria.

Otra reflexión sería hacer hincapié en el contraste entre el diseño y la aplicación de metodologías y pedagogías desde y para las universidades, en relación con otras realidades, como el contexto comunitario. Entonces, cobran notoriedad las diferencias entre el inicio, el desarrollo y la finalización del proyecto, respecto del ajuste y la adaptación del método. Al inicio, se concibió un proceso más riguroso, en términos de teoría y práctica cinematográfica, con un método definido de antemano, elaborado desde una visión

universitaria y no comunitaria (vale recordar que esta fue una de las primeras iniciativas de los proyectos de vinculación comunitaria basados en la práctica creativa, de la Carrera de Cine de la UCUENCA); luego, ya en la comunidad, se pasó a priorizar la práctica con asignación de roles; después, se continuó con la idea de planear, desde el primer día, el cortometraje donde la parte teórica se incluya en la práctica, con búsqueda de temática, asignación de roles y fechas de rodaje, para finalmente centrarse en la diversión y el juego como forma de estar en comunidad, aprender y compartir a través del cine.

A MODO DE CONCLUSIONES

Los procesos comunitarios de esta naturaleza requieren de la colaboración de varios agentes, instituciones y colectivos. En este caso, en las distintas etapas del proyecto, el aporte de CEACINE, ISTEPS, OIM, CoopDocs y la Dirección de Cultura del Municipio de Cuenca, junto con la participación de estudiantes y docentes de la Carrera de Cine y miembros de la comunidad, ha permitido desarrollar talleres de creación audiovisual con un impacto social significativo.

Además, es importante proponer un diseño metodológico dinámico y ajustable a las características específicas de cada comunidad para lograr un mejor resultado en la formación y creación audiovisual.

Asimismo, involucrar a la comunidad, desde el inicio, en las prácticas de realización, fomenta un mejor entendimiento y mayor control del proceso audiovisual por parte de cada participante. A este respecto, vale mencionar la importancia de incluir activamente en tareas creativas a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su edad y de sus habilidades previas, tensionando y realizando los ajustes metodológicos correspondientes para ello. En el caso de este proyecto, la implementación de un enfoque que privilegia la práctica por sobre la teoría devino en una experiencia de aprendizaje más atractiva y efectiva con participantes diversos.

En términos de acercamiento y progresión, esta experiencia sugiere que un primer contacto, sin cámaras, con la comunidad puede generar un ambiente de confianza en el proceso colaborativo. Mientras que, a lo largo de las instancias de formación-creación, es necesario involucrar a estudiantes co-facilitadores o tutelaje y a la comunidad en su conjunto en roles relevantes de la realización audiovisual, para fomentar un diálogo y aprendizaje bidireccional, donde ambas partes se beneficien de un proceso creativo que es, a la vez, una suerte de *proceso de transformación compartido*. Finalmente, las sesiones de reflexión después del rodaje, con participación de la comunidad, pueden ser una herramienta poderosa para evaluar el proceso y material producido, desde perspectivas estéticas, técnicas, narrativas, pero también desde su relevancia sociocultural y simbólica, y desde la pertinencia comunitaria.

Estos cambios de aplicación metodológica y pedagógica durante el desarrollo de este proyecto de vinculación, a través de hallazgos, ajustes y adaptaciones en cada comunidad, constituyen cuestionamientos, tensiones y propuestas para futuros procesos similares, sobre todo cuando estos salen de la universidad hacia la comunidad. Por ello, este arqueo o recuento de experiencias, a modo de estudio de caso, y las reflexiones resultantes que permiten arribar a estas primeras conclusiones podrían coadyuvar en este campo de práctica pedagógica y audiovisual centrada en la comunidad.

Finalmente, estas lecciones aprendidas, como retorno de las experiencias desde la comunidad hacia la universidad (vinculación-docencia-investigación), siempre en sinergia y retroalimentación, son también valiosas respecto de las funciones sustantivas de la educación superior a nivel local y regional y, más en concreto, en la cuestión de potenciales métodos para emprender o apoyar, desde la academia, procesos de formación-creación en cine y audiovisual comunitario.

Cómo citar este artículo:

Salcedo Martínez, R., Galarza-Neira, M. y Narváez, G. (2024). Hacia la formación-creación audiovisual comunitaria: consideraciones metodológicas de una intervención a través del cine. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/45969>

Referencias

Alcoff, L. (1991-1992). The Problem of Speaking for Others. *Cultural Critique*, 20, pp. 5-32.

Alharbi, M., Tan, Y. y Lo, C.-S. (2020). Foodways, community, and film-making: a case study of funds of knowledge in higher education. *Higher Education Pedagogies*, pp. 310-323. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1841569>

Brandt, H., Freedman, D., Friedman, D., Choi, S., Seel, J., Guest, M. y Khang, L. (2016). Planting healthy roots: Using documentary film to evaluate and disseminate community-based participatory research. *Family and Community Health*, 39(4), pp. 242-250. [10.1097/FCH.0000000000000120](https://doi.org/10.1097/FCH.0000000000000120)

Consejo de Educación Superior del Ecuador (2022). Reglamento de Régimen Académico. Quito: Consejo de Educación Superior del Ecuador.

Gamba, C. (2014). Entre la teoría y el método. Reflexiones a propósito de la investigación en danza. En C. Sanabria y A. Avila (Eds.), *Pensar con la danza* (pp. 133-144). Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano-Ministerio de Cultura de Colombia. [10.13140/RG.2.1.5069.9369](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5069.9369)

García-Huidobro, R. y Hoecker, G. (2022). Prácticas de mediación de artistas y artistasdocentes en Chile. Artes relacionales como formas de enseñanza. *Perspectiva Educativa*, 61(1), pp. 78-99.

García-Huidobro, R. y Montenegro, C. (2021). El proceso de mediación en los proyectos pedagógicos. Artistas-docentes como crea-

dores-as de relación a través de las artes. *Revista Colombiana de Educación*, 82, pp. 83-106.

González Rodríguez, A. y Martínez Hermida, M. (2020). Una metodología de la formación para el audiovisual participativo europeo: Media Fellow. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(13), pp. 130-137.

Gumucio Dagon, A., Álvarez W., P., Ávila Pietrasanta, I., Campodónico, H., Robert Carelli, V., Guanche Pérez, J., Licea Jiménez, I., De Miranda, N., Quiroga San Martín, C. y Rocha, J. (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. La Habana: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano.

Kong Montoya, A. (2016). Ante la brecha digital: El cine comunitario como herramienta de educación. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 28(72), pp. 121-134. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view>

López Muñoz, J. (2017). El cine Comunitario como herramienta de Expresión Cultural, Social y Simbólica. En D. d. Plata (Ed.), *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Quintar, A., González, L. y Barnes, C. (2014, abril-junio). PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL COMUNITARIA: UNA DEMOCRATIZACIÓN DEL RELATO. *Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(42), pp. 360-375.

Riverón Cabrera, D., Mora Mojena, A. y Vázquez Montero, Y. (2020). La estructura metodológica de la actividad programada en la educación preescolar. *Hologramática*, 3(33), pp. 157-176.

Salcedo, R. (2023). Bitácora de Trabajo del Director del Proyecto de Vinculación *Formación para la creación de relatos comunitarios sonoros y visuales 2022-2023* [material inédito]. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Sedeño-Valdellós, A. (2012, agosto-octubre). Cine social y autoría colectiva; prácticas de cine sin autor en España. *Razón y Palabra*, 1(80). http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/11_Sedeño_M80.pdf

Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino*, 14(48), pp. 377-410.

Universidad de Cuenca (2024). Vinculación. <https://www.ucuenca.edu.ec/vinculacion/>

Biografía

Ricardo Salcedo Martínez

AUTOR

Ricardo Salcedo Martínez nace en Cuenca, Ecuador, en 1989. En el 2011, recibe el título de Licenciado en Cine de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS) de Santiago, Chile. En 2017, obtiene el título de Master of Fine Arts (Maestría en Bellas Artes) de la Escuela del Instituto de Arte de Chicago. Sus intereses son el montaje cinematográfico, el cine guerrilla y las identidades nacionales. Actualmente, se desempeña como docente en la Universidad de Cuenca en las materias de dirección y montaje.

Contacto: ricardom.salcedo@ucuenca.edu.ec

Biografía

María Teresa Galarza-Neira

AUTORA

María Teresa Galarza, profesora titular de la Universidad de Cuenca, es escritora, gestora cultural, productora audiovisual e investigadora; tiene un doctorado interdisciplinario en escritura creativa, cine, derechos humanos y estudios de género de la Universidad de Melbourne, Australia; y cuenta con títulos de postgrado en comunicación, cine, estudios culturales y educación, además de títulos de pregrado en cine, educación y derecho. Su formación es complementada por una amplia experiencia profesional también interdisciplinaria. Es coordinadora de la Red de Investigaciones Creativas, de Ecuador (<https://redinvestigacionescreativas.blogspot.com/>)

Contacto: teresa.galarza@ucuenca.edu.ec

Biografía

Geovanny Narváez

AUTOR

Geovanny Narváez, actualmente, es docente y director de la Carrera de Cine de la Universidad de Cuenca; sus áreas de interés y de especialización son la teoría y la crítica cinematográfica, y la realización de proyectos audiovisuales y artísticos. Es PhD por la KU Leuven con la tesis “El cine latinoamericano y la estética de festival: el caso de Cannes”. Es miembro fundador y coordinador del Grupo de Investigaciones Cinematográficas (UCUENCA).

Contacto: walter.geovanny.narvaez@ucuenca.edu.ec

LO PERSONAL ES POÉTICO. Y sobre cómo lo personal deviene colectivo

THE PERSONAL IS POETIC.
And about how the personal becomes collective



Verónica Aguada Berteá

Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Nacional de La Rioja
Córdoba, Argentina

veronica.aguada.bertea@unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0000-7087-8028>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con observaciones: 10/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.45970>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/pty5k5u18>

Resumen

El presente artículo recupera las principales experiencias de cinco años de investigación atravesadas por la pandemia. Se pone en evidencia la tensión arte-vida en la construcción de metodologías y dispositivos elaborados de manera afectiva, dialógica y reflexiva con los miembros del grupo para la creación de dramaturgia de actuación y dramaturgia escénica. Estas dramaturgias son creadas desde sensibilidades compartidas e íntimas en relación con el entorno.

Palabras clave

dramaturgias, actuación,
dirección, pandemia,
dispositivos



unc



artes
editorial



CePIA



CC BY NC SA

Abstract

This article recovers the main experiences of five years of research affected by the pandemic. The art-life tension is evident in the construction of gadgets and methodologies developed in an affective, dialogic and reflective manner with the members of the group for the creation of acting dramaturgy and stage dramaturgy. These dramaturgies are created from shared and intimate sensibilities in relation to the environment.

Key words

dramaturgies, acting, direction, pandemic, gadget

ESCRIBIR TEORÍA TEATRAL EN MEDIO DE UNA PANDEMIA MUNDIAL

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Dramaturgia de la actuación, redefiniciones de una práctica”.¹ Me propongo desmontar la dramaturgia, la dirección, los ensayos y la teoría; estos aspectos funcionaron de manera articulada y, por lo tanto, ese desmontaje no especifica en qué momento se aborda cada aspecto ya que sucede en simultáneo. La teoría es el pensamiento que construimos sobre nuestro hacer y es otra forma de dramaturgia, con reglas que la estructuran; así como una pauta condiciona una improvisación en un ensayo. A lo largo de los cinco años que duró este proyecto de investigación diseñamos entrenamientos, laboratorios de indagación sobre la dramaturgia de la actuación, compartimos lecturas, nos adaptamos al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y probamos la escritura, nos leímos

1 Proyecto Consolidar (SeCyT, UNC, período 2018-2023) dirigido por el Mgr. Cipriano Argüello Pitt. Integrantes: Valentina Etchart, Pablo Huespe, Guillermo Baldo, Jorge Almuzara, Maura Sajeve, Fabricio Cippolla, Sara Sbirolli y Verónica Aguada Berthea. Desde 2011 participo activamente del Grupo de Investigación en Artes Escénicas y de los derroteros de los distintos proyectos que han puesto en lupa diferentes aspectos de nuestro quehacer artístico. Esos derroteros fueron contaminando mi práctica artística, investigativa y docente. Nombro los títulos de proyectos porque permiten advertir un recorrido en nuestros pensamientos. Estos son: “Entre la ejecución y la representación: intersecciones de lo real en la construcción escénica”; “Procedimientos posdramáticos en la composición del teatro contemporáneo” (2014-2015); “Prácticas colaborativas: Análisis de procesos escénicos contemporáneos” (2016-2017); “Dramaturgia de la actuación, redefiniciones de una práctica” (2018-2022); “Residencias de dirección teatral: La emergencia de dramaturgia escénica” (2023-2025). Mucho de lo que aquí desarrollo es deudor del recorrido grupal trazado en el tiempo.

en voz alta, proyectamos clínicas para llevar la escritura al cuerpo y de esa escritura del cuerpo hacer teoría. Escribimos tomando las palabras de otros/as, diseñamos consignas para provocar la reflexión y la escritura teórica. En suma, para que las cosas sucedan, para provocar el movimiento y la creación, construimos dispositivos de escritura teórica y escénica.

El presente desmontaje parte de reconocer los dispositivos que diseñamos y problematizar cómo los construimos de manera situada. El acontecimiento que marca un punto de inflexión es la pandemia mundial que nos encerró durante casi dos años. Organizo el texto en tres momentos: prepandemia, pandemia y pospandemia. Resulta imposible eludir hablar de la pandemia. Para Alexandro Baricco (2021), la pandemia toma las dimensiones de un mito y, como tal, contribuye a los modos en que pensamos nuestro presente. “Mucho más compleja que una simple emergencia sanitaria, parece ser más bien una construcción colectiva en la que diversos saberes e ignorancias han trabajado en un propósito aparentemente compartido” (p. 8). De la propuesta de Baricco de pensar la pandemia como criatura mítica, me interesa su invitación a preguntarnos “¿qué queríamos decirnos a nosotros mismos cuando la diseñamos?” (p. 41); si la pandemia fuera un grito, ¿qué grita?: “la espasmódica necesidad de detenernos”² (p. 49), que “nada cambia si no es

2 “Dice que era una locura ir a ese ritmo, dispersar la mirada y la atención, perder la intimidad con uno mismo, intercambiar neuróticamente los cuerpos sin detenerse a contemplar el cuerpo propio, ver mucho hasta alcanzar una cierta ceguera, saber mucho hasta no comprender nada más” (Baricco, 2021, pp. 48-49).

por contagio”³ (p. 57), que “la ciencia, una de las figuras míticas más fuertes producidas por la modernidad, se tambalea”⁴ (p. 63), que “hemos ido demasiado lejos con nuestra técnica de dominar lo existente” (p. 72), que

la única tierra sobre la que se puede construir el nuevo mundo es aquella en la que se apoyan las ruinas del viejo: así, toda utopía crece sobre los escombros de un pasado, toda esperanza comienza con una renuncia y toda vida es fruto de un luto (p. 77).

Así, Baricco le reconoce a la pandemia la capacidad de devolvernos “a los humanos la capacidad de pensar lo impensable”⁵ (p. 76).

En este desmontaje aparece mi modo singular de transitar la experiencia. Ecos de una autoetnografía, de ejercicios de reflexividad o de asumirme como artista que investiga y que encuentra forzado dibujar una escisión donde no la hay: ambas cosas suceden a la vez.

En 1970, Tadewz Kantor (2010) se preguntaba por la utilidad/inutilidad del arte. A esa preocupación, y a raíz de lo que nos sucede desde

el 2020, le agrego la inquietud acerca de la utilidad de la teoría teatral. Más allá del resultado, importa el proceso de pensamiento que nos reconecta con lo vital: eso, en medio de una pandemia mundial, es un acto de resistencia.

La obra-producto
no es importante (...)
lo importante es
el Movimiento,
la Movilidad,
la vida...
(Kantor, 2010, p. 100)

PREPANDEMIA

¿Qué entendíamos por dramaturgia actoral?

La noción *dramaturgia* se ha transformado acompañándose con los cambios en los modos de creación escénica, pero siempre remitiendo al trabajo de construcción de sentido en el teatro. Aunque la *doxa* aún considera al escritor dramático como autor del hecho escénico, e imagina el despliegue de talento de un sujeto encerrado en la soledad de su estudio, la historia del teatro en su devenir ha demostrado que la construcción de sentido no siempre proviene de ese escenario.⁶

3 Aunque con ello “La eliminación de los cuerpos que lleva consigo es nociva. (...) toma forma un grito pedante, (...) que tocamos demasiado, que estamos demasiado expuestos físicamente, que mezclamos en un miasma espantoso partículas líquidas, que estamos *manchados*” (Baricco, 2021, pp. 55-56).

4 “No es tanto el mito de la ciencia como saber infalible lo que pierde fuerza, sino el de la ciencia como saber útil. (...) Un inmenso saber, con acceso a cantidades vertiginosas de datos, se revela, por increíble que parezca, de poca utilidad, o produce soluciones con demasiada lentitud, o plantea las preguntas equivocadas” (Baricco, 2021, p. 63).

5 “Durante un largo tiempo, suspende la secuencia lógica que hacía que cualquier mundo diferente a este pareciera imposible, produciendo una apnea en el sistema. Rompe la cadena de lo inevitable y, al incluir experiencias inéditas, les devuelve a los humanos la capacidad de pensar lo impensable...” (Baricco, 2021, p. 76).

6 Podría ponerse en duda esa afirmación a partir de reconocer el gran desarrollo teórico que hay en torno a otros tipos de dramaturgia por referentes de reconocimiento internacional. No obstante, ese desarrollo resulta acotado en relación con el que hay sobre la dramaturgia de gabinete. Y, por fuera de los desarrollos teóricos, en el campo práctico, los

Para Patrice Pavis (2003), a partir de Brecht, la noción de *dramaturgia* se amplía y, de entenderse únicamente como una práctica de *dramaturgia de gabinete*, comienza a incluir el trabajo sobre la puesta en escena. En la noción hegemónica de *dramaturgia*, los distintos puntos de giro se caracterizan por desplazar la figura de autoridad, y por consiguiente de autoría, del/la escritor/a al director/a (*dramaturgia de director*), del/la director/a al grupo y, en esta última instancia, reconocer el valor de autoría de las prácticas actorales (*dramaturgia de actor*).

Pensar la dramaturgia actoral implica asociarla a los diferentes roles que se ocupan de la creación actoral. Esta no depende únicamente de quien actúa, sino que es resultado del trabajo articulado de quienes generan las condiciones de posibilidad para el advenimiento de la creación actoral. Así, puedo pensar que, desde mi lugar de directora, mi trabajo consiste en generar las condiciones de posibilidad para la creación actoral y funciono interceptando (desde el imaginario, desde intervenciones físicas, señalando el cuerpo en acción) el trabajo creativo de quienes actúan. Quienes actúan articulan en acto, en simultáneo y de manera sintética los aportes de la red creativa que habita los ensayos.

Cuando hablamos de dramaturgia de la actuación, ¿no le estamos dando todavía una preponderancia al texto?, ¿qué categorías vuelven

sistemas de premiaciones a las dramaturgias implican la presentación de manera escrita de textos inéditos; esos certámenes asumen que las obras han sido escritas en papel y no asumen procesos de creación dramática en ensayos que finalizan cuando estas se estrenan.

la reflexión al cuerpo?, ¿qué sentidos y sentires quedan por fuera de lo que un texto, escrito, previamente, pueda prescribir?⁷ A las dramaturgias sin palabras, ¿por qué pensarlas desde el texto? La palabra *dramaturgia* refiere a un encadenamiento de acciones y, de allí, me seduce la imagen del tejido. Este tejido necesariamente sería con un hilo irregular: en las dramaturgias actorales no todo lo que construye sentido es producido adrede, no siempre hay partitura *a priori*, no siempre hay trama uniforme.

Estas preguntas han sido problematizadas en nuestras indagaciones prácticas. Para ampliar y redefinir la dramaturgia actoral, propusimos diferentes exploraciones alternando, entre quienes integramos el grupo, la coordinación. Tomo tres actividades para el análisis. Parto de una descripción de las consignas de trabajo, dejo entrever mi experiencia en las exploraciones y busco presentar algunas conclusiones provisorias.

¿Qué me presenta?

La exploración parte de la consigna⁸ “¿qué es lo que sé de mi hoy? ¿de mi cuerpo? Sean obvios, dibujen, grafiquen”. Hay una pequeña puesta en escena con veladores, quienes actúan visten pijamas: reconozco una pequeña composición asociada a iniciar el día. Una actriz des-

7 Volviendo a discutir respecto a los sistemas de premiaciones sobre dramaturgia, cabría preguntarnos ¿por qué los concursos piden la obra escrita y no video de la obra?

8 25 de abril de 2019, Sala Jorge Díaz, CePIA. Observo la actividad coordinada por Valentina Etchart que se encuadra en la muestra de cierre del proyecto de producción de CEPIAabierto titulado: “Media Opaca y Máscara Neutra: Rostros, Máscaras y Subjetividad”.

cribe cómo se siente, cuenta su rutina y hace una descripción de sí misma. Un actor describe cómo siente su cuerpo, su espacio de trabajo y sus dificultades. Otra actriz interrumpe y se define como la técnica de la sala, aspecto que se condice con su vida.

El trabajo se organiza en tensión con el texto “La presentación de las personas en la vida cotidiana” (Goffman, 2001), y quienes actúan se presentan a sí mismos/as a partir de algo característico en su cotidiano. Posteriormente, se cubren la cara con una media negra. Al desaparecer el rostro, la media negra amplifica el cuerpo y noto información contradictoria entre lo dicho y lo que veo en esos cuerpos. Resueno con las palabras de José Sánchez (2007): “El cuerpo del actor constituye el límite de la representación: el actor puede fingir ser otro mediante la palabra o el enmascaramiento visual, pero no puede desprenderse de su propio cuerpo, no puede fingir ser otro cuerpo” (p. s/d). Reparo también en que los cuerpos de quienes actúan están “modelizados” no solo por la sociedad, sino también por disciplinas artísticas: se ven huellas de entrenamientos asociados a la danza o al yoga y un saber técnico ligado al uso de objetos. Al final de la improvisación, Valentina les pregunta qué piensan: nuevamente hay una puesta en escena del pensamiento.

Advierto cierta tensión entre lo que estaba previamente estructurado y el azar: para exponer/mostrar algo, ¿hace falta componerlo? La participación en esta actividad me da la conciencia de lo que la palabra *con-signa* implica. Las pautas

de trabajo condicionan, disponen, pautan. En algún momento del debate, Cipriano nos dice “la palabra nunca es justa”, a lo que hoy agregó: la palabra marca un posible en función de cómo sea escuchada.

*¿Qué me pesa?*⁹

La exploración invita a **partir de una zona de indeterminación, percibir a dónde tira el cuerpo** para hacernos entrar en contacto con nuestro peso (gravedad), con la respiración como modo de entrar en un vínculo material con nosotros/as mismos/as y con el espacio, sin una intención *a priori* de construcción de sentido, sino con la intención de instalarnos en el sentir. Esto requiere no apurar un sentido, sino demorarlo. Atender a qué hay en los cuerpos, cómo se relacionan con el entorno (luz, sonidos, objetos, arquitectura) o con alguna técnica instalada en ellos. Observar qué hace el cuerpo, cómo es la experimentación. En relación con los emergentes, ¿advertimos allí una construcción de sentido independientemente de la intención de no decir? Por *zona de indeterminación*, Fabricio piensa una desunión de las cosas y del cuerpo en sus partes: trabajamos el cuerpo en partes, buscando desjerarquizar sus partes expresivas. La idea es, desde donde tira el cuerpo, poder encontrar eso que se impone, que es un rastro a seguir, una suerte de imperativo que en principio no depende

⁹ 8 de agosto de 2019, Sala de Exposiciones, CePIA. Coordina la actividad Fabricio Cipolla y yo participo como actriz. Desmontamos con Fabricio la actividad en diciembre de 2022.

tanto de la propia voluntad, sino de una conexión que me lleva, me tira, me absorbe.

Después de haber acumulado esas experimentaciones, la consigna requirió volver a pasar. Repetir es recrear la experiencia, **se condensa y fabrica ese aquí-ahora** con la huella, con lo que quedó materialmente. Demorarse en texturas, en percibir el tiempo, las duraciones, el peso, y en reconocer los imaginarios que empiezan a aparecer; la demora es para descubrir qué es lo que cada material trae. Conectarnos con las sensaciones, con cómo estas modifican el tono, la experiencia del tiempo. La exploración del detalle de algún modo nos lleva a ir engranando y conectando las partes.

Posteriormente, el trabajo consistió en volver a desgranar para seguir indagando: **acercamiento sutil a cada elemento performativo y observar cómo le tira a cada uno**. “Si hay cuerpo, hay escena” –cita Fabricio a Lavatelli y se pregunta–, ¿de qué modo?, ¿qué procesos pueden posibilitar que eso que existe como experiencia tome existencia poética? Su respuesta es: detenerse. Detenerse cada vez más en eso que parece *menor*¹⁰ para ampliarlo y situar nuevos puntos de vista.

Después, nos invita a **armar una cartografía, un mapa del cuerpo; identificar los nódulos que habilitan la escena, entendiendo que la actuación va más allá de la partitura**.¹¹

10 Fabricio cita *Las existencias menores* de David Lapoujade.

11 En palabras de Fabricio: “La partitura como narrativa en un momento de post narrativa. Momento de ánimo, de animal, instinto, intuición, resorte”.

Con esta premisa busca que al momento de habitar los materiales emergentes, los sigamos indagando. Y, sin embargo, hay algo que se va sedimentando: ¿cómo estos materiales encuentran su lugar? El trabajo nos invita a descubrir nuestras afinidades con los materiales y reconocer qué principios nos conectan con ellos, ¿es una relación netamente material o hay una construcción de un imaginario que funciona por detrás y que hace emerger una composición? Buscamos descubrir cómo la composición no necesariamente sucede posterior a la improvisación, sino que viene sucediendo: la improvisación instala un modo de composición.

Fabricio nos presenta la noción **Máquina de corazonada** para problematizar cómo las intuiciones me llevan a hacer conexiones en eso que, al parecer, es un **campo reactivo hecho de texturas y guiado por el deseo**. Interesa pensar la emergencia de sentido como **sentir**, ligado a la afección y no a la inteligibilidad.

En el encuentro sucedido en 2019, Fabricio cita *El origen de la danza* (Quignard, 2018) y nos dice que “habría que olvidar la coreografía y el ritmo”, ya que es una organización *a priori* del movimiento: “la primera danza es la caída. La danza organiza la caída”. Mi recuerdo de ese encuentro es físico: trabajo con todo mi peso sobre una mesa,¹² recuerdo las paredes frías de concreto. Todo mi cuerpo cae, distintas partes de mi cuerpo pendulan. Varía el punto de apoyo que me hace entrar en danza con la gravedad. Babeo

12 “Pesen de pronto con todo su peso en el suelo como lo hacen los animales en el bosque” (Quignard, 2018, p. 62).

y se me caen los mocos. Voy a donde el cuerpo me tira: me tiran mis tensiones, el cansancio, las noches en colectivo, el año y toda su intensidad.¹³ Mi cuerpo entra en danza desde ese estar en el mundo que le está tocando ser, con lo que pide la sensación, con lo que voy pudiendo plegar con la consigna que me propone un estar en escena. Mi cuerpo se debate entre lo que mi cuerpo materialmente demanda más allá de cualquier voluntad narrativa y las consignas del trabajo. Soy ese cuerpo que cae. ¿Cómo cae?

Exploren ese movimiento con la mayor torpeza posible, es decir con la misma dificultad que ella siente. Sólo la torpeza es natal. (...) La belleza está ligada a la torpeza del origen. El primer paso que da el niño es un paso que tropieza, que titubea, y es el más bello de los pasos que puede haber en el mundo sublunar donde sobreviven como pueden los hijos de los mortales (Quignard, 2018, pp. 62-63).

¿El cuerpo de quién?

A partir de la pregunta *¿cómo construir dispositivos de dirección para una dramaturgia actoral?*, intento no dirigir, sino generar las condiciones para que quienes participan de la actividad exploren variaciones de la dirección.¹⁴ La actividad está organizada en dos etapas. La primera es un caldeamiento en dúos en el que aún no se han asignado los roles de quien actúa y quien dirige. Alguien propone un movimiento en repetición de algo que implique predisponerse

física y afectivamente a la actuación. Una vez que el/la otro/a lo capta, lo copia y le suma un desarrollo de lo que desde el cuerpo considere contigo, y repite. Se sigue repitiendo sumando variaciones.

En la segunda etapa, se definen roles de actuación-dirección: a) quien actúa busca construir una secuencia a partir de recuperar los hallazgos de la etapa anterior. Esa secuencia funciona en *ritornello*. b) Quien dirige va a hacer una copia exacta, cual espejo de la propuesta actoral. El trabajo a continuación tiene por *leitmotiv* "dirigir desde el cuerpo". Propongo obstrucciones para la dirección para no saturar con la palabra: toda variación debe ser propuesta desde ese cuerpo que mima y no deja de mimar. Puedo distanciarme y pausar el mimo para buscar otra perspectiva de esa actuación en construcción, y seguir dirigiendo desde esa copia desfasada; puedo sumar pequeños toques; puedo sumar sonidos, provocaciones no verbales; puedo sumar comandos de una sola palabra: *eso, más, sí, uy, pará, mirá, ahí*.¹⁵

En conversación nos preguntamos: ¿hasta dónde la intervención?, ¿qué tiempo dedico a la exploración y composición?, ¿cuándo dejar que sea y cuándo desviar, adicionar, acompañar?, ¿cuánto puede demorarse la dirección y cuándo puede forzar una situación? Reconocemos en el reflejo un comando un poco más incierto en contrapartida a la palabra que pareciera siempre ordenar. Nos preguntamos por la dirección en

¹³ "Apóyese en el dolor humillado del suelo" (Quignard, 2018, p. 62).

¹⁴ 5 de septiembre de 2019, Sala de Exposiciones, CePIA. Coordino la actividad.

¹⁵ Profundizo sobre el trabajo con la palabra y el cuerpo en la dirección en Aguada Berteá (2020).

este trabajo de copiar y por cómo en esas copias ya aparece disenso, puntos ciegos, desacuerdos y una franja de error. Nos preguntamos cuánto y cómo estas obstrucciones para la dirección condicionan la producción material: “la obra es su propio procedimiento” (Valenzuela, 2020, p. 17).

PADEMIA

La pandemia nos trajo la imposibilidad de encontrarnos cuerpo a cuerpo y nos llevó a reinventar nuestro modo de hacer laboratorios de experimentación. Paradójicamente, en nuestra investigación de dramaturgia de actuación, volvimos a explorar el trabajo de escritura en papel como extensión de la experiencia corporal en la que la pandemia nos tenía inmersos. En las próximas secciones desarrollaré algunas experiencias transitadas y el derrotero del grupo en esta investigación que por momentos parecía imposible.

La clandestinidad del cotidiano en Pandemia COVID-19

La primera actividad durante el ASPO consistió en registrar¹⁶ en un mismo documento virtual, con palabras e imágenes, un día de nuestro cotidiano en pandemia. La experiencia buscaba problematizar cómo “Bajo ciertas condiciones, la vida cotidiana puede pensarse como un espacio clandestino en el que las prácticas y los usos

16 A fines de octubre de 2020.

subvierten las reglas de los poderes. Estas condiciones son la dimensión asociativa y el desanclaje espacio-temporal” (Reguillo, 1998, p. 3).

Al terminar cada día, asistíamos a leer el relato del otro/a. Una suerte de gran hermano o novela de tira diaria que nos permitió asistir a lo privado/íntimo del cotidiano del otro/a. Mientras hacía mi propia escritura, empecé a ser consciente del modo extraño en el que estaba viviendo, de la permanente sensación de falta: la vida estaba en extremo normada. El trabajo propuesto me invitó a reconocer el dibujo de mi propio cuerpo en el cotidiano y a darle valor de dramaturgia, y también reparé en que, en la medida en que era consciente de que ese día estaba siendo documentado, de algún modo lo estilizaba.

La experiencia anterior nos llevó a diseñar un *artefacto teórico-práctico* que incluyó residencias de creación en ensayos escénicos,¹⁷ una actividad previa y una publicación escénica y teórica que se desprendió del trabajo en residencia. Suponía intercambios pautados, abiertos y porosos a otros intercambios que podrían suceder entre los subgrupos de trabajo. La actividad previa, al

17 *Residencia Casa Ascochinga*: 18, 19, 20 y 21 de junio de 2021. Llegamos el viernes 18 a Ascochinga para compartir la cena y organizarnos para arrancar temprano el sábado. El lunes 21 era feriado, la idea fue hacer actividades de cierre esa mañana, almuerzo y retorno a Córdoba. *Residencia Casa Documenta*: 21 y 22 de agosto de 2021. Trabajaríamos a jornada completa ese fin de semana. Estas fechas que acordamos por correo no pudieron suceder por nuevas restricciones. Mientras se desarrollaba esa actividad previa, un nuevo aislamiento nos impidió hacer la segunda parte pautada. Para la creación escénica actoral propusimos subgrupos de trabajo (armaríamos *escenas de hasta 8 minutos* cada subgrupo) que organizarían quién dirige a quién. El trabajo de creación escénica implicaba tomar esos relatos escritos (a finales de 2020 y en mayo de 2021).

igual que la actividad de escritura de 2020, consistió en una experiencia de escritura individual programada entre el 17 y el 25 de mayo de 2021. A la consigna de registro de un día de nuestras vidas, se sumó la intervención del día de la vida de otro/a. Durante esa experiencia de escritura, el 20 de mayo de 2021, se anunció nuevamente el inicio de una nueva temporada de aislamiento (fase 1). Empezamos a sospechar que los encuentros presenciales no iban a suceder.

Una escritura que sigue a la otra

Construimos un dispositivo/consigna para motivar la reflexión teórica respecto a la actividad de registrar uno o dos días de nuestras vidas. Había que soltar la mano, como quien suelta la lengua, sin tanto prejuicio de lo que sale, sino con la sorpresa de quien improvisa, como escritura automática, con la opción de posteriormente revisar y elegir.

Organizamos las preguntas en dos etapas, una primera descriptiva y otra analítica.¹⁸ Las

18 Preguntas descriptivas: ¿Qué te despertó inicialmente la pauta de escribir un día de tu vida?, ¿y qué te despertó saberla como parte de este artefacto creado?, ¿cómo te relacionas con el artefacto creado?, ¿en qué parte de tu relato ves o identificas "la clandestinidad del cotidiano"?, ¿qué evidencia el texto?, ¿qué oculta?, ¿qué reflexión te despierta la idea "lo que el texto oculta"?, ¿qué rasgos dramaturgicos reconocés en tu texto?, ¿qué idea de *dramaturgia* supone la descripción que acabas de hacer?, ¿qué intertextualidades atraviesan ese relato?, ¿con quién/ es escribo (personas que se cuelan en mi escritura, canciones, paisajes, imágenes, sabores...)?, ¿qué potencias identificas para la escena? Preguntas analíticas: ¿Qué de lo escrito relacionas con otras lecturas que has hecho al respecto (pueden ser de la teatrología u otros campos del conocimiento)?, ¿por qué?, ¿qué te dice esa relación?, ¿qué de lo escrito relacionas con otras lecturas que no has hecho, pero qué te gustaría hacer (pueden ser de la teatrología u otros campos del conocimiento)?, ¿por qué?, ¿qué suponés que esa lectura te daría?, ¿qué te dice esa relación? Buscar esos materiales y leerlos. Subrayar las ideas que

preguntas descriptivas pusieron de manifiesto algo obvio, pero muchas veces olvidado: sobre una misma cosa tenemos registros diferentes y, por lo tanto, análisis diferentes *a posteriori*. Asimismo, quienes integramos el grupo, tenemos diferentes grados de interés respecto de desplegar un pensamiento teórico en relación con la práctica desarrollada. *¿Qué sentido tiene pensar el teatro en este contexto de pandemia en el que no podemos hacer teatro?* fue la pregunta latente en nuestras conversaciones. La pandemia nos puso a preguntarnos por el sentido de nuestras prácticas ya naturalizadas.

Atiendo a las diferencias entre las dos veces que registré mi cotidiano en pandemia: la primera vez fue la picardía de encontrar todos los aspectos clandestinos de mi vida en ese momento. En la segunda, ya advertí una voluntad respecto a qué contar y qué no, como si la vez anterior hubiera sido una primera improvisación y en esta ocasión me propusiera refinar aún más mi *performance*. Ese segundo registro sucedió a sabiendas de que sería parte del *artefacto teórico-práctico* diseñado, y el efecto fue que ese diseño se volvió un condicionante. Durante el tránsito del día a registrar, estuve pendiente de qué era lo escenificable en mi cotidiano. Ese día se volvió

hagan algún eco en vos. Tomar esos fragmentos e incluirlos en donde te parezca mejor. PRESTAR ATENCIÓN A LO SIGUIENTE: es importante que observemos qué me hace ese texto en relación con la siguiente pregunta: ¿qué tan porosa soy ante el encuentro con este material?, ¿estoy escuchando realmente lo que el texto propone o le hago decir lo que quiero que diga? o, de manera opuesta (quizá lo más temido para mí), ¿me estoy pasando de prosa al punto de que permito que esta lectura imponga sentidos de manera forzada? Es en el equilibrio entre ambas instancias en el que, entiendo, puede suceder nuestro aporte.

práctica escénica, un laboratorio de mi cotidiano. La clandestinidad de mi cotidiano estaba definida por el exceso de protocolos que me hacían sentir permanentemente en falta y las supuestas reglas sociales con las que no siempre coincidía y de las que escapaba. Mis textos evidencian un vínculo emocional y afectivo con lo que registraba: reconozco malestares, bienestares y omisiones, algo que no cuento. Pensar en lo que un texto oculta me vuelve a la idea de lo clandestino. Y a la vez ningún texto puede decirlo todo.

Los rasgos dramáticos que reconozco están relacionados con la acción que el texto abre, con el juego de palabras con el que expresé aquello que quería decir, con el hilo de un relato, con la unidad que puede generar “un día de mi vida”. La idea de *dramaturgia* está relacionada con la idea de *autoficción*: sucesión de acciones con una estilización del discurso y situada en un cotidiano, en un día de mi cotidiano. Su potencia reside en mi conexión personal con el material.

El artefacto creado me estimula porque continúa con mi proceso de pensamiento a partir del cual entiendo que dirigir la creación, la investigación o docencia significa generar dispositivos. Estos dispositivos articulan reglas que responden a necesidades, en este caso, identificadas previamente por el grupo. Eso nos liga afectivamente con el artefacto.

¿Por qué no quiero que me reescriban?

En una reunión virtual leímos en voz alta el registro de 2021 y le pusimos voz a un relato ajeno en el marco de una *videoperformance* de

la vida cotidiana de esos días. Posteriormente, tras conversar sobre esa experiencia de *videoperformance*, pensamos en posibles reescrituras y pautas para eso: que en cada relato haya referencias a la pandemia, un sueño, una comida, el cansancio. Se sugiere como procedimiento dramático que la reescritura se realice sobre un texto ajeno para no ocultarnos en esa reescritura. Aunque yo acordaba con la necesidad de reescritura, me incomoda ser reescrita por otro. ¿Por qué me niego?, ¿por qué me enoja? Me resisto a que me reescriban porque temo que me desubjetiven.¹⁹ No me enojan las potenciales estilizaciones, sino la desubjetivación: no quiero morir y, sin embargo...

Lo personal es político

El feminismo señala eso: **Lo personal es político y nadie representa a nadie.**²⁰ Nadie habla en voz de otro/a. Virginia Wolf nos dice que la literatura de mujeres se desarrollaría en la medida en que haya posibilidad para eso: dinero para sobrevivir y una habitación propia en la que poder concentrarse en eso; darle importancia a tener un tiempo de soledad para poder desarrollar la propia creatividad sin tener que estar ocupada en tareas de cuidado, sino con las manos disponibles para la escritura. Ya Virginia Wolf en sus tiempos advertía que poco tenía que ver con

¹⁹ Relato algo íntimo, en relación con mi primer embarazo, que se cuela en mi escritura. La alegría y el amor por lo que va a venir, y el odio y la bronca por las imposiciones de sentido ajenas.

²⁰ Ambas afirmaciones me parecieron potentes en distintos encuentros de mujeres en los que participé, principalmente en Una Escena Propia (2018-2019).

las mujeres lo que los varones escriben sobre estas. Resistirme a ser reescrita es un gesto ante el temor de que se desdibuje mi experiencia como cuerpo/sujeto gestante/gestando que estaba latente en mi registro del cotidiano.

... la maternidad es una de las grandes ausentes de la literatura. Encontramos infinitud de manuales, revistas y libros de autoayuda sobre el embarazo y la crianza, pero si buscamos en las novelas, la poesía, el teatro, hallamos muy pocas obras. La literatura ha sido desde hace mucho tiempo un territorio masculino, y cuando la maternidad aparece en los textos firmados por hombres, lo hace desde el punto de vista del marido o el hijo. La vida de las mujeres queda invisibilizada, y aunque ha habido escritoras que han dejado constancia de sus vivencias en obras notables, sus trabajos no han tenido la misma difusión que los de sus homólogos masculinos. El patriarcado no solo ha silenciado la experiencia materna en lo social, sino también en lo cultural (Vivas, 2021, p. 72).

Giro subjetivo, autoficción y feminismos se conjugan en la creación de escenas buscando que cada quien tenga su propia voz. La consigna que asumimos de escribir uno o dos días de nuestras vidas en pandemia es un dispositivo que pone en juego esos tres conceptos, principalmente para quien se piensa feminista y coloca la sospecha ahí.

¿Autoficción? En relación con este concepto, abro un interrogante: ¿cualquier escritura que recupere aspectos de la propia vida es autoficcional?, ¿acaso no sería autoficcional entonces toda escritura? Según Tossi (2017), “La condición de politicidad en la escena autoficcional” está en el hecho de que “la dramaturgia del actor puede

ser entendida como la puesta en sentido de una experiencia biopolítica y, por ser tal, requiere de una urgente e inexorable reflexión sobre qué y cómo representar o presentar en escena lo irrepresentable” (p. 72). Según el autor, la autoficción juega “la tensión entre la subjetividad del performer y su responsabilidad social” (p. 73). Y agrega:

En efecto, en esta función política radica la concepción sacrificial del teatro: convertir lo íntimo en un fenómeno colectivo, para desarticular sentidos dominantes sobre lo subjetivo y lo objetivo naturalizados, en un contexto cultural que ha fagocitado la angustia como un motor creativo (p. 74).

Independientemente de afirmar el propio trabajo como autoficcional, las palabras de Tossi me llevan a preguntarme por el valor de abrir la propia experiencia a la escena.

Al momento en que escribimos, nuestro día empieza a operar lo que Sergio Blanco (2016), referenciando a Foucault, llama “ingenierías de yo”. Escribir sobre mí, aunque tome por completo mi sentir, es estilización y, por lo tanto, una ficción del yo.

Reescritura

En un laboratorio virtual trabajamos con obstrucciones para una reescritura de los materiales. Meses después, vuelvo a transitar la experiencia del juego, ahora sin tiempo y en soledad. Mi subjetividad de puerpera se cuele, mi singularidad sobrevive aun usando las palabras de mis compañeros/as. Tomo las palabras de otro para

decir lo propio. Así como yo no podía dejar de escribir sobre mi puerperio, quienes escribieran con mis palabras, escribirían sobre ellos/as mismos/as. Es desde esa certeza que el temor inicial carece de sentido, porque nunca existió la posibilidad de que alguien que no sea yo misma escriba sobre mi experiencia y, por tanto, es desde la propia reescritura de los propios materiales que algo así como lo propio puede subsistir. Ahora bien, ¿qué es lo que me interesa poner en juego en este trabajo de investigación grupal?, ¿quiero defender mi subjetividad/singularidad o ver qué singularidad/subjetividad podemos construir en el cruce entre quienes participamos del proyecto? A su vez, al poner en marcha la propuesta de escritura de Jorge para la escritura de un texto escénico, ¿acaso no se cuela algo de su modo de pensar la escena y versiona mi modo particular de encarar una escritura teatral? En los dispositivos de creación, lo singular se actualiza y se complejiza en el colectivo con el que se entrelaza.

POSPANDEMIA

Lo personal es poético

Escribir sobre este proceso abre un último dispositivo. Decidimos desarrollar escrituras: por un lado, una reflexiva sobre el proceso y, por otro, un hilado dramaturgico a partir de esos relatos de pandemia. Ambos textos buscan que emerja una voz colectiva. Aunque se trabaje con lo propio, en la medida en que somos sujetos y considerando

que no existe una singularidad aislada, lo que aparece es lo que queda como sedimento de los intercambios.

Para cerrar este texto, vuelvo al inicio del presente escrito: ¿qué nos queremos decir?, ¿cuál es el sentido profundo de nuestras prácticas artísticas y de investigación? La pandemia me abrió los ojos como le pasó a Edipo. Decido conservar mis ojos: al fin y al cabo, no era para tanto y las pestes estaban desatadas más allá de nuestra claridad para ver. La pandemia me hizo notar que la tensión entre arte y vida, que se volvió ineludible en este período y que se materializó en la escritura de un día de nuestras vidas, ya operaba en nuestras prácticas previas de un modo menos evidente, viabilizada por nuestras prácticas corporales en actuación y dirección. Al momento de habitar la escena, nuestro modo de estar en el mundo es el puntapié de creación: reconocer el propio cuerpo tal y como lo siento hoy y, a la vez, ser consciente de su juego de representación al estar en la escena. Asimismo, mi cuerpo nunca está solo, aislado, mi modo singular siempre está atravesado por el encuentro con otros/as. Si lo personal es político, es por su dimensión colectiva.

En distintas discusiones al interior del grupo pusimos en cuestión la categoría autoficción para pensar la escena: si todo es *autoficción*, entonces nada lo es. **Construir dispositivos para la dramaturgia escénica siempre toma elementos de las personas que habitan ese dispositivo y, en muchas ocasiones, de la vida singular de esos sujetos.** Estos as-

pectos son: por un lado, el abordaje de materiales personales de quienes actúan y, por otro, la no construcción de un cuerpo otro al fenoménico de cada quien, sino la apoyatura en la singularidad de esos cuerpos.²¹

El trabajo con el registro de uno de nuestros días toma la dimensión del trabajo con un archivo personal que posteriormente es reelaborado.

Según Tellas, “cada persona tiene y es en sí misma un archivo, una reserva de experiencias, saberes, textos, imágenes” (Pauls, 2017: 273). Esta concepción de un sujeto/reservorio reanima y resignifica las experiencias vitales (propias y ajenas), las que son “secuestradas” (276) por la dramaturgia para instalarlas o (...) “postproducirlas” en el marco de una teatralidad específica. (...) Esta vinculación archivística entre sujeto y mundo se configura poéticamente por medio de una premisa estética

creada por Tellas: el UMF (umbral mínimo de ficción), entendido como una frontera o zona intersticial en la que “la realidad misma parece ponerse a hacer teatro” (274) (Tossi, 2019, p. 29).

Si la dramaturgia actoral necesariamente abraza la singularidad de la vida de quienes actúan, por la exposición del cuerpo en la escena, la pandemia vino a gritarnos que nuestros relatos necesitaban estar enraizados también en nuestros cuerpos, nuestras vidas, lo que nos atraviesa y, por tanto, lo que nos importa. De algún modo, escribir sobre nuestra experiencia en la pandemia fue un modo de sobrellevarla, o como dice Camila Sosa Villada (2018), “Si no hubiera escrito, entonces es muy probable que mi vida hubiera sido un infierno” (p. 42). Hubiera sido imposible escribir sobre otra cosa. “La memoria sustenta a la escritura. Escribir es escribir recuerdos”²² (p. 43).

“Podría decir que hay dos clases de escritores, los que escriben fantasías y los que escriben recuerdos. Yo me encuentro entre estos últimos. siempre se trata de mí” (Sosa Villada, 2018, p. 44). Para Sosa Villada (2018), “El viaje inútil es hacia el recuerdo” (p. 98). Es decir, la autora advierte esa imposibilidad de ingresar incluso en el recuerdo. Me interesa la referencia a Camila ya que presenta para la creación dos posibles caminos: el recuerdo –y ahí le agrego yo, sobre la propia vida– y la fantasía. Ahora bien, nos

21 Traemos a colación los aportes de Erika Fischer-Lichte (2011) respecto al trabajo sobre la corporalidad. La autora distingue “propuestas que nombra como contemporáneas, diferentes a las que nombra como modernas. Esos dos modos de definir habilitan diversas formas de subjetivar el cuerpo del actor o de la actriz por parte de quien dirige. Fischer-Lichte asocia a una perspectiva moderna un modo de concebir la corporalidad desde la noción de encarnación. Según este paradigma, el trabajo de dirección consiste en “... ayudar al actor a hacer desaparecer su físico estar-en-el-mundo, su cuerpo fenoménico sobre el escenario y transformarlo en un “texto” de signos al servicio de los sentimientos, los estados de ánimo, etc., de un personaje. La tensión entre el cuerpo fenoménico del actor y la interpretación de un personaje dramático debía ser eliminada en beneficio de la interpretación” (p. 160). Para la autora, la noción de *encarnación* no basta en la medida en que son los “cuerpos en su especificidad y los actos performativos realizados con y por ellos los que crean el personaje” (Fischer-Lichte, 2011, p. 161). En contrapartida, presenta el concepto de *corporización* que, a diferencia del concepto de *encarnación*, entiende que el personaje “encuentra en el físico estar-en-el-mundo del actor su fundamento y la condición de posibilidad de su existencia. Únicamente existe, pues, en su ejecución física: llega a existir a partir de sus actos performativos y de la singular corporalidad del actor” (p. 172)” (Aguada Berteza, 2020, pp. 129-130).

22 “Podría decir que hay dos clases de escritores, los que escriben fantasías y los que escriben recuerdos. Yo me encuentro entre estos últimos. siempre se trata de mí. (...) Tan lindo es destruir lo escrito porque una tiene la sensación de estar destruyéndose a sí misma. Yo le digo un viaje inútil, lo que está en la cabeza y no puede ser escrito. La vida que no se escribe” (Sosa Villada, 2018, p. 44).

preguntamos: ¿Acaso no se cuela la fantasía en los recuerdos? Es imposible optar por cualquiera de los dos caminos ya que necesariamente se ingresa en ambos: cuando buscamos escribir sobre nuestros días, lo estilizamos; cuando buscamos asumir nuestro cuerpo en la escena, también lo hacemos. La creación sucede en el entre: entre la fantasía y el recuerdo, entre la vida personal y la elucubración, entre lo singular y lo grupal.

Cómo citar este artículo:

Aguada Berteá, V. (2024). LO PERSONAL ES POÉTICO. Y sobre cómo lo personal deviene colectivo. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/45970>

Referencias

- Aguada Berteá, V. (2020). Dirección Actoral. Operaciones en el teatro contemporáneo de Córdoba Capital [tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16973>
- Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando. De la pandemia como criatura mítica*. Barcelona: Anagrama.
- Blanco, S. (2016). *LA AUTOFICCIÓN: UNA INGENIERÍA DEL YO. Temporales*. <https://wp.nyu.edu/gsas-revistatemporales/la-autoficcion-una-ingenieria-del-yo/>
- Fischer-Litche, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kantor, T. (2010). *El teatro de la muerte y otros ensayos (1944-1986)*. Barcelona: Alba.
- Quignard, P. (2018). *El origen de la danza*. Buenos Aires: Interzona.
- Pavis, P. (2003). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós.
- Reguillo, R. (1998). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. Quinta Pata. *Revista de Artes Visuales*, 1. <https://rolandoperez.files.wordpress.com/2009/02/laclandestinacentralidaddelavidacotidiana-por-rossanareguillo.pdf>
- Sánchez, J. (2007). *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Madrid: Visor Libros.
- Sosa Villada, C. (2018). *El viaje inútil*. Córdoba: Ediciones DocumentA/ Escénicas.

- Tossi, M. (2019). *Procedimientos poéticos y figuraciones autoficcionalas en los biodramas de Vivi Tellas: estudio de casos*. Valparaíso: Panambi.
- Tossi, M. (2017). Condiciones estético-políticas de la autoficción teatral. Ana Casas (éd.), *El autor a escena. Intermedialidad y autoficción* (pp. 59-80), Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Valenzuela, J. L. (2020). *De la palabra encontrada al dispositivo escénico. Residencia pedagógica Luciano Delprato y Alberto Moreno. Crónica y comentarios José Luis Valenzuela*. Argentina: Plan Ediciones Teatrales Patagónicas-Instituto Nacional del Teatro.
- Vivas, E. (2021). *Mamá desobediente. Una mirada feminista a la maternidad*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Biografía

Verónica Aguada Berteá

AUTORA

Dirige, escribe, enseña e investiga con relación al teatro. Sus búsquedas siempre están en torno a las relaciones humanas. Su tesis doctoral analiza las operaciones de dirección actoral desde Córdoba Capital. Enseña en las cátedras de Actuación, Dirección de Actores y Seminario de Escritura Actoral (UNLaR) y Metodología de la enseñanza teatral II y Dirección (UNC).

Contacto: veronica.aguada.bertea@unc.edu.ar

Afectaciones pedagógicas entre/con/ junto a las imágenes. Una experiencia con estudiantes de posgrado

Affective pedagogy between/of/next to images.
An experience with graduate students



Ornela Barone Zallocco

Universidad Nacional de Mar del Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Red de Estudios Visuales Latinoamericanos
Mar del Plata, Argentina
obaronezallocco@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0628-3016>



Verónica Capasso

Universidad Nacional de La Plata
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Red de Estudios Visuales Latinoamericanos
La Plata, Argentina
capasso.veronica@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3202-4106>

Recibido: 22/02/2024 - Aceptado con modificaciones: 12/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46010>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/f8tdtkgl5>

Resumen

Este artículo se propone reflexionar sobre una experiencia de trabajo pedagógico entre/con/junto a imágenes con estudiantes de posgrado. Se usaron metodologías trans/in/end disciplinares para posibilitar un encuentro afectivo entre quienes participaron del taller (estudiantes y docentes) y con

Palabras clave

taller, imágenes,
cartografía, afectos,
pedagogía



las materialidades propuestas. En primer lugar, se describe y explica la dinámica y los objetivos del taller. Luego, se detalla la metodología empleada y la referida al ejercicio de construcción de narrativas y experiencias para la elaboración de este trabajo. En tercer lugar, se ahonda en las reflexiones recuperando devoluciones realizadas por las personas participantes, como así también cartografías construidas colectivamente durante el taller. Tanto en el taller como en este escrito se buscó poner de relieve las posibilidades que augura un trabajo metodológico con visualidades y contravisualidades, el cuestionamiento crítico sobre el uso de las imágenes en contextos educativos, así como la potencia que se despliega del abono trans/in/end disciplinar.

Abstract

This article aims to reflect on an experience of pedagogical work with images involving postgraduate students. Trans/in/end disciplinary methodologies were used to facilitate an affective encounter, both among workshop participants (students and teachers) and with the proposed materialities. Firstly, the dynamics and objectives of the workshop are described and explained. Then, the employed methodology and the one related to the exercise of constructing narratives and experiences for the development of this work are detailed. Thirdly, the reflections are deepened by incorporating feedback from the participants, as well as the cartographies collectively constructed during the workshop. The workshop and this writing seek to highlight the potential of a methodological approach with visualities and counter-visualities, the critical questioning of the use of images in educational contexts and the power that emerges from the trans/in/end disciplinary approach.

Key words

*workshop, images,
cartography, affections,
pedagogy*

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos compartir aquí una experiencia de trabajo pedagógico entre/con/junto a (Sedgwick, 2018; flores, 2018) imágenes con estudiantes de posgrado, en la que utilizamos algunas metodologías trans/in/end disciplinares para posibilitar un encuentro afectivo, no solo entre quienes participaron del taller (incluidas nosotras), sino también entre las materialidades propuestas para el trabajo. Los afectos pueden contribuir al encuentro o desencuentro entre/con las personas (Ahmed, 2015). En este caso, con *encuentro afectivo* hacemos referencia a la configuración de una grupalidad producto de un encuentro entre cuerpos que afectan y son afectados (por el espacio, por las imágenes, por otros cuerpos, etc.).

Buscaremos componer en imágenes y palabras la experiencia cultivada, así como también las preguntas que nos surgen como posibilidad motora de otras iniciativas y experiencias pedagógicas recuperando devoluciones realizadas por las personas participantes,¹ como así también las cartografías construidas colectivamente durante el taller. Nos aliamos a las pedagogías descoloniales (Walsh, 2013, 2015; Yedaide, 2016) y queer/cuir (flores, 2017a, 2018; Britzman, 2017;

1 El lenguaje es un elemento constitutivo de nuestra cultura y forma de hacer y pensar; configura sentidos y orienta relatos e imaginarios respecto de estas relaciones. Así es que consideramos a los discursos como herramientas de disputa y lucha en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Estos cambios nos atraviesan tanto en nuestra vida cotidiana como profesional y académica. En este escrito buscamos superar los usos sexistas de la lengua y por ello hemos evitado el uso del lenguaje masculino genérico universal.

Luhmann, 2018; Pérez, 2016) para gestar una epistemología ch'ixi² (Rivera Cusicanqui, 2018) en el trabajo con las visualidades y las contravisualidades, valorizando los afectos que se suscitan al invocar tanto las imágenes como los imaginarios.³

El uso y la interpretación de las imágenes en la educación (obras de arte, fotografías, publicidades, viñetas, historietas, memes, etc.) usualmente se limita al mensaje literal de estas o a su condición de mera ilustración de un concepto, sin considerar su estructura semántica compleja ni las lógicas visuales y prácticas asociadas a ellas: su materialidad, producción, apropiación, reproducción, modificación, aquello que permiten abrir, pensar o vincular. Los actos de ver y la potencialidad de las imágenes han sido conceptualizados principalmente por los estudios visuales cuyos representantes (Nicholas Mirzoeff, William John Thomas Mitchell, Horst Bredekamp, José Luis Brea, Mieke Bal, etc.) han considerado

2 Con una epistemología ch'ixi hacemos referencia a un modo de acercarse al conocimiento, relacionado con la matriz popular/andina y las teorías disponibles, que supera los binarismos, problematizando las enunciaciones y metodologías al trabajar, en este caso, con visualidades, y haciendo lugar a los "conceptos-metáfora" (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 17).

3 Si bien reconocemos que existe una vasta producción de trabajos sobre afecto y visualidad (por ejemplo, relativos a cómo una obra puede transmitir emociones –tales como ira, miedo, desagrado, asco, angustia, dolor, tristeza–; dedicados a agrupar luchas en relación con la búsqueda de personas; sobre cómo lo afectivo se vincula a instancias representacionales ligadas a figuras de lo sublime, lo heroico, lo dramático, lo trágico, lo cómico, lo satírico; o sobre cómo el afecto participa en los procesos de identificación para pensar modos de organización colectivos en el arte y la constitución de significados comunitarios y lazos afectivos, entre otros), no es posible reponerla en profundidad aquí, tanto por la limitada extensión de este trabajo como por no constituir un objetivo específico del artículo.

a las imágenes, ya no como meras portadoras de significados pasivos o simples ilustraciones de un concepto, sino como agentes insertos en procesos sociales, políticos, culturales e históricos que las atraviesan, susceptibles de generar y alterar realidades.

Según Spravkin (1998), el arte no ha tenido la misma jerarquía que otras formas de conocimiento como las numéricas y verbales. En consonancia, Dussel y Gutiérrez (2006) sostienen que, en los sistemas educativos tradicionales, “la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura” (p. 12). Además, suele primar la idea de lo artístico como un conjunto consagrado de producciones, lo que excluye la posibilidad de entender al mundo contemporáneo como un espacio en disputa, signado por relaciones sociales, políticas y culturales complejas y heterogéneas. En oposición, y siguiendo a Hernández (2007), de lo que se trata, quizá, es de abogar por una perspectiva que vincule las diferentes manifestaciones visuales, tanto las canónicas (con relación al denominado *arte tradicional*) como las que no lo son, las del pasado y las del presente, las de la propia cultura y las imágenes pobres, *ripeadas*, pixeladas (Steyerl, 2020), entendiendo que todas conforman la cultura visual y rigen nuestras prácticas de visualidad, nuestros modos de comprender, ser y estar en el mundo. Asimismo, el contexto actual de producción y circulación de imágenes incluye todo tipo de soportes y medios (espacio público urbano, redes sociales, televisión, medios grá-

ficos, la publicidad callejera, etc.); es en este sentido que nos resulta interesante la función de las visualidades como orientadoras (Ahmed, 2019) y formadoras de las experiencias encarnadas (Collectiu Punt 6, 2019).

Consideramos que la educación *entre/con/junto a* las imágenes, entonces, será de ayuda para explorar las prácticas de producción, representación y memoria que las personas, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen del imaginario totalizante de realidad, y para analizar los aportes que dichas imágenes pueden brindarnos respecto de épocas, debates, identificaciones y construcción de subjetividades, entre otros aspectos.

Desde una pedagogía aliada a lo descolonial y *queer/cuir* de las imágenes, propusimos llevar adelante un taller en septiembre de 2023 en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav) en la ciudad de México, principalmente con estudiantes de posgrado que, en mayor o menor medida, trabajan/investigan *entre/con/junto a* (Sedgwick, 2018; flores, 2018) imágenes.

A continuación, en primer lugar, describiremos y explicaremos la dinámica y los objetivos del taller; luego la metodología empleada en el taller y aquella referida al ejercicio de recolección y construcción de narrativas y experiencias para la elaboración de este trabajo. Al respecto, es preciso aclarar que el énfasis en la descripción es relevante. Afirmamos que, como decía Nietzsche (2008), “no hay hechos, sólo interpretaciones” y,

en el mismo sentido, no hay actos de visualidad puros, sino “actos del ver” (Brea, 2005), es decir, la descripción de un proceso implica ya una elaboración. Partimos de la idea de que siempre existe una relación de mediación con la realidad: como sujetos estamos en un mundo de objetos y prácticas cargadas de sentidos. Además, el mundo social se constituye como una estructura significativa abierta, por lo que partimos de un problema en relación con una historicidad y especificidad concreta: no existen leyes preestablecidas para los procesos sociales, por lo que cada uno merece su propia elaboración descriptiva. En tercer lugar, ahondaremos en las reflexiones, dando cuenta de las mixturas y relacionalidades entre afectividades/afectaciones gestadas entre lo singular y lo plural con las prácticas pedagógicas suscitadas en el espacio de lo común.

DESARROLLO DEL TALLER

Para comenzar, desorganizamos el espacio rompiendo su distribución habitual para habitarlo de una forma más descontracturada, cómoda y flexible, generando una (des)habit(u)ación y desorientación (Ahmed, 2019) de la espacialidad cotidiana que pudiese promover otras interacciones y dinámicas de la palabra y los cuerpos.⁴ Si bien notamos que al principio la pro-

4 Ahmed (2019) parte de la idea de que “el espacio en sí mismo es una sensación” (p. 29). En este sentido, las relaciones sociales y los cuerpos están situados y orientados en tiempo y espacio de acuerdo a los hábitos promovidos por las espacialidades. A través de lo *queer*

puesta del taller suscitaba cierto extrañamiento corporal, rápidamente quienes participaban se sumaron a la invitación de sentarse en el piso y hacer una ronda de palabra. Ello propició que pudiéramos vernos las caras y oírnos al hablar, valorizando la ronda como espacio de refugio y contención donde cultivar una escucha atenta con corazón abierto. Para comenzar, les solicitamos que:

- hagan una breve presentación personal;
- convocaran y compartieran una imagen física o intangible (imaginario) para presentarse en relación con las visualidades;
- compartieran una intención para el taller.

PRESENTARSE ENTRE/ CON/JUNTO A IMÁGENES

La presentación breve permitió que las talleristas pudiéramos explicitar nuestro lugar de enunciación (Ribeiro, 2017), así como también que las personas participantes lo hicieran. Nuestro rol pedagógico no estuvo (o *intentó* no estar) vinculado a una concepción tradicional de la enseñanza, según la cual seríamos portadoras de una verdad única y responsables absolutas de toda la experiencia, sino que abogamos por desarmar las dinámicas que reproducen relaciones de poder racializadas, generizadas y clasistas

y una política de la desorientación, la autora sugiere la posibilidad de subvertirlos y desorientarse, generando riesgos que pueden resultar potenciales para habitar de otras maneras la relación afectante y afectiva entre cuerpos y espacios.

(Luhmann, 2018). Una búsqueda por generar un espacio horizontal de reflexión, diálogo y experiencia conjunta que permitiera el conocimiento como construcción (Vogrig, 2022); en este sentido, según Litwin (1996), desempeñamos un papel de mediadoras.

Fue interesante solicitarles a las personas involucradas que convocaran imágenes e imaginarios de sus vidas para presentarse: eligieron tatuajes, imágenes que portaban en sus mochilas, imágenes mentales de recuerdos, imágenes afectantes, simbólicas, de sus historias de vida, de sus familias y mascotas. Estas referencias invitaban a abrir y compartir registros de sus fibras sensibles (Sedgwick, 2018),⁵ a la vez que otorgaban seguridad al momento de desnudar sus identidades, estableciendo relacionales *junto a* (Sedgwick, 2018; flores, 2018) las experiencias, imágenes y sensibilidades del resto del grupo. En palabras de Juan:

(...) evocar la imagen fue una actividad que me cuestionó cuál sería la más viable para compartirla. Algunos mencionaron ciertos tatuajes en el cuerpo, otros más señalaron imágenes de una taza, de calcetines; y unos más se enfocaron en imágenes, quizás de un recuerdo o nostalgia de sus lugares de origen (Juan, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

5 Eve Kosofsky Sedgwick (2018) propone ampliar el sentido del tacto físico y desplazar los dualismos. Aquí nos interesa mucho la propuesta de esta autora con relación al trabajo teórico sobre la experiencia y sus posibilidades performativas. En este sentido, ponemos en valor el abordaje sobre lo verbal y las enunciaciones que minuciosamente recuperan importantes aportes teóricos en una propuesta que se pregunta por la profundidad y la ocultación, que hace fibras las posibilidades verbales, visuales y afectivas de su epistemología.

Consideramos que esta apertura a la palabra fue configurando un imaginario compartido de visualidades convocadas y atesoradas, como también una atmósfera afectiva (Anderson, 2014)⁶ de confianza. En relación con esta afectividad construida, y siguiendo a Sara Ahmed (2015), las emociones, entendidas como formas de acción, como orientaciones hacia los demás y como relaciones que involucran acercamiento o alejamiento, moldean cuerpos individuales y colectivos. Para Ahmed, los sentimientos “no residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efecto de la circulación” (p. 31); concepción que le permite analizar “la socialidad de la emoción” y sostener que las emociones no son estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales. En este sentido, y siguiendo a Kaplan (2022), la afectividad funciona como organizadora del lazo social al conformar subjetividades y modos de trato. Así, contarnos las

6 En la propuesta de Anderson (2014), el afecto es una experiencia y no solo una capacidad corporal (refiriéndose con esto a la capacidad corporal de afectar y ser afectado, lo cual constituye una de las dimensiones del afecto, tal como lo entiende); también es una condición colectiva, a la que alude como “atmósfera compartida”. Estos dos aspectos del orden de lo afectivo se encuentran imbricados uno en el otro, pero no son reducibles entre sí. La distinción entre el afecto como capacidad corporal y el afecto como condición colectiva o atmósfera compartida permite observar los modos en los que la construcción de corporalidad y de afectividad se encuentra en relación con los contextos más amplios en que se produce. Los afectos no son autónomos, sino que son producidos en el marco de determinadas condiciones materiales y contextos socioculturales. Esto no implica que estén reducidos solo a esas condiciones; precisamente por ser colectivos, por estar producidos en una red de intersubjetividad e intercorporalidad, son dinámicos y mutables. Los afectos emergen de configuraciones relacionales específicas y se vuelven parte de relaciones socio-espaciales; y estas configuraciones actúan como mediadores y moduladoras de la vida afectiva.

historias de esas imágenes convocadas invitaba también a afectarnos en la escucha sensible, considerando lo propuesto por Contreras Domingo (2015), “tener historias que contar puede que no sea suficiente, si no nos dejamos llevar por lo que la narratividad nos sugiere como modo de pensar y de estar en la educación” (p. 17); por esto era también muy relevante profundizar narrativamente en la experiencia. Las palabras de Marcos aluden a este aspecto:

Cami se presentó entre las primeras y abrió la ronda a compartir lo de su mamá y otras cosas personales. Con eso los participantes nos abrimos a una cosa más emotiva, de ahí en adelante se hizo más fácil compartir nuestras emociones (Marcos, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

Asimismo, es interesante cómo, para algunas personas, esta propuesta supuso comenzar a replantearse su vínculo con las imágenes. Según Ian:

(...) Desde el principio el taller me descolocó (¿o me recolocó?). La primera consigna: presentarse con una imagen. ¿No es acaso uno su propia imagen? Creo que no. *Quizá no soy esta imagen que proyecto. Quizá soy lo que me hace sentido a mí.* Lo que de alguna forma representa una parte del mundo para mí. Me presenté, copiando a una de las facilitadoras, con uno de mis tatuajes: un monograma del alfabeto. Ahí caí en la cuenta de que las letras son también imagen y, en tanto imagen, comunican incluso más allá de las palabras mismas (Ian, comunicación personal, 8 de octubre de 2023; las cursivas son nuestras).

En esta narrativa queda de manifiesto la conmoción suscitada al convocar una imagen en la presentación, cuando el participante menciona “¿No es acaso uno su propia imagen?”. La pretendida imagen que *damos al mundo* es, quizá, una condensación de visualidades que pueblan nuestros imaginarios. Recuperamos a Passeggi (2015) al considerar que “las imágenes metafóricas no son meras cuestiones del intelecto sino factores que estructuran nuestros puntos de vista y organizan nuestra acción cotidiana y las interacciones con el otro” (p. 70). Por tanto, suscitar imaginarios devela también una relación afectiva que se teje relacionamente no solo con los demás, sino también para con las materialidades que (nos) componen nuestras investigaciones. En palabras de Flores (2017), “toda práctica pedagógica acuña una propuesta estética” ofreciendo posibilidades a la experiencia sensible (p. 239).

Respecto de nuestra última solicitud, en la presentación se expresaron deseos de aprender más, compartir espacios grupales, trabajar en relación con las imágenes. También primó un fuerte sentimiento de curiosidad frente a la propuesta que ya comenzaba a movilizar afectos y (des)orientaciones (Ahmed, 2019). Buscamos registrar las intenciones manifiestas y hacerlas cuerpo en la experiencia pedagógica para recuperarlas sobre el final.

DEVENIR

Luego de la presentación, leímos un fragmento de la académica, artista y activista chicana, Gloria Anzaldúa, acerca de la vinculación entre lo *imaginal* y lo simbólico, proponiendo un detonante inicial para cultivar la afectación y relacionalidad de las visualidades para con sus (auto)biografías, experiencias y devenires, tanto de sus investigaciones como aquellos vitales y cotidianos. La cita refiere al proceso de acercarse a una imagen y observar detenidamente cómo se va desplegando:

Solo observar y, tarde o temprano, la imagen cambiará a través de una asociación espontánea causando una pequeña alteración. Es necesario prestar atención a todos estos cambios. Ingresar a la imagen por vos mismo. Si es una figura que habla, hablarle y escuchar lo que tiene para decirte (Anzaldúa, 2021, p. 58).

Al concluir la lectura, le pedimos al grupo que se pusiera de pie y que pudiera observar detenidamente toda la espacialidad del aula. En cuatro puntos diferentes colocamos carteles con las palabras “nunca”, “siempre”, “a veces” y “otra”, las cuales funcionaron como respuestas a las preguntas que fuimos convidando como motivación para el movimiento. Nuestra intención fue que cada participante se moviese por el espacio, convocando la totalidad de su cuerpo para responder, apelando a una pedagogía relacional que no establece distinciones ni jerarquías cartesianas en la integridad del cuerpo que se involucra en la experiencia. Realizamos

cinco preguntas vinculadas a su afectación con las imágenes con las que trabajan, ya sea en investigación o docencia:

1. ¿Te preguntaste por tu relación con las imágenes?
2. ¿Existe una selección sensible en tus imágenes?
3. ¿Te preguntaste por la potencia o conmoción que tienen las imágenes que utilizas en tus investigaciones y/o clases?
4. ¿Te representan las visualidades hegemónicas?
5. ¿Disputan imaginarios las imágenes con las que trabajás?

Quienes participaban fueron moviéndose de manera heterogénea, a veces respondiendo más rápido y otras coreografiando las dudas de las posibles respuestas. En medio, también invitamos a que pudieran realizar esos desplazamientos con los ojos cerrados, teniendo otra percepción del espacio, del propio cuerpo y de las otras personas. Luego de la quinta pregunta, abrimos la posibilidad a que compartieran otras que se les ocurrieran. Así, por ejemplo, preguntaron si recordaban las imágenes de los sueños y si utilizaban imágenes en la proyección/plani-ficación del día. Según Juan,

la actividad donde se dio una serie de cuestionamientos y nosotros tuvimos la oportunidad de movernos de acuerdo a una respuesta, permitió un espacio de reflexión en torno a las imágenes, sueños y decisiones personales. Este trabajo en conjunto movió fibras sensibles, un ejercicio que me gustó mucho porque de ello de-

rivó la conformación de dos equipos (Juan, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

Como menciona Juan, de esta actividad resultaron dos grupos, conformados casi por la misma cantidad de integrantes, a los que invitamos a trabajar con algunas imágenes que seleccionaron al azar de una canasta. Este trabajo se planteó a partir de ir agregando diferentes capas de sentido, lo que permitió que cada grupo armase su propia narrativa sobre un gran papel color madera. La primera capa estuvo constituida por una selección de imágenes en blanco y negro (publicidades, fotografías, grafitis, etc.) cuyas temáticas eran múltiples: discriminación, estereotipos, violencia racial, de género, ambiental, entre otras. En un segundo momento, incluimos imágenes a color que seleccionaron al azar; les solicitamos el registro detenido de las posibilidades que el color introducía. Al conocer algunos de los intereses de quienes participarían, seleccionamos algunas imágenes vinculadas con sus investigaciones.

A partir de este conjunto de imágenes, invitamos a que cada grupo arme una cartografía, convocamos a la intervención y pérdida del respeto a las imágenes y al papel. Para ello, le dimos a cada grupo un soporte de grandes dimensiones, tijeras, pegamento, fibrones y lápices de colores. Definimos esta producción colectiva como *cartografía*, como posibilidad de “intercambio colectivo para la elaboración de narraciones y representaciones que disputen e impugnen aquellas instaladas desde diversas instancias hegemónicas”



Imagen 1: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Ronda de inicio.

Fuente: https://twitter.com/DIE_CINVESTAV

(Iconoclasistas, 2013, p. 7). Esta propuesta supone un medio visual de reflexión, un diagrama analítico que permite conectar imágenes y palabras a partir de relaciones, de una narrativa que es también afectiva y donde lo individual deviene común.

Una vez avanzado el trabajo con las imágenes, la tercera capa fue incorporar a la cartografía algunos recortes de textos seleccionados.⁷ Así, convocamos a una lectura no recta ni heterosexual (Britzman, 2017), y a la intervención y afectación de los textos en las cartografías. Se detuvieron a leer en voz alta las frases seleccionadas, a reflexionar sobre lo que se decía y a pensar posibles nexos con la cartografía que

⁷ Los textos seleccionados provenían de estudios visuales, estética, epistemología, arte, transfeminismos, estudios de *performance*, descolonialidad, pedagogía, como también poesía. Configuramos un corpus diverso tanto de disciplinas como de autoras/es.



Imagen 2: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Trabajo grupal. Registro de las autoras.



Imagen 3: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Trabajo grupal. Registro de las autoras.



Imagen 4: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Trabajo grupal. Registro de las autoras.

estaban construyendo. Animamos a que pudieran cortar, intervenir y resignificar todas las materialidades.

Al terminar cada grupo su cartografía, volvimos a armar un círculo y allí conversamos acerca de las resonancias de la propuesta. Compartieron algunos detalles del proceso, de las problematizaciones suscitadas y de las difracciones entre miradas. Invitamos también a que cada grupo mirase detenidamente la cartografía del otro. Se habló de la dinámica propuesta, de un trabajo que fue procesual, por capas, de lo que fueron pensando en cada fase y también atendimos a la conversación creada entre imágenes. Asimismo, se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué palabras emergen de esas cartografías compartidas?, ¿qué hay en común? Para cerrar, recuperaron la intención propuesta inicialmente para saber si la actividad había colaborado o no con sus expectativas y en qué medida.

METODOLOGÍAS TRANS/ IN/END DISCIPLINARES

Identificamos una doble metodología: aquella empleada en el taller *in situ*, descrita en el apartado previo, y otra referida al ejercicio de recolección y (re)construcción de narrativas para este artículo. Para el taller utilizamos metodologías trans/in/end disciplinares,⁸ valiéndonos de la

8 Hacemos referencia a las metodologías trans/in/end disciplinares recuperando la propuesta de Brea (2005), de su epistemología política de la visualidad, en la que hace referencia a las discusiones acerca de

potencia de las pedagogías descoloniales y *queer/* *cuir*; así como también del giro afectivo y del giro narrativo y (auto)biográfico.⁹ Recuperamos los saberes ancestrales acerca del valor de la palabra y la escucha desde una epistemología situada (Haraway, 2021) y *ch'ixi* (Rivera Cusicanqui, 2018) que encuentra en la pluralidad el mejor gesto (Haudricourt, 2019) de lo singular. Ontológicamente, encuentra en la especulación (Stengers, 2020) vitales posibilidades pedagógicas para la co-creación de experiencias valiosas.

Para este trabajo, recurrimos a la observación participante, al registro con notas de campo y fotografías, al análisis de material visual (las cartografías) y al análisis de las narrativas sensibles y las reflexiones recopiladas de quienes participaron del taller. Como mediadoras de la actividad, estuvimos presentes en todo momento, pasando por los dos grupos, observando sus se-

la enunciación conceptual del campo de la visualidad, categorizándola como *indisciplinar*. También retomamos los aportes de Miguel A. Hernández (2007), quien sugiere conceptualizar la arquitectura conceptual como end -disciplinar por tratarse de “una estructura de problemas que se define precisamente en el marco de un «fin de las disciplinas»” (Brea, 2005, p. 12). Asimismo, una de las autoras de este artículo ha recuperado esta propuesta a modo de concepto-metáfora (Rivera Cusicanqui, 2016) vinculándola a su expresión pedagógica y metodológica y viene elaborando su conceptualización tanto en jornadas como en publicaciones académicas (Barone Zallocco, 2023), identificando las potencialidades de las metodologías pedagógicas que se sostienen en el contagio de las disciplinas como posibilidad potencial de registros (des) orientadores y afectivos (Ahmed, 2019), como una búsqueda suscitada desde los contagios de las disciplinas.

9 Al respecto, es necesario aclarar que no es objetivo de este trabajo el estudio y la profundización en las metodologías pedagógicas y las metodologías propias del giro afectivo y del giro narrativo y (auto) biográfico, sino la descripción y el análisis de una experiencia realizada con ciertas herramientas teórico-metodológicas provenientes del campo de los estudios visuales, las pedagogías descoloniales y *queer/* *cuir*, el giro afectivo y el giro narrativo y (auto)biográfico.

lecciones de imágenes, sus discusiones respecto de las repercusiones generadas por las imágenes y las frases, y sus decisiones a la hora de armar las cartografías. Nuestro rol también gestó intervenciones con preguntas disparadoras respecto de los materiales provistos (por ejemplo, la invitación a pensar qué aportaba el color en las imágenes a color). La observación, que, por supuesto, pone el foco en ciertas situaciones, personas, espacios, sentimientos, etc., fue registrada por notas de campo, en un registro descriptivo y analítico de lo experimentado, y por fotografías de lo acontecido en el taller, algunas de las cuales fueron incorporadas en este trabajo. A continuación, analizaremos las cartografías, las conversaciones y las reflexiones del grupo, así como las devoluciones de sus impresiones, que surgen como complemento indispensable de la observación de campo, lo cual además supone conocer cómo las personas que asistieron al taller interpretan las experiencias en sus propios términos (Marradi, Archenti y Piovani, 2010).

REFLEXIONES

Cartografía n.º 1: “islas temáticas”.¹⁰

Los participantes organizaron los materiales, según sus palabras, por temáticas, construyendo una narrativa contravisual donde se (d)enuncia la violencia colonial, el abuso de poder policial,

¹⁰ Los números de las cartografías fueron puestos de modo aleatorio, con la única intención de nominar cada una y poder singularizar su composición para profundizar la reflexión en este trabajo.

las desapariciones forzadas en conjunción con el dolor menstrual. En el texto “El dolor de la criación”¹¹ la palabra *criação* jerarquiza la composición en una lengua híbrida, como sus identidades y devenires. Aparecieron las resonancias de sus (auto)biografías e investigaciones. En palabras de Juan:

En el equipo donde participé, nos dimos a la tarea de recortar, modificar el texto que traían las imágenes y se fueron pegando de tal manera que quedaron organizados por temática, por ejemplo, se pegan juntas las imágenes que hacían alusión a las marchas o movimientos de índole social. Este trabajo colectivo, me *invitó*, palabra clave que manejaron las compañeras del taller y que me gustó, dado que me dio la sensación de hacer algo diferente, una forma de *construir nuestro saber de acuerdo a nuestras genealogías*. Un ejercicio que promueve un análisis cualitativo de la imagen, que jamás pensé que se podía hacer de esa manera (Juan, comunicación personal, 1 de octubre de 2023; las cursivas son nuestras).

En esta narrativa, Juan cuenta sus sensaciones respecto de lo que fue el armado de la cartografía, enfatizando en la idea de “invitación” al trabajo con imágenes y textos, y vinculándola con las propias trayectorias e intereses. Recuperando sus palabras, consolidamos nuestra intención pedagógica de provocar movimientos, tensiones y relaciones en la experiencia.

¹¹ Esta oración da cuenta de la hibridación de las lenguas española y portuguesa de los participantes. Es interesante recuperar que, al advertir el *supuesto error de ortografía*, de modo espontáneo se comprendió que la palabra *creación/criação* se tradujo equivocadamente. Sin embargo, crearon un término que daba cuenta de un encuentro y un trabajo no idealista y afectivo que habilitó la relacionalidad de registros.



Imagen 5: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 1. Registro de las autoras.

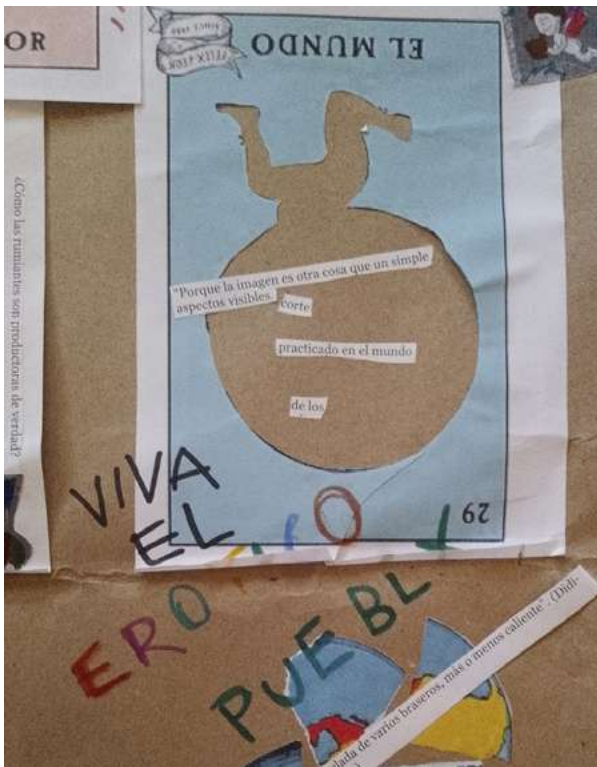


Imagen 6: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 2 "sincretismos topográficos". Registro de las autoras.

Cartografía n.º 2: "sincretismos topográficos". Los integrantes trabajaron intervinando las visualidades seleccionadas al azar conjuntamente con los textos: cortaron y pegaron fragmentos de estas resignificándolas, incluso generando algunos vacíos de imagen en lugares clave como los ojos, las caras o las figuras principales. Esta elipsis operó como práctica de las conversaciones que mantuvieron acerca de algunos privilegios que, en su criterio, estas visualidades (o las personas que las integraban) presumían. En relación con la propuesta, Marcos dice

Me gustó pensar algunas ideas, por ejemplo, sobre los registros que tenemos en la cabeza a la hora de interpretar un corpus, también sobre cómo se modifica un corpus de imágenes con lo que se va agregando y cómo las imágenes se leen de manera relacional (Marcos, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

En este relato, Marcos se pregunta por los registros utilizados a la hora de interpretar un corpus: este aspecto connota una mirada situada y atenta al modo en que las visualidades operan e importan (Whitehead, 2022) en la construcción de una narrativa. Esta mirada afectiva y afectada se implica desde un lugar sensible al que la propuesta invitaba. En palabras de Lily:

Fue un ejercicio super enriquecedor, un espacio muy sentido y sobre todo sensible, algo que en el nivel de doctorado se nos va acabando, pues andamos entre libros y normas APA jejeje (Lily, comunicación personal, 9 de octubre de 2023).



Imagen 7: Barone Zalocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 2 "sincretismos topográficos". Registro de las autoras.

Otro de los participantes, al ser consultado por su experiencia y el trabajo *entre/con/junto a* las imágenes en el taller, lo enunció en tres caídas de la sacralidad de las imágenes:

Primera caída: la imagen descontextualizada o más allá del contexto (...) ¿Cómo leer esas imágenes si no sabía de qué o de dónde eran? Oh sorpresa. Aun sin tener esos datos, provocaron impresiones en mí, provocaron impresiones en los demás y, al compartir, provocaron impresiones colectivas. Comenzamos a decir qué nos generaban las imágenes, a *qué nos recordaban, qué nos hacían sentir*. (...) *Las imágenes nos hablaron y nosotros las escuchamos*. Segunda caída de la sacralidad de la imagen: miradas daltónicas, miradas coloridas y miradas colectivas. Se agregó un elemento más. El color. ¡Las cosas que dice el color! (...) Recuerdo en particular una imagen en donde aparecía una bandera

arcoíris, la del orgullo. Como hombre parte de la comunidad LGBT, esa bandera me apela de forma profunda, pero a una compañera, igualmente parte de la comunidad, no. Para ella, por la historia y las tendencias del movimiento del orgullo, significaba una cosa completamente diferente ya que a las mujeres, como en casi todos los ámbitos de la vida en una sociedad machista, se las ha relegado, invisibilizado. Aunque la imagen no mutó, no la vi igual después de eso. *Estábamos viendo la misma imagen al mismo tiempo y, sin embargo, no veíamos lo mismo. La imagen es porque alguien la ve*. Tercera caída de la sacralidad de la imagen: la intervención y la reinterpretación de la imagen (...) generar algo nuevo de forma colaborativa. De primera instancia, me pareció una barbaridad lo que nos pedían. Las indicaciones incluían la posibilidad de romper, rayar, sobreponer las imágenes (...) Cortamos las imágenes, las amalgamamos, las rayamos. *Construimos un discurso colectivo a partir de intervenir el conjunto* (...) Surgieron, desde luego, muchas inquietudes, preguntas. ¿Cómo poder entonces interpretar las imágenes para la investigación? ¿Cómo emplearlas en la educación? No hay una respuesta única. Esto resulta abrumador porque las posibilidades se vislumbran infinitas, pero, a la vez, resulta muy emocionante porque las posibilidades se vislumbran infinitas (lan, comunicación personal, 8 de octubre de 2023; las cursivas son nuestras).

En la narrativa de lan aparecen muchos elementos importantes que ponen de relieve, por sobre todo, el aspecto afectivo del trabajo, recuperando situaciones y sensaciones de su experiencia, así como también estas tres caídas de la sacralidad de la imagen. Su conceptualización sugiere la posibilidad de operar retóricamente tanto de modo singular como plural en las visualidades para interpelarlas, permitiendo que,



Imagen 8: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). *Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres*. Ciudad de México, México. Plano detalle de la cartografía 2 “sincretismos topográficos”. Registro de las autoras.

a su vez, ellas lo hagan. Sus palabras recuperan la idea propuesta al comienzo del taller, con la frase de Anzaldúa, acerca de escuchar lo que una imagen tiene para decirnos: “Las imágenes nos hablaron y nosotros las escuchamos”. Y, a la vez, su relato reconoce que no todas las personas ven lo mismo, en tanto ello depende de contextos históricos y socioculturales, como también de identificaciones: “Estábamos viendo la misma imagen al mismo tiempo y, sin embargo, no veíamos lo mismo”.

PALABRAS FINALES

La propuesta pedagógica estuvo planteada de modo transversal, por lo que también consideramos importante que hubiese un cierre del encuentro en el que circularan las palabras, regresando de lo colectivo/plural a lo individual/singular. En este sentido, como coordinadoras de la propuesta, las devoluciones de quienes participaron nos permitieron revisitar nuestra experiencia docente desde experiencias afectivas, visualidades, texturas (Sedgwick, 2018), imaginarios y conmociones que suscitaron. La modalidad taller habilita, tal vez más que otras circunstancias, que quienes participan manifiesten acuerdos, desacuerdos, alegrías, enojos, conmociones, etc., dada la labor en grupo que supone intercambios y acuerdos para la concreción del trabajo colectivo. Asimismo, como dispositivo o estrategia pedagógica, altera (o busca hacerlo) los órdenes jerárquicos, considerando que nuestro rol fue más bien de mediadoras y la estrategia que propicia esta metodología educativa es la de un trabajo colectivo, grupal, un espacio dialógico de participación activa (que incluye a todas las personas), donde se toman decisiones y se crea algo en conjunto.

Consideramos que esta experiencia ha sido reveladora no solo para quienes participaron del taller, sino para nosotras mismas. En relación con les estudiantes, consideramos que logramos crear una atmósfera afectiva en la que cada grupo, a partir de acuerdos –y por supuesto también de desacuerdos–, logró plasmar sus intereses

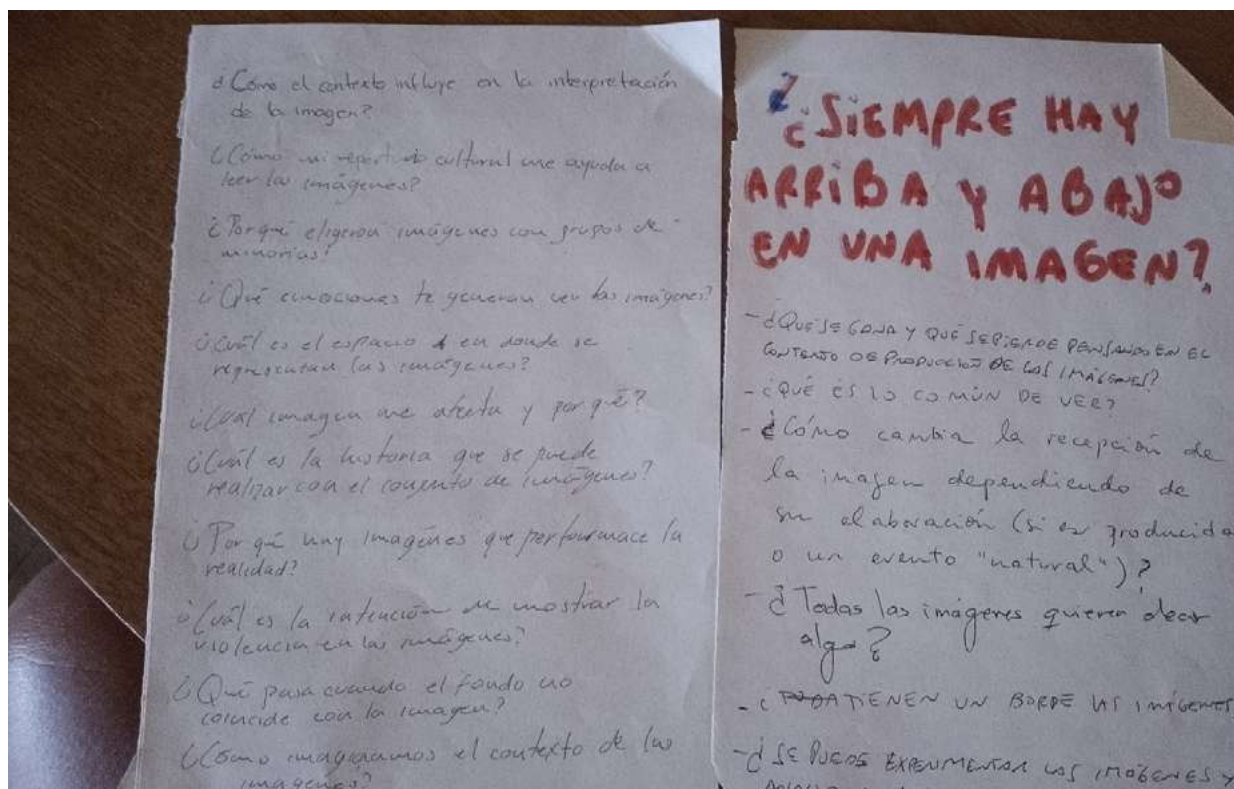


Imagen 9: Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2023). Taller Educar con/junto a las imágenes: potencialidades, limitaciones e incertidumbres. Ciudad de México, México. Preguntas sobre/a las imágenes. Registro de las autoras.

e interpelaciones en una cartografía colectiva. La actividad les permitió habitar, en el sentido de Ahmed (2019), la investigación, desplegando otros cuerpos y otras relaciones con el espacio que crearon nuevos pliegues o contornos. También habilitó otro tipo de acercamiento a las imágenes desde la afectación, la curiosidad, la duda, la pregunta, la desacralización, la intervención y la reinterpretación individual y colectiva, transformando las premisas desde las que se construyen los conceptos, haciendo lugar a la transformación de las “percepciones de la realidad ordinaria hacia la realidad espiritual/mágica/otra” (Anzaldúa, 2021, p. 69); en suma desde un lugar activo y autónomo para tomar sus propias decisiones y plantear sus propios interrogantes

sobre/junto a (Sedgwick, 2018; flores, 2018) las imágenes.

La experiencia fue conmovedora (Luhmann, 2018) y reveladora para nosotras porque durante el taller nuestra intención fue desafiar las trayectorias educativas habitadas, corrernos de los gestos esperados y de los modos bien orientados (Ahmed, 2019) de trabajar con imágenes, pasar del lugar de docente que provee conocimiento a un rol de mediación y guía que comparte experiencias. Al respecto, Marcos expresó algunas ideas que, creemos, ponen en tensión este lugar docente del cual buscamos despegarnos. Más allá de que fuimos explícitas con esa postura, muchas veces, se espera o reclama dicho rol:

Cami me comentó que le parecía que las actividades eran demasiado abiertas, que faltaba precisar las consignas, y estoy de acuerdo (...) Quizás faltó un poco más de marco en las consignas, y se podrían haber compartido lecturas que acompañen el taller (Marcos, comunicación personal, 1 de octubre de 2023).

La reflexión minuciosa sobre esta experiencia abrió para nosotras un campo de indagación personal sobre nuestra propia práctica que nos permitió revisitar la experiencia de este taller con una sensibilidad revitalizada por el encuentro. También estas prácticas ligadas al riesgo pedagógico (Luhmann, 2018) de lo extraño (Ahmed, 2019) visibilizan la performatividad de la educación (Vogrig, 2022; flores, 2018, 2021) y las posibilidades de sabotajes (Federici, 2022; flores, 2019) en nuestra aparente aceptación de un sistema de educación e investigación moderno-colonial ligado a las jerarquías y competencias, logrando con esta experiencia revisitar potencialidades, rupturas y desgarros posibles para otros encuentros.

Por último, sin ánimos de realizar *sobreinterpretaciones* de los trabajos cartográficos o de apresar las imágenes por sus significados, lo que buscamos tanto en el taller como en este escrito, ha sido poner de relieve las posibilidades que augura un trabajo metodológico con visuales y contravisualidades (Mirzoeff, 2016) y la

potencia que se despliega del abono trans/in/end disciplinar. Llegar a la imagen con detenimiento, registrando aquello que la imagen tiene para decirnos o hacernos sentir, percibiendo realidades no-ordinarias o mágicas (Anzaldúa, 2021), llegar a las imágenes con demora (Dussel en Barone Zallocco, 2022), llegar pedagógicamente mediante los aportes del giro afectivo y del giro narrativo y (auto)biográfico para configurar escenarios donde la pluralidad de experiencias se teja sin descuidar las singularidades desnudas.

Cómo citar este artículo:

Barone Zallocco, O. y Capasso, V. (2024). Afectaciones pedagógicas entre/con/junto a las imágenes. Una experiencia con estudiantes de posgrado. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46010>

Agradecimientos

Agradecimientos especiales a las narrativas de Juan, Marcos, Ian y Lily –nombres ficticios para resguardar sus identidades–, que con amorosidad escribieron y nos compartieron algunas de las personas que asistieron al taller. También agradecemos especialmente la invitación y gestión de Inés Dussel y su equipo de trabajo, como a todo el grupo que participó de la propuesta.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Bellaterra.
- Col.lectiu Punt 6 (2019). *Urbanismo feminista. Por una transformación radical de los espacios de vida*. Barcelona: Virus Editorial.
- Anderson, B. (2014). *Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions*. Durham: Ashgate.
- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro*. Buenos Aires: Hekht.
- Barone Zallocco, O. (2022) Imágenes, cuerpos y escuelas: claves para este tiempo. Entrevista con Inés Dussel. *Revista de Educación*, 25.2, 279 - 305. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/revista/educ/article/view/6624>
- Barone Zallocco, O. (2023). Menstruales tautologías (est)ético-políticas. *Praxis educativa UNLPam*, 27(3), pp. 1-14.
- Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. España: Akal
- Britzman, D. (2017). Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En *Pedagogías transgresoras II* (pp. 7-38). Santa Fé: Bocavulvaria ediciones.
- Contreras Domingo, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En *Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 15-40). Salvador: EDUFBA.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- flores, v. (2017). *Interrupciones*. Córdoba: Ed. Asentamiento Fernseh.
- flores, v. (2018). Esporas de la indisciplina. Pedagogía trastornadas y metodologías queer. En *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139-208). Santa Fé: Bocavulvaria ediciones.
- flores, v. (2019). *Una lengua cosida de relámpagos*. Buenos Aires: Hekht.
- Haraway, D. (2021). *Testigo Modesto*. Buenos Aires: Rara Avis.
- Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos*. Buenos Aires: Cactus.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.
- Iconoclastas (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Kaplan C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes Didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, S. (2018.) Cuirizar/ Cuestionar la pedagogía? o, la pedagogía es una cosa bastante cuir. En *Pedagogías transgresoras II* (pp. 39- 66). Santa Fé: Bocavulvaria ediciones.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Mirzoeff, N. (2016). El derecho a mirar. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, 13, pp. 29-65. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/358>

- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos IV*. Madrid: Tecnos.
- Passeggi, M. C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Buenos Aires: UBA.
- Pérez, M. (2016). *Teoría Queer, ¿para qué?* ISEL, 5, pp. 184-198.
- Ribeiro, D. (2017). *Lugar de enunciación*. Sin dato: Ediciones ambulantes.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sedgwick, E. (2018). *Tocar la fibra. Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Spravkin, M. (1998). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Stengers, I. (2020). *Pensar con Whitehead*. Buenos Aires: Cactus.
- Steyerl, H. (2020). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Vogrig, E. (2022). Aprender desde un "entre". Una mirada performativa a los entornos de aprendizaje. En *Pedagogías radicales y arte: experiencias comunales* (pp. 130-141). Ciudad de México: Tumbalacasa ediciones.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 4, pp. 1-11. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- Whitehead, A. (2022). *Modos de pensamiento*. Buenos Aires: Cactus.
- Yedaide, M. (2016). Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del sur y para el sur. *Revista Voces de la Educación*, 2(2), pp. 102-109. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces>

Biografía

Ornela Barone Zallocco

AUTORA

Doctoranda en Educación con formación en Narrativas y (Auto) biografía por la Universidad de Rosario (UNR), Diplomada en Construcción de Proyectos con Metodologías Cualitativas por la Universidad de La Plata, Postítulo de Educación, Imágenes, y Medios en FLACSO, Profesora y Diseñadora en Comunicación Visual por la Universidad de La Plata. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Forma parte de la *Red de Estudios Visuales Latinoamericanos* (RevLat). <https://mdp.academia.edu/ornelabaronezallocco>

Contacto: obaronezallocco@gmail.com

Biografía

Verónica Capasso

AUTORA

Dra. y Mg. en Ciencias Sociales, Prof. en Historia del arte, orientación artes visuales, y Lic. en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora Asistente de CONICET. Ayudante diplomada en la cátedra Cultura y sociedad de la UNLP y, en posgrado, parte del equipo docente del Taller de Tesis I. Coordina el grupo “Estudios sociales del arte, la cultura y la política en Latinoamérica” (IdIHCS-UNLP) y forma parte de la *Red de Estudios Visuales Latinoamericanos* (RevLat). <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/1478CapassoV.htm>

Contacto: capasso.veronica@gmail.com

Emprendiendo desde el interior: Narrativas transmedia y ABP en la Educación Media

Entrepreneurship from the Inside: Transmedia Narratives and PBL in Media Education



Ma. Celeste Marrocco

Instituto Superior de Formación Docente Zarela Moyano de Toledo

Alquimia Artes en Red

Córdoba, Argentina

celestemarrocco@alquimiaartesenred.com

<https://orcid.org/0000-0002-4809-5198>

Recibido: 29/02/2024 - Aceptado con modificaciones: 17/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46011>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/u2uk71rkr>

Resumen

El artículo relata una experiencia pedagógica innovadora basada en la transmedialidad y el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP). En un contexto educativo dinámico, se busca integrar estrategias que den a los estudiantes un papel activo y significativo en su aprendizaje. La experiencia se centra en la utilización de Objetos Hipermediales Interactivos (OHI), con estudiantes que investigan y abordan diversos contenidos en múltiples formatos y plataformas, conectando la teoría con prácticas del mundo real.

Cada grupo de estudiantes selecciona una propuesta de emprendedurismo y/o gestión cultural, realiza investigaciones, entrevistas y análisis para desarrollar proyectos creativos, comerciales y/o de gestión. El proyecto no solo

Palabras clave

transmedialidad,
Aprendizaje Basado
en Proyectos (ABP),
innovación pedagógica,
reflexión crítica,
experiencias de
aprendizaje



unc



artes
editorial



CePIA



fomenta habilidades técnicas y creativas, sino que también promueve la reflexión crítica y el trabajo colaborativo. Al final, los estudiantes presentan sus proyectos a toda la comunidad, cerrando un ciclo de aprendizaje que va más allá del aula y se conecta con la vida cotidiana. Esta propuesta busca enriquecer la experiencia educativa y fomentar un aprendizaje más profundo y significativo.

Abstract

The article describes an innovative pedagogical experience based on transmediality and Project Based Learning (PBL). In a dynamic educational context, it seeks to strategies that give students an active and meaningful role in their learning. The experience is focused on the use of Interactive Hypermedia Objects, with students researching and approaching diverse content in multiple formats and platforms, connecting theory with real-world practices.

Each group of students selects an Entrepreneurship and/or cultural management proposal, conducts research, interviews and analysis to develop creative projects, commercial and/or management projects. The project not only fosters technical and creative skills, but also promotes critical reflection and collaborative work. At the end, students present their projects to the entire community, closing a learning cycle that goes beyond the classroom and connects with everyday life. This proposal seeks to enrich the educational experience foster deeper and more meaningful learning.

Key words

transmediality, Project Based Learning (PBL), pedagogical innovation, critical reflection, learning experiences

FUNDAMENTACIÓN

En un contexto educativo en constante transformación, donde cada estudiante es un universo singular de emociones, intereses y perspectivas, la uniformidad de tareas y expresiones puede excluir a muchos de su zona de interés y preocupación. Es crucial reconocer la emotividad y la individualidad de cada estudiante, ya que, al solicitar la misma tarea y expresión a todos, se corre el riesgo de limitar la diversidad de talentos, capacidades e intereses que podrían aportar al aula.

En este marco, surge la necesidad de proyectos educativos que respeten y valoren la individualidad de cada estudiante, permitiéndoles mostrar sus talentos y capacidades de una manera auténtica. Al brindar a los estudiantes la oportunidad de explorar proyectos alineados con sus propios intereses, se crea un espacio donde pueden destacarse como referentes y, al mismo tiempo, aprender a reconocer y valorar el punto de vista de sus compañeros. Esta práctica fomenta la tolerancia y contribuye a construir un aula donde se valore y respete la diversidad de opiniones, ideas y propuestas, como una herramienta productiva para el aprendizaje y la convivencia.

Al abordar esta necesidad desde el área de artes, dentro de un colegio de nivel secundario con orientación en Artes Visuales, del interior de la provincia de Córdoba, en la localidad de Capilla del Monte, surge la presente experiencia pedagógica desarrollada en un quinto año durante

el ciclo lectivo 2023 que se basa en la necesidad de potenciar la individualidad, la diversidad, los intereses y las capacidades particulares de cada estudiante.

La estrategia central del proyecto se fundamenta en la implementación de enfoques transmediales en el abordaje de los contenidos trabajados, buscando integrar diversas plataformas y disciplinas para proporcionar a los estudiantes experiencias educativas enriquecedoras que puedan ser exploradas de forma particular por cada uno. A partir de estos contenidos se propone el diseño y la ejecución de proyectos de emprendimiento y/o gestión cultural donde cada grupo de trabajo elige la temática, el área y el tipo de propuesta que mejor se adapte a sus capacidades y preferencias, ofreciendo así un aprendizaje más personalizado y significativo.

Como señala Jenkins (2006), la transmedialidad implica la integración de múltiples textos para crear un universo de historias coherente y coordinado, por lo que la diversidad de fuentes, formatos, textos, miradas y aportes proporcionados permite construir una narrativa de aprendizaje compleja que resulta de la suma de las distintas experiencias que cada estudiante ha vivido. Este concepto nos sirve para pensar cómo diseñar propuestas educativas que integren diversos lenguajes y, como señala Miriam Kap (2022), para interrogar a la palabra como único repositorio del saber, incluyendo otros lenguajes, como el audiovisual, la poesía, la pintura, la música, el cine, y combinando imágenes, sonidos, *videoclips* o juegos para explicar conceptos. Esto

permite dar lugar a nuevas preguntas y reformulaciones o posicionamientos críticos respecto del conocimiento.

Con esta perspectiva en mente, se propone a los estudiantes una serie de Objetos Hipermediales Interactivos (OHI),¹ que pueden ser recorridos por ellos de forma individual, para descubrir conceptos y actividades particulares para cada uno, explorando caminos diversos y personalizados que respondan a sus intereses y orientaciones personales. Estas propuestas pensadas desde la integración de diversos textos, entendidos en forma amplia (videos, juegos, textos escritos, entrevistas, entre otros que permiten contribuir al aprendizaje de una temática particular), permiten a cada estudiante un recorrido propio, centrado en un tema de estudio susceptible de ser apropiado y utilizado de maneras variadas, en forma parcial o completa. De esta manera, se plantean universos conceptuales que permiten diversas experiencias de aprendizaje posibles, en donde se diseñan puntos comunes compartidos por los estudiantes para abordar contenidos fundamentales de los espacios de aprendizaje y, a la vez, brindar la flexibilidad de que los estudiantes puedan recorrer el resto de la experiencia de forma independiente y acorde a sus intereses y preocupaciones.

En estas propuestas se alternan instancias presenciales en las aulas, con espacios virtuales

dentro y fuera del espacio del edificio escolar, transformando las dinámicas, los tiempos y las formas de trabajo tradicionales, y poniendo tanto al docente como al estudiante en un rol diferente. De esta manera, se atiende a la propuesta de Miriam Kap (2022) sobre la necesidad de imaginar prácticas que vayan más allá del orden explicador de la palabra, permitiendo habitar escenarios cada vez más híbridos, y respondiendo a su noción de *expansiones didácticas*. Se busca “dar lugar a una experiencia realmente significativa más allá del aula, que reverbere en la vida cotidiana y vuelva al espacio del aula atravesada de significaciones colectivas” (p. 6).

Al conectar estas estrategias con el ABP, se busca dar a los estudiantes un papel activo en su propio aprendizaje. El ABP se basa en la idea de que el aprendizaje es más significativo cuando se aplica en situaciones auténticas y se utiliza para abordar problemas del mundo real (Thomas, 2000). En este contexto, se encuentra inspiración en la noción de *aprendizaje visible*, propuesta por John Hattie (2009). El aprendizaje visible implica que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también sean conscientes de cómo aprenden y sean capaces de monitorear y regular su propio proceso de aprendizaje.

Según este autor, la educación emocional es fundamental para el aprendizaje significativo, dado que cuando los estudiantes son capaces de comprender y gestionar sus emociones, están mejor preparados para concentrarse, participar y aprender; sumado a lo que señala Antonio Damasio (2003) respecto de que si los estudiantes se

1 Los OHI son “dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje diseñados en un soporte digital. Contienen una serie de elementos en diversos lenguajes (textos, audios, audiovisuales, imágenes), con diferentes intenciones comunicativas (presentar, comparar, confrontar, explicar, argumentar, sensibilizar, informar...).” (Fontana, 2023, p. 5).

sienten seguros, motivados y conectados con sus compañeros y profesores, están más dispuestos a explorar, tomar riesgos y desafiarse a sí mismos. Se despliega, de esta manera, un ambiente de aprendizaje positivo y propicio para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

El ABP, al centrarse en la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento, se convierte en un vehículo para que los estudiantes exploren y apliquen sus capacidades de manera auténtica. En esta propuesta, el aprendizaje visible se manifiesta al permitirles a los estudiantes poner en juego su comprensión de los contenidos abordados, mientras reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la metacognición y la autorregulación en la puesta en marcha de sus propuestas creativas.

Con estas ideas en mente, desde los espacios de Producción y Lenguaje de las Artes, junto a Gestión de los Emprendimientos Culturales, y sumando a Formación para la Vida y el Trabajo, Lengua y Matemática, se inicia el proyecto *Emprendiendo desde el interior*, a través del cual los estudiantes pueden seleccionar áreas que les interesan y proponer proyectos para dar respuestas a problemáticas, o desarrollar su propio emprendimiento dentro del marco de las producciones artísticas y/o culturales. De esta manera, cada grupo puede buscar su campo de interés y, a su vez, dentro del grupo cada integrante pueda ocupar un rol que sea acorde a sus intereses y/o capacidades. Para esto se establecieron contenidos básicos para todos los estudiantes y

contenidos específicos para cada rol, de manera de que cada uno pueda perfeccionarse en su área.

Esta iniciativa busca potenciar la creatividad y la resolución de problemas, además de fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad de los estudiantes hacia su entorno y su comunidad educativa. A través de esta experiencia, se evidencia la importancia de reconocer y fomentar la diversidad de habilidades y perspectivas en el aula. Al permitir que los estudiantes aborden proyectos alineados con sus intereses y preocupaciones, se propicia un ambiente educativo enriquecido y dinámico. Asimismo, se promueve la construcción de habilidades sociales, como la empatía y la valoración mutua, aspectos fundamentales para formar ciudadanos comprometidos y respetuosos en la sociedad. Al resaltar la importancia de la singularidad y la diversidad, se busca contribuir a la formación de individuos críticos, creativos y participativos en la construcción de un entorno educativo inclusivo y respetuoso.

La intersección de estas estrategias permite a los estudiantes asumir roles diversos en el desarrollo del proyecto. La transmedialidad y la interdisciplinariedad, alineadas con el aprendizaje visible, fomentan un entorno educativo donde cada estudiante puede destacar y desarrollar sus habilidades de manera única. La transmedialidad garantiza que el contenido se adapte a sus preferencias de formato, mientras que la interdisciplinariedad fomenta una comprensión más profunda y contextualizada de los temas.

DESARROLLO DEL PROYECTO

En el marco de un grupo de estudiantes caracterizado por una energía intensa, y enfrentando desafíos de integración debido a perfiles ideológicos y métodos de trabajo divergentes, se gestó este proyecto con el propósito de abordar estas problemáticas y simultáneamente explorar los contenidos relacionados con el diseño y desarrollo de proyectos de gestión cultural y/o emprendimientos creativos. La iniciativa giró en torno a la organización de carpetas de proyectos y planes de negocios, lo cual dio lugar a un enfoque que buscaba integrar diversos espacios curriculares.

El primer paso fue proponer los conceptos de *cultura e industrias creativas* a partir de los OHI de los que hablamos antes, para que cada estudiante explore un recorrido propio de conceptos, dinámicas, textos y ejemplos particulares. En función de esos recorridos, se trabajó en las aulas con estrategias de debate y análisis oral guiado por docentes, para reflexionar y sacar conclusiones sobre estos conceptos básicos de los espacios curriculares de Lenguaje de las Artes Visuales, Producción de las Artes Visuales y Gestión de los Emprendimientos Culturales. Este proceso tenía como objetivo fomentar el respeto hacia las diversas perspectivas de los estudiantes. De esta manera, cada estudiante pudo explorar según sus preferencias e intereses diversos tipos de materiales que abordaban los conceptos teóricos (entrevistas, podcasts, textos, dinámicas de desafío lúdico, partes de series y películas, publicidades,

documentos y enlaces a sitios web, entre otros recursos). Se plantearon ciertos puntos que debían ser visitados y completados por todos los estudiantes, pero luego, podían explorar los recorridos de forma libre, por lo que, al momento de compartir sus experiencias en el aula presencial, cada estudiante podía aportar miradas enriquecedoras para desarrollar los contenidos. Esta propuesta buscó incorporar la mirada de la pedagogía transmedial, mencionada en la sección anterior.

Posteriormente, cada grupo se sumergió en la investigación de personas dentro de sus comunidades, relacionadas con el ámbito cultural, a quienes entrevistaron sobre las problemáticas de sus campos particulares. Entrevistas que luego fueron compartidas con sus compañeros, de manera reflexiva, analizando las contribuciones y formas de trabajo. Estas entrevistas fueron producidas en formato de video o *podcast*, según la decisión de cada equipo, y acompañadas de un documento de reflexión que explicitara las conclusiones que habían podido extraer a partir de los temas propuestos por los docentes. Al compartir las producciones con sus compañeros, la charla y el intercambio enriqueció a todos en diversas áreas, y se logró compartir una experiencia de aprendizaje significativa y dinámica. Este proceso no solo les permitió explorar diferentes medios y lenguajes expresivos, sino que también fomentó una comprensión más profunda y crítica de los temas culturales investigados, en línea con las teorías de Jenkins (2006) sobre la transmedialidad.

En la siguiente etapa, se propuso definir ideas de *producción* o *gestión* que resultaran de interés a cada grupo. Una vez delimitadas, realizaron diagnósticos sobre el área para abordar problemáticas locales o desarrollar emprendimientos creativos en el contexto inmediato. La asignación de roles específicos dentro de cada equipo de trabajo (dirección, difusión y *marketing*, gestión económica, producción, coordinación de recursos) permitió que cada estudiante asumiera un papel acorde a sus intereses y habilidades, y también de acuerdo con las necesidades de cada propuesta. En esta etapa se buscó que el ABP le permitiera a cada grupo de estudiantes diseñar su propuesta para poner en juego los contenidos trabajados en cada etapa y poder llegar a completar y compartir una producción de valor para ellos.

Con base en esto, se propusieron otros OHI donde cada integrante del grupo podía explorar contenidos relacionados con el área que tenía a cargo e, incluso, con variaciones según el tipo de proyecto o dinámica de trabajo que el equipo adoptara. La capacitación específica en cada área, que incluía charlas de expertos a través de videoconferencias, fortaleció aún más las capacidades de los estudiantes en sus roles designados. Nuevamente, en esta etapa se apuntó a permitir experiencias de aprendizaje diversas y transmediales que permitieran a los jóvenes construir sus conocimientos, acorde a sus particularidades e intereses.

Surgieron proyectos variados, tales como un evento cultural inclusivo –por ejemplo, una

tarde de cultura *skater*– que apuntaba a tratar de resolver la relación problemática que un subgrupo tiene con la comunidad local, buscando integrarlo en una jornada familiar y de entretenimiento compartido; proyectos de recolección de fondos para apoyar a un centro cultural local con problemas edilicios en donde los propios estudiantes practican danza y deportes por fuera de la institución; emprendimientos sostenibles, como la producción de *tote bags* de telas recicladas, vasos de vidrio a partir de botellas recuperadas o velas ecológicas de cera vegetal e, incluso, la venta de producción artística como fotografías o poemas. Cada proyecto reflejó de manera única los intereses y las preocupaciones de los grupos, además de su estilo estético y personalidades.

Alternando trabajos presenciales con virtuales, cada equipo desarrolló respectivamente su plan de negocios o su proyecto de gestión, diseñando la carpeta con todas sus etapas, solicitando los permisos y las autorizaciones correspondientes, contactando a referentes del campo abordado, y diseñando la propuesta visual de cada proyecto para comenzar sus campañas de difusión que se centraron en estrategias digitales y gráficas.

Las campañas de *marketing* digital, que incluyeron producciones audiovisuales, páginas web y cuentas en redes sociales (con el desarrollo de sus estrategias de contenido durante 4 meses), prepararon el terreno para el evento culminante: la Muestra anual del colegio. Este evento, que atrajo a padres, otros cursos, profesores, en definitiva, a toda la comunidad escolar,

se convirtió en una vidriera para los proyectos y permitió recaudar fondos y ofrecer un espacio para la presentación de resultados. El encuentro de cultura *skater* se llevó a cabo el mismo día, y la recolección de fondos mostró su resultado en la jornada. En dicha muestra se pudieron recorrer los *stands* que presentaba cada propuesta de acuerdo a su estilo estético, con su logo, diseñado durante la fase del proyecto, y explicaciones a cargo de sus responsables para estimular la participación de los asistentes.

La presentación a través de un *pitch* compartido con toda la comunidad permitió la valoración de los intereses y estilos únicos de cada grupo, y fomentó la expresión creativa y el desarrollo de habilidades empresariales. Este trabajo permitió que los grupos pudieran adquirir conocimientos prácticos de diseño y desarrollo de materiales comunicacionales de diverso tipo –poniendo en juego conocimientos de composición previamente abordados en el área–, lo cual reforzó sus capacidades comunicacionales tanto en medios digitales como orales.

Este proyecto cultivó habilidades prácticas esenciales para el mundo contemporáneo. Desde la reflexión inicial sobre la cultura hasta la presentación final en la Muestra anual, los estudiantes aplicaron sus conocimientos de manera significativa y colectiva.

SIGNIFICANCIA DEL PROYECTO PARA SUS PARTICIPANTES

El proyecto fue una experiencia transformadora que dejó huella tanto en los estudiantes como en los docentes involucrados. La magnitud de su importancia se revela en la construcción de vínculos sólidos y en la integración de preocupaciones, intereses y contenidos académicos a lo largo de un ciclo lectivo marcado por la extensión del proyecto.

Para los estudiantes, esta iniciativa representó un desafío académico, sumado a una oportunidad única de explorar y expresar sus intereses de manera creativa y práctica. La posibilidad de abordar problemáticas locales y desarrollar emprendimientos les permitió descubrir talentos y habilidades que desconocían. Al asumir roles específicos y colaborar en equipos interdisciplinarios, los estudiantes desarrollaron habilidades esenciales para la vida, como el trabajo en equipo, el liderazgo y la resolución de problemas.

En este sentido, la extensión del proyecto a lo largo del ciclo lectivo contribuyó al crecimiento personal y académico de los estudiantes. La continuidad a lo largo de todo el ciclo escolar permitió que cada grupo profundizara sus objetivos, aprendiendo de los desafíos y ajustando estrategias en el camino. Esta experiencia fortaleció su autoconfianza y sus habilidades de comunicación.

La posibilidad de recorrer los OHI les brindó a los jóvenes la posibilidad de explorar los contenidos de formas particulares, diversas e inte-

ractivas, que se ajustaran a sus modos de pensamiento y a sus intereses, en la medida en que la diversidad de materiales les permitió explorar las ideas propuestas en un lenguaje y estilo particular que le resultara de interés a cada uno.

Por otro lado, para los docentes, este proyecto se convirtió en una plataforma para construir puentes entre los contenidos curriculares y las inquietudes de los estudiantes. La flexibilidad del enfoque transmedial y el ABP permitió la adaptación constante a las necesidades cambiantes de cada grupo, a las complejidades de los espacios y tiempos escolares, y a la diversidad de contenidos abordados. La posibilidad de guiar a los estudiantes en la aplicación práctica de los conocimientos teóricos generó un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo, poniendo al estudiante en el centro de la dinámica de trabajo, como lo permite el ABP.

El proyecto también actuó como un catalizador para estrechar la relación entre docentes y estudiantes. Al compartir experiencias, desafíos y logros a lo largo del proceso, se crearon lazos de confianza y comprensión mutua. Este enfoque de aprendizaje interactivo fortaleció la conexión, generando un ambiente de apoyo y colaboración que trascendió los límites del aula.

En cuanto a su realización, esta propuesta implica una forma diferente de pensar los tiempos, los espacios y los roles de todos los participantes, por lo cual se puede decir que se trata de un camino en permanente construcción, ya que debe adaptarse a las formas y particularidades de cada grupo. Exige de los docentes

a cargo una flexibilidad y adaptabilidad permanentes para poder responder a las diversas situaciones que se presentan: desde peleas internas en los grupos hasta pensar la integración del proyecto a la vida escolar con todas sus interrupciones habituales –incluyendo las concepciones tradicionales de la dinámica de aprendizaje que la comunidad espera del espacio escolar, las cuales al ser modificadas se cuestionan de diversas maneras–.

La significancia del proyecto se manifiesta en la transformación de la educación en una experiencia viva y relevante. Para los estudiantes, representó un viaje de descubrimiento y aplicación práctica del conocimiento, mientras que, para los docentes, se convirtió en un medio para conectar la teoría con la realidad de los estudiantes, fortaleciendo así la relación educativa y construyendo una comunidad de aprendizaje comprometida. Este proyecto demostró que la educación va más allá de las aulas y los libros, creando un espacio donde la pasión, la creatividad y la colaboración florecen.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Si bien fue una primera experiencia, se espera poder profundizarla en los siguientes ciclos lectivos y utilizarla como guía para pensar otras propuestas que puedan dar respuesta a una búsqueda permanente de construir experiencias

de aprendizaje significativas. La importancia de abordar las problemáticas desde múltiples puntos de vista se tradujo en una experiencia enriquecedora tanto para docentes como para estudiantes.

La figura del docente se redefine en este contexto como guía y compañero, donde la verticalidad da paso a una relación horizontal y colaborativa. El rol tradicional de transmisor de conocimientos cede espacio a un facilitador que estimula el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades prácticas. Esta transformación empodera al estudiante y potencia la conexión emocional entre el docente y el grupo, en la medida en que permite construir una relación basada en el respeto mutuo y la confianza. Se modifica también la idea de evaluación, ya no entendida en términos tradicionales y memorísticas, sino en términos de acompañamiento y seguimiento permanente de los procesos realizados por cada estudiante y por cada equipo, para valorar el grado de comprensión, apropiación y análisis de los contenidos abordados.

Por otro lado, el estudiante emerge como el protagonista principal de su propio desarrollo educativo. Al tener la oportunidad de explorar sus intereses, participar activamente en el desarrollo de las actividades y asumir roles específicos dentro del proyecto, se fomenta su autonomía y responsabilidad. Este enfoque reconoce y valora la diversidad de talentos y habilidades presentes en cada grupo de estudiantes, promoviendo un ambiente donde cada voz es escuchada y apreciada.

Analizar y explorar conceptos específicos del área y ponerlos en relación con los intereses y las preocupaciones particulares de los estudiantes los lleva a poner en juego su propia forma de construir conocimiento. Interactuar con referentes del área, entrevistar y comparar las experiencias de diversos creadores y dinamizadores culturales permite que los jóvenes encuentren los aspectos significativos de los contenidos abordados.

El diseño de la continuidad pedagógica nos brinda la oportunidad de recuperar los saberes previos y sus articulaciones con los nuevos conocimientos, invitar a los y las estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido, abrir espacios expresivos diferenciales para la heterogeneidad de estudiantes y asignaturas, diseñar entornos donde puedan participar, compartir, dialogar y crear dando cuenta de sus posibilidades, tanto simbólicas como materiales para poder organizar e integrar nuevos conocimientos (Kap, 2022, p. 15).

En este camino, resta mucho por mejorar, sobre todo en lo que respecta al diseño de los OHI y sus posibles recorridos, así como en la selección y curaduría de materiales diversos que despierten el interés y las preguntas en los estudiantes. Sin embargo, esta primera experiencia ha brindado resultados valiosos y significativos para todos los involucrados.

Este proyecto apunta a dinamizar la actividad pedagógica y busca sentar las bases para una educación centrada en el individuo y en la comunidad. La integración de perspectivas diversas, el cambio de roles docente-estudiante y la valoración de la diversidad conforman un nuevo paradigma educativo, donde la escuela

se convierte en un espacio de experimentación y desarrollo, un lugar donde todos se sientan cómodos y respetados para expresarse y construir conocimiento colectivamente.

Cómo citar este artículo:

Marrocco, M. C. (2024). *Emprendiendo desde el interior: Narrativas transmedia y ABP en la Educación Media*. *Artilugio Revista*, (10).

Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46011>

Referencias

- Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza: Neurociencia de las emociones*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, A. y equipos de producción del ISEP (2023 [reedición 2024]). Clase 3. Biblioteca para armar (nuestra clase virtual). Seminario Enseñar en la Modalidad Combinada en el nivel Superior. Ensayos, experiencias y aventuras en el oficio docente. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos/Ministerio de Educación de Córdoba.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kap, M. (2022). Clase Nro. 3: Tercera estación: Expansiones de la enseñanza en tiempos híbridos. Actualización Académica en Educación y Tecnologías Digitales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), pp. 53-76.

Biografía

Ma. Celeste Marrocco

AUTORA

La Dra. Marrocco, con un Doctorado en Artes y Licenciatura en Cine y TV, es una experta en narrativas transmedia y educación. Es profesora, autora y creadora digital. Su enfoque abarca la producción audiovisual, gestión cultural y consultoría en innovación educativa. Como investigadora y educadora, combina conocimientos académicos con creatividad para explorar nuevas formas de enseñanza y producción en la era digital.

Contacto: celestemarrocco@alquimiaartesenred.com

Preguntas que tejen paisajes: por una pedagogía para *sentipensar-juntas*

Questions that weave landscapes: towards a pedagogy for feeling-thinking-together



Belén Cerezo

Universidad del País Vasco

Facultad de Bellas Artes

Grupo de investigación AKMEKA

Bilbao, España

belencerezostudio@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1081-5911>



María-Rosario Montero

Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de Filosofía

Instituto de Estética

Universidad Finis Terrae

Facultad de Artes

Escuela de Arte

Santiago, Chile

m.rosariomontero@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0003-9424-2077>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 19/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46253>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/nimf29381>

Resumen

Este artículo analiza las metodologías pedagógicas utilizadas durante los tres encuentros virtuales que formaron parte del proyecto colectivo de

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Reflexiones / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



unc



artes
editorial



CePIA



arte titulado *Paisajes Tentoculares*. En concreto, se centra en el análisis del funcionamiento afectivo del uso de la pregunta como elemento estructurante del diálogo, en el actual contexto de crisis ecosocial. Las ideas desarrolladas por pensadores como Paulo Freire, Antonio Faundez, Vinciane Despret, Donna Haraway y Brian Massumi nos sirven como base para reflexionar sobre el uso de la pregunta y la *imagen-palabra* como herramientas para promover el diálogo colectivo en torno a la imagen y el territorio. Revisamos cómo la pregunta, que se transformó también en imagen, resultó crucial para estimular intercambios y escuchas entre los participantes. Esto se debe a que el objetivo de los encuentros era reflexionar sobre los procesos creativos *con, desde y en* los territorios. Así, indagamos cómo estas preguntas transforman la dinámica de interacción, convirtiéndose en respuestas visuales que trascienden la mera comunicación digital. En resumen, este artículo examina el uso de la pregunta como una herramienta pedagógica y afectiva, a través de las tres *imágenes-preguntas* diseñadas para catalizar encuentros en línea con artistas, colaboradores y participantes. El propósito es imaginar, desde nuestras prácticas artísticas, posibilidades para sobrevivir después del fin.

Abstract

This article delves into the pedagogical methodologies employed during the three virtual meetings that were part of the collective art project *Tentocular Landscapes*. Specifically, it focuses on the affective dynamics of using questioning as a structuring element in dialogues amid the current context of ecosocial collapse. Drawing upon concepts developed by Paulo Freire, Antonio Faundez, Vinciane Despret, Donna Haraway, and Brian Massumi, among others, the analysis explores the effectiveness of using questioning and *image-word* interactions to facilitate collective dialogue around image and territory. We will review how the question, which later transformed into an image, was crucial to stimulate exchanges and listening among participants. This, considering that the objective of the meetings was to reflect on creative processes with, from, and in territories. Thus, we inquire into how these questions transform the dynamics of interaction, becoming visual res-

Palabras clave

imagen digital, arte contemporáneo, metodología, educación artística

Key words

digital image, contemporary art, methodology, art education

ponses that transcend mere digital communication. In summary, this article examines the use of questioning as a pedagogical and affective tool, through the three *images-question* designed to catalyse online meetings between artists, collaborators, and participants. The objective is to imagine possibilities for survival beyond the end through our artistic practices.

1. INTRODUCCIÓN

Hay algo en el resplandor de la pantalla, en las *imágenes-palabras*¹ interrumpidas por el exceso de bits que atraviesan territorios. La infraestructura y materialidad de nuestras interacciones digitales parecen transparentes, pero son brillantes y con cierta estética clínica. A menudo, olvidamos estas mediaciones y, en la torpeza de expresiones como “¿me oyes?”, “¿me ves?”, “tu micrófono está apagado” intentamos invisibilizar nuestras corporalidades frustradas. Nos convertimos en caritas sonrientes, en filtros que nos permiten olvidar las líneas de nuestras caras o, al revés, nos indican de manera excesiva nuestros defectos congelados por el brillo de esa pantalla ubicua.

Con estas limitaciones y en estos espacios materiales, cuatro artistas mujeres nos hemos sumergido durante más de dos años en la realización del proyecto *Paisajes Tentoculares* para colectivizar nuestras reflexiones en torno a y con la imagen en el contexto de la crisis ecosocial. Nos reuníamos en línea desde dos continentes, con horarios y estaciones del año diferentes (hemisferios norte y sur). Desde el amanecer de una

–con una conexión irregular, un congelamiento de pantalla y una taza de té–, hasta el mediodía de otra, entre el ajetreo cotidiano, tratando de robar bits de una conexión y un tiempo esquivo. La conexión digital permitió que *Paisajes Tentoculares* creara un marco-espacio desde el que poner en común y compartir nuestros *sentipensares* y así colectivizar nuestras *imágenes-reflexiones* con, en y desde diversos territorios.

Como parte fundamental del proyecto *Paisajes Tentoculares* realizamos tres encuentros en línea guiados cada uno por una pregunta. El objetivo de este artículo es problematizar las metodologías pedagógicas utilizadas durante estos encuentros. En particular, buscaremos reflexionar en torno a la productividad del uso de la pregunta y de la *imagen-palabra* como estrategia de encuentro (estrategia para el encuentro); específicamente la palabra convertida en pregunta, que busca ser generadora de intercambios y escuchas colectivas. Este texto interrogará la dinámica de la *imagen-pregunta*² que se transforma en *imagen-respuesta*, en un intercambio afectivo mediado por la materialidad de los cables, bits y algoritmos que tomaron forma en estos encuentros.

Este análisis comienza desarrollando las condiciones y reflexiones a partir de las que surgen los encuentros. Luego, exploramos el uso

1 Con *imagen-palabra* nos referimos a la relación imagen/texto desarrollada por Flusser (2010) en torno a los metacódigos. Se puede argumentar que, en general, las relaciones *imagen-palabra* se enmarcan en la intención de dar contexto a las fotografías. Para Flusser, esta interacción entre imágenes y textos es compleja y está definida por la noción de un metacódigo, es decir, “los textos no significan el mundo; significan las imágenes que descomponen. Por lo tanto, decodificar textos significa descubrir las imágenes que significan” (p. 11). Las imágenes se organizan a través de los conceptos asociados a ellas mediante nuevas relaciones que crean un nuevo entendimiento de las fotografías.

2 Establecimos cada pregunta desde una figuración (montaña, río y noche) en la que en la misma pregunta se refiere a una imagen. Por ejemplo, ¿Qué susurra la montaña?, pregunta desde la imagen-montaña, pero también desde el cuerpo-montaña, haciendo de la pregunta no solo un enunciado, sino un vehículo para imaginar un territorio y nuestra experiencia en él.

de la pregunta como elemento metodológico para la reflexión acerca de los saberes territoriales y encarnados, aquellos que trascienden la pantalla. Con ello, proponemos un espacio de posibilidad y reconocimiento sobre la supervivencia, tanto humana como no humana, en este contexto de crisis ecosocial. En resumen, este artículo examina el funcionamiento metodológico de la pregunta como herramienta pedagógica y afectiva a partir de la reflexión propuesta por Freire y Faundez (2013), así como la interpretación que hace Haraway (2019) sobre la metodología propuesta por Despret en torno a la pregunta. Para esto utilizamos como base las tres *imágenes-preguntas* formuladas para la articulación y activación de tres encuentros en línea con artistas, colaboradoras y participantes.

2. PAISAJES TENTOCULARES COMO ESPACIO PARA LA PREGUNTA

El proyecto *Paisajes Tentoculares*³ se concibió como una exploración conceptual y metodológica destinada a experimentar desde una práctica artística centrada en las imágenes, que buscaba cuestionar la relación entre estas y el

paisaje.⁴ Las teorías y prácticas ecofeministas de autoras como Maria Mies Vandana Shiva (2016) y Donna Haraway (2016a) sirvieron como punto de partida para investigar las imbricaciones entre nuestros cuerpos y el territorio.⁵

El proyecto activó procesos artísticos basados en un *sentipensar-juntas* (Cerezo *et al.*, 2024), utilizando tres elementos naturales –el río, la montaña y la noche– como ejes reflexivos. Estos elementos también articularon encuentros en línea. En otras palabras, planeamos los encuentros a partir de tres ejes materiales que operan como visualizaciones de la naturaleza y nos permitieron anclarnos al territorio. La selección de estos tres elementos se fundamentó en sus conexiones históricas con figuraciones femeninas,⁶ lo cual nos brindó la oportunidad

4 Por *paisaje* nos referimos no solo a la representación de un territorio, sino una “noción subjetiva de una naturaleza ideal, quizás esquivada” (Taylor, 2008, p. 3), una experiencia del paisaje como un “medio dinámico” (Mitchell, 1994, p. 2), un espacio cuyo significado es fluido.

5 Por *territorio* nos referimos a las conceptualizaciones trabajadas por Vinciane Despret (2022) quien propone modos territorializados de habitar el mundo. Para ella, “los territorios solo existen en actos” (p. 126), creando lugares que son también “performances que ‘afectan’ al territorio y hacen de él un espacio afectado, un espacio atravesado por afectos” (p. 126).

6 Son abundantes las conexiones que se han hecho entre la montaña y lo femenino, y también entre la noche y lo femenino. Carolyn Merchant (1980) ha analizado cómo la naturaleza y las mujeres han estado históricamente entrelazadas, destacando la representación simbólica de las montañas como encarnaciones de la fuerza y la resiliencia femeninas. Por otro lado, la noche se asocia frecuentemente con lo femenino en la literatura y el misticismo. Por ejemplo, Julia Kristeva (1980) ha profundizado en cómo la noche y la oscuridad simbolizan lo maternal y lo femenino, explorando temas de nacimiento, creación y el subconsciente. Como apunta Catalina Valdés (en Cerezo *et al.*, 2024), “El río es tal vez de los elementos de la naturaleza que más se ha animado y con eso me refiero a que comunidades humanas a lo largo de la historia le han reconocido una cierta identidad de par: el río - hombre” (p. 69).

3 La página web www.paisajestentoculares.com recoge parte de los procesos de trabajo de este proyecto y también la publicación final del proyecto titulada de igual forma *Paisajes Tentoculares*.



Imagen 1: Cerezo, B. (2023). Paisajes Tentoculares. *El río y los lugares* [fotograma]. Detalle de la obra. Imagen-respuesta propuesta de Belén Cerezo en torno a las figuraciones del río.

de ahondar en las vinculaciones imagen-cuerpo-territorio. Este enfoque proporcionó un marco conceptual y metodológico para los encuentros en línea, convirtiendo a *Paisajes Tentoculares* en un espacio propicio para la generación de preguntas y reflexiones.

La noción de *sentipensar-juntas*, que surgió durante nuestra deambulación colectiva de reflexión en torno al paisaje, se convirtió en la piedra angular de nuestra manera de trabajar colectivamente en el proyecto *Paisajes Tentoculares*. Este término ganó relevancia cuando, en retrospectiva, reflexionamos sobre el proyecto para la redacción del texto “Paisajes Tentoculares, sentipensar-juntas las imágenes después del fin” (Cerezo *et al.*, 2024), destinado a la publicación final del proyecto.

Pero, ¿qué entendemos por *sentipensar-juntas*? Esta noción propone la conjunción de la idea latinoamericana de *sentipensar* con la acción de *pensar-juntas*. Por una parte, *sentipensar* implica, como hemos mencionado, reflexionar desde el corazón y la mente, o “co-razonar” (Escobar, 2014, p. 16); algo así como pensar desde el sentir de la experiencia encarnada. Este concepto fue introducido por el sociólogo y escritor Orlando Fals Borda (2022) a partir de su experiencia con campesinos zapatistas en Chiapas, México, y ha sido utilizado por varios autores latinoamericanos, como Silvia Rivera Cusicanqui, Walter D. Mignolo y Arturo Escobar. Por otra parte, *pensar-juntas* se inspira en la noción *pensar-con* de María Puig de la Bellacasa (2017), basada en el trabajo relacional de Donna Haraway (2016b). *Pensar-con* implica “una forma relacional de pen-

samiento (...) que crea patrones nuevos a partir de multiplicidades previas, interviniendo por vía de la adición de capas de sentido más que por la mera deconstrucción de, o adaptación a, categorías anteriores” (p. 30). Por tanto, entendemos *sentipensar-juntas* como una acción colectiva, territorializada y política para abordar la imagen y nuestra relación con la naturaleza.

En este sentido, las reflexiones de Luísa de Pinho Valle (2017) sobre la potencialidad del ecofeminismo para perseguir “la expansión de la racionalidad ambiental y proporcionar la reapropiación de las potencialidades de lo real y de la creatividad del pensamiento para la formación de otra realidad” (p. 27) nos permitieron crear obras dialogadas que surgieron desde nuestras biografías y territorios, tejiendo una forma de habitar el fin al que nos lleva la crisis ecosocial. Somos conscientes de esta estrecha relación entre la pedagogía ambiental y las prácticas y los ideales ecofeministas propuestos por Pinho Valle, quien enfatiza que la pedagogía ambiental⁷ puede beneficiarse al adoptar y aplicar los principios ecofeministas, ya que estos buscan replantear las formas de gestionar y organizar la vida desde la racionalidad ambiental.

Desde nuestras prácticas artísticas ecofeministas, en el contexto de *Paisajes Tentaculares*, buscamos cuestionar y desafiar los paradigmas arraigados en la racionalidad instrumental mo-

derna y occidental, que entienden y tratan a la naturaleza como un recurso a ser explotado para satisfacer las necesidades humanas (Mignolo, 2011, p. xxiv.), sin tener en cuenta las consecuencias a largo plazo. Además, desde esta perspectiva, proponemos posibilidades para una organización de una *vida otra*, poniendo en el centro las interconexiones y los enredos entre lo humano y aquello más-que-humano (Haraway, 2019). Por estas razones, consideramos fundamental proponer una forma de pedagogía colectiva que nos permitiera no solo compartir nuestras reflexiones con otras, sino también ampliarlas y expandirlas hacia otras subjetividades y experiencias vitales. Basándonos en esta premisa, surge la idea de organizar una serie de encuentros abiertos para reflexionar *con, desde y en* el territorio, empleando la imagen como herramienta y fomentando un ejercicio colectivo de escucha.

¿Cómo crear un espacio de diálogo, escucha y cuidado colectivo significativo a través de los brillos de la pantalla, sin obviarla ni hacerla invisible?, ¿cómo tener en cuenta sus potencialidades y aprovecharlas? Estas preguntas nos planteaban un desafío importante. James Bridle (2023) propone que la forma en que pensamos el mundo está moldeada por las herramientas a nuestra disposición; una idea previamente planteada por los historiadores de la ciencia Albert van Helden y Thomas Hankins en 1994, quienes afirman que los instrumentos (pantallas, conexiones, algoritmos y plataformas digitales de intercambio) determinan lo que se puede hacer y, en cierta medida, lo que se puede pensar (p. 121).

⁷ Para Enrique Leff (2004), la pedagogía ambiental es un enfoque educativo integral que busca transformar la relación entre los seres humanos y el medio ambiente a través de una educación crítica y participativa. Asimismo, según de Pinho Valle (2017), la pedagogía ambiental debe estar intrínsecamente vinculada con el ecofeminismo (p. 28).

Entonces, nuestro reto era: ¿cómo trabajar con y contra la estética clínica, la descorporalización y los problemas asociados con la materialización de la tecnología (conexiones) para crear un espacio fluido de diálogo, escucha y cuidado colectivo?

En este contexto, las ideas de Paulo Freire y Antonio Faunez (2013) sobre la pregunta como pedagogía y la importancia de formular buenas preguntas adquirieron relevancia, y asumimos ilusionadas el desafío de crear un espacio de encuentro no jerárquico. Nos propusimos que la pregunta pudiera funcionar tanto metodológica como discursivamente como una articuladora afectiva de *imagen-palabra-escucha*. Y así, en cierta manera, subvertir y desestabilizar las estrategias impuestas por los algoritmos y las formas que adopta la tecnología.

Al mismo tiempo, aquello propuesto por Haraway (2019), sobre cómo el hacer preguntas implica intentar entender qué les resulta interesante a los demás, al tiempo que el proceso de involucrarse tiene un potencial de cambio entre quienes participan, otorgó un escenario para el intercambio activo entre y con las participantes en los encuentros.

3. LA PREGUNTA COMO ARTICULADORA DE ESCUCHAS Y COCREADORA DE CONOCIMIENTO

¿De qué manera la pregunta es un método afectivo de diálogo colectivo?, ¿podríamos decir que las preguntas han creado una vinculación afectiva entre los *sentipensares* de las participantes en los encuentros?, y ¿qué tipo de subjetividades han contribuido a crear las preguntas? Para abordar estas interrogantes, hemos explorado anteriormente la noción de *sentipensar-juntas* y, a continuación, desde las ideas de Freire y Faunez (2013), examinaremos la potencialidad de la pregunta para generar diálogos colectivos que buscan la cocreación de conocimiento, en una comprensión pedagógica no jerárquica. Luego, analizaremos cómo la pregunta permite que esos diálogos colectivos se conviertan también un espacio encarnado, afectivo y colectivo.

Según Pep Aparicio Guadas, para Freire y Faunez, la importancia del camino de la interrogación en el ámbito pedagógico radica en que este “significa e implica la apertura al otro que la propia palabra sugiere, requiere” (Guadas en Freire y Faunez, 2013, p. 14). Al mismo tiempo, la pregunta facilita la apertura a diferentes aspectos, como la singularidad, la corporeidad y la pertenencia. Además, destaca la potencialidad de la pregunta para abrirse a la alteridad, que se presenta como un aspecto fundamental de la materialidad. Se resalta entonces la complejidad y riqueza de la pedagogía de la pregunta, que



Imagen 2: Montero, M-R. (2023). *Paisajes Tentoculares. Fracturas Expuestas* [fotograma]. *Imagen-respuesta* propuesta por María-Rosario Montero en torno a las figuraciones de la montaña.

implica no solo formular preguntas, sino también abrirse a diversas dimensiones de la experiencia y la relación con los demás. En el contexto del proyecto *Paisajes Tentoculares*, las preguntas facilitaron y propiciaron un espacio colectivo de apertura visual y verbal y también de escucha, que nos permitió remar a favor de las dificultades que las desconexiones y los *glitches* imponen en las conversaciones digitales.

Respecto a la implementación práctica de estas ideas, para *sentipensar-juntas* hicimos una convocatoria para participar en los encuentros *Paisajes Tentoculares* (Encuentro Noche, Encuentro Montaña, Encuentro Río). En la convocatoria describimos estos encuentros como espacios virtuales de diálogo colaborativo dirigidos

a profesionales de las artes, arraigados en una reflexión ecofeminista y orientados a cuestionar cómo el pensamiento dualista y ciertas categorías han sustentado la perpetuación del patriarcado, vinculado a diversas formas de violencia sufridas por mujeres/disidencias y por lo que entendemos por naturaleza.

La convocatoria recibió un número destacado de propuestas para participar en los encuentros. Este fue un primer indicador del interés y la necesidad de crear espacios de diálogo para compartir *sentipensares* sobre el territorio. Tras la recepción y selección de las quince participantes, las artistas, junto con las colaboradoras invitadas (Mariairis Flores, Tania Puente y Catalina Valdéz), articulamos una estrategia meto-

dológica que consistió en estructurar cada uno de los tres encuentros en torno a una pregunta. Entendíamos, confiábamos, en el potencial de las preguntas para generar espacios de diálogo y reflexión colectiva. En este marco, la construcción de conocimiento de forma colectiva y compartida es uno de los pilares de *Paisajes Tentoculares*, que llevamos también a los encuentros.

En relación con los procesos de trabajo colectivos y en consonancia con la perspectiva de Freire y Faunez, quienes al escribir un libro juntos rompían con la tradición individualista de la creación de la obra y se situaban “abiertos el uno ante el otro, en la aventura de pensar críticamente” (Freire en Freire y Faunez, 2013, p. 24), uno de nuestros objetivos fue desafiar la tradición individualista en la creación de la obra. Los procesos colectivos ofrecen apoyo, fortaleciendo los propios procesos de trabajo situados, que son inherentemente emergentes y frágiles, pero al mismo tiempo, tremendamente importantes.

El *sentipensar-juntas* a través de la pregunta permitió que esta se convirtiera en un agente, como forma-cuerpo, con el potencial para ser interpretado y luego devuelto en forma de *imagen-palabra* a través de los brillos de la pantalla. Se invitó a cada participante a *sentipensar* a partir de la pregunta y “llevarla a su terreno” (nunca mejor dicho). Para facilitar este intercambio utilizamos dos herramientas: Zoom y Miro. La plataforma Zoom nos permitía compartir pantalla, oírnos y vernos, con su lógica de retícula y jerarquización de quien tiene la palabra, con su “uno a la vez”. Miro proporcionaba pizarras

colaborativas para generar un espacio de co-pregunta y escucha visual sincrónica, donde todas las participantes podían intervenir y relacionar las imágenes-diálogos entre ellas. De esta forma, buscábamos accionar un espacio virtual-corporal a través de la pregunta. La invitación no era simplemente a responder, sino a *sentipensar* a partir de nuestros conocimientos corporizados, nuestras prácticas artísticas y nuestras biografías territorializadas. Cada participante accionó según sus métodos y herramientas (fotografía, imágenes o escritos), transformando la interrogación colectiva en un proceso de escucha visual, donde se podía *mirar con los oídos*.

Haraway (2019) propone que hacer preguntas “viene a significar preguntarse qué les parece intrigante a los demás” (p. 109). Es decir, preguntar es una forma de abrirse a las experiencias y perspectivas de los demás, lo que tiene el potencial de “cambiar a todas las partes de maneras impredecibles” (p. 109), permitiendo una transformación mutua. Las preguntas, expone la filósofa, tienen la capacidad de “llevarnos a nuevas formas de entendimiento y convivencia” (p. 109) y así abrir nuestra capacidad para comprender aquello que sabemos hacia un comprender con un otro o desde un otro y su experiencia. Preguntarnos colectivamente significó también abrirnos a comprender un otro territorio/experiencia a partir de *imágenes-respuestas* guiadas desde otros cuerpos y saberes que tuvieron el potencial no solo para sorprendernos, sino para ampliar y cambiar nuestra percepción de aquello que creíamos saber-sentir.

En este sentido, cobran relevancia las formas afectivas que surgen de estas imágenes-escuchas. El afecto, entendido como intensidad y duplicación (Massumi y Zournazi, 2013, p. 107), estaba intrínsecamente vinculado a la experiencia de afectar y ser-afectada en los encuentros virtuales. Por un lado, la pregunta operaba como un activador de nuestros afectos y, por otro, compartir las *imágenes-palabras* generaba una duplicación afectiva. Afectar y ser-afectadas; repetir el proceso. Y es que Massumi señala que “con la intensificación del afecto viene una sensación más fuerte de arraigo en un campo más amplio de la vida: un mayor sentido de pertenencia a otras personas y a otros lugares” (p. 107). Cada una, dado que todas estábamos *sentipensando* nuestros territorios en soledad, considera que un aspecto crucial en los encuentros virtuales del proyecto *Paisajes Tentoculares* fue crear un sentido de pertenencia. *Sentipensar-juntas* nos alienta a seguir.

4. LAS PREGUNTAS MEDIADORAS COMO HERRAMIENTAS PARA ESCUCHAR LAS IMÁGENES Y MIRAR CON LOS OÍDOS

Los tres encuentros virtuales del proyecto *Paisajes Tentoculares* se desarrollaron en octubre y noviembre del año 2023. Como hemos comentado, queríamos proporcionar un espacio de re-

flexión colectiva centrado en un *pensar-hacer* encarnado, es decir, un *sentipensar*. Para cada uno de los encuentros definimos una estructura que varió según el eje tratado, pero que, en todos los casos, contempló tres tiempos de escucha. En el primer tiempo, nuestra colaboradora invitada guiaba la *imagen-respuesta* con una *imagen-palabra* y una reflexión personal. Al segundo tiempo lo guiaba la artista integrante del proyecto a cargo, que vinculaba su obra con la pregunta. El tercer y último tiempo era un espacio de escucha abierta basado en las *imágenes-palabras* que las participantes-artistas habían subido al Miro. En este último espacio, se producían las interacciones más enriquecedoras y se tejía lo escuchado con las imágenes presentes y las voces de cada una de las participantes en el encuentro. Y cada uno de los encuentros estaba enmarcado por una *imagen-pregunta* que articuló las interacciones entre las participantes.

En el encuentro en torno a la *noche*, el primero de la serie, exploramos todas las posibilidades asociadas a este concepto, yendo más allá del marco espaciotemporal de la oscuridad producido por la rotación terrestre. Pensamos en la noche como oscuridad, noche como falta de luz y también como la ausencia de oscuridad; el derecho a la noche. Después de meses de intercambio y discusión entre las cuatro artistas, decidimos abordar la noche a través de la pregunta “¿Cómo se siente la noche?”. Esta interrogante pretendía jugar con el doble sentido de “cómo siente” y “cómo se siente”, otorgando a la noche una agencia modeladora de la vida. En

este encuentro, Celeste Rojas (artista-miembro del equipo de *Paisajes Tentaculares*), junto con Mariairis Flores (curadora invitada), compartió un tablero de Miro, donde había recopilado y diagramado sus procesos de trabajo. Esto nos permitió detectar que Miro podía ser una plataforma sincrónica útil para recoger *respuestas-acercamientos* a la pregunta.

Con relación al funcionamiento de las preguntas, Freire y Faundez acuñan el concepto de “pregunta mediadora” y comentan que es necesario que estas “oficien siempre como puente entre la primera pregunta y la realidad concreta” (Faundez en Freire y Faundez, 2013, p. 74). Las preguntas que formulamos para los encuentros virtuales funcionan como preguntas mediadoras que, además de su capacidad afectiva, tienen la posibilidad de trasladarse a las realidades eco-sociales con las que hemos trabajado las artistas (la Cordillera de los Andes, los montes Obarenes, el Mapocho, el río Ebro...). En otras palabras, las preguntas nos guiaban a todas (artistas, invitadas y participantes de los encuentros) a realidades concretas. Las preguntas mediadoras fueron transformadas en *imágenes-preguntas*, ya que remitían a una figuración específica de la naturaleza y pretendían poner en cuestión su representación.

Freire resalta la importancia de acercarse a lo concreto, señalando que de lo contrario “el concepto se vacía” (en Freire y Faundez, 2013, p. 95). Además, enfatiza la necesidad de que la teoría no solo se origine desde la cotidianidad, sino que también la abarque. En el contexto de

los procesos de *Paisajes Tentaculares*, hemos evidenciado que las preguntas nos guiaban hacia realidades concretas, específicamente a paisajes-territorios concretos que han experimentado o están experimentando ciertas formas de violencia. Y un paso más, creemos que este movimiento hacia realidades concretas es bidireccional. Va *hacia* una realidad concreta y también pone de manifiesto a los sujetos de enunciación de una realidad concreta. Por tanto, se trata de una comprensión encarnada y situada que entiende a “los procesos cognitivos como una actividad flexible, en continuo movimiento y en relación a la experiencia afectiva del cuerpo” (Acosta, 2022, p. 10).

Durante el segundo encuentro, estructurado en torno a la noción de *montaña*, guiado por María-Rosario Montero, junto con la curadora Tania Puente, nos preguntamos “¿Qué susurra la montaña?”. Quisimos pensarla desde las reciprocidades entre la montaña y sus habitantes, la experiencia vital de recorrerla, sintiendo el viento en nuestros oídos como voz susurrante que demarca su existencia. La montaña se transformó en una suerte de escenografía-cuerpo, donde todas las participantes estructuraron sus *imágenes-relatos* a partir de experiencias y saberes situados en ella. Para Freire, la realidad “es un dato que se da y no un dato dado” (en Freire y Faundez, 2013, p. 99). Es decir, la realidad no es algo ya hecho, estático, inerte e inmodificable; es algo vivo, dinámico y alterable. La montaña, como dato estructurante, se transformó en un espacio de interconexiones entre nosotras y el territorio, pero también entre nosotras. Las *imágenes-palabras* que nos fueron

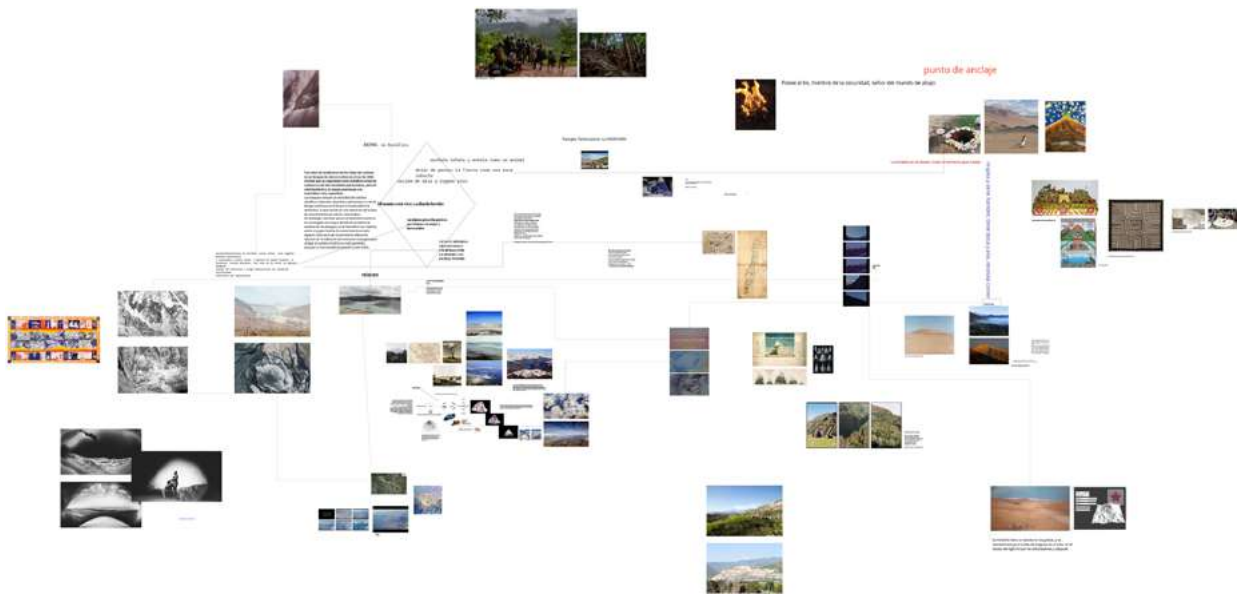


Imagen 3: AAVV. (2023, 9 de noviembre). *Paisajes Tentoculares*. Pizarra colectiva realizada en Miro durante el encuentro en torno a las figuraciones de la montaña.

relatando, fueron imágenes políticas y estéticas, que daban cuenta de la relación de la montaña con sus habitantes. Esta relación se manifestó en las biografías de las participantes, como si la presencia de la montaña escribiera en los cuerpos de las artistas las formas de comprenderla e imaginarla. Los cuerpos-montaña configuraron una escucha colectiva de fragmentos-relatos visuales, donde la montaña, como agente articulador, nos permitió *sentipensarnos juntas*.

Los collages producidos colectivamente son un paisaje-tejido poético creado a partir de las violencias que sufren los territorios que nos interpelan, tanto a las participantes como a las artistas, y muestran los daños sufridos por violencias extractivistas. Se trata de un paisaje-tejido hiriente que muestra también formas de

resistencia. Los *collages* recogen nuestro *sentipensar-juntas* y articulan nuevas formas y líneas de fuga para relacionarnos *con, desde* y *en* nuestros territorios.

El último y tercer encuentro fue guiado por Belén Cerezo y la historiadora de arte, Catalina Valdés, a partir de la pregunta “¿dónde comienza el río?”. Una inquietud y reflexión repetida en las reuniones de *Paisajes Tentoculares* fue la complejidad de definir *qué es* el río. En las reuniones de trabajo del equipo, habíamos comentado que el río es también los árboles que lo rodean y, por tanto, es difícil saber dónde comienza un río espacialmente y, lo que es más importante, qué otros seres y materialidades dan forma al río. Este encuentro también nos sirvió para cuestionarnos los límites temporales de los ríos, ¿qué

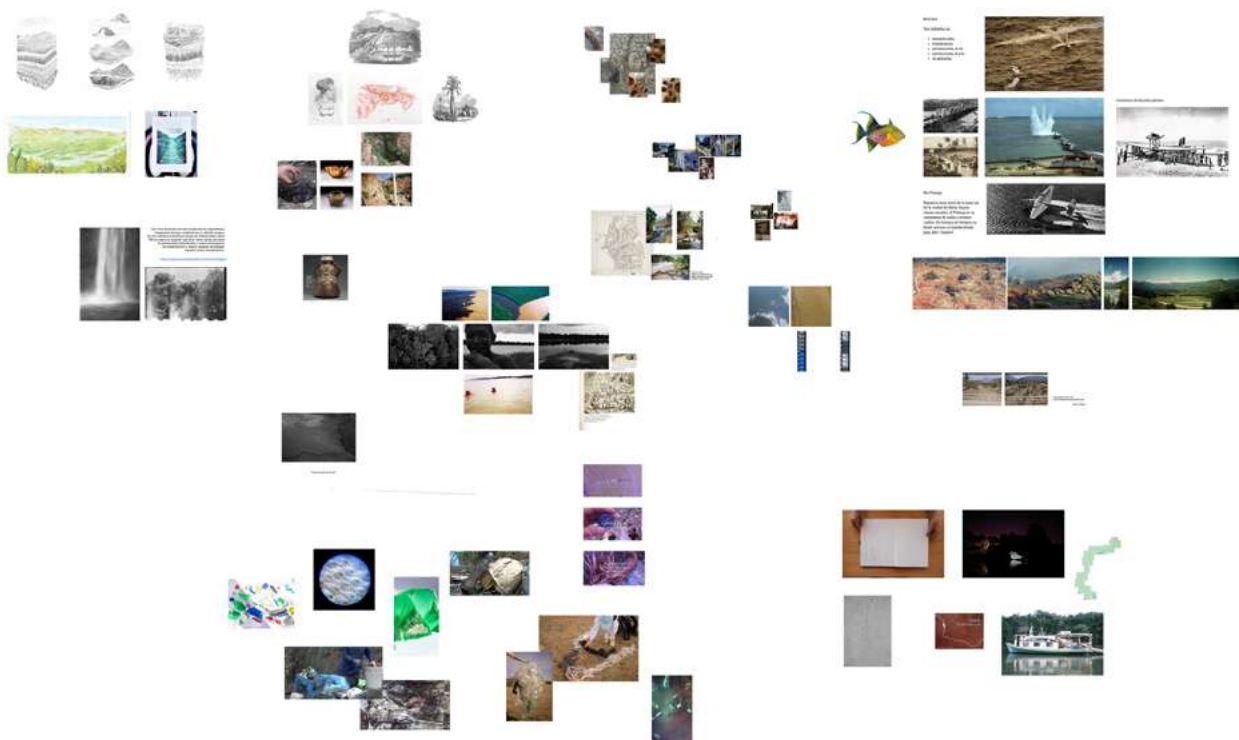


Imagen 4: AAVV. (2023, 23 de noviembre). *Paisajes Tentaculares*. Pizarra colectiva realizada en Miro durante el encuentro en torno a las figuraciones del río.

río es un río seco?, ¿un río seco sigue siendo un río? Preguntarnos por los comienzos de los ríos nos llevó a sus posibles finales y/o muertes. Paralelamente, este último encuentro demostró la relevancia de nuestra idea-corazonada de usar las preguntas como articuladoras afectivas; fluyó y también demostró cómo la pregunta creaba una suerte de sombrilla que nos recogía y nos unía afectivamente. Hemos *sentipensado-juntas* gracias a las preguntas. Estas, en cierta manera, propiciaban ese *juntas*, esa unión, ya que éramos un número considerable de personas co-implicadas que queríamos compartir nuestras *imágenes-palabras*.

Podríamos decir que durante los encuentros existieron *imágenes-reflexiones* específicas a cada figuración (montaña, noche, río) y otras transversales, que ocurrieron al encontrarse e *imagen-preguntar* juntas. De aquellas que ocurrieron en todos los encuentros, como un punto común en el accionar colectivo, lo relevante fue el lugar desde el cual cada participante articuló su imagen-respuesta; es decir, cómo los distintos lugares de saber (territorios) fueron siempre específicos. Esto nos hizo revisitarse las reflexiones que hace Haraway (2019) sobre el método de

Despret de “ir de visita”⁸ (p. 196), consistente en una práctica ética y metodológica que implica entablar relaciones significativas y respetuosas con los seres humanos y no humanos, y que conlleva involucrarse profundamente con el otro, entendiendo sus realidades, historias y contextos. Se hizo evidente la relevancia de la relación en las narrativas que las distintas participantes levantaban en torno a la imagen y sus prácticas sobre sus cuerpos-acciones en sus territorios. A partir de estas ideas, señalamos que los agenciamientos presentes en la pedagogía de la pregunta pueden integrarse con la práctica de la amabilidad que se requiere en este “ir de visita”.

De esta forma, podemos enfatizar que la formulación de las preguntas mediadoras no solo buscaba respuestas, sino que también cultivaba un espacio de respeto y consideración hacia las perspectivas y los intereses de las demás que se iban sumando. De alguna manera, la pregunta, como metodología de investigación, facilitó la exploración de diversos aspectos, como la singularidad, la corporeidad y la pertenencia. Además, subrayamos la capacidad de la pregunta para abrirse a la alteridad, un elemento esencial de la materialidad. De este modo, se destaca la complejidad y riqueza de la pedagogía de la pregunta, la cual no solo implica formular interrogantes, sino también abrirse a diferentes dimensiones de la experiencia y la relación con los demás.

Así, las distintas intervenciones proporcionadas por las participantes significaron una intrincada relación *imagen-palabra* que configuró una imagen polifónica de experiencias y apreciaciones comunes al tiempo que específicas. En este sentido, el tablero Miro resultante de los encuentros funcionaba por adición: en él se fueron sumando distintas *imágenes-palabra* de diferentes territorios. Estas *imágenes-palabra* son y están siempre situadas. La suma teje paisajes, entrelazando *imágenes-palabra* para generar un mundo expandido que, asimismo, amplía nuestros entendimientos y convoca a un *sentipensar* común de la posibilidad de resistir colectivamente y buscar estrategias compartidas para continuar.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

En este artículo hemos reflexionado sobre la potencialidad de la pregunta como articuladora de espacios de encuentro digitales, pedagógicos y afectivos en el marco del proyecto artístico *Paisajes Tentoculares*, cuyo objetivo fue reflexionar sobre imágenes de la naturaleza en un código ecofeminista. El desafío del proyecto radicaba en crear un espacio virtual en el que nuestras corporalidades y afectos tuvieran cabida. Así es que trabajamos *con* y *contra* las tecnologías y los aparatos digitales que establecen una estética y una relacionalidad que pretenden ser universales, es decir, a pesar del brillo y la homogeneiza-

⁸ Despret toma esta idea de Hanna Arendt que escribe: “Pensar con una mentalidad amplia quiere decir que se entrena la propia imaginación para ir de visita”(Despret en Haraway, 2019, p. 195).

ción que ocurre a través de la pantalla. De esta manera, los tres encuentros realizados desde el proyecto *Paisajes Tentoculares* nos permitieron considerar estos desafíos y estas potencialidades metodológicas y establecimos que una pregunta mediadora podía ser vital para generar un espacio de *sentipensamiento-juntas* usando las plataformas Zoom y Miro.

En ese sentido, las preguntas articuladas por las componentes motoras del equipo, junto con las colaboradoras invitadas, han demostrado desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de los encuentros. La *pregunta-imagen-palabra-experiencia* se transformó en una puerta de entrada para cohabitar y reflexionar un territorio tejido colectivamente; un paisaje urdido desde nuestras experiencias vitales individuales, que se transformaron en hebras para hilar un tablero de *sentipensares* sobre nuestros territorios; un espacio en el que la pedagogía de la pregunta nos guio a cada una hacia (nuestros) paisajes-territorios concretos, los cuales sabemos han experimentado formas de violencia. Más específicamente, se trató de preguntas abiertas que desplegaban posibilidades: sentir la noche, oír la montaña y pensar el comienzo del río. En otras palabras, estas preguntas nos permitieron no solo pensar sobre nuestra producción visual, sino “pensarnos noche, montaña y río” desde una comprensión encarnada y situada. Como comenta Haraway (2019), las preguntas nos abrieron a la alteridad. Y así pudimos ser elementos y ser naturaleza, entendiéndonos desde la contradicción

que surge en la imposibilidad de *ser más* que nuestras limitaciones corporales.

Quizás uno de los hallazgos más significativos que posibilitó la metodología de la pregunta fue percatarnos de dos cosas: por un lado, comprender que la polifonía de pensamientos/prácticas tiene ese potencial de transformarse en *imagen-palabra* colectiva, haciendo que nuestras *imágenes-reflexiones* dejen de ser impulsos individuales y aislados para formar parte de un coro más resonante. Un tejido de hebras de colores y formas diversas que colectivamente son capaces de articular un objeto resistente a lo que supone una imagen hegemónica. Y segundo, experimentar la encarnación de una experiencia en la que la *imagen-pregunta* de otra se transforma también en la propia. De alguna manera, los encuentros virtuales del proyecto *Paisajes Tentoculares* nos generaron un sentido de pertenencia. Un *sentipensar-juntas* que nos alienta a seguir. Conseguimos generar un espacio-tiempo en donde nuestra invitación colectiva no fue simplemente a responder, sino a *sentipensar* a partir de nuestros conocimientos corporizados, nuestras prácticas artísticas y nuestras biografías territorializadas.

En consecuencia, las preguntas mediadoras resultaron ser cruciales como herramientas generadoras de diálogo en el contexto digital. El análisis de estas preguntas, a la luz de lo planteado por Freire y Faundez (2013) en relación con la relevancia del uso de la pregunta en contextos pedagógicos, nos permitió establecer su importancia para abrirnos a la aventura de *sentipensar*.

pensar nuestros territorios. La *imagen-pregunta*, que también fue *imagen-palabra*, estableció una *respuesta-imagen-palabra* y se convirtió en un espacio de escucha colectiva. Asimismo, las preguntas que formulamos para los encuentros permitieron aperturas a diferentes dimensiones de la experiencia y la relación con los demás (Haraway, 2019). De esta manera, en este artículo hemos reflexionado sobre estrategias para *sentipensar* colectivamente nuestros territorios. Esta adición de diferentes paisajes (*imágenes-respuesta*) generó vinculaciones que excedieron nuestras comprensiones individuales. Nuestros cuerpos-territorios encontraron eco en los de otras, co-creando un espacio polifónico de formas de entendernos y de *sentipensar* las contingencias socio-ecológicas de este fin de mundo.

Cómo citar este artículo:

Cerezo, B. y Montero, M-R. (2024). Preguntas que tejen paisajes: por una pedagogía para *sentipensar-juntas*. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46253>

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por: Postdoctorado Fondecyt N.º 3220021, Escuela de Estética PUC “Naturaleza y Cultura, percepciones y representación en Chile”; Ministerio de Universidades de España con financiación Next Generation de la Unión Europea; Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes de Chile, FONDART, convocatoria 2021.

Referencias

- Acosta, A. (2022). Diálogos feministas encarnados-situados: Resignificando nuestros espacios de producción de conocimiento y nuestras prácticas de subjetivación. *Revista Disertaciones*, 11(2), pp. 7-27.
- Bridle, J. (2023). *Ways of being: animals, plants, machines: the search for a planetary intelligence*. New York: Picador Books.
- Cerezo, B., Montero, M-R. y Rojas, C. (2024). *Paisajes Tentoculares*. Fondos de creación del Gobierno Nacional de Chile: Santiago de Chile.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y pensar los territorios*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- de Pinho Valle, L. (2017). El ecofeminismo como propulsor de la expansión de la racionalidad ambiental (C. Sinibaldi, trad.). *Ecología Política*, 54, pp. 26-34.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra, nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Fals Borda, O. (2022). Por La Praxis: El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla. *Espacio Abierto*, 31(1), pp. 193-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12270216010>
- Flusser, V. (2000). *Towards a philosophy of photography*. London: Reaktion.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Haraway, D. (2016a). *Manifiesto de las especies compañeras*. Vitoria-Gasteiz: Sans Soleil.
- Haraway, D. (2016b, septiembre). Tentacular Thinking: Anthropocene, Capitalocene, Chthulucene. *E-flux Journal*, 75. <https://www.e-flux.com/journal/75/67125/tentacular-thinking-anthropocene-capitalocene-chthulucene/>
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: Consonni.
- Kristeva, J. (1980). *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental: La Reapropiación Social de la Naturaleza*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Massumi, B. y Zournazi, M. (2013). Navigating Movements. En T. Baudoin, F. Bergholtz y V. Zihler (eds.), *Reading/Feeling* (pp. 105-128). Amsterdam: If I can't dance I don't want to be part of your revolution.
- Merchant, C. (1980). *The death of nature: women, ecology, and the scientific revolution*. New York: Harper & Row.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Landscape and power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mies, M. y Shiva, V. (2016). *Ecofeminismos*. Vilassar de Dalt: Icaria.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). Pensar con cuidado. *Concreta*, 9, pp. 26-47.

Taylor, K. (2008). *Landscape and Memory: cultural landscapes, intangible values and some thoughts on Asia* [Conference or Workshop Item]. 16th ICOMOS General Assembly and International Symposium: 'Finding the spirit of place: between the tangible and the intangible'. Quebec, Canada.

Biografía

Belén Cerezo

AUTORA

Artista e investigadora postdoctoral María Zambrano en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, UPV-EHU. Ha sido profesora asociada de Fotografía en Nottingham Trent University, donde llevó a cabo su investigación de doctorado. Su trabajo examina el funcionamiento de las imágenes y atiende a la transición de un modelo representacional a uno performativo que explora las nuevas formas de acción, relación y práctica que generan las imágenes.

Contacto: belencerezostudio@gmail.com

Biografía

María-Rosario Montero

AUTORA

Artista-investigadora feminista que investiga el impacto de las estructuras de poder en las representaciones de naturaleza, paisaje, identidad y territorio. Es doctora en Estudios Culturales (Goldsmith, UK), Máster en Antropología Digital (UCL, UK) y Magíster en Artes Visuales (U. Chile). Actualmente, reside en Santiago de Chile donde realiza un postdoctorado en Estética (PUC) e integra el colectivo Agencia de Borde.

Contacto: m.rosariomontero@gmail.com

La caída del Águila 1. La Exedra en llamas: análisis postanarquista de insubordinación militante

*The fall of the Eagle 1. The Exedra in flames:
Postanarchist analysis of militant insubordination*



Juan Manuel Vizcaíno Martínez

Universidad Nacional Autónoma de México

Aguascalientes, México

juanvizcaino1684@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3396-3092>

Recibido: 29/02/2024 - Aceptado con modificaciones: 26/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46254>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/nimf29381>

Resumen

El presente artículo traza una línea de pensamiento táctico, que señala una secuencia de afinidades metodológicas tocadas por el postestructuralismo, el postanarquismo y las militancias alegres, para el estudio de caso del mural performativo *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas*, un ejercicio antiautoritario de insubordinación e insurrección festiva que irrumpió en las políticas de vida, revelando el andamiaje estructural de los violentos autoritarismos institucionales tendientes a la estatización partidista de un territorio ocupado por el capitalismo gore, en la ciudad de Aguascalientes, México. Durante el análisis se trazará una relatoría transversal que permitirá la observación, la identificación y el análisis de las emociones de insubordi-

Palabras clave

postestructuralismo,
performance, emoción,
insurrección, dignidad



unc



artes
editorial



CePIA



nación militante, revelando en el proceso la irrupción socioemocional de lo que se denominará “contractura normativa del orden social”, como testimonio de la contracción existente de los cuerpos sociales en la negociación y el acondicionamiento de las políticas de vida dentro y fuera de los programas de educación artística.

Abstract

This article traces a line of tactical thought pointing out a sequence of methodological affinities touched by poststructuralism, postanarchism and joyful militancy, for the case study of the performative mural *The Fall of the Eagle 1. The Exedra in Flames*, in the antiauthoritarian exercise of insubordination and celebratory insurrection that burst into the politics of life, revealing the structural scaffolding of violent institutional authoritarianisms tending to the partisan of State in a territory occupied by gore capitalism, in the city of Aguascalientes, Mexico. During the analysis, a transversal report will be crossed that will allow the observation, identification and analysis of the emotions of militant insubordination, revealing in the process the socioemotional irruption of what will be called “normative contracture of the social order”, as testimony of the existing contraction of social bodies in the negotiation and conditioning of life policies inside and outside artistic education programs.

Key words

*poststructuralism,
performance, emotion,
insurrection, dignity*



Imagen 1: Vizcaíno, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas* [mural performativo]. Aguascalientes, México.

El intelectual colonizado que sitúa su lucha en el plano de la legitimidad, que quiere aportar pruebas, que acepta desnudarse para exhibir mejor la historia de su cuerpo está condenado a esa sumersión en las entrañas de su pueblo

(Fanon, 1973, p. 193).

TÁCTICA: AFINIDADES METODOLÓGICAS

La academización de las artes en los programas de educación superior de las universidades ha experimentado, en cada territorio, procesos políticos en los que se encuentran distintas tradiciones sociales. Las comunidades organizadas en disciplinas creativas y académicas participan cotidianamente de la producción de rutinas en las que se negocia el acontecer de sus historicidades y se procesa el acondicionamiento de la existencia (Lalive D'épinay, 2008, p. 29). En el transcurso de la segunda década del siglo XXI, el discurrir de la vida política y de las

políticas de vida en los programas educativos ha sido trastocado por la irrupción de los activismos, los movimientos sociales y las mareas feministas de la época, que radicalizaron las discusiones y desbordaron la programática de las academias, hacia dentro y hacia afuera, supliendo la extensión universitaria de forma efectiva, espontánea, orgánica y directa con la vinculación y la acción social, sin una necesaria mediación institucional. Esta recurrencia tendencial se extiende en rizoma, en la multiplicación y dispersión de líneas de pensamiento y acción a través en la práctica de los colectivismos, los comunitarismos y comunismos, así como también de los anarquismos, neoanarquismos y postanarquismos (Ibáñez, 2015), de los que se desprende la urgencia de este texto.

De manera situada, este artículo tiene por objetivo realizar un ejercicio analítico abierto a libre evaluación, teniendo por objeto de estudio el proceso de *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas*, un mural performativo activado durante el *Encuentro 20 años, 20 muros* en el andador principal de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de las Artes, realizado entre el 8 y el 19 de mayo del 2023. La *performance* se desarrolló en el marco de un ejercicio antiautoritario de insubordinación e insurrección festiva que irrumpió en las políticas de vida y del que aún persisten consecuencias en la comunidad educativa y fuera de ella, que revelan el andamiaje estructural de los violentos autoritarismos institucionales tendientes a la estatización partidista

de un territorio ocupado por el *capitalismo gore*,¹ (Valencia, 2016) en la ciudad de Aguascalientes, México.

Recurro al postanarquismo (Ibáñez, 2015) para el ejercicio crítico de frente a los anarquismos clásicos desde los postestructuralismos deleuzianos y guattarianos (Vizcaíno, 2015) que funcionan aquí como potencia metodológica y línea de fuga, particularmente en lo relacionado con las economías del deseo, que configuran la dispersión de un aparato esquizoanalítico para la identificación de registros del delirio social en el ensamblaje de partes humanas y no-humanas durante la producción deseante del referido mural performativo. Para el caso, la concatenación de flujos inconscientes procesó realidades en el cuerpo social del programa educativo que merecen ser estudiadas para el entendimiento y la orientación del devenir de las comunidades participantes de dicho acontecimiento; y, además, estas realidades pueden hacer resonancia en experiencias de colectivización multisituadas, atravesando los circuitos de literatura académica, interpelando la afinidad táctica de otras comunidades en la activación de, también, otros ejercicios de subjetivación, incorporación y territorialización.

Tanto metodológica como estratégicamente, la activación realizada en el mes de mayo del 2023, junto con su análisis, participa de otras

1 Señalo la categoría de *capitalismo gore*, no para su conceptualización o discusión teórica ni aplicación analítica, sino como recurso testimonial de las condiciones existentes en las políticas de vida en el territorio y en el discurrir de este texto. Consultar Valencia (2016).

líneas de afinidad, en la consideración de que la “afinidad” se experimenta desde las militancias alegres, en la habilitación de “formas de vida que pueden conectar mediante compromisos o deseos compartidos, sin borrar las diferencias” (Bergman y Montgomery, 2023, p. 116). Aquí resulta indispensable hacer una precisión técnica, teórica y cualitativa, al mismo tiempo, que recupere la tradición del pensamiento de Spinoza que comprende que la alegría es una experiencia psíquica y social afirmativa de las potencias de existencia, en oposición a otras disposiciones que oprimen, reprimen y disminuyen nuestras potencias existenciales. Aunque a veces contradictoria, conflictiva y dolorosa, es en la alegría de la amistad, en el acompañamiento, en el cuidado mutuo y de sí a partir de donde la militancia alegre experimenta y multiplica las estrategias afirmativas de las potencias existenciales e imaginativas de cada quien para luchar contra las fuerzas de dominación. Se trata de luchas persistentes y constantes de los anarquismos que, por el tipo de análisis diferencial que aquí se aplica, pueden incorporarse a los referidos estudios postanarquistas. Dicha militancia nos permite identificar por contraste los mecanismos coercitivos que nos conducen, oprimen y disminuyen nuestras potencias existenciales hasta la impotencia y el sometimiento,

Para observar cómo nos afectan las realidades socioterritoriales y psicosociales y, al mismo tiempo, cómo las afectamos participando y ensamblándonos en ellas, la esquizoanalítica de las economías del deseo identifica la concatenación de objetos parciales ensamblados en la

producción social, que producen en su acontecer los afectos que nos atraviesan y atravesamos –manifiestos en los repertorios actitudinales y comportamentales que experimentamos emocionalmente en nuestros cuerpos en el discurrir del deseo a través del tiempo–, reconociendo la historicidad del deseo y sus manifestaciones emocionales. Las cualidades temporales, movedizas y fluctuantes del deseo requieren una observación también móvil que permita identificar la dispersión y concentración, disolución e intensificación del deseo en los registros anímicos de las emociones y sus deslizamientos, así como las asociaciones y los objetos que produce en el transcurrir de su secuencialidad psíquica y social. Dichas emociones son, por ejemplo, emociones de opresión, impotencia, sometimiento y dominación; emociones de alegría, amistad, compañerismo y cuidado; emociones de lucha, desobediencia, insubordinación e insurrección. Es entonces que, identificando las secuencias emotivas del deseo que nos afectan, es posible experimentar cómo las emociones circulan en la producción y asociación de subjetividades, cuerpos y territorios, produciendo también objetos y sujetos de la emoción en el discurrir de las políticas de vida y en las potencias de la *Política cultural de las emociones* –título del emblemático libro de Sara Ahmed (2015) que participa de la elaboración de esta corriente de pensamiento y que nos permitirá analizar la relatoría del estudio de caso–.

En suma, este texto comprende un modesto ejercicio esquizoanalítico de las economías del deseo de la tradición postestructuralista de-

leuziana y guattariana (Vizcaíno, 2015) aplicado a un objeto de estudio anarquista –considerado insubordinado e insurreccional– que, en su conjugación teórico-práctica, tiende a los estudios postanarquistas (Ibáñez, 2015), al mismo tiempo que se inscribe por afinidad en las militancias alegres (Bergman y Montgomery, 2023) de tradición spinoziana por sus cualidades afirmativas y celebratorias de las potencias existenciales, que más adelante se precisarán en la aplicación situada del enfoque de la política cultural de las emociones de Sara Ahmed (2015). Si bien, este *collage* metodológico es complejo y parcial, pretende explorar las también complejas tensiones existentes en la indecible contracción “dominación-insubordinación” en la que se contractura el deseo en el acontecer de los cuerpos sociales.

MAYO DEL '23: LA PRIMAVERA DE AGUAS²

Como profesor encargado de la academia de pintura, para la celebración del vigésimo aniversario de la Licenciatura en Artes Visuales, promoví, gestioné, operé y participé del *Encuentro 20 años, 20 muros*. Como participante en el encuentro trabajé un boceto en dibujo que grafica la circulación de emociones, cargando de significado y valor las figuras que se ensamblaban en la composición sobre el plano de visualización de la

libreta. Escribí al margen inferior izquierdo: “PO-DEMOS VIVIR SIN ESTADO. DEMOLICIÓN. (No somos gente BUENA)”. El dibujo aparecía en la medida en que el boceto se volvía más emocionante, es decir, en la medida en que la experimentación del trazado amplificaba e intensificaba las emociones en el dibujo, cargando las figuras y los textos de dichas potencias de significación. Dos notas más apuntan “Pintura performática”/“Quemar y que quede la silueta manchada con humo”, además de las imágenes de un paisaje con firmamento, un monumento “cubierto de billetes” y los trazos técnicos de su estructura material. Es posible observar que “las ‘características’ de una figura se desplazan o transfieren hacia la otra. O podríamos decir que a través de la asociación entre las figuras, adquieren ‘vida propia’, como si contuvieran una cualidad afectiva” (Ahmed, 2015, p. 86). Es decir, el boceto sobre la libreta es un dibujo contencioso, en la medida en que contiene emociones liminales al borde de la significación, como anticipando una contradicción y una catarsis, visible en la nota “Propuesta Escandalosa”. Desde esta perspectiva, en el esquema de figuras y textos aquí descrito y presentado, las emociones “transitan entre los cuerpos (...) no están en los objetos o en los sujetos sino que éstos se cargan de emociones como resultado de su circulación” (Martín-Hernández, 2020, p. 698).

² Juego de palabras que vincula el estudio de caso situado en Aguascalientes con Mayo del '68 y la Primavera de Praga.

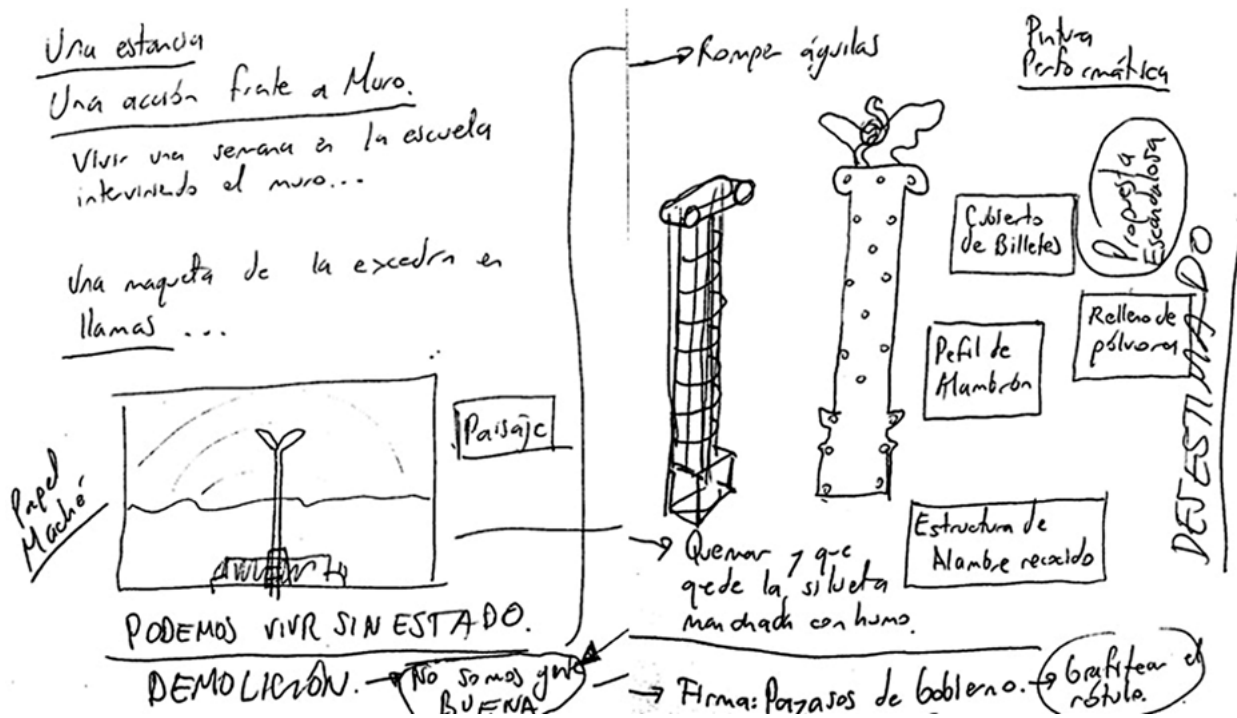


Imagen 2: Vizcaíno, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas* [boceto]. Aguascalientes, México.

Discurrir a través de las políticas de vida en los programas de educación superior en artes abre una “zona de contacto” (Ahmed, 2015) situada que, en este caso, posibilita la experimentación, la identificación y el estudio de los anarquismos contemporáneos durante los procesos de producción socioterritoriales y psicosociales desde la práctica de las militancias alegres, atendiendo su dimensión socioafectiva a partir de la circulación de las emociones. En este marco, se plantean las preguntas: ¿cómo circulan las emociones de insubordinación, desobediencia, lucha e insurrección?, ¿cómo afectan las políticas de vida en un contexto situado? y ¿qué cuerpos, objetos y sujetos se congregan, desagregan y disgregan en su discurrir y circulación?

Una de las contribuciones de la política de las emociones a la aplicación de las economías

del deseo es que logra ofrecer una herramienta de precisión analítica, amplificando la categoría de *deseo* en el deslizamiento de las cualidades intensivas y diferenciales de cada emoción dispuesta para el análisis. Sin embargo, esta disposición requiere, al igual que el deseo, un proceso de conceptualización para su adecuación, ampliación y aplicación analítica. Para tal efecto, es indispensable sortear la frontera aparente de interioridad psicológica de las emociones, que las fija y focaliza en el espectro de la subjetivación individual, aislando la emoción en el individuo y abstrayéndola de lo social; proceso que explica las condiciones necesarias para promover una terapéutica de lo que Ahmed (2015) denomina “psicologización” de las emociones. En consecuencia, al ampliar el espectro emocional, no solo como experiencia psíquica sino como experiencia social,

se disuelve la frontera aparente de su individuación y privatización. Es decir, las emociones no quedan restringidas en el ámbito de lo individual y privado, sino que forman parte activa y manifiesta en el ordenamiento de la vida pública –no privativa–, y están investidas en normas sociales, producidas por ellas y produciéndolas al mismo tiempo. Ahora, entonces, es posible referir una “economía de las emociones” en la que se experimenta y observa cómo las emociones producen valores de uso, cambio y distribución psíquica, material y social; se trata de procesos de valorización en los que los cuerpos se encuentran ligados socialmente por las emociones en la producción y reproducción de las políticas de vida (Ahmed, 2015; Depetris Chauvin y Taccetta, 2017; Martín-Hernández, 2020).

Para observar el ejercicio económico de las emociones, me remito a abril del 2023, a la publicación de la convocatoria para el encuentro con Leonardo Martínez –entonces coordinador de la Licenciatura en Artes Visuales–, a la preparación simultánea para la recepción de Amaranta Sánchez de Quebec y Xolocotzin de Morelos –con quienes se realizaría el taller “Cuerpos, afectividades y performatividad” y la plática “Prácticas colectivas de investigación artística en territorio”– y a la visita de Miguel Mesa para la conferencia “Auspicio Paisaje, una aproximación transdisciplinar”, por invitación de Lucía Castañeda. La convocatoria congregó a 47 estudiantes, docentes, egresadas y egresados para la realización de murales, así como a artistas invitados e invitadas a la celebración. Para ello, recibimos un

volumen considerable de botes de pintura patrocinados por la empresa Comex.

En este escenario cuantitativo es posible señalar que las formaciones económicas de la fiesta participan de la concentración de recursos que serán dispuestos y distribuidos en la celebración de lo que nos hace comunes, suspendiendo en este proceso las condiciones ordinarias de la rutina para la experimentación del tiempo de lo extraordinario durante el que se vive la renovación cualitativa de los órdenes comunales (Echeverría, s. f.). Durante la celebración de los 20 años de nuestro programa de estudios, en aulas, talleres y pasillos de la universidad se experimentaba la efervescencia por el encuentro, en la frecuencia de lo desacostumbrado–hecho–costumbre y de lo inesperado–esperado por la intensificación de los afectos festivos, como el preludio del derroche distributivo de la riqueza acumulada y la ritualidad de la quema de excedentes por la irrupción del “tiempo de la realización plena de la comunidad o el tiempo de la aniquilación de la misma” (Echeverría, s. f., p. 6).

La ruptura festiva en su acontecer económico y afectivo “destruye y reconstruye en un sólo movimiento todo el edificio del valor de uso dentro del que habita una sociedad; impugna y ratifica en un sólo acto todo el conjunto de definiciones cualitativas del mundo de la vida” (Echeverría, s. f., p. 7). El presentimiento de la fiesta discurría en el advenimiento imaginante de la actualización ritual de la vida orgánica de la escuela a través de la rutina orientada por la celebración, colocando las fuerzas sociales en los

preparativos. “Lo cotidiano construido, ritualizado hasta un nivel maniático, es aquí la rampa de lanzamiento hacia el acontecimiento, no soportado pero sí producido” por las prácticas artísticas (Lalive D’epinay, 2008, p. 25).

DESPRENDIMIENTO: OFRENDAR LA HERIDA

Una vez dispuestas las emociones al calor de la situación, para el análisis, es necesario desacelerar el acontecimiento para observar la circulación y la producción de sujetos y objetos de la emoción. Las emociones de insubordinación conservan en su emergencia existencial la adherencia implícita de las fuerzas de la subordinación fijada en los cuerpos insubordinados, es decir, que dichos cuerpos se experimentan sometidos a una relación de dominio de la que se desliza la producción subjetivante de algún otro que domina, que enajena arrancando las potencias afirmativas, un alterno que obliga a la subalternidad disminuyendo las fuerzas vivas, algún otro de quien se desea sacudir el dominio. En este punto hay que insistir en la temporalidad e historicidad de las emociones, en su cualidad existente en el consecutivo del *continuum* de la vida cotidiana, para observar que la insubordinación es consecuencia de la tentativa de subordinación que pervierte la relación de dominio y que deviene, en primera instancia, de una relación límite, graduada por la amplitud de

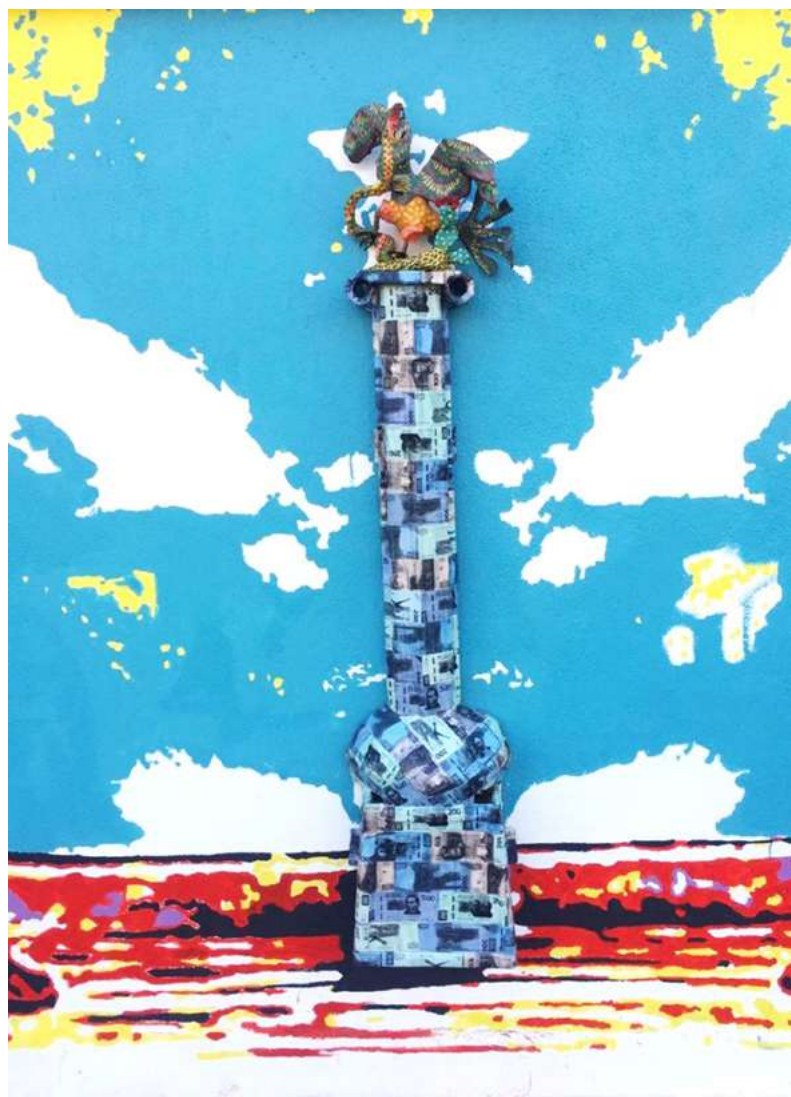


Imagen 3: Vizcaíno, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas* [mural performativo]. Pieza de cartonería de estructura metálica forrada con billetes falsos. Aguascalientes, México.

admisibilidad-aceptabilidad; criterio consciente (decidido por reflexión) o inconsciente (decidido por presentimiento o intuición espontánea) que establece los términos relacionales en la emoción diferencial de lo que es admisible-aceptable de frente a lo inadmisible-inaceptable, frontera de la que se desprende la emoción de insubordinación. Por ello es posible observar que la insubordinación, más que una reacción afectiva de codepen-

dencia emocional, parte de la advertencia hacia el desprendimiento socioemocional, ya elusivo, ya contestatario, ya combativo, de las alineaciones emocionales y asociativas de la dominación.

La insubordinación, como emoción social táctica orientada por los indicadores de la dignidad y el duelo por la pérdida de esta, se manifiesta en las emociones de indignación que permiten la identificación perceptual de los conatos y las acciones que violentan y atentan contra la dignidad, que se reproducen socialmente como zona de contacto y móvil actuante de las subjetividades, cuerpos, grupos, colectividades, comunidades y multitudes indignadas. En este sentido, la indignación se estabiliza en usos y costumbres de prácticas militantes antiautoritarias, insubordinadas e insurreccionales, y se manifiesta en actitudes prácticas en las políticas de vida en la prevención cautelar o en la afrenta directa contra las relaciones de dominio y jerarquización

asociativa, produciendo una escisión, un corte en los cuerpos sociales, que separa las formas económicas orgánicas, tendientes a la participación en reciprocidad, de las formas económicas organizacionales, tendientes a la administración delegativa (Aguirre Rojas, 2013; Lalive D'epinay, 2008).

Las militancias alegres establecen dicho indicador al observar que las fuerzas de dominación disminuyen las fuerzas actuantes propias, entristecen, atemorizan y aterrorizan de cualquier forma, hacen daño y lastiman, someten y vuelven a uno cautivo de una fuerza ajena; mientras que “la alegría resuena con las capacidades emergentes y colectivas de hacer cosas, crear cosas, deshacer hábitos dolorosos y procurar formas de estar junt*s” (Bergman y Montgomery, 2023, p. 39). La insubordinación pulsa en torno al corte asociativo señalando la herida, se desplaza en el cuerpo, incorporada y desafiante. “Los sujetos



Imagen 4: Vizcaíno, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en Iltamas* [boceto digital]. Aguascalientes, México.

subalternos se invisten en la herida (...). Las demandas políticas se convierten en demandas por las heridas sufridas y en contra de alguien o algo (la sociedad, el Estado, las clases medias, los hombres, las personas blancas, etc.) (Ahmed, 2015, p. 65).

La caída del Águila 1. La Exedra en llamas se estabilizó como una pieza militante en la afrenta contra ese “alguien” o “algo” que hiere, que pone en riesgo la dignidad por efecto de las violencias del capitalismo gore en los signos de la emblemática estatista en los que se desliza la indignación y la afrenta: 1) el *Águila 1*, helicóptero de la Secretaría de Seguridad Pública de Gobierno del Estado de Aguascalientes que se desplomó al norte de la ciudad el 17 de noviembre del 2022; 2) el monumento de la *Exedra* que bordea la Plaza de armas junto a Palacio de Gobierno, la catedral y una sucursal bancaria, teniendo en el centro el asta bandera; 3) sobre el firmamento pleno de estrellas rojas, el estencil *NO SOMOS GENTE BUENA*, que responde al eslogan oficial del Estado que reza: “la tierra de la gente buena”. El enunciado visual, en su conjunto, ofrenda la herida cometida por los órdenes del Estado y el narcoestado –en el consecutivo de un hecho social puesto en contexto situado–, colocando en su lugar la alegría festiva del desorden de una mirada subalterna e insubordinada, en la paródica de la escenificación celebratoria del derrumbe de las fuerzas de la dominación que se sacuden en su significación múltiple. “Carnaval, espectáculo simbólico y sincrético en que reina lo «anormal», en que se multiplican las confusiones y profa-

naciones, la excentricidad y la ambivalencia, y cuya acción central es una coronación paródica, es decir, una apoteosis que esconde una irrisión” (Sarduy, 2011, pp. 19-20).

Sara Ahmed (2015) insiste, junto con bell hooks, en la tarea de “no olvidar el pasado, sino librarse de su dominio”, en el ejercicio de la memoria que permite alejarse de los vínculos dolorosos al “traerlos al ámbito de la acción política. Traer el dolor a la política requiere que soltemos el fetiche de la herida a través de diferentes tipos de rememoración” (p. 68). Entre las estrategias de participación de la memoria, la parodia faculty las potencias de la conmemoración al desprender el duelo de la solemnidad de orden oficial y celebrarlo en la ofrenda del desorden popular, en la revuelta de la memoria insurreccional. En este sentido, el análisis que hace Sara Ahmed de la economía social nos permite entrar en la consistencia y densidad de las emociones activas del dolor, en el excedente de las políticas de la memoria para experimentar sus deslizamientos y asociaciones históricas consecutivas, pudiendo entonces identificar diferencias en los procesos de alineación del duelo, es decir, en las formas en que vivimos la conmemoración del dolor y las significaciones asociativas que hacemos de la pérdida.

Es entonces que las potencias paródicas activan un proceso subversivo que burla el sometimiento a los órdenes del terror social, instalado en territorio por las fuerzas ocupacionistas del narcoestado del capitalismo gore. Es decir, la parodia es la máscara de un manifiesto acto

de desobediencia festiva que ofrece la herida a la distensión irrisoria de la carcajada convulsiva que permite la pérdida del miedo en el reconocimiento existencial del dolor depositado en los signos, liberándolo en la ofrenda.

CITATORIO: CONTRACTURA NORMATIVA DEL ORDEN SOCIAL

El martes 9 de mayo, durante el segundo día de actividades del *Encuentro 20 años, 20 muros*, fuimos citados Leonardo Martínez y yo a la oficina de la dirección de la universidad. En esta reunión se nos pidió que detuviéramos el encuentro en marcha para la revisión de la carpeta de diseños, particularmente por una alerta emitida por la presencia de helicópteros desplegándose en mi diseño, figura que fue objeto de las emociones experimentadas y puestas en posición durante el citatorio. Para analizar en detalle los procesos de significación del duelo, resulta oportuno recrear el contexto de la discusión y la negociación que tomó lugar esa mañana en las oficinas, estableciendo un contraste con un documento periodístico de investigación, de Mónica Cerbón, publicado en la revista *Proceso*, el 21 de noviembre del 2022.

Adrián Ruiz, abogado militante y promotor de filiación perredista,³ advenedizo director de



Imagen 5: Adrián Ruiz Romo, director de la Universidad de las Artes. Aguascalientes, México (2023).

turno de la Universidad, pidió respeto en memoria de Porfirio Sánchez Mendoza, Secretario de Seguridad, muerto a bordo del *Águila 1*, el jueves 17 de noviembre –día en que el finado se encontraba operando el cateo de seis domicilios vinculados al narcomenudeo durante un periodo en que se habían intensificado las ejecuciones y los enfrentamientos entre cárteles por la “plaza” en el cambio de gobierno estatal–. A dos horas del colapso de la aeronave, durante la rueda de prensa, la gobernadora recién llegada, Teresa Jiménez, descartó la posibilidad de un atentado, contraviniendo el testimonio que narra “que entre seis y siete motocicletas con hombres armados persiguieron al helicóptero y lograron acertarle un tiro en una de las hélices, lo que originó su

³ Denominación para los miembros del Partido de la Revolución Democrática (PRD), partido minoritario de la coalición con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido Acción Nacional (PAN).

Este último es el partido mayoritario en la gubernatura del Estado de Aguascalientes, lo cual delega al PRD los órganos de cultura de la gubernatura en el quinquenio 2022-2027, hasta el momento de la redacción de este documento.

caída, después de lo cual huyeron” (Cerbón, 2022, párr. 6).

Ante el argumento del compañero Adrián Ruiz, conjuré la memoria de las 22 mujeres jóvenes detenidas con violencia durante la manifestación del 8 de marzo del 2021 –de las cuales 8 fueron apresadas– por órdenes del ahora difunto secretario Porfirio Sánchez, así como la memoria de las personas por las que el mismo policía fue acusado por la “Fiscalía General de la República (FGR) de tortura, abuso de autoridad y falsedad de declaraciones”, luego detenido “en un operativo montado por elementos del Ejército e integrantes de la FGR afuera de la decimocuarta Zona Militar” y aprehendido durante siete meses en el Reclusorio Norte, para más adelante ser ratificado en su cargo luego de su liberación en septiembre, previo al cambio de gobernatura, dos meses antes del accidente, durante la afrenta entre cárteles (Cerbón, 2022, párr. 1-2).

¿Qué es lo que duele y cuál es el objeto del dolor?, ¿qué es lo que se ha perdido en la figura de un helicóptero en picada? Entre el honor al torturador y la dignidad de las y los torturados, el citatorio aquí descrito es el testimonio vivo del corte social, de frente a la herida, por un mismo hecho con diferentes cargas e historias socioemocionales que se manifiestan en las demandas intersubjetivas de honor y dignidad, como encubrimiento o investidura de los signos en su función asociativa, que más que herida, presenta evidencia de la contractura normativa del orden social y dislocación de la articulación orgánica del cuerpo comunitario. Mover dicha articulación

duele. La figura del helicóptero está cargada de fuerzas en contracción. Ni el dolor ni el duelo son los mismos, duelen de formas distintas, fijan las subjetividades y los cuerpos en posiciones distintas, pero igualmente inmóviles por la contusión en una parálisis colectiva que actúa desequilibradamente en sentidos contrarios: una en la digna expresión de dolor por el agravio de la acción subalterna; y, otra, en la censura que pretende defender la honorabilidad justificada del agravio de quién domina la relación, en cuya memoria se pretende dominar la experiencia de duelo, comprometiendo la movilidad del cuerpo asociado, sometido al silencio y la inmovilidad de la censura, encubriendo y repitiendo las violencias causales del dolor.

Así lo señala también Sara Ahmed (2015), cuando afirma que “la diferenciación entre las formas de dolor y sufrimiento en las historias que se cuentan, y entre aquellas que se cuentan y las que no, es un mecanismo fundamental para la distribución del poder” (Ahmed, 2015, p. 66). Frente a la instrucción de la detención del encuentro, ofrecí la posibilidad de retirar la figura del helicóptero del muro para no afectar las actividades de las y los participantes, acordando la improvisación de un comité con integrantes de pretendida autoridad que sesionó al día siguiente sin observaciones, permitiendo la continuidad de las festividades y haciendo soportable, hasta ese momento, la contractura en el choque de militancias: una anarquista, orgánica y socializante, otra partidista, organizacional y estatalizada. De esta manera, se fijó la posición de Leonardo y mía

en contracción con la posición de Adrián, en la parálisis del desencuentro en las prácticas institucionales, móvil simultáneo de las emociones de insubordinación y autoritarismo latentes en los cuerpos diferenciales, que tenía como telón de fondo la lucha por la subjetivación, incorporación y territorialización de espacios socioemocionales autónomos de autogobierno en la afrenta gobernabilidad-ingobernabilidad. En la contractura no hay vencedores ni vencidos, solo se puede esperar o actuar para salir lo mejor librados de ella.

DISTURBIO: VIERNES 12 DE MAYO, 12:00 HORAS

Lejos de las autoridades, y de manera activa, durante el proceso de rotulación nocturna del muro, Xolocotzin imaginó la astucia por reivindicar la posición colocando el esténcil de los helicópteros en las playeras de las y los participantes, así como el refuerzo de sonorización con una mezcla paródica de contenido auditivo de hélices girando y el grito festivo “Viva Aguascalientes-n”, durante la performática de la activación programada para el viernes 12 de mayo. De este modo, se ampliaban las posibilidades de experimentación en el proceso de “introducir al cuerpo en la ecuación de la experiencia como una esfera que excede el sistema lingüístico y obliga a prestar atención a la percepción como otro modo de cognición y significación” (Depetris Chauvin y Taccetta, 2017, p. 369). También se agregó al



Imagen 6: Vizcaíno, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas* [mural performativo]. Rotulación. Aguascalientes, México.

circuito una máquina educativa,⁴ diseñada por Israel Martínez en una caja con rodamientos y adaptada como cámara obscura de gran formato por Amaranta Sánchez, para focalizar la práctica territorializada de la activación como parte de los procesos de investigación, en la intuición de que es “el movimiento lo que intensifica el afecto” (Ahmed, 2015, p. 112) puesto en circulación por el acoplamiento y la adhesión de actores humanos y no humanos ensamblados. “Las potencialidades de estudiar las imágenes desde los afectos para comprender qué relación tienen con su capacidad de agencia y cómo a partir de la misma son capaces de articular, activar, mover y crear otros posibles” (Martín-Hernández, 2020, p. 712).

A las 12:00 horas del viernes 12 se congregó la comunidad educativa para la activación

⁴ Esta máquina educativa fue denominada “Departamento Universitario para el Despliegue Artístico-Imaginativo [d.u.d.a.]” y operó durante el 2022 en los pasillos de la universidad. Fue desalojada por las autoridades por medio de un escrito en el periodo vacacional del 2023.

del muro performático, convocada por un mensaje enviado una hora antes y por el giratorio sonido de hélices a baja velocidad, sonorizadas por el Xolo,⁵ que producía un efecto cíclico envolvente. De frente al muro estaba la gigantesca cámara oscura operada por Amaranta. Comencé a trazar un círculo protector, colocando una serie de amuletos de barro *Anarcoides* alrededor del espacio de la acción, el ayate pictórico con la aparición de la *Guadalupita Ácrata* y cubriendo un bastidor metálico de la señalética de la Licenciatura en Artes Visuales con una manta con la frase repetida *Abajo el trabajo*. Comencé a cortar monedas por la mitad con una cizalla y a arrojar los pedazos rotos de espaldas a una tina con agua, invitando de forma aleatoria y voluntaria a las y los participantes a iterar el gesto en memoria de nuestros deseos rotos. Al terminar, con una brocha cargada de alcohol en gel, cubrí el monumento de cartonería de la Exedra, que estaba relleno con empapelados de estopa bañada en aceite para prenderlo fuego. Durante la vehemencia del incendio coloqué estrellas con estencil y aerosol rojo sobre el firmamento, invité a Asís Romero a colocar juntos el estencil “NO SOMOS GENTE BUENA” en cada esquina superior del rótulo y, según lo acordado, Xolo dio paso al frente para colocar la figura del helicóptero sobre el pecho de su playera, repitiendo el gesto en fila con otras compañeras y compañeros. Para cerrar la activación me quité la ropa, me quedé en traje de baño y repartí cervezas sin alcohol. Amaranta



Imagen 7: Vizcaíno, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas* [mural performativo]. Activación. Aguascalientes, México.

untó protector solar en mi espalda y me sumergí en la tina para brindar y disfrutar del paisaje a muro hasta que se consumió el fuego y dejó, en su lugar, el esqueleto humeante del monumento.

En la revisión de archivo documental para la redacción de este texto, encontré un video enviado por una compañera de trabajo durante la celebración, en el que se escucha “Se me hace que ya está enojado el Dire,⁶ ¿no?, ahí está con Diana, ¿ya lo viste?”, y otra compañera responde “¡Ah, sí!”. En el video se observa a Adrián Ruiz en tensión, acompañado por la auxiliar administrativa, Diana León, quien se encuentra consternada por el manifiesto acto de desobediencia. Luego del cierre, subieron intempestivamente a las oficinas y, a escasos minutos de la conclusión de la activación, se convocó a una reunión urgente durante la cual la pieza a muro fue censurada con el

5 Abreviación de uso coloquial para Xolocotzin, artista amigo en residencia.

6 Abreviación de uso coloquial para denominar a alguna directora o director, en este caso, Adrián Ruiz.



Imagen 8: Vizcaino, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas* [mural performativo]. Vestigios. Aguascalientes, México.

argumento de que ponía en riesgo el proyecto de la universidad frente al gobierno estatal; prueba explícita del monopolio de la violencia descendente en la jerárquica del poder estatista que atraviesa el cuerpo institucional. Si bien, durante la reunión se declaró abiertamente el acuerdo entre las partes ante la afirmación “NO SOMOS GENTE BUENA”, la frase fue retirada del muro por coacción de la parte administrativa como medida protectora, en un violento ejercicio de pacificación. Encontramos, entonces, que esta frase refiere a un hecho que no puede ser enunciado sin asumir el riesgo de su comprobación; riesgo que

corre cualquier denuncia de parte de las víctimas de violencia frente a las partes agresoras.

De este acontecimiento derivó la ruptura de relaciones entre la dirección de la universidad y la coordinación de la licenciatura y, tres meses después, Leonardo Martínez fue despedido para la usurpación autoritaria y unilateral del cargo de la coordinación por Diana León. Para la ejecución de estos movimientos, la administración partidista disolvió los cuerpos colegiados del Consejo Técnico Académico y las academias disciplinares, y lanzó una avanzada de abogados que repartieron actas administrativas. Consecu-

tivamente, se efectuó un proceso asambleario de docentes que fue bloqueado, señalado, reprimido y perseguido en oficinas, aulas y talleres; proceso aparentemente aislado, pero sistemático de hostigamiento laboral, desmoralización y difamación contra las y los participantes de la denominada *Asamblea de los 8*. Luego de 8 meses de lucha, se disolvió el plantel con el despido de 9 compañeras y compañeros –entre los que me encuentro– y el desplazamiento y la destitución de una compañera. De este modo, nos vimos afectadas y afectados en este proceso comunitario de insubordinación contra las violentas alineaciones de la dominación.

Esta puesta en marcha de una metodología postanarquista observa las fluctuaciones del deseo en sus contingencias situadas para identificar la política de las emociones, particularmente de las emociones de insubordinación militante en el seguimiento espaciotemporal de sus móviles y sus consecutivos sociales. En este marco, se ponen en movimiento los signos comunes en el desafío festivo de la composición ética y estética de la comunidad en cuestión, revelando en su función-disfunción las contracciones provocadas por la localización del dolor social como síntomas de un cuerpo contracturado en las articulaciones de dominación-emancipación, heteronomía-autonomía. En este caso, se produjo un violento desprendimiento que provocó una mutilación cuyas consecuencias aún experimentamos.

La caída del Águila 1. La Exedra en llamas es el testimonio festivo de la vida al interior de un programa de educación artística, en la parodia

colectiva del desastre aéreo y el gesto iconoclasta del incendio de un monumento para la renovación cualitativa de los órdenes comunales. Se llevó a cabo como un desafío decidido en acción directa de la desobediencia nativa contra el mandato de un orden social insoportable pero sostenido por efecto del terror social, la guerra permanente y la violencia de Estado que me han vuelto terrorista y exiliado institucional, mutilando de tajo mi servicio profesional de carrera docente, condenándome, junto con mis compañeras y compañeros, amigas y amigos, a la clandestinidad y la indigencia de frente a las fuerzas del mercado laboral. Sin embargo, me encuentro en la fortuna del estrechamiento de redes de contención, acompañamiento y apoyo mutuo en reciprocidad, y con la oportunidad de participar con mayor determinación en los circuitos académicos como medios de colectivización contestataria. En síntesis, espero que este documento sirva para el estudio y la persistencia de las luchas educativas en el testimonio de la vida política de las comunidades que padecemos las violencias normativas y normalizadas del complejo aparato estatista de las instituciones sociales contemporáneas en este arranque revoltoso del siglo XXI; y que suscite la confianza decidida de que otro mundo es posible en el testimonio de su experiencia.



Imagen 9: Vizcaíno, J. (Coord.) (2023). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas* [mural performativo]. Celebración. Aguascalientes, México.

Cómo citar este artículo:

Vizcaíno Martínez, J. (2024). *La caída del Águila 1. La Exedra en llamas*: Análisis postanarquista de insubordinación militante. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46254>

Referencias

- Aguirre Rojas, C. (2013). *Antimanual del buen rebelde. Guía de la contrapolítica para subalternos anticapitalistas y antisistémicos*. Bogotá: Desde abajo.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Bergman, c. y Montgomery, N. (2023). *Militancia alegre. Tejer resistencias, florecer en tiempos tóxicos*. Madrid: Tumba la casa.
- Cerbón, M. (2022). Dudas sobre el “accidente” del helicóptero de SSPE en Aguascalientes. *Revista Proceso*, 2403, s. n. <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2022/11/21/dudas-sobre-el-accidente-del-helicoptero-de-sspe-en-aguascalientes-297345.html>
- Depetris Chauvin, I. y Taccetta, N. (2017). Giro afectivo y artes visuales. Una aproximación interdisciplinaria sobre América Latina. *Imagofagia. Revista de la Asociación de Estudios de Cine y Audiovisual*, 16, pp. 357-370. <https://www.asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia/article/view/260/250>
- Echeverría, B. (s. f.). *El juego, la fiesta y el arte*. México: Archivo Bólivar Echeverría.
- Fanón, F. (1973). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, T. (2015). *Anarquismo es movimiento. Anarquismo, neoanarquismo y postanarquismo*. Barcelona: Virus.
- Lalive D'epinay, C. (2008). La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy*, 14, pp. 9-31. <https://www.redalyc.org/pdf/902/90215158002.pdf>

- Martín-Hernández, I. (2020). Prácticas artísticas contemporáneas y circulación de afectos. Relaciones entre imagen, experiencia, agencia y afectividad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), pp. 697-714. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/65203/4564456553621>
- Sarduy, S. (2011). *El barroco y el neobarroco*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Valencia, S. (2016). *Capitalismo Gore, control económico, violencia y narcopoder*. México: Booket.

Biografía

Juan Manuel Vizcaíno Martínez

AUTOR

Artista, docente, investigador, padre autónomo y amante militante de las prácticas anarquistas contemporáneas en la experimentación creativa, socioterritorial y psicosocial incorporada. Licenciado en Artes Visuales por el Instituto Cultural de Aguascalientes (ICA), Maestro en Investigaciones Sociales y Humanísticas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y doctorando en Artes y Diseño por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Contacto: juanvizcaino1684@gmail.com

Imagen: Munguía, G. (2019). Máquinas de lo invisible #3. Resonancias de partículas del tiempo. Museo Barda del Desierto. Río Negro, Argentina. Fotografía de M. Morón.



a

DOSSIER

Mapear un territorio de fronteras difusas. Presentación del dossier Afectividad, pedagogía y resistencias

Map a territory with diffuse borders. Presentation of the dossier Affectivity, pedagogy and resistance.



Carolina Senmartin

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
ana.carolina.senmartin@unc.edu.ar



Rocío Mariel Pérez

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
rocio.perez@unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0007-1054-6858>



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46274>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/dkj21krif>

Resumen

La invitación para coordinar este dossier llegó de la mano de un proyecto de investigación que iniciamos en el año 2023, integrado por colegas docentes, estudiantes y egresados de la carrera de Artes Visuales. Empezó en un aula y, como tal, se esbozó a partir de las preguntas que emergieron desde la práctica docente localizada allí, pero también de las preguntas que nos trajo la pandemia, en función del aislamiento y la ausencia de un espacio para compartir. La vuelta a la presencialidad nos hizo retomar la normalidad

Palabras clave

roles pedagógicos,
producción editorial,
museos, educación

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Dossier / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



conocida, aun sabiendo, por la propia experiencia, que esos años de escasos contactos traían consigo un cúmulo importante de cambios. Al proyectar programas, metodologías, actividades y, ante todo, prever posibilidades y dificultades de la convivencia, el periodo de pandemia potenció nuestra atención respecto a los vínculos que se dan en la práctica de la enseñanza; lo que equivaldría a traducirlos con relación a la afectividad y la pedagogía, así como también la resistencia. Desde allí, el número diez de esta revista, se nos presentó como una oportunidad para organizar un mapeo de acontecimientos, lecturas, conversaciones y prácticas pedagógicas que trabajan a partir de estos cruces.

Abstract

The invitation to coordinate this dossier came from the hand of a research project that we started in the year 2023, integrated by teaching colleagues, students and graduates of the Visual Arts Department. It began in a classroom and, as such, it was sketched from the questions that emerged from the teaching practice located there, but also from the questions that the pandemic brought us, in terms of isolation and the absence of a space to share. The return to face-to-face attendance made us return to the familiar normality, even though we knew, from our own experience, that those years of scarce contacts brought with them a significant amount of changes. In planning programs, methodologies, activities and, above all, foreseeing possibilities and difficulties of coexistence, the pandemic period enhanced our attention to the links that occur in the practice of teaching; which would be equivalent to translating them in relation to affectivity and pedagogy, as well as resistance. From there, the tenth issue of this journal was presented to us as an opportunity to organize a mapping of events, readings, conversations and pedagogical practices that work from these crossings.

Key words

*pedagogical roles,
publishing production,
museums, education*

La invitación para coordinar este *dossier* llegó de la mano de un proyecto de investigación que iniciamos en el año 2023, integrado por colegas docentes, estudiantes y egresados de la carrera de Artes Visuales.¹ Empezó en un aula y, como tal, se esbozó a partir de las preguntas que emergieron desde la práctica docente localizada allí, pero también de las preguntas que nos trajo la pandemia, en función del aislamiento y la ausencia de un espacio para compartir. La vuelta a la presencialidad nos hizo retomar la normalidad conocida, aun sabiendo, por la propia experiencia, que esos años de escasos contactos traían consigo un cúmulo importante de cambios. Al proyectar programas, metodologías, actividades y, ante todo, prever posibilidades y dificultades de la convivencia, el periodo de pandemia potenció nuestra atención respecto a los vínculos que se dan en la práctica de la enseñanza; lo que equivaldría a traducirlos con relación a la afectividad y la pedagogía, así como también la resistencia. Resistir a la normalidad y atender a cómo esos modos de convivencia tienen la capacidad (o no) de provocar procesos de aprendizaje. Desde allí, el número diez de esta revista, se nos presentó como una oportunidad para organizar un mapeo de acontecimientos, lecturas, conversaciones y prácticas pedagógicas que trabajan a partir de estos cruces. Claramente no se trata de un territorio nuevo de discusión; desde la década del

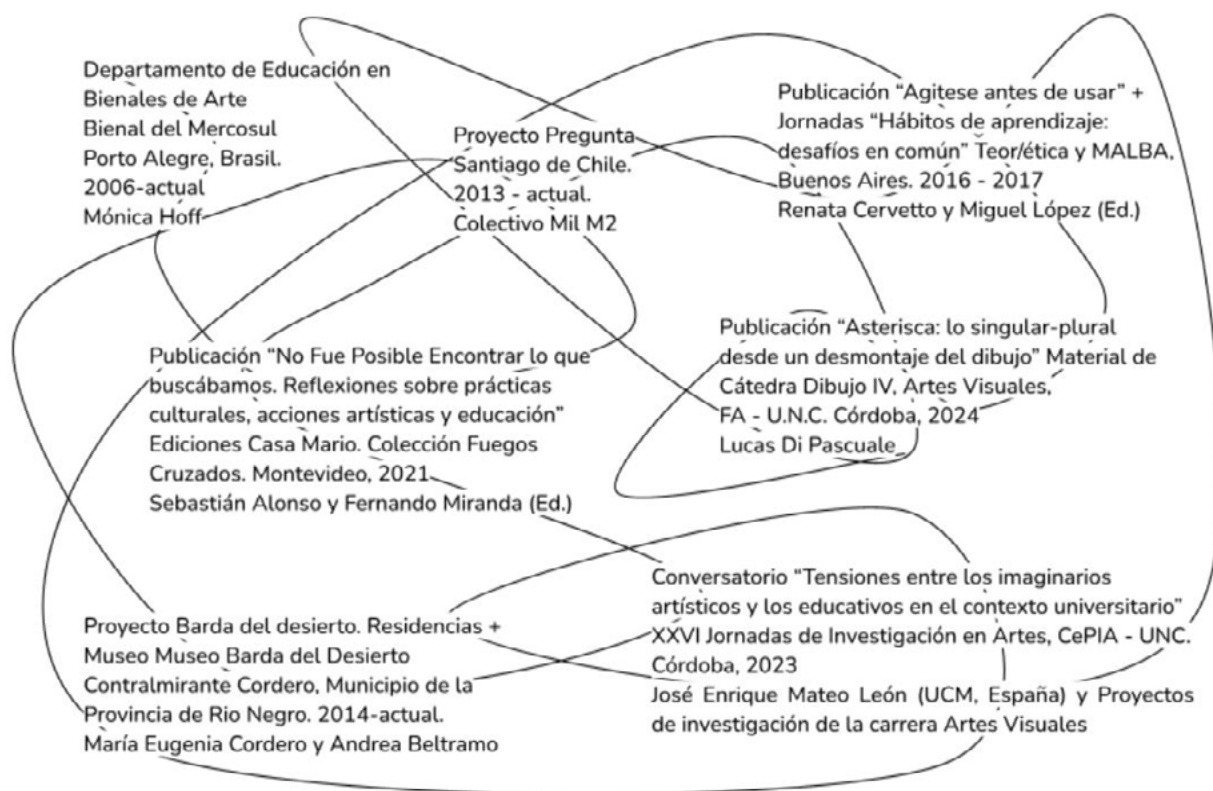
noventa se viene dando una serie de reflexiones e iniciativas que actualizan las preguntas sobre el potencial de la educación para cuestionar las complejas relaciones de poder en el campo del arte. Este mapeo es, al mismo tiempo, una posibilidad para sistematizar algunos acontecimientos que nos han servido de referencia y que, para el proyecto de investigación, se han vuelto mojones en un tiempo y un territorio de límites difusos.

De este mapa de referencias seleccionamos un grupo de autorxs a quienes invitar a escribir, buscando habilitar visiones ampliadas sobre estos ejes para un debate orgánico y poroso. Lejos estamos de intentar hacer una cronología ordenada; nos interesa mirar eventos temporal y espacialmente diversos, acciones y personas que abordan problemas sobre el arte y la pedagogía con diferentes propósitos y resultados.

En relación con el rol de curador pedagógico en las Bienales de Arte, pensamos en Mônica Hoff, artista, curadora e investigadora de Brasil que a lo largo de su práctica ha investigado el campo de las relaciones entre las prácticas curatoriales, artísticas y educativas y cómo estas contribuyen, discuten o determinan las políticas y pedagogías institucionales.

Entre los antecedentes editoriales de nuestro país que trabajan con la temática en cuestión, *Agítese antes de usar* es una referencia ineludible de artistas y autorxs que abordan experiencias fundamentales sobre el arte y la educación. A partir de allí convocamos a Renata Cervetto, la coordinadora del departamento de Educación del Museo de Arte Latinoamericano

¹ El espacio en el que confluyen estas preguntas es el proyecto de investigación *Pedagogías ambulantes*, radicado en el Centro de Producción e Investigación en Artes (FA, UNC) (2023-2024), que se conforma a partir de la materia *Introducción a los Estudios de las Artes Visuales* (FA, UNC).



de Buenos Aires por aquellos años, editora del libro y una de las coordinadoras de las jornadas *Hábitos de aprendizaje: desafíos en común* que acompañaron la presentación de la publicación en el año 2017.

Desde el ámbito uruguayo, accedimos en el 2023 a la publicación *No fue posible encontrar lo que buscábamos. Reflexiones sobre prácticas culturales, acciones artísticas y educación*, editado por Sebastián Alonso y Fernando Miranda. Esta publicación cuenta con textos de numerosxs referentes latinoamericanxs que están trabajando en la intersección de estos temas y es también el resultado de un conjunto de actividades derivadas del *Programa Activaciones* del Proyecto CasaMario, donde la mayoría de lxs autorxs tuvo alguna participación. Recoge también el resultado

de colaboraciones con docentes e investigadorxs de diversas universidades, centros de estudios y también instituciones culturales autogestionadas.

En el universo de las residencias artísticas que trabajan con programas arte-educativos, Barda del Desierto es un proyecto que se inició a partir de residencias artísticas internacionales en la escuela primaria N° 135 de Contralmirante Cordero, municipio de la Provincia de Río Negro, que, desde el 2022, se transforma en un museo a cielo abierto.

Entre los proyectos artísticos de intervención en espacios públicos, investigamos el colectivo chileno *Mil M2* y el *Proyecto Pregunta* que funciona a partir de un dispositivo móvil con diferentes grupos y en distintos contextos. El antecedente más próximo a las temáticas fue

su activación en el Festival de Artes Cielos del Infinito, región Magallanes, donde estudiantes de nivel secundario se preguntaron *¿por qué una prueba mide lo que valgo?*, o bien *¿qué es la universidad?*

Como experiencia de diálogo institucional, abordamos *Tensiones entre los imaginarios artísticos y los educativos en el contexto universitario*, el conversatorio organizado por dos proyectos de investigación de la Facultad en el marco de las 26^a Jornadas de Investigación² en Artes. Este estuvo a cargo de José Enrique Mateo León, profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, que por esos días nos visitaba con una beca de intercambio docente entre ambas instituciones. El evento se realizó en la sala de exposiciones del CePIA, un lugar preparado para albergar a sesenta personas. Al comenzar la conversación la sala estaba llena; sillas ocupadas y gente sentada en el suelo o parada. El evento contó con la presencia de estudiantes, egresadxs y profesorxs de varias materias y propició un diálogo intergeneracional sobre la enseñanza que pocas veces se da de manera espontánea.

En el marco de la producción editorial local, al momento de realizar este mapeo sale a la luz el material *Asterisca*, un apunte universitario de la cátedra Dibujo IV de la carrera de Artes Visuales de nuestra Facultad de Artes, cuyo autor es Lucas Di Pascuale, artista y colega docente, que revisa

y re-elabora sus diez años de experiencias en la materia.

Si bien esta cartografía está limitada a nuestras preguntas de investigación, y por este motivo es un recorte, reconocemos aquí, y en los artículos del *dossier*, una ruta amplia de guiños para que cada lectorx pueda seguir expandiendo sus interrogantes. A quienes invitamos, les sugerimos que re-visiten o retomen algún aspecto de estas experiencias que describimos más arriba. Por diversas cuestiones, no todxs lxs invitadxs pudieron sumarse a esta revisión, pero quisimos dejar su rastro, al menos en este prólogo, para que su presencia forme parte de la publicación.

Quienes pudieron participar son:

Renata Cervetto, en “Gestos, activismo espiritual y pedagogías comprometidas. Un abordaje interdisciplinario a las obras de Tau Luna Acosta, Rita Ponce de León y Verena Melgarejo Weinandt”, propone una reflexión en torno a tres prácticas artísticas que contribuyen, desde sus procesos, a pensar cómo el trabajo colectivo y/o comunitario puede ofrecer escenarios alternativos de enseñanza-aprendizaje y las afectividades que allí se generan.

María Eugenia Cordero y Andrea Beltramo presentan la entrevista “Museo Barda del Desierto, una arquitectura de la experiencia: conversación con Luis Camnitzer”. El texto gira en torno a la obra “El museo es una escuela” de Luis Camnitzer, que forma parte del acervo del museo a cielo abierto, y que, en esta oportunidad, es la excusa para debatir sobre el poder del arte como promotor de vínculos físicos y afectivos con la

² Proyectos “Desde el Dibujo. Procesos y prácticas en el campo ampliado del arte contemporáneo. Estudios de casos (2da parte)” (SeCyT, UNC, 2023-2027) y “Pedagogías Ambulantes” (CePIA, 2023).

estepa patagónica y el rol de las instituciones en la construcción de mundos posibles.

José Enrique Mateo León, en “Como si el fin fuese conversar. Tensiones entre los imaginarios artísticos y los universitarios”, traza un recorrido por algunos de los debates acerca de los modelos en la enseñanza artística universitaria. Desde allí caracteriza y delinea una cronología de las acciones de enseñar y aprender y nos invita a preguntarnos quiénes y de qué manera habitamos estas figuras hoy en un contexto hiperconectado.

Lucas Di Pascuale, en su artículo “Asterisca. Un desmontaje del dibujo en sus aspectos”, desarrolla las claves de lectura para abordar un material que pone a dialogar prácticas artísticas y pedagógicas, sus formas de discursividad históricas y culturales, y sus vínculos con los procesos de aprendizaje del dibujo en el marco universitario.

Esperamos que este *dossier* sea tomado como punto de partida para reflexionar sobre cómo la educación puede convertirse en una forma de vincularse desde el cuerpo, la intuición y la experiencia con aquello que todavía ignoramos. Para poder así, desde este lugar de lo desconocido, transitar, inventar, fomentar otros modos de vinculación afectiva que posibiliten formas de habitar el mundo y resistir en él. Creemos que, en este contexto de profundas diferencias

e inequidad social que estamos viviendo, resulta urgente que nos encontremos en la sintonía de la acción.

Cómo citar este artículo:

Senmartín, C. y Pérez, R. M. (2024). Mapeo. Presentación del dossier Afectividad, pedagogía y resistencias. *Artilugio Revista*, (10).

Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46274>

Biografía

Carolina Senmartin

AUTORA

Docente e investigadora en trayectos de grado y posgrado en la carrera Artes Visuales de la Facultad de Artes de la UNC. Participa en proyectos que vinculan a las prácticas artísticas con las pedagógicas, la enseñanza del arte y el derecho a la educación en el ámbito universitario.

Biografía

Rocío Mariel Pérez

AUTORA

Neuquén, Argentina, 1987. Profesora Superior de Educación en Artes Plásticas con Orientación en Grabado y Licenciada en Artes Plásticas con Orientación en Grabado (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Artes (FA, UNC). Codirectora del Proyecto de Investigación “Pedagogías ambulantes: indagaciones procesuales de creación colectiva y situada” (Centro de Producción e Investigación en Artes, FA, UNC). Ha participado en múltiples proyectos de extensión ligados al arte, la educación y el territorio.

Como si el fin fuese conversar. Tensiones entre los imaginarios artísticos y los universitarios

As if the purpose were to talk. Tensions between artistic and university imaginaries



José Enrique Mateo León

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Bellas Artes

Madrid, España

jemateo@ucm.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3725-535X>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado: 11/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46275>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/yv5fmxagq>

Resumen

En distintas ocasiones, las enseñanzas artísticas universitarias se han visto envueltas en debates sobre sus propios modelos. En este sentido, se discuten los objetivos, las metodologías y los sistemas de evaluación con el fin de elaborar diferentes planificaciones y programas. Para conversar sobre estos asuntos, en septiembre de 2023, en las *XXVI Jornadas de Investigación en Artes* del Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), tuvo lugar una mesa redonda o conversatorio público bajo el título “Tensiones entre los imaginarios artísticos y los educativos en el contexto universitario”. En este contexto de intercambio de experiencias docentes e investigadoras, compartí

Palabras clave

universidad, arte,
conversación, virtualidad



algunas apreciaciones situadas en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. En este texto se agrupan, en tres apartados, las notas expuestas en aquel encuentro: 1) los encargos universitarios en la modernidad europea y algunas consideraciones actuales; 2) las denominaciones y las funciones de las personas que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de aparente despersonalización; y 3) la tarea de abrir espacios para la conversación.

Abstract

On different occasions, university art education has been involved in debates about its own models. In this regard, the aims, methodologies and evaluation systems are discussed, resulting in the development of different plans and programs. To address these matters, in September 2023, at the XXVI Jornadas de Investigación en Artes at the Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), of the Facultad de Artes of the Universidad Nacional of Córdoba (Argentina), a round table or conversation was held under the title “Tensions between artistic and educational imaginaries in the university context.” In this context of exchanging of teaching and research experiences, I shared some insights based located in the Facultad of Bellas Artes of the Universidad Complutense of Madrid. This text groups the notes presented at that meeting into three sections: 1) university assignments in European modernity and some current considerations; 2) the names and roles of the people who participate in the teaching and learning process in a context of apparent depersonalization; and 3) the task of opening spaces for conversation.

Key words

university, art,
conversation, virtuality

Durante noches enteras nos maravillaba y nos hacía reír, y todos los temas de conversación le eran familiares.

Juan José Saer, 2023, p. 142

CONTEXTO

En los primeros días de septiembre de 2023 fui invitado a participar en las XXVI *Jornadas de Investigación en Artes* en el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA), de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). El formato consistió en una mesa redonda o conversatorio público junto a las profesoras Carolina Senmartin y Cecilia Irazusta que titulamos: “Tensiones entre los imaginarios artísticos y los educativos en el contexto universitario”.

Al comienzo me pareció oportuno exponer tres consideraciones. La primera aludía a que las argumentaciones que iba a compartir no aspiraban a ser totalizadoras de ninguna situación, sino más bien a poner en común algunas notas sobre el contexto donde están insertadas mis tareas como profesor e investigador de práctica artística en la Universidad Complutense de Madrid. La segunda consideración supuso partir de que parece que ciertas palabras con las que nombrábamos nuestro entorno y formas en las que nos relacionábamos dentro de él ya no significan lo que aprendimos que significaban. Y la tercera consideración iba dirigida a las continuas, dife-

rentes y simultáneas crisis con las que vivimos para reconocer que este estado aparentemente crónico afecta también a la comprensión de los ámbitos universitarios y artísticos, y a su entrecruzamiento.

Durante la conversación se fueron sumando estudiantado y profesorado asistente, conformándose así un feraz intercambio de argumentos y experiencias de amplio espectro que iban desde enunciaciones coincidentes a contrapuestas. Ahora, mediante la formalización en palabras escritas y con las limitaciones que conllevan las apreciaciones individuales, compartiré algunas notas expuestas en aquel encuentro agrupadas en tres apartados: primero, un breve apunte sobre los relatos que formaron parte de los encargos universitarios en la modernidad europea y algunas consideraciones actuales; segundo, un acercamiento y puesta en crisis de las denominaciones y las funciones de las personas que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de aparente despersonalización; y tercero, algunas observaciones sobre la tarea de abrir espacios para la conversación compleja y culturalmente condicionada.

LOS ENCARGOS

En el segundo número de la revista de ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y del arte contemporáneo, *Estudios visuales*, apareció un artículo del filósofo y profesor universitario de Estética y Teoría del Arte, José Luis Brea (2004), titulado “La universidad del conocimiento y las

nuevas humanidades”, donde se preguntaba acerca de lo que queda de los relatos que impulsaron el surgimiento de la noción moderna de la institución universitaria. Como el autor argumentaba, esta idea está vinculada históricamente a dos programas: por un lado, al periodo de la Segunda República francesa cuando el cometido de la universidad está bajo el relato de la educación para la emancipación de la ciudadanía mediante el avance científico, es decir, la transferencia universitaria debía servir al sujeto colectivo. Por otro lado, el segundo programa se encuentra contextualizado en la Universidad de Berlín, fundada en la primera década del siglo XIX, donde “la legitimación no le viene ya al saber de su exterior, sino de la espontaneidad de su propia dialéctica. El saber ya no es un instrumento al servicio de la emancipación de los pueblos, sino que constituye un sistema autónomo” (p. 136). En resumen, en el primer programa la universidad recibe el encargo de ser un instrumento para el progreso social y, en el segundo caso, la misión universitaria se configura en su propio y autónomo avance de los conocimientos.

Misión, encargo, cometido, encomienda son palabras que siempre aparecen al tratar el papel de la universidad. Se podrían poner muchos ejemplos de cómo esta idea del compromiso se ha trenzado con los programas señalados anteriormente. Por ejemplo, en los años treinta del siglo pasado, Ortega y Gasset (2007) publicó en el periódico *El Sol* una serie de siete entregas que tituló explícitamente: *La misión de la universidad*. Entre otros asuntos, abordaba “lo que la Univer-

sidad debe ser «primero»” (p. 118), y “lo que la universidad tiene que ser «además»” (p. 137). En el primer artículo señalaba que la función de la universidad “es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales” –Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía– (p. 118). En el artículo dedicado a lo “además”, afirma que “la universidad debe ser, antes que Universidad, ciencia” y, en el siguiente párrafo, suma otro ‘además’: “la universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella” (p. 140). La misión estaría en un cruce entre las ‘cosas de lo primero’ y las ‘cosas de lo además’, entre el desarrollo de las disciplinas y su transferencia a la sociedad.

Parece que los dos programas y su entrecruzamiento se han ido volviendo cada vez más problemáticos. Brea señala el fracaso de los viejos relatos y la aparición de una nueva situación donde “la imagen del saber ya no puede estar cerca de la metáfora unificada en la idea de sistema (...) ni por lo tanto cabe pensar en una articulación concéntrica ni de los saberes ni de su institución (...)” (p. 148). Este artículo se publicó en 2004, lo que quiere decir que a principios del siglo XXI se hacían imprescindibles los análisis sobre cómo las nuevas condiciones tecnológicas, los procesos globales, los estudios poscoloniales, de género, en definitiva las alteraciones producidas en todos los ámbitos de la vida, habían modificado los modos de generación y circulación del conocimiento.

El autor abordaba un posible programa “de la excelencia” para una “universidad del disenti- miento” (p. 144), definido mediante la sugerencia de que “la lógica de la investigación científica se desarrollará como búsqueda de inestabilidades y la producción del conocimiento disruptivo, a partir de la especulación efectiva en torno a hipó- tesis menos probables y disensualistas” (p. 147). Concluye con cinco consideraciones para este modelo que llama “del *disentimiento excelente*” (p. 147). En resumen serían: 1) Sospechar de lo universal y sumarse a lo intertextual; 2) Asumir que la producción cultural no es neutra; 3) Definir las formaciones culturales como ámbito donde se articulan las interpretaciones donde nos identi- ficamos y nos ‘sujetamos’; 4) Reconocer que el ejerciciodisciplinar antepone unos intereses sobre otros, abrirse a las interferencias de lo trans, de lo inter y de lo indisciplinar; 5) Crear espacios para la multiplicidad de voces y, por lo tanto, promover la tensión y el careo de los diversos argumentos que den acceso a las reflexividades complejas (pp. 150-153).

SEÑALAR Y ATRAPAR

En las sociedades contemporáneas es habi- tual subrayar la dificultad de delimitar, más allá de planificaciones institucionalizadas, el especí- fico campo donde se dan las acciones de enseñar y aprender. El término *enseñar* tiene su origen en el término latino *insignare*, que quiere decir

señalar, indicar una señal. Es decir, la persona que enseña es la que señala, la que apunta a un *signum*, un signo, un seguimiento. Por otra parte, la palabra *aprender* está emparentada con *hendere*, que viene a significar *atrapar, agarrar*. Por lo tanto, adoptar el papel de la persona que aprende conlleva comportarse como una especie de agarrante. Resulta interesante que la palabra *agarrante* es sinónima de *alguacil*, que es la per- sona que cuida algo (los sembrados, los enseres de la caza, los campos, los carros). También *es- tudiante* o *estudio* se vinculan con *cuidar*, porque estas palabras provienen de *studium*, que sig- nifica *aplicación* o *cuidado*. En este sentido, se suelen usar categorías positivas como *aplicado* o *cuidadoso* a una persona con actitud estudiantil. Al fin y al cabo, la primera acepción de la pa- labra *cuidado* es *solicitar atención para hacer bien algo*. Bruscamente, la escena dibujada entre enseñar y aprender deriva en el encuentro entre personas con aparentes roles definidos: aquellas que señalan por dónde seguir y aquellas otras que, poniendo atención en hacerlo bien, agarran o toman los caminos indicados por las primeras.

Esta operación de ‘seguir las indicaciones’ aplicada a la enseñanza en artes nos devuelve algunas de las estaciones temporales que el profesor de educación artística Arthur D. Efland (2002) describe en *Una historia de la educa- ción artística*. Gran parte del relato, que el autor transita cronológicamente, conforma una trenza entre dos posiciones que tuvieron momentos de consolidación y también de crisis. La primera po- sición estaría centrada en las maneras de hacer

y en las hechuras resultantes. La estrategia era poner el foco en las estructuras, la composición y el orden. En estos contextos se transmitían cuáles eran o debían ser los formatos y los métodos de lo artístico. Por ejemplo, en el ámbito de la elaboración de imágenes ‘materiales’ se encuentran estudios de la línea, de la mancha, del volumen, de figuras geométricas para encajar el cuerpo humano, de sistemas para identificar las proporciones, de formas de imitación de la luz y de la sombra mediante un juego de colores simultáneos, etc. En este caso, se puede decir que claramente unas personas señalan cómo proceder y otras agarran, siguen paso a paso los procedimientos. La segunda posición son aquellos planteamientos que ponen la atención en cómo desvincular la enseñanza del arte de las limitaciones que tiene la pedagogía. Así, aparecieron en la escena de la educación artística, expresiones como “movimiento de autoexpresión creativa”, “ideología expresiva”, “la idea de la expresión personal” o “la idea de libertad” (p. 283). Bajo parámetros vinculados a las teorías freudianas, y citando a Margaret Naumburg (precursora de la Escuela Walden), se trataba de incentivar “formas de canalizar (...) hacia un trabajo constructivo y creativo” (p. 285). De alguna forma, la tendencia a ‘canalizar’ también puede ser entendida como una forma de dirigir, señalar o indicar.

Esta propensión por diferenciar entre señalar y atrapar está en el centro de ciertas interpretaciones de la tarea docente. En el libro *Cartas a un joven profesor*, Philippe Meirieu (2013) titula uno de los capítulos como “Enseñamos para que

los demás vivan la alegría de nuestros propios descubrimientos” (p. 31). Aunque el apartado trata de cómo recordamos la labor de nuestros/as antiguos/as docentes, con esta frase parece formularse una situación donde alguien está alegre por ‘su’ saber y ofrece a otras personas que sientan la misma felicidad tras recibirlo. Se trata de una escena donde la alegría y la explicación de un descubrimiento se comparten, pero solo unas personas son identificadas como descubridoras, enseñantes y explicadoras. Las personas que aprenden también descubren, pero en un segundo momento y tras reconocer jerárquicamente la posición de las primeras. Por ejemplo, cuando aquello ‘a descubrir’ está en un libro y este es explicado oralmente por una persona que ya lo ha leído a otra que se dispone a leerlo, estaríamos, en palabras de Jacques Rancière (2003), ante el “orden explicador” (p. 12). Quizás, otras opciones podrían haber sido ‘enseñamos por la alegría de descubrir’ o ‘descubrimos y nos alegramos conjuntamente’.

Pero francamente, ¿podría este sencillo esquema, con base en señalar-atrapar, aproximarnos a una visión del ámbito de la enseñanza actual y concretamente de la enseñanza universitaria en arte? Más allá de ciertos imaginarios de la modernidad con los que se han interpretado y, en ocasiones, se siguen interpretando estos procesos, responder afirmativamente a esta pregunta resulta difícil de sostener.

¿Quiénes son hoy en día los/as que descubren, indican, señalan o enseñan? Bajo el argumento de la despersonalización del ‘sujeto que

sabe' en las sociedades hiperconectadas, la labor docente tiene el rostro desenfocado.. La planicie electrónica de datos en todas las direcciones en la que vivimos parece trastocar, más allá de estructuras burocráticas, el reconocimiento de los roles de profesorado y alumnado. Estos parecen presentarse ilimitadamente intercambiables. La figura del sujeto que ostenta el saber parece haberse atomizado, deslocalizándose en millones de *bits* que se distribuyen y 'dan cuerpo' a los entornos digitales donde se accede a, o se 'agarran', informaciones, conocimientos comprimidos o estudios de todo tipo. Solemos desconocer quién enseña o señala y desde qué contexto lo hace y, al mismo tiempo, parece difícil encontrar a quien no pretende señalar algo.

Fácilmente y con un mínimo gesto podemos acceder a aulas virtuales, a aplicaciones gratuitas para hacer casi cualquier cosa, a aprendizajes personificados, a plataformas de aprendizaje en línea, a bibliotecas virtuales y a repositorios. Asistimos a la proliferación de manuales, instrucciones de uso, video manuales de cómo hacer esto o aquello, tutoriales descargables, ejemplos aplicables, orientaciones para elaborar por fases, técnicas, usos en abierto, métodos paso a paso de cualquier proceso, diagramas animados que explican cuestiones muy específicas, etc. Así, vivimos rodeados de una gran cantidad de materiales visuales, textuales y audiovisuales que muestran, enseñan y explican todo tipo de procedimientos. La mercantilización de las nuevas formas de comunicación y de circulación de la información parece haber hecho desaparecer a

las personas y, en su lugar, ha colocado índices vinculados al tráfico web, a la audiencia y a la atención como criterios para la monetización. Un sistema que se presenta bajo un formato pulcro, con propensiones a la completitud, cierto, sin conjeturas, sin fallos y sin atisbo de ningún traspié.

La recuperación de los cuerpos para los procesos educativos en tiempos "del rendimiento" (Han, 2015) está siendo tomada en consideración desde distintos frentes. Por traer un caso, Massimo Recalcati (2016) desde planteamientos psicoanalíticos alude a la cuestión del "tropiezo del maestro" en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. La escena es la siguiente: un/a profesor/a entra en la clase y se trastabilla delante de todo el grupo que espera dentro del aula. Seguidamente se pregunta: ¿qué debe hacer después?, ¿indiferencia?, ¿bromear?, ¿ocultar el rubor?, ¿o quizás aprovechar la contingencia para 'señalar' que su posición no está libre de dudas, vulnerabilidades e inseguridades? (p. 135). Desde estas posiciones se considera problemática la desaparición de los cuerpos en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados únicamente por la tecnología. Según argumenta el autor, la dinámica formativa debe balancearse entre la aplicabilidad de los conocimientos y la apertura a la sensualidad "del mundo a través del lenguaje, del deseo de conocimiento, del viaje, de la aventura, de ir mar adentro, lejos, a descubrir otros mundos, hacia lo inédito y aún desconocido" (p. 138).

Sobra decir que, al aventurarnos o al ponernos en peligro, los parámetros epistemológicos

forman parte del lenguaje que usamos y compartimos, del deseo que nos mueve, de la curiosidad y su penumbra e, incluso, del manejo de los miedos cuando nos alejamos de tierra firme. En este sentido, en el *Manifiesto onlife. El ser humano en la era de la hiperconexión* (Floridi, 2015), se señalan los desvanecimientos de ciertos límites que las tecnologías han provocado, por ejemplo, la distinción entre lo real y lo virtual o las relaciones entre los seres humanos y las máquinas. Se podría decir que, más allá del alcance y el desarrollo de los dispositivos electrónicos, al emprender cualquier aprendizaje, investigación, intento de conocer o búsqueda de la legibilidad de lo extraño, vamos equipados con las condiciones propias del momento que nos ha tocado vivir, que nos permiten hacer comprensible y nombrar aquello con lo que nos topamos. Si tenemos en cuenta esto, podemos decir que los tropiezos ahora se interpretan bajo las condiciones de lo matero-virtual.

En definitiva, parece que los actuales procesos de despersonalización, circulación, deslocalización de información, datos, ideas, gestos, imágenes, explicaciones, indicaciones, componentes imaginarios, etc., están influyendo en las formas que tenemos de pensar las articulaciones de lo artístico desde la universidad que, junto a las implicaciones de otros ámbitos, deben responder a los asuntos problemáticos de nuestro tiempo. De momento, a comienzos de este siglo ya se señalaba que el incipiente proceso de descentralización por el que parecía pasar la uni-

versidad tendía a “devenir *pluriversidad*” (Brea, 2004, p. 143).

CONVERSAR

En su etimología, el verbo *conversar* se forma de *cum*, que quiere decir *en compañía de*, y *versare* que significa *virar, voltear, girar*. Así podemos decir que *conversar* es *dar vueltas en compañía*. En una conversación no resulta pertinente saber quién señala y quién atrapa, porque estos roles resultan permanentemente intercambiados en un baile empático de escucha y enunciación.

Al conversar, las palabras son encontradas por la acción conjunta y cada argumento abre múltiples direcciones. De esta forma, se va configurando un ejercicio contextual que se produce mediante una compleja combinación de elementos lingüísticos, psicológicos, gestuales, sociales, comunicativos y espaciales, entre otros. Las diferentes miradas, los enfoques y los argumentos van construyendo el propio sentido de los términos que se usan. Así, la travesía conversacional consiste en balancear y tensionar la multiplicidad de voces y de hablas para negociar, eventualmente, las desavenencias y los acuerdos. La filósofa y profesora Marina Garcés (2016) escribe que “hablar es interrumpir el ruido y encontrar aquella palabra que realmente necesitamos decirnos, aquel sentido que ilumina de otra forma lo que estamos viviendo” (p. 16).

Desde posiciones interseccionales, la escritora y activista bell hooks (2022), en su libro *Enseñar pensamiento crítico*, propone la conversación como una forma de entrar desde el ámbito de la enseñanza en el amplio espacio de lo posible. En este sentido, la autora escribe:

Al aprender y conversar juntos, rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo. Al favorecer y fomentar el diálogo, nos comprometemos mutuamente en una comunidad de aprendizaje. (...) Buena parte de los conocimientos que adquirimos nos llegan, en nuestra vida cotidiana, conversando (p. 61).

Pensar en las conversaciones que se dan bajo las condiciones de un determinado contexto de enseñanza, en este caso dedicado a la práctica artística, podría conseguir prevenir ciertos entumecimientos en estos procesos tan complejos. Habitualmente se reconocen al menos tres tipologías de enseñanza. Primero estaría aquella que se adjetiva como 'formal', reglada. La presencia de 'la forma' nos remite a una figura, a una imagen conformada, al resultado de un modelado a partir de la consideración de materias obligatorias y optativas. Aquí las conversaciones están proyectadas, las preguntas y respuestas estipuladas y se penaliza cualquier desviación del itinerario planificado. Esta modalidad tiene estructuras administrativas, oportunidades laborales, plantillas organizadas y jerarquizadas, filtros para las personas implicadas, asuntos relativos al negocio y la mercadotecnia, posiciones ideológicas, conexiones con la identidad territo-

rial, etc. En segundo lugar, estaría la enseñanza 'informal', en este caso sería aquella que no tiene forma, donde no hay ningún programa, que surge y tiene que ver con las conversaciones y las experiencias en la cotidianidad, donde el aprendizaje se presenta como una amalgama de intercambios e interacciones colectivas. De alguna forma, esta tipología nos rodea cada día. Y el tercer tipo sería la denominada enseñanza 'no formal' que se da bajo procesos de planificación donde se puede reconocer el organismo que la plantea, pero queda fuera de los itinerarios imperativos, aunque estos pueden reconocer sus beneficios y complementariedad.

Podríamos situar en la tercera categoría el caso del conversatorio "Tensiones entre los imaginarios artísticos y los educativos en el contexto universitario", donde se expusieron estas notas. Aquel encuentro giró sobre estos asuntos sin ánimos de concluirlos, sino más bien de impulsarlos, de abrir espacios para que pudieran confrontarse las diferentes perspectivas. Así, aparecieron no solo experiencias dispares, sino diversas hablas con distintas sonoridades y acentos. Allí se reunió un grupo de personas situadas en momentos singulares de sus respectivos recorridos dentro de las enseñanzas artísticas. Estudiantes y docentes emprendieron una conversación donde la toma de la palabra fue circulando para exponer vivencias, convencimientos, dudas, respuestas convertidas en preguntas, preguntas sin la necesidad de respuestas, refutaciones, persuasiones, invitaciones, argumentos al aire, pareceres, en definitiva, 'como si' la universidad mediante sus

tareas investigadoras y docentes tuviera una “clara dimensión comunicativa y conversacional” (Larrañaga, 2017, p. 34).

En 1998, Jacques Derrida pronunció una conferencia bajo el título *La universidad sin condición*. Allí se refirió a la fórmula del ‘como si’ como una forma de reflexión sobre “una política de lo virtual”. El autor partía de las alteraciones que, derivadas de la “virtualización deslocalizadora del espacio de comunicación, de discusión, de publicación, (...)”, estaban afectando al trabajo universitario (p. 23). No obstante, más allá de su relación con la informatización, se preguntó acerca de algunas posibilidades del ‘como si’. Resumidamente, son las siguientes: 1) Cuando nos entregamos a la “arbitrariedad, al sueño, a la hipótesis, a la utopía” (p. 25); 2) Relacionado con los “juicios reflexionantes” kantianos; y 3) Para plantear si dicha expresión “no marca de mil maneras la estructura y el modo de ser de todos los objetos que pertenecen al campo académico que se denomina las Humanidades (...)” (p. 28). En esta tercera variación se pregunta acerca de la posibilidad de considerar la “modalidad del como si” apropiada para ser aplicada “a todas las idealidades discursivas, a todas las producciones simbólicas o culturales (...)” (p. 29).

Sin embargo, para abordar la universidad como un acontecimiento concreto, el autor argumentaba que quizás se debería desestimar la virtualidad que aportan los ‘como si’ e interrumpir sus reglas. Pero ¿cómo abordar la universidad como un acontecimiento concreto si, según pa-

rece, ella está sumergida en distintos ‘como si’? (p. 31).

Más allá de disipar los supuestos ‘como si’ para encontrar las delimitaciones exactas de los procesos de enseñanza artística en la universidad, podría resultar oportuno volver a algunos de ellos que, en ocasiones, parecen emborronados tras cuestiones burocráticas y administrativas. Por ejemplo, consistiría en conversar como si no dispusiéramos de conceptos fiables y enteros; como si los programas docentes necesitasen ser replanteados continuamente; como si las formas avaladas en el pasado fuesen desestimadas para traerlas ilesas al presente; como si hubiera que repensar sin parar el estudio de las estrategias artísticas para que den cuenta del presente; como si las metodologías institucionales no pudiesen ser atrapadas, imitadas y devueltas nuevamente a la institución; como si fuese indispensable la prudencia al analizar los sentidos que ofrecen las propuestas artísticas de otros contextos epistémicos; como si la enseñanza de la práctica artística mediante la preparación por niveles de grupos de personas fuese insuficiente para un contexto laboral incierto, difuso y precario; como si se asumiera la imprescindibilidad del combustible crítico para activar las capacidades interpretativas desde lo artístico sobre las interacciones entre las personas y entre estas y los entornos; como si después de afirmar que hay tensiones entre los imaginarios universitarios y los artísticos, estos fuesen distinguidos solo para analizar las fricciones y los contactos que se dan sus entrecruzamientos y, también, entre ellos y

otros ámbitos. Finalmente, como si las conjeturas sirvieran para acceder a la obligación de conversar una y otra vez sobre las condiciones donde intercambiamos las respuestas.

En su texto, Derrida (2002) ofrece una salida “por venir” a la virtualidad del ‘como si’: la universidad como una “«cosa», una «causa» autónoma, incondicionalmente libre en su institución, en su hablar, en su escritura, en su pensamiento” (p. 31). A partir de ahí, el autor utiliza el verbo “profesar” para nombrar la labor de la docencia universitaria. Bajo definiciones en distintos idiomas y etimologías, sitúa la acción de profesar en el entorno de ‘hablar’ y, en concreto, en las intermediaciones de ‘declarar abierta o públicamente’, para acabar afirmando que utilizar ‘profesar’ para denominar la tarea docente tiene que ver con “dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad” (p. 33).

Diría para terminar que, la actividad universitaria podría tener al menos tres incumbencias: ser capaz de intercambiar argumentos en un contexto mundializado y alterado por las condiciones de la *tecnosfera*; dar testimonio en un ámbito de compromiso crítico que asume los ‘tropiezos’ como elementos de análisis; e impulsar un irrenunciable carácter público y diverso de sus conversaciones acerca de los temblores de la vida.

Alguna vez he oído decir a Josu Larrañaga Altuna, profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, que el término *conversar* podría ser entendido como una forma de intercambiar versos. Una posible interpretación de esta sugerencia estaría en vincular el acto de permutar ideas mediante el habla con entender esas mismas formas verbales sujetas a diferentes ritmos y cadencias. Este podría ser un campo fértil para advertir los diversos planos de la puesta en común de enunciados, dudas y dilemas. Se trataría de considerar los ‘versos’ como mecanismos contextuales que desplazan los sentidos y sus interpretaciones. Dicho de otra forma, consistiría en prestar atención a las condiciones en las que tiene lugar el intercambio de hablas para participar de la conversación como si el fin fuese conversar.

Cómo citar este artículo:

Mateo León, J. E. (2024). Como si el fin fuese conversar. Tensiones entre los imaginarios artísticos y los universitarios. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46275>

Referencias

- Brea, J. L. (2004). *La universidad del conocimiento y las nuevas humanidades*. Estudios visuales, 2, pp: 133-154.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Floridi, L. (2015). *El Manifiesto onlife. El ser humano en la era de la hiperconexión*. SpringerOpen.
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Han, B. Ch. (2015). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo verde.
- Larrañaga, J. (2017). *De la obra a la multiplicidad. Sobre la investigación universitaria en arte*. Ciudad de México: Cuadernos del piso siete.
- Meirieu, P. (2013). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Micro-Macro Referencias.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Saer, J. J. (2023). *El entenado*. Buenos Aires: Seix Barral.

Biografía

José Enrique Mateo León

AUTOR

Artista, docente e investigador de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Bellas Artes. Director del Grupo de Investigación UCM *Prácticas Artísticas y Formas de Conocimiento Contemporáneas*. Miembro de la dirección editorial de *-Accesos. Revista de Investigación Artística*. Investigador del I+D *Interacciones del arte en la Tecnofera. La irrupción de la experiencia (HAR2017-86608-P)*. Miembro del grupo de la Comunidad de Madrid *En los márgenes del arte: Tentativas de emancipación (2018) y Ensayando comunidades (2019)*.

Contacto: jemateo@ucm.es

Gestos, activismo espiritual y pedagogías comprometidas. Un abordaje interdisciplinario de las obras de Tau Luna Acosta, Rita Ponce de León y Verena Melgarejo Weinandt

Gestures, spiritual activism and engaged pedagogies. An interdisciplinary approach to the works of Tau Luna Acosta, Rita Ponce de León and Verena Melgarejo Weinandt



Renata Cervetto

Investigadora independiente

Madrid, España

caravana.re85@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-0976-3045>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado: 17/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46276>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/e328iko7a>

Resumen

El presente ensayo propone una lectura sobre las prácticas de las artistas Tau Luna Acosta, Verena Melgarejo Weinandt y Rita Ponce de León a partir de un cruce con herramientas y metodologías provenientes de la sociología, la filosofía y la pedagogía, de la mano de autoras como Silvia Rivera Cusicanqui, Gloria Anzaldúa, Marie Bardet y bell hooks. A fin de ejemplificar las diversas maneras en que aterrizan estas ideas en las obras de Acosta,

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Dossier / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



Weinandt y Ponce de León, analizaré una selección de instalaciones, videos, dibujos y talleres que permiten entender su práctica más allá de los resultados materiales. Tomando su propia experiencia como migrantes a otros países, contemplaré también procesos de memoria colectiva y construcción de identidad como temáticas que se problematizan de diversas maneras en sus trabajos. El propósito es dar cuenta de cómo sus prácticas artísticas ponen énfasis en el proceso, cómo materializan herramientas de otras disciplinas a fin de generar experiencias transformadoras, de sanación y formación de alianzas entre las personas que participan, dando por resultado procesos que apuntan a generar complicidad y solidaridad más allá de la obra y su exhibición.

Abstract

This essay proposes a reading of the practices of artists Tau Luna Acosta, Verena Melgarejo Weinandt and Rita Ponce de León based on a cross-reference with tools and methodologies from sociology, philosophy and pedagogy by authors such as Silvia Rivera Cusicanqui, Gloria Anzaldúa, Marie Bardet and bell hooks. In order to exemplify the diverse ways in which these ideas land in the works of Acosta, Weinandt and Ponce de León, I will analyze a selection of installations, videos, drawings and workshops that allow us to understand their practice beyond the material results, where the process has more or equal relevance than the final result. Taking their own experience as migrants to other countries, I will also contemplate processes of collective memory and identity construction as themes that are problematized in different ways in their work. The goal is to show how their artistic practices materialize tools from other disciplines in order to generate transforming, healing and alliance-building experiences among the people who participate, resulting in processes that aim to generate complicity and solidarity beyond the work and its formal exhibition.

Palabras clave

*arte contemporáneo,
pedagogías
comprometidas, filosofía,
sociología, prácticas
interdisciplinarias*

Key words

*contemporary art,
engaged pedagogies,
philosophy, sociology,
interdisciplinary practices*

En el presente ensayo quisiera explorar la confluencia de algunas corrientes pedagógicas, sociológicas y filosóficas en la obra de tres artistas contemporáneas: Tau Luna Acosta (Medellín, 1989), Rita Ponce de León (Lima, 1982) y Verena Melgarejo Weinandt¹ (1986, Berlín). Si bien su práctica adopta distintas materialidades y habita contextos diferentes, las tres comparten experiencias de migración que inciden en su reflexión en torno a la identidad y la memoria colectiva. Por otro lado, su trabajo recupera la importancia del cuerpo como un todo indisoluble en el proceso de aprendizaje, poniendo en práctica metodologías que habilitan procesos de sanación, autotransformación y puesta en común. En este sentido, considero que sus prácticas dan cuenta del arte como una “metadisciplina” (Camnitzer, 2016, p. 21) que permite acercar diversos sistemas de pensamiento y acción para conjugar nuevas posibilidades, a la vez que generar escenarios alternativos de convivencia y resistencia.

Para comenzar, quisiera proponer las obras *El tiempo como las piedras* (2023) y *Mi nombre es nadie* (2022), de la investigadora, artista y docente Tau Luna Acosta. La primera pieza propone escuchar a las piedras en tiempo real, confirmando su agencia y capacidad de comunicación (imagen 1). Consiste en una instalación sonora formada por una plataforma circular metálica

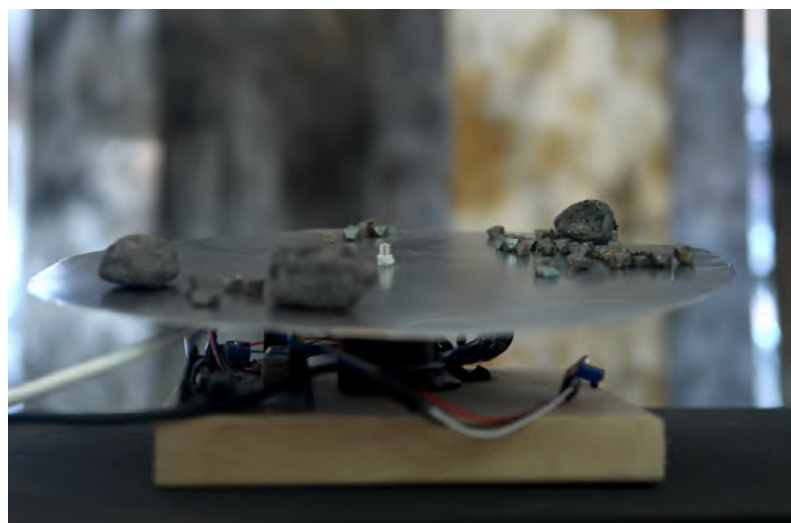


Imagen 1: Acosta, T. L. (2023). *El tiempo como las piedras* [instalación sonora]. Barcelona, España. Disco de aluminio, rocas de magnetita, sensor hall, amplificador de señal, pure data y arduino. Fotografía de L. Fagá. Imagen cortesía de la artista.

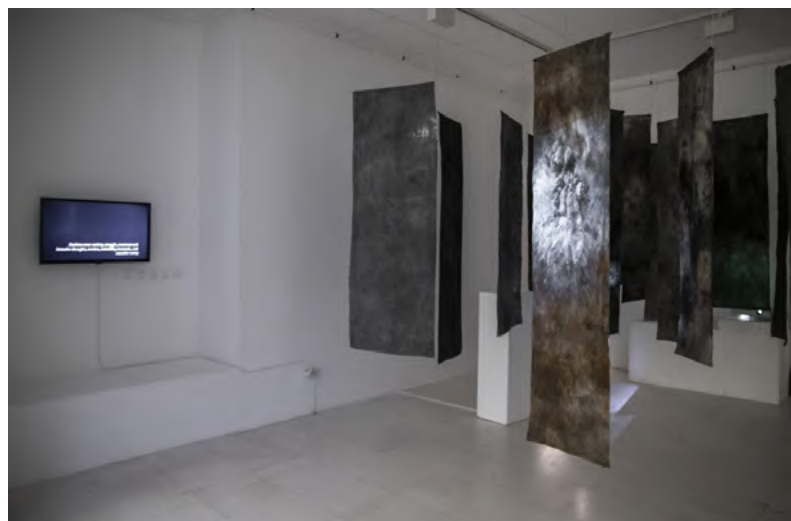


Imagen 2: Acosta, T. L. (2022). *Mi nombre es nadie* [video instalación]. Zagreb, Croacia. Tela polvo de magnetita, 4 canales de video, dimensiones variables. Fotografía de S. Bistričić. Imagen cortesía de la artista.

sobre la cual gira un conjunto de magnetitas, piedra que Acosta comienza a investigar al llegar a España en 2020. Debajo de la plataforma hay un sensor que reconoce el movimiento de las piedras y lee su campo magnético, reproduciendo su sonido –o relato– en tiempo real. La segunda obra (imagen 2) se trata de una instalación for-

1 Considero importante aclarar que el carácter de este ensayo es más bien especulativo, ya que surge de mi interés en procesos pedagógicos alternativos y su diálogo constante con la práctica artística contemporánea.

mada por una serie de telas teñidas con polvo de magnetita que cuelgan de forma perpendicular, y sobre las cuales se proyectan tres videos: una banda de pájaros migrantes; un grupo de bacterias magnetotácticas generando patrones de movimiento; y la erupción de un volcán, una de las formas que tiene esta piedra para llegar a la superficie de la tierra. Al costado, un video montado sobre la pared explica en qué consiste el “síndrome de Ulises” o del emigrante, causado por el sentimiento de extrema soledad, miedo y/o exclusión de las personas al migrar.

En estas obras, Acosta aborda el fenómeno de la migración desde una perspectiva biológica que va más allá del ser humano. En su investigación da cuenta de cómo los pájaros alojan en su cerebro fragmentos de esta piedra que los ayuda a captar las ondas magnéticas de la tierra y orientarse así en sus traslados de ida y regreso. La migración de las aves es un fenómeno que refleja, por un lado, la noción de *cuerpo colectivo* (imagen que resulta de las aves volando en grupo) y la necesidad de mantenerse unidas para la sobrevivencia. Por otro, pone de manifiesto cómo otros entes no humanos son parte de nuestro sistema al compartir patrones físicos similares, dado que los seres humanos también albergamos magnetita en nuestro cuerpo.



Imagen 3: Acosta, T. L. (2019). *Latencia* [instalación interactiva/proceso colectivo]. Medellín, Colombia. Tela de algodón, leds, arduino, dimensiones variables. Fotografía de L. Fagá. Imagen cortesía de la artista.

La reflexión sobre la identidad que surge en estas obras ha sido trabajada por Acosta en ocasiones previas a partir de su experiencia inicial con el textil y en colaboraciones con prácticas de bordado comunitario. Estos medios le han servido para indagar sobre otras maneras de generar memoria, vínculos y redes, como puede verse en *Latencia* (imagen 3). Esta obra, formada por mapas y escritos bordados sobre tela, fue realizada en Cali y Medellín en conjunto a personas que sufrieron episodios de violencia tras los acuerdos de paz firmados con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Cuando Acosta comienza a trabajar la magnetita, lo hace a partir de su conocimiento del textil y la manipulación de ese material, lo que le lleva a usar su polvo para teñir las telas y ver cómo estas interactúan entre ellas. De esta manera, Acosta traslada sus preguntas e inquietudes a formas que materializan las relaciones entre

humanos y no humanos, dando cuenta, como propone Silvia R. Cusicanqui (2018), de cómo “los circuitos de memorias del planeta están también inscritos en nuestros cuerpos” (p. 57). A su vez, los talleres que realiza complementan su trabajo al posibilitar un espacio de imaginación y sanación. La obra *El tiempo como las piedras* sucedió a la vez que un taller de dos días en Hangar², donde Acosta invitó a los participantes a trabajar su propia experiencia migratoria a partir de ficcionalizar otros posibles caminos de retorno a sus países de origen. Para ello, cada persona llevó un mineral que fue usado para emprender un viaje imaginario por medio de preguntas y dinámicas propuestas por Acosta.

La confluencia de la práctica artística con las metodologías provenientes de otras disciplinas es algo que me interesa especialmente por su capacidad de transformar y generar autococonocimiento y consciencia crítica en las personas más allá de su edad o contexto de vida. El acento puesto en el uso de la imaginación y las sensaciones corporales me conduce a un ejercicio que Cusicanqui (2015) propone en sus clases. Para la socióloga, la “visualización” es una manera de fomentar la descolonización de la mirada, ya que se trata de apelar a “formas de memoria que condensan otros sentidos” (p. 22), buscando recrear una experiencia integral que aúne tanto lo sensorial como lo racional provisto por la palabra. Si bien Cusicanqui apela a esta herramienta para trabajar un recuerdo del pasado, Acosta la tras-

lada a un futuro aún incierto pero posible. Como plantearé más adelante, el simple hecho de proyectar una imagen a partir de las sensaciones de todo el cuerpo convierte a la imagen en algo real sobre lo que se puede construir.

Por otro lado, encuentro que la forma de trabajo grupal y puesta en común de este taller se vincula con la noción de “activismo espiritual” desarrollada por la escritora y educadora chicana, *queer* y decolonial Gloria Anzaldúa. El activismo espiritual busca evocar un tipo de conocimiento que se fundamenta en la conexión con los demás, “un proceso intrincado y orgánico que vincula la autorreflexión con la acción exterior” (Cariaga, 2020, p. 133). En la práctica, se traduce como una pedagogía basada en la sanación, donde la enseñanza, el aprendizaje y la transformación forman parte de un proceso contradictorio y desordenado.³ Esta metodología forma parte del “path of conocimiento” (Anzaldúa, 2002), que se traduce como un incremento de consciencia que nos impulsa a tomar acción sobre un determinado tema. En este camino no hay un resultado pautado de antemano, ya que cada persona lleva su propio proceso de acuerdo a sus tiempos y necesidades. Lo principal es habilitar un espacio seguro donde cada quien pueda abrirse a compartir sus miedos e inseguridades por distintos medios. Esta propuesta pedagógica que Anzaldúa

² Hangar. Centre de producció i recerca artística es un centro abierto para la investigación y la producción artística ubicado en Barcelona.

³ De manera similar, la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui adapta la idea del *double bind* para hablar del ser mestizo, donde habitan dos posiciones que se contraponen pero complementan entre sí. La epistemología *ch'ixi* es, para la autora, una forma de habitar creativamente esa contradicción y esquizofrenia colectiva (Rivera Cusicanqui, 2015, 2018).

describe y practica a lo largo de su carrera como escritora y docente fue mayormente desarrollada en un contexto universitario anglosajón con estudiantes de diversas procedencias y subjetividades que, al igual que ella, padecían distintos tipos de discriminación por su color de piel, por su lenguaje, sexualidad o apariencia física (entre otros factores). La lucha está en la constante redefinición de esa identidad que muta y rehúye clasificaciones incorporando y validando los conocimientos que provienen de la intuición, del cuerpo/mente/espíritu tomado como un todo indisociable. Generar esta nueva consciencia implica reconocer la resistencia que ejercemos ante las cosas que nos causan dolor, razón por la cual las prácticas de sanación son una pieza central en las pedagogías de la transformación que propone Anzaldúa. En otras palabras, el “path of conocimiento” es para la autora una forma de activismo o “indagación espiritual” que se puede alcanzar por medio de la escritura, la práctica artística, el baile, la enseñanza o la meditación (Solís, 2020). En el caso de Acosta, la instancia del taller se convierte en un espacio donde la imaginación se integra a la experiencia de cada participante para proponer otros escenarios de migración que ayuden a sanar los traumas o las heridas irresueltas.

Si bien Anzaldúa no lo formula de manera explícita, encuentro que estas ideas dialogan también con las nociones de aprendizaje que tienen lugar en algunas comunidades originarias del norte y sur de América, donde se parte de la igualdad de las inteligencias para promover la ca-

pacidad de un aprendizaje autónomo. Si bien hay variaciones, el aprendizaje implica aquí un diálogo horizontal entre aspectos racionales, afectivos e intuitivos, sumado a una noción colectiva del individuo. En la inteligencia Nishnaabeg,⁴ por ejemplo, el conocimiento se genera y reconstruye de manera continua a través de la práctica acuerpada en un contexto de familia y comunidad, donde lo intelectual se entreteteje con la presencia espiritual y la emoción (Betasamosake Simpson, 2022); mientras que en la cosmología mapuche, el autorevisarse es un proceso personal que alimenta la reconstrucción de la comunidad (Maicoño, 2023).

*es un silencio de la mente también
apagar un poco la mente y dejar entrar
la voz del otro
los gestos del otro
(Maicoño, 2023, p. 42)*

*If you let the other person sense with
you what you are sensing, a possibility arises
(Vicuña, 2019, p. 40)*

⁴ La autora usa el término *nishnaabeg* para referirse a los pueblos ojibwe, odawa, bodawadami, mississauga/michi saaggiig, sauteaux, chippewa y nipissing, localizados en torno al Lago Superior en la provincia de Ontario, Canadá.



Imagen 4: Ponce de León, R., Gómez, A. y Gómez, M. E. (2021). *Pequeño festival de las conversaciones profundas*. Convivio por el cierre. Kiosko del Pueblo Originario de San Simón Ticumac, Ciudad de México, México. Fotografía de JC. Imagen cortesía de la artista.

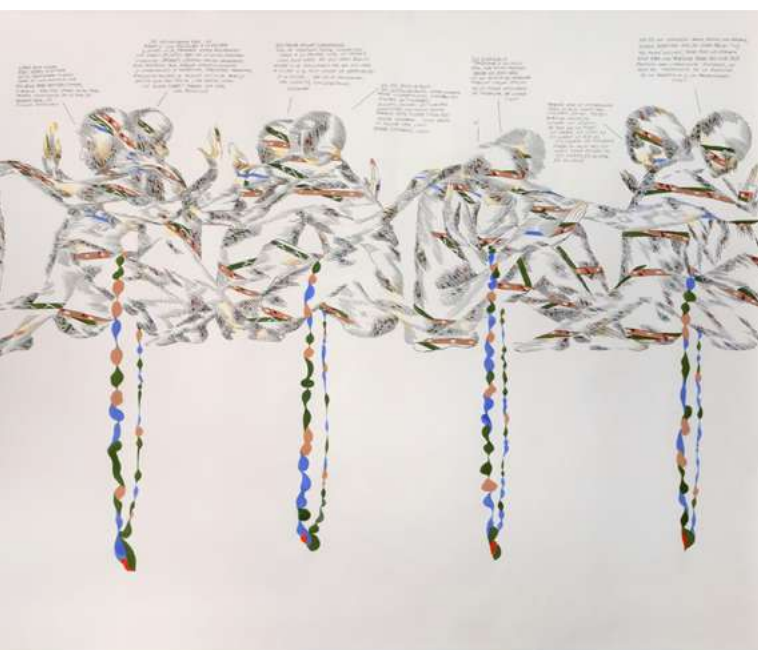


Imagen 5: Autorxs (2021). *Ser en la Ciudad de México (Paola Sánchez)* Tinta y gouache sobre papel, 126 x 150 cm. Ciudad de México, México. Fotografía de B. Ruiz. Imagen cortesía de la artista.

Siguiendo el hilo del aprendizaje en comunidad, quisiera ahora introducir un proyecto de la artista visual Rita Ponce de León, quien en 2003 llegó a Ciudad de México para estudiar Artes Visuales en la Escuela de La Esmeralda. Su traslado a esta ciudad la llevó a generar nuevas redes de contención y afecto que le permitieron repensar su rol como artista, a la vez que las implicancias de la autoría individual frente a la de carácter colectivo. En esta línea, *Haciendo de nosotros una escuela* fue un proyecto de larga duración que tuvo lugar en la comunidad de San Simón Ticumac, colonia ubicada al sur de la ciudad, entre 2019 y parte de 2022.⁵ Lo que llega hoy a nuestras manos es un conjunto de dibujos en diversos formatos que la artista realizó a partir de una serie de encuentros y conversaciones que mantuvo con amigos y colegas de esta comunidad. Parte del proyecto consistió en el “Pequeño festival de las conversaciones profundas” (imagen 4), organizado por la artista junto a Andrés Gómez y María Elena Gómez en julio de 2021. Los diálogos y las dinámicas de movimiento y escucha que tuvieron lugar allí, a cargo de varios artistas y gestores invitados,⁶ nutrieron los dibujos de la segunda etapa del proyecto que incluyeron también fragmentos de las conversaciones transcritas (imagen 5).

⁵ Los encuentros se interrumpieron en marzo de 2020 con la llegada de la pandemia del COVID-19 y fueron retomados en mayo de 2021.

⁶ Esthel Vogrig, Alfredo Bojórquez, Andrés González, Italivi Vargas, Jesse Cohen, Lorena Mal, Paola Sánchez, Tilsa Otta y la Compañía Banyan de Marionetas.



Imagen 6: Ponce de León, R. (2021). *¿Cómo saber si algo es cierto o no?* Tinta y lápiz de color sobre papel, 25.7 x 30 cm. Ciudad de México, México.

Fotografía de J. P. Murrugarra. Imagen cortesía de la artista.

Como en ocasiones anteriores, Ponce de León apela al dibujo como un refugio para observar sus ideas y completarlas. A la vez, este medio le permite canalizar las experiencias, sensaciones y relatos compartidos con los y las vecinas de la comunidad: “Lo que acontece en San Simón no es mi proyecto personal, mi proyecto en todo caso es un afluente, como un río que se une a otro, que se suma pero que al unirse se transforma”.⁷ Las composiciones dan cuenta de

⁷ Esta cita fue extraída de un documento de trabajo interno compartido por la artista durante la escritura del presente ensayo.

los intercambios y las vivencias que surgieron al explorar la noción de cuerpo colectivo en plena pandemia: pequeñas cabezas que se asoman apiladas y sonrientes en forma vertical, retratos de colegas superpuestos (imagen 6), y cuerpos que se expanden y contraen articulando la trama que los contiene. Algunos dibujos solo manifiestan vectores de fuerzas por medio de trazos circulares o tramas de color, mientras que otros logran visualizar las energías que nos atraviesan, los gestos desde los cuales nos entendemos y relacionamos con otros seres y el ambiente que nos rodea.⁸

Abordo la noción de gesto desde la mirada de la filósofa y bailarina Marie Bardet⁹ (2019), quien lo propone no como una forma corporal en sí, sino como un modo de relación, una continuidad entre fuerzas humanas y no humanas (p. 91). En otras palabras, la autora los define como “(...) relaciones entre materia, energía, espiritualidad, técnica, instituciones, modos de pensar, relaciones sociales, dinero, modos de organización política, sexualidades (...)” (p. 96). En este sentido, me animo a insinuar que los cuerpos

⁸ Bajo un análisis contemporáneo, Sebastián Vidal Mackinson (2022) señala, en un artículo escrito sobre la obra del artista argentino Emilio Renart, que los métodos desarrollados por este en su Taller de Introducción a la Creatividad (1985-1987, periodo inicial de vuelta a la democracia tras años de dictadura militar) serían un posible referente para restaurar dinámicas de intercambio y lazos de afectividad a partir de las consecuencias del COVID-19. Al profundizar sobre este proyecto de Ponce de León, se pueden trazar ciertos paralelos que permiten visualizar de qué manera la práctica artística puede ser una experiencia transformadora, capaz de sanar, generar complicidad y solidaridad entre las personas que participan.

⁹ Su reflexión se enmarca en diálogo con los escritos del ingeniero agrónomo, etnólogo y lingüista André-Georges Haudricourt (1911-1996).

que aparecen en estos dibujos no son considerados desde su anatomía, sino “en relación con objetos, fuerzas y contextos” (p. 86). El aspecto de ‘relación’ es tomado aquí como “una infusión, un tejido de dinámicas e ‘intra-acciones””,¹⁰ tal como apuntan Bardet, junto a Joanne Clavel e Isabelle Ginot, en un trabajo previo (2018, p. 10).

Tomando estas propuestas teóricas como referencia, vuelvo al trabajo de Ponce de León para recuperar su interés por la danza y el cuerpo en movimiento, factores que inciden en su metodología de trabajo y en este proyecto en particular. Si bien la artista no estudió la disciplina de manera profesional, su curiosidad por explorar la consciencia corporal que esta conlleva la llevó a indagar en cómo el movimiento se puede traducir y materializar de distintas maneras. En este sentido, su primer encuentro con la danza butoh en 2010 le acerca una forma de corporeizar imágenes en constante transformación, algo que se traduce de forma evidente en sus dibujos. Allí, los límites y las definiciones del cuerpo humano entran en estado de metamorfosis, se extienden más allá de este para fusionarse con entidades como el agua, el cielo o las montañas, algo que me acerca a las ideas de Bardet, Clavel y Ginot (2018) cuando hablan de las “prácticas ecosomáticas”. Por un lado, las autoras explican que

la somática es un término acuñado en 1970 por el filósofo Thomas Hanna para hablar de la interacción sinérgica entre la consciencia, el funcionamiento biológico y el entorno. Ellas recuperan este término para integrarlo al campo de la ecología científica y las humanidades ambientales, lo cual conduce a que los humanos nos percibamos en “reciprocidad dinámica y continua con el medioambiente” (Bardet, Clavel y Ginot, 2018, p. 11).¹¹ Encuentro así que su aporte puede proporcionar otro abordaje de la obra de Ponce de León, en consonancia con su manera de vincularse de forma horizontal con los grupos con los que trabaja, respetando las dinámicas comunitarias existentes y buscando formas de entrar en diálogo con ellas. Las autoras enfatizan en que el potencial de las prácticas ecosomáticas conduce a una “invención del mundo en términos de transformación social, procesos de emancipación y creación de otros comunes” (p. 12), algo que se refleja, por un lado, en las dinámicas y los encuentros propuestos por la artista para generar lazos de confianza y compañerismo con la comunidad de San Simón Ticumac; y, por otro, en la materialización de estas conversaciones en dibujos-relatos que nutren a modo de “repertorio”¹² (Taylor, 2015) el proyecto propuesto por la artista.

10 Este término es propuesto originalmente por Karen Barad como *entanglement*. En español, es traducido por Jo LeBanyi (2021) como *intra-acción* para dar cuenta de la crítica al representacionalismo que hace Barad desde los nuevos materialismos. Basada en su conocimiento sobre física cuántica, propone este término que alude a una continuación entre sujeto-objeto: “(...) la persona que observa forma parte de lo que está observando” (p. 24).

11 La introducción de esta publicación fue traducida del francés al español por Marie Bardet en el marco del Laboratorio de Investigación y Creación “los apenas gestos” del Programa de posgrado en Prácticas Artísticas Contemporáneas de la EayP, UNSAM, dictado en abril 2022 por Marie Bardet y Elian Chali.

12 Desde los estudios de *performance*, Diana Taylor (2015) hace una distinción entre archivo y repertorio. Me interesa recuperar esta última por su capacidad de conservar procesos de conocimiento/prácticas corporeizadas como el lenguaje hablado, los gestos, la danza o el ritual. “El

Nada sucede en el mundo 'real' a menos que suceda primero en las imágenes dentro de nuestra mente
(Anzaldúa, 2016, p. 146)

¿De qué manera las imágenes pueden condensar mundos y creencias?, ¿qué imaginarios generan en nuestro inconsciente y qué tipo de conocimientos nos traen?, ¿qué posibilidades ofrece la práctica artística para enfrentarse con aquello que se elude o simplemente se desconoce? La obra de la artista, docente e investigadora Verena Melgarejo Weinandt entra de lleno en estas preguntas al cuestionar de forma crítica la construcción de estereotipos racistas, sexuales y coloniales basados en la imagen de “lo indígena” en la cultura alemana. Su investigación explora por distintas vías cómo estos estereotipos son fomentados sobre todo durante la infancia por medio de libros infantiles, películas, juegos y actos escolares.¹³ Hija de madre alemana y padre boliviano con raíces quechuas, su infancia en Berlín durante los años noventa coincidió con el lanzamiento de la película producida por Disney *Pocahontas*, nombre de la protagonista representada por una joven mujer de rasgos y textura indígena. Al poco tiempo, y siendo todavía una niña, la artista entendió de primera mano la vio-

repertorio brinda apoyo a la 'cognición corporalizada', al pensamiento colectivo y al saber localizado" (p. 18).

¹³Para profundizar en este tema, sugiero la lectura de: A. Diallo, A. Niemann y M. Shabafrouz (Eds.) (2021), *Untie to Tie. Colonial fragments in school contexts*. Bonn: German Federal Agency for Civic Education/ Institut für Auslandsbeziehungen.

<https://untietotie.org/wp-content/uploads/2022/12/Untie-to-Tie-Colonial-Fragments-in-School-Contexts.pdf>

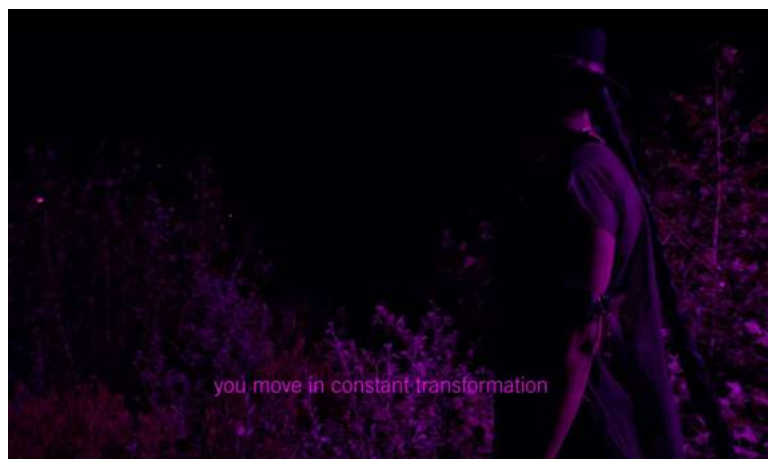


Imagen 7: Melgarejo Weinandt, V. (2022). *Conectarse en la Oscuridad. Invocando Pocahunter, Parte 1* [Connecting in Darkness. Invoking Pocahunter, Part I] [video, 6:43 min].

lencia y el racismo que puede ejercer la mirada ajena.

Los dos videos que quisiera recuperar aquí son *Connecting in Darkness. Invoking Pocahunter, Part I* (2022) [*Conectarse en la Oscuridad. Invocando a Pocahunter*] y *Transformación. Trenzar Renovación. Pocahunter, Parte II*¹⁴ (2023). Ambos tienen como protagonista a *Pocahunter* (*hunter* en español se traduce como *cazadora*), alter ego performático creado por la artista para sanar en parte su propia historia y reescribir aquellas que rodean a este personaje. Para crearlo, Weinandt se apoya en la historia real tras el personaje de Disney *Pocahontas*, de la cual, si bien existen varias versiones, la trama principal es que una mujer indígena llamada Matoaka es secuestrada y llevada a Inglaterra para contraer matrimonio

¹⁴Este video fue presentado en la exposición *Anti-futurismo cimarrón*, curado por Yuderlys Espinosa-Miñoso y Katia Sepúlveda, que tuvo lugar en La Virreina Centre de la Imatge y el Centre d'arts Santa Mònica (Barcelona), entre el 12/10/2023 y el 31/01/2024.

con un tal John Smith. Al morir, sus restos se entierran allí y no se sabe mucho más de ella. En el primer video, *Pocahunter* evoca la figura de aquella mujer indígena que vuelve para vengarse generando pesadillas en aquellos que la lastimaron y abusaron de ella (imagen 7). Una voz en *off* la presenta como una *zombie*, un ancestro errante que no pertenece ni al pasado, ni al presente, ni al futuro; que simplemente vuelve una y otra vez para recordarnos cómo aquella violencia colonial se sigue ejerciendo y que, tarde o temprano, habrá que enfrentar las consecuencias.

Al comentar este trabajo, la artista aclara que su metodología se apoya en el concepto de *autohistoria*, término que aparece recién en los escritos tardíos de Gloria Anzaldúa. De acuerdo con Barrientos (2018), este concepto

(...) busca rescatar el poder que se juega en el proceso de escribir sobre la propia vida, otorgándole a ese registro de escritura el carácter de una declaración epistémica y política en la que se pone en juego una apuesta teórica que apunta a desmontar los mandatos de lo decible y de lo que es digno de ser contado (p. 75).

La “autohistoria” se apoya en el ejercicio de la escritura como herramienta para crear nuevas ficciones y mitologías que generen “(...) un cambio en la forma en que percibimos la realidad, la forma en que nos vemos a nosotros mismos y los modos en que nos comportamos (...)” (Anzaldúa, 2016, p. 137). El ejercicio de ir hacia adentro para volver hacia afuera produce una nueva consciencia; reconstruir la propia historia por medio de la escritura o la práctica ar-

tística es una manera de sanar que incrementa “la facultad” (p. 85), entendida como la capacidad de ver por debajo de la superficie o sentir de forma instantánea. En este sentido, la elección de *Pocahunter* de volver en los sueños, desde el plano de lo inconsciente, no es algo menor. Para Anzaldúa (2016), las experiencias psíquicas tienen un lugar primordial en la construcción de la realidad, como vimos antes de forma similar con Rivera Cusicanqui (2015) y su metodología de las visualizaciones. Los sueños traen información del alma que, lejos de ser una ficción, alimenta el camino de la consciencia y la informa de maneras no racionales, ya que las imágenes están más cerca del inconsciente que de las palabras. En el caso de la artista, la creación de este alter ego no responde al deseo de reconstruir la biografía de Matoaka, sino a su propia necesidad de trabajar los traumas detrás de esa imagen estereotípica y la violencia que ha ejercido (y sigue ejerciendo) en el inconsciente colectivo.

Otro aporte interesante para abordar esta obra es aquel desarrollado por Bardet y Haudricourt (2019) cuando proponen pensar las sociedades y las organizaciones sociales no desde sus objetos, como lo haría la perspectiva etnográfica, sino desde los gestos que ellas efectúan (pp. 95-96). Al considerar esta afirmación me pregunto cómo serían los gestos que el museo Humboldt Fórum en Berlín, por mencionar un caso entre varios, podría poner en práctica para repensar su acervo de forma crítica. La reflexión artística de Melgarejo Weinandt también apunta a deconstruir el legado colonial en Alemania y denunciar



Imagen 8: Melgarejo Weinandt, V. (2023). *Transformación. Trenzar Renovación. Pocahunter, Parte II* [video, 12:02 min].

las lógicas de acumulación y extractivismo que siguen operando en sus instituciones culturales.

El segundo video tiene lugar en un escenario natural a plena luz del día: la cámara registra lentamente ramas de diversos grosores que se entretejen naturalmente con raíces de árboles vencidos. Algunas de ellas se extienden hasta las orillas de un lago de agua clara y tranquila. De forma sigilosa, *Pocahunter* aparece caminando en un plano secundario entre los árboles, arrastrando sus largas trenzas negras entre los pastizales. Al acercarse a un plano intermedio, se nota que carga un bulto de trenzas sobre sus hombros, que irá desarmando para unir su cuerpo a los árboles cercanos a la laguna (imagen 8). Las trenzas negras se empiezan a fusionar así con las ramas y el ambiente que la rodea de forma orgánica. Este proceso de conexión y fusión con el medio ambiente, simbolizado por medio del entrelazamiento que realiza el personaje, alude, de acuerdo a la artista, a una metáfora de re-

novación de renovación y transformación, donde se puede crear un nuevo comienzo y final para la historia que se quiera narrar. A la luz de lo comentado previamente, considero que esta obra también trasladada a un plano audiovisual lo propuesto por Bardet, Clavel y Ginot (2018) en torno a las prácticas ecosomáticas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las obras y los proyectos planteados previamente permiten trazar ciertas conexiones entre la práctica artística y las propuestas teóricas y metodológicas desarrolladas en otras disciplinas. Los talleres¹⁵ de estas artistas son, en consecuencia, espacios de educación informal en donde se propone una reflexión colectiva, acuerpada y afectiva, tal como plantean Tara Page y Anna Hickey-Moody (2015) al explicar los fundamentos de la corriente teórica de los nuevos materialismos. De forma similar a la noción de *gesto* (Bardet y Haudricourt, 2019), aquí se asume que los cuerpos, los sistemas de conocimiento, la sociabilidad y la materia se construyen de forma conjunta.

15Si bien aquí no hago mención a ello, la práctica de Verena Melgarejo Weinandt también incluye el desarrollo de talleres con infancias y público general. Entre ellos destaco *Leyendo Resistencia [Reading Resistance]* (Graz, 2019), que también formó parte del proyecto *Conocimiento sobre puentes* (2019-2021), en colaboración con el espacio *district* (Berlín).

<http://www.district-berlin.com/en/news/leyendo-resistencia-widerstand-lesen-reading-resistance-2/>

Considero importante dar cuenta de que en los procesos artísticos-pedagógicos la teoría y la práctica son instancias que se complementan y nutren mutuamente. Como propuse previamente, tanto las obras como las dinámicas de estas artistas recuperan herramientas y metodologías que provienen del ámbito de la educación formal. Además de la referencia a Gloria Anzaldúa, encuentro también coincidencias con los planteamientos de las pedagogías comprometidas [*engaged pedagogies*], desarrolladas entre otras educadoras por bell hooks (2010). Estas pedagogías se enmarcan tanto en el ámbito escolar como universitario, y se apoyan sobre la capacidad del cuerpo docente de ejercer una consciencia e inteligencia emocional que tenga por fin generar un vínculo de confianza con sus estudiantes. En esta metodología, al igual que en los talleres de las artistas, el sentido de comunidad se concreta por medio de la participación, la conversación y la escucha activa (p. 44). Las artistas aprenden con y de las personas con las que colaboran y viceversa, compartiendo sus preguntas y experiencias en un proceso personal con el grupo de participantes. En este sentido, construir un espacio seguro es fundamental para generar un aprendizaje horizontal, dado que, al igual que en la pedagogía comprometida, la contribución que pueda hacer cada persona del grupo aporta algo único al proceso.

Por último, me detendré en la noción de *espiritualidad* que aparece tanto en Anzaldúa como en las pedagogías comprometidas de hooks. Esta última plantea que la espiritualidad focaliza en las cualidades del espíritu humano (amor, compasión, paciencia, tolerancia, sentido de responsabilidad, entre otras) y que su puesta en práctica parte de un trabajo personal: “El crecimiento interior es un proceso de aprendizaje en donde el individuo cultiva una quietud mental que le permite tomar conciencia de sus emociones más profundas” (hooks, 2010, p. 149). El “activismo espiritual” que propone Anzaldúa no está lejos de estas ideas, dado que implica tomar acción sobre nuestras heridas para vincularnos con el afuera desde un lugar más amoroso y compasivo. En resumen, para ambas autoras la espiritualidad es un componente fundamental de la práctica pedagógica que, lejos de quedar en la oratoria, se trabaja en la práctica, dado que implica cómo vivimos en este mundo, cómo nos relacionamos con nosotros mismos y con el resto. Como he mencionado, el traslado y la recontextualización de estas metodologías pedagógicas a la práctica artística tiene varias modalidades y formatos, pero en suma, es capaz de habilitar procesos de sanación tanto individual como colectivos, a la vez que promover una nueva consciencia basada en la reciprocidad con el medio ambiente desde el cual operamos.

Cómo citar este artículo:

Cervetto, R. (2024). Gestos, activismo espiritual y pedagogías comprometidas. Un abordaje interdisciplinario a las obras de Tau Luna Acosta, Rita Ponce de León y Verena Melgarejo Weinandt. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46276>

Referencias

Anzaldúa, G. E. (2002). Now Let Us shift...the Path of Conocimiento... Inner Work, Public Acts. En G. Anzaldúa y A. L. Keating (Eds.), *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation* (pp. 540-576). Londres: Routledge.

Anzaldúa, G. E. (2016). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Madrid: Capitan Swing.

Barrientos, P. (2018, abril). Contar historias y dibujar sobre arena. Autohistoria, escritura e identidad en la obra de Gloria Anzaldúa. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad*, VII(13), pp. 61-82. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/06/Barriemtos-Panchiba-Contar-historias-y-dibujar-sobre-arena.-.pdf>

Bardet, M. y Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos entre plantas, animales y humanos/Hacer mundos con gestos*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Bardet, M., Clavel J. y Ginot, I. (2018). Ecosomatiques: Introduction. En *Ecosomatiques. Penser l'écologie depuis le geste* (pp. 9-19). Montpellier: Deuxième Epoque.

Betasamosake Simpson, L. (2022). *La tierra como pedagogía: inteligencia Nishnaabeg y transformación rebelde*. (S. Aréchiga Mantilla, trad.). Guadalajara: Taller de Ediciones Económicas. <http://t-e-e.org/files/prisa-mata/Simpson%20-%20La%20tierra%20como%20pedagogia%20%282022%29.pdf>

Camnitzer, L. (2016). Ni arte ni educación. En *Ni Arte ni Educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (pp. 19-25). Madrid: Catarata.

- Cariaga, S. (2020). Now Let Us Shift. A Conocimiento Praxis with Students of Color in an English Classroom. En M. Cantú Sánchez, C. de León-Zepeda y N. E. Cantú (Eds.), *Teaching Gloria E. Anzaldúa. Pedagogy and Practice for Our Classrooms and Communities* (pp. 123-136). Arizona: The University of Arizona Press.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: practical wisdom*. London: Routledge.
- Lebanyi, Jo (2021). Pensar lo material. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 18, pp: 15-31.
- Maicoño, S. (2023). *Pewma ull. El sueño del sonido*. Movimiento por la lengua. <https://reunionreunion.com/El-Sueno-del-Sonido>
- Marambio, C. y Vicuña, C. (2019). *Slow Down Fast, A Toda Raja*. Berlin: Errant Bodies Press.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Solís, V. (2020). Writing Autohistoria through Conocimiento. En M. Cantú Sánchez, C. de León-Zepeda y N. E. Cantú (Eds.), *Teaching Gloria E. Anzaldúa. Pedagogy and Practice for Our Classrooms and Communities* (pp. 91-111). Arizona: The Universtiy of Arizona Press.
- Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio. El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Vidal Mackinson, S. (2022). *Resituat la creatividad. La Escuela*. <https://laescuela.art/es/campus/library/essays/emilio-renart-resituat-la-creatividad-emilio-renart-sebastian-vidal-mackinson>

Biografía

Renata Cervetto

AUTORA

Magíster en Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual (UCM, Museo Reina Sofía, 2023); Licenciada en Artes (Universidad de Buenos Aires, 2011) y egresada del programa curatorial del Appel arts centre en Ámsterdam (2014). Ha sido coordinadora del área de Educación de MALBA (2015-2018), curadora de la 11ª Bienal de Berlín (2019-2020), junto a Agustín Pérez Rubio, María Berríos y Lisette Lagnado, y tutora del programa de Residencias Artísticas de Matadero Madrid (2023). En 2016 editó *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, junto a Miguel López (TEOR/ética y MALBA), y en 2023 *Agítese antes de usar. Proximidad y reciprocidad en las prácticas artísticas/educativas* (Terremoto/Temblores), junto a M. López y Macarena Hernández. Actualmente, es editora de la publicación *Fora per fer Escola. Archivos de renovación pedagógica catalana* (Manifesta 15, Barcelona).

Contacto: caravana.re85@gmail.com

Museo Barda del Desierto, una arquitectura de la experiencia: conversación con Luis Camnitzer

Museo Barda del Desierto, an architecture of experience: conversation with Luis Camnitzer



María Eugenia Cordero

Museo Barda del Desierto
Contralmirante Cordero, Argentina

bardadeldesierto@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5794-8588>



Andrea Beltramo

Museo Barda del Desierto
Universitat de les Illes Balears, España

beltramoandrea@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3397-6069>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado: 31/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46348>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/6ksl7akgk>

Resumen

El Museo Barda del Desierto [mBDD] se extiende en un territorio de setenta hectáreas, en el municipio de Contralmirante Cordero, en la provincia de Río Negro, norpatagonia argentina. Es una plataforma independiente de producción, formación y divulgación que promueve la investigación transdisciplinaria y pone en valor las diferentes metodologías de las ciencias, la arquitectura y las artes. Su perspectiva, en calidad de ecomuseo, está vin-



culada con la geografía cultural y su relación con los interrogantes sociales, comunitarios, ambientales y territoriales de la región. El mBDD busca provocar y fomentar la democratización y divulgación de proyectos culturales contemporáneos, sostenibles y arte-educativos.

En el marco de la incorporación de la obra “El museo es una escuela” al acervo del mBDD, durante el período 2023-2025, cedida en préstamo por voluntad del artista Luis Camnitzer y la galería Alexander Gray Associates de Nueva York, lo que sigue es una conversación con el autor que se inició con los siguientes interrogantes: ¿qué desafíos enfrentan hoy los museos y el arte?, ¿cómo se alcanza la sensibilidad colectiva?, ¿qué importa señalar desde la práctica artística?, ¿puede la escuela desbordar los límites de la enseñanza?, ¿cómo habitamos la dimensión del delirio y la fantasía?

Abstract

The BarDA Museum of the Desert [mBDD] extends over a territory of seventy hectares, in the municipality of Contralmirante Cordero, in the province of Río Negro, northern Patagonia, Argentina. It is an independent platform for production, training and dissemination, which promotes trans-disciplinary research and highlights the different methodologies of science, architecture and arts. Its perspective, as an eco-museum, is linked to cultural geography and its relationship with the social, community, environmental and territorial questions of the region. The mBDD seeks to provoke and promote the democratization and dissemination of contemporary, sustainable and art-educational cultural projects.

Within the framework of the incorporation of the work “The museum is a school” to the mBDD collection, during the period 2023-2025, loaned by Luis Camnitzer’s will and the Alexander Gray Associates gallery, New York, what follows is a conversation with the artist which began in the meeting of several questions at the same time: what challenges do museums face today? What about art? How do museums reach the collective sensitivity? What is important to point out from artistic practice? Can school exceed the limits of teaching? How do we inhabit the dimension of delirium and fantasy?

Palabras clave

territorio, experiencia, museos, residencia artística, arte, educación

Key words

experience, territory, museum, artistic residency, art, education

El Museo Barda del Desierto (mBDD) se extiende en un territorio de setenta hectáreas, en el municipio de Contralmirante Cordero, al norte de la provincia de Río Negro, norpatagonia argentina. Su recorrido comenzó en 2014 como residencia artística internacional en la Escuela Primaria N° 135 del mismo municipio. Los y las artistas en residencia vivían y trabajaban dentro de la escuela; cada aula se convirtió en dormitorio y taller de trabajo. Durante el tiempo de convivencia se desarrolló una amplia agenda de actividades arte-educativas, charlas, talleres y estudios abiertos, propuesta por los y las residentes, y la comunidad de la región. Esto provocó un flujo de intercambio de conocimientos que quedaron traducidos y atravesados en las obras, facilitando un acercamiento más transparente a las prácticas artísticas contemporáneas. Así, ponemos en valor la importancia del desplazamiento y la dislocación de procesos de intercambio como contenido material y sensible en relación con otras pedagogías.

Por otro lado, la ocupación de la escuela, transformada en un espacio de creación artística y de intercambio con la geografía de la región, provocó una interrupción en el uso común de ese espacio y del cotidiano de la comunidad. De esta manera, la jerarquía de la arquitectura de la escuela como tal se desbordó y pasó a tener otras dimensiones espaciales desde las experiencias compartidas.

En sus seis ediciones, la residencia recibió a más de cincuenta artistas, curadores e investigadores. En 2022, amplió sus objetivos y fue

inaugurado el mBDD. El acervo está compuesto por las obras que realizaron los y las artistas en residencia en las ediciones de 2014 a 2019. El mBDD es una plataforma independiente de producción, formación y divulgación que promueve la investigación transdisciplinaria y pone en valor las diferentes metodologías de las ciencias, la arquitectura y las artes. Su perspectiva, en calidad de ecomuseo, está vinculada con la geografía cultural y su relación con los interrogantes sociales, comunitarios, ambientales y territoriales de la región. El mBDD busca provocar y fomentar la democratización y divulgación de proyectos culturales contemporáneos, sostenibles y arte-educativos.

El museo propone tres circuitos desde los cuales vincularse física y afectivamente a la estepa. Se accede a las piezas artísticas a través de placas instaladas con las coordenadas geográficas de latitud-longitud del emplazamiento original de las obras. Las placas contienen la referencia de autoría, sinopsis y ficha técnica, junto a un código QR que permite acceder al registro sonoro, audiovisual y/o fotográfico de cada pieza.

Una de las áreas de intervención del mBDD es a través de sus programas arte-educativos. El contexto de aplicación de estos nos permite observar los cambios históricos, territoriales y paisajísticos de la región que se dieron a partir de la construcción del canal de riego (siglo XX) que, a su vez, favoreció la emergencia del valle y la industria frutícola. Allí se concentra la mayor parte de la población y, en cambio, quedan en zonas más periféricas pequeños pueblos rurales

en vías de extinción. Interrogar el concepto de *desierto* es nombrar, por un lado, la conceptualización que legitimó intervenciones territoriales y narrativas políticas, simbólicas y poéticas que alimentaron la desvalorización de esa geografía y sus habitantes. Por otro, reconocer que la persistente desestimación afectiva e identitaria sobre la estepa permitió que otros agentes de poder promuevan la explotación petrolera, de agroquímicos y basurales a cielo abierto; prácticas que van a contrapelo de una cultura de cuidado y protección socioambiental del territorio.

De los programas de mBDD, en este trabajo vamos a mencionar tres: PIF (Prácticas de Intercambio y Formación); Circuito lúdico infantojuvenil LAT/LONG (Latitud/Longitud) y Visita guiada “El museo es una escuela”.

El encuentro PIF, dirigido a docentes de la región, es un espacio de intercambio entre aprendizajes y procesos creativos para reflexionar sobre determinados modos de pensar, maneras de ver y hacer arte hoy, acercándolos al universo de las prácticas artísticas contemporáneas situadas. El Circuito LAT/LONG es un dispositivo que funciona como un juego y una herramienta didáctica que contiene imágenes y textos que ofrecen ejercicios prácticos. Es una manera de abordar de forma pedagógica los ejes y las obras desarrollados por los y las artistas de Barda del Desierto que, actualmente, se encuentran en el circuito del museo. Esta herramienta permite contribuir de forma lúdica a nuevas narrativas afectivas del territorio y el medio ambiente.

Visita Guiada es una invitación para adentrarnos al museo y poner el cuerpo en acción a través de una señalética que incluye preguntas y ejercicios inspirados en la conversación con Luis Camnitzer y relacionados con su obra “El museo es una escuela”, incorporada al acervo del museo en 2023 y cedida en préstamo por voluntad del autor y la galería Alexander Gray Associates de Nueva York 2025. La obra está constituida por una intervención en el paisaje desarrollada en realidad aumentada con la consigna: “El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones”, a la que se accede escaneando el código QR con el teléfono celular. El recorrido de la visita permite crear e imaginar diferentes perspectivas para recorrer un museo, su contexto, la relación con las obras y el espacio que las contiene.

Luis Camnitzer (Lübeck, Alemania, 1937) es un artista uruguayo de origen alemán y una de las figuras clave del arte conceptual latinoamericano que ha desarrollado una prolífica obra centrada en la capacidad transformadora del arte. Curioso, amable y generoso con nuestro proyecto; lo que sigue es una conversación que se realizó en el marco de la incorporación de su obra al mBDD. ¿Qué desafíos enfrentan hoy los museos?, ¿cómo se alcanza la sensibilidad colectiva?, ¿qué cosa importa señalar desde la práctica artística?, ¿puede la escuela desbordar los límites de la enseñanza?, ¿cómo habitamos la dimensión del delirio y la fantasía?

BDD: En nuestro caso, tenemos diferentes desafíos e interrogantes. Explicar por qué una consigna es una obra de arte, por qué un museo no tiene paredes y por qué un territorio a cielo abierto no tiene esculturas, ni cuadros, ni nada que se parezca a una obra de arte tal y como las conocemos, sino que tiene placas con un dibujo, como son los QR, para ir hacia otro lugar, para ver un registro o una obra filmada. Para esta conversación, queremos empezar por ahí. Por acercarnos a un territorio de conflicto, que tiene que ver con las características de este proyecto, un museo sin paredes y un desierto que no es desierto.

LC: ¿Por qué no es desierto?

BDD: Porque lo que estamos problematizando es el concepto de desierto construido desde la narrativa nacionalista argentina que, para extender las fronteras –materiales y simbólicas– legitimó una enorme violencia sobre los pueblos indígenas en Patagonia desde hace más de un siglo hasta nuestros días. En este caso, decir desierto no refiere a una descripción geográfica, sino a una experiencia geopolítica en la que construir un desierto fue construir un vacío sobre una estepa rica en biodiversidad y cultura. La pregunta tiene que ver con eso, con cómo imagina este diálogo de su obra con un espacio así, un paisaje no urbano donde no hay fachada para intervenir, sino que la acción es sobre el paisaje.

LC: Esa diferencia no me interesa tanto, la verdad. Básicamente, cada vez más extremado, creo que el arte es método de conocimiento y no un método de producción. Entonces, como instru-

mento cognitivo, a veces utiliza materiales, pero no necesariamente. De lo que se trata es de crear detonantes que generen o desencadenen procesos en el público, en el espectador. Pasarlos de consumidor a actor. Eso, para mí, es lo que importa del arte; lo otro está relacionado con la ostentación del que tiene el objeto. Un museo tradicional es una institución ostentativa, una institución escaparate que tiende a mostrar lo que la élite adquirió y lo que define su poder. Eso, como origen, es la expoliación y la explotación y, también, la creación del gusto. Lo que va a permitir que el gusto funcione como una dinámica cultural que impone un canon: esto está bien, esto no; esto es bueno, esto otro es *kitsch*. Y esa diferencia de clasificación es impuesta y no elaborada. Por lo tanto, a mí me interesa menos lo que pasa en el museo que lo que pasa en la escuela.

BDD: ¿En qué sentido?

LC: En la escuela todo está armado sobre la base de la cuantificación lógica y, básicamente, lo que ahora está explotando con la educación STEM,¹ aplicada a la ciencia, la tecnología, las matemáticas, o sea, diseñada hacia la aplicación práctica y no hacia la especulación y el fomento de la imaginación. Entonces, eso es lo que el arte tiene que recuperar. Y hacerlo en un recinto cerrado, designado como artístico, me parece que no es suficiente; peor todavía, porque las instituciones en ese rubro no asumen la responsabilidad educativa como deberían. Pero va a

¹ El término STEM es el acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

llegar un momento en el que, si las escuelas no cumplen con su deber de estimular la imaginación, además de la lógica, o sea, de estimular el encanto de lo imposible para percibir lo posible... ¿Por qué hay una diferencia entre ellos?, ¿quien controla esa diferencia? Ahí hay un acto político. En algún momento, los museos van a tener que rediseñarse para cubrir ese vacío y dejar de concentrarse en la muestra de objetos, designados como buenos, a los que hay que idolatrar. Y, en cambio, preocuparse por cómo desarrollar la imaginación, cómo mantener la fantasía en el ciudadano medio, para permitir que este sujeto genere cultura artística, buena o mala, pero por lo menos artística. Dentro de ese campo siempre habrá gente mejor o peor, pero es lo mismo que pasa con la lectoescritura: quien aprende a escribir, no necesariamente quiere ganar un Premio Nobel de Literatura, en general, ni piensa en eso. En arte, lo mismo. Las decisiones que llamamos *artísticas* son decisiones naturales que van a organizar el universo de una forma más compleja que ver, si pasa esto, entonces pasa esto otro. Es una reducción, un universo más complejo. De cierto modo la teoría cuántica y el uso de la indeterminación de la ciencia ya está aproximándose a eso, pero son campos que, en realidad, vienen del arte y que, sin darse cuenta, el científico los estaba usando.

BDD: En muchas ocasiones usted vincula la imaginación y el arte como dos herramientas, como formas de pararse en un portal hacia lo que hay que conocer, lo que puede ser conocido, pero con un matiz hacia lo que es absolutamente des-

conocido. Una cosa es lo que podemos conocer y otra muy diferente lo que se nos escapa en tanto desconocido. ¿Quién controla ese límite?, ¿cómo se mueve el arte en tanto práctica y lenguaje en esa frontera, en ese matiz frente a lo que se puede o no conocer?

LC: O respetar lo que no se conoce. Entonces, hablemos de misterio, ¿no?, que es la palabra casi prohibida. El misterio, en general, está dejado de lado, delega el poder de la administración a una divinidad y sus burocracias, pero no se lo enfrenta y, si eso ocurre, es con miedo. En este sentido, el arte es un instrumento secular para aproximarse al misterio. La ciencia, cuando se encuentra con el misterio trata de develarlo y borrarlo. En arte pasa algo muy extraño que es que las obras que se mantienen a lo largo de la historia no son develables, sino que mantienen esa zona de desconcierto, una zona no concertable, cierta inquietud. Que no es belleza, porque la belleza es una forma de ordenar las cosas. Entonces, algo que se escapa, algo que no es tangible ni explicable porque, en el momento en que lo explicás, el globo se rompe. Lo que el artista trata de lograr es aproximarse a esa zona y respetarla. Y ahí es donde el pensamiento artístico se desvía del pensamiento científico. Hay casi una actitud de ecología del conocimiento, en mantener un cierto equilibrio entre lo que se conoce y lo que no se conoce. Y entender que lo conocido es parte del pasado, siempre, y lo desconocido es parte del futuro. ¿Cómo enfrentamos al futuro?, ¿con qué medios? Unos tratan de predecirlo y

otros tratan de mantener el equilibrio para no arruinarlo. Y ahí es donde estamos con el arte.

BDD: Interesante. En nuestro caso, tenemos un objetivo que es muy utópico y que no podemos controlar. Queremos provocarlo, y tiene que ver con dar valor o revalorizar el aspecto afectivo, una necesidad emocional de construir amor por un territorio que, justamente, se escapa de lo ordenable en términos de belleza. Lo bello, en Patagonia, está asociado al paisaje de lagos, valles, montañas, glaciares y su explotación turística. Sin embargo, la estepa, con su aridez, con su dificultad para recorrerla, dificultades que son físicas y simbólicas, está ligada a la idea de *desierto*, lo feo y lo inhóspito. Frente a esto, nuestro proyecto se propone conseguir una revalorización afectiva del paisaje de la estepa y, vinculado a lo que usted está diciendo, nos interpela a pensar que este objetivo tiene que ver con el misterio y el pudor, y quizás por eso lo hacemos desde el arte.

LC: ¡Sí, claro! Además, yo soy, o vengo, de la tradición racionalista y tengo que luchar contra eso. Desde hace muchos años, décadas, todo hay que recorrerlo en términos de problema y solución, y el arte conceptual es un heredero de eso, de la ilustración del siglo XVIII. Pienso que el conceptualismo latinoamericano, justamente, trataba de romper con ese dogma y por eso entró en la política, entre otros factores, y no se respetó el protocolo de la desmaterialización *a priori*. Pero es algo que nunca fue explicitado, realmente, en forma teórica, y a mí me parece importante tomar conciencia de ese proceso. Ahora, a mí me interesa la flora desértica porque hay una

lucha por la supervivencia que es muy dramática. ¿Cómo sobrevive el cactus?, ¿o la plantita que ves entre las piedras? En realidad, es mucho más impactante que el gran bosque. Y por ahí, lo que llamás *afectividad* entra. El gran bosque es construido como espectáculo postal y la plantita que emerge de las piedras es ignorada y uno la pisa. Ese cambio de parámetros es importante y me parece que ahí el arte es fundamental como instrumento, para rescatar eso.

BDD: Cuando empezamos a imaginar este proyecto de museo estábamos en el confinamiento por la pandemia de COVID-19 –parte del equipo en Brasil, otra parte en Argentina– y fue importante la dimensión del delirio, del absurdo y lo imposible, por la incertidumbre que vivíamos en aquellos días. Luego fuimos profundizando en la importancia de volver al lugar, caminar el paisaje donde las obras funcionan como una convocatoria, más que cosas a mirar. Por eso nunca lo hicimos virtual, porque buscamos acentuar, desde la restricción, la necesidad de recorrer las bardas. Por eso la importancia de que cada persona que se acerque al museo se geolocalice y acceda a la propuesta de los tres circuitos, en casi setenta hectáreas, para organizar su visita. Es como dar el presente. Estar ahí es parte constitutiva de nuestro proyecto y es un gesto de aquello que llamamos *escuela*, como experiencia de poner el cuerpo en acción. Esto nos trajo algunas críticas, porque hay cierta expectativa con el libre acceso virtual a las cosas o con que casi todo sea contenido para redes, pero nosotras tenemos una intuición, creemos que algo de esa afectividad

se pone en movimiento si atraviesa al cuerpo en el lugar.

LC: ¡Sí! Mirá, a mí me encanta el proyecto porque, por un lado, suena reductivista, o sea, está desmaterializando todo, pero, al mismo tiempo, lo que está haciendo es cambiar de dimensión y rematerializar a otro nivel que es mucho más complejo que la desmaterialización pura. Hay una experiencia física, pero que es una experiencia perdida o no totalmente adquirida, que cambia los términos de la percepción, pero usa la percepción. No usa solamente la imaginación o la creación del momento. Me parece mucho más complejo, el proyecto, de lo que a primera vista se ve.

BDD: Escuchando lo que dice, pienso en una situación que sucede muy cerca de los circuitos del museo. Resulta que hay un basural a cielo abierto bajo la responsabilidad de las instituciones y los organismos locales y, sabiendo esto, vuelvo a traer lo que comentamos antes en esta conversación acerca de las prácticas artísticas o el arte como un instrumento de acceso a lo que se puede conocer y nuestro deseo de darle un valor afectivo al territorio a través del arte. En ese sentido, lo que se desecha, lo que de alguna forma olvidamos, o sometemos a procesos de olvido, lo que supone la basura, lo que no importa. ¿Eso puede reclamar volver a ser conocido?, ¿hay alguna forma de acceder una vez más a aquello, como un retorno a eso que ya no es más que basura, misterio o asombro?, ¿se puede recomponer un vínculo con algo que se conoció y que se desechó?

LC: Lo que pasa es que todavía estamos en la cultura de lo nuevo. Un plato se rompe y se tira, incluso si se llega a pegar y a rearmar, pasa a un segundo plano, no es un plato que se presenta a las visitas. Un coche, desde el momento que sale del salón de exposición, pierde un ciento por ciento de su valor. Aunque no tenga uso. Hay toda una estructura sobre lo nuevo en lugar de entender el uso de su historia. Que las arrugas de la cara, por ejemplo, que llamamos vejez, en realidad son el mapa de una vida que cuenta qué fue lo que pasó. Luego quizás no sabemos decodificarlo correctamente, pero se trata de eso. Yo siempre cuento que mis hijos, que están en Estados Unidos, cuando eran chicos y compraban historietas, cómics, siempre compraban dos ejemplares, uno para leer y otro para guardar, que no se podía tocar porque arruinaba lo nuevo. Y en el coleccionismo de arte es lo mismo. Hay una enajenación del objeto que se traduce en qué es basura y qué no, qué es descartable y qué no, qué es antigüedad y qué es cosa usada. ¿Cuál es la fecha en que algo usado se convierte en una antigüedad y gana otro tipo de valor económico? Es muy raro todo eso, es muy misterioso, hasta oscurantista en cierto modo. Desde luego, el reciclaje es fundamental si queremos sobrevivir, pero lo que estás planteando no es reciclaje, sino un respeto por el cadáver. Cuestiona cómo se define un cadáver, cuándo es un cadáver. Es un problema ético médico también. ¿Cuándo terminó de vivir ese cuerpo?, ¿cuándo fue?, ¿cuándo es ese momento?

BDD: Y ahí aparece algo sobre lo que usted ha reflexionado: la cuestión de la posteridad, como un artificio, ¿cuándo sucede? Especialmente en la museística, ¿cómo sucede la acumulación de posteridades y por qué se traduce en la acumulación de objetos que tendrán un valor asignado? Fabricamos un tiempo, incluso este tiempo, y consensuamos que existe.

LC: Exacto, el museo tradicional se basa en eso. La posteridad del artista está en la pared del museo.

BDD: El museo en su dimensión productiva, en la producción de temporalidades. No necesariamente ligadas a las obras que contiene, sino a las memorias que narra.

LC: Y con el estatus...

BDD: ¡Exacto! Y así recibimos sus legados, jerarquizados. Algo importa porque viene legitimado por el museo; hay otras cosas que quedan fuera o entran más tarde en el circuito de legitimación. ¿Cómo estar en esos espacios ocupándolos, interviniéndolos?

LC: También es una cooptación. Todo arte anti-museo, de cierta calidad, termina dentro del museo.

BDD: ¿Cómo capturar, por ejemplo, *Masacre de Puerto Montt*,² en el intercambio con el

museo?, ¿cómo subvertir esa relación?, ¿abriendo otras problematizaciones acerca de la memoria? Dimensiones que, a la vez, se escapan del museo, porque son obras que se fugan de esas posteridades, por mucho esfuerzo que el museo ponga. Se trata de una pieza, en este caso, pero hay otras, siempre se están fugando, porque son permeables a su tiempo histórico y a la función de la memoria en acto.

LC: ¡Ojalá! Yo soy más pesimista. En ese caso, ahí soy cínico, es decir, hay casi una doble personalidad; el objeto mío que termina en el museo me da credibilidad para decir cosas que, de otra manera, nadie prestaría atención. Por otro lado, a esta altura, trae dinero, después de décadas de no vender otras obras históricas no vendibles, por decirlo de algún modo. Pero me parece que es un problema del que compra y no un problema mío. Y ahí es donde separo cínicamente lo que pasa. La *Masacre de Puerto Montt* termina congelada. Yo no creo que la gente que la ve tome conciencia de lo que pasó. En cambio, el *Guernica*, por ejemplo, es una obra que, como tal, no sirve para nada; es la atribución simbólica la que está funcionando. La anécdota, pero, a fin de cuentas, el *Guernica* no paró ninguna guerra, no cambió la posición de ninguna persona, que yo sepa. No es que la gente que va a ver la pieza, sale del museo pensando que estaba equivocada. No creo que pase eso. Más bien, lo que sí pasa es

2 El 20 de junio de 1969 Luis Camnitzer (1937) mostró en el Museo Nacional de Bellas Artes de Santiago de Chile la instalación *Masacre de Puerto Montt* en la que recreaba una matanza que ha permanecido en la memoria colectiva del país, que en ese momento vivía el último periodo del gobierno de Eduardo Frei. El hecho se había producido el 9 de marzo anterior, durante el desalojo de unas noventa familias de la finca Pampa Irigoien en Puerto Montt, y supuso la muerte de nueve campesinos por disparos de los carabineros y la de un bebé por asfixia. Camnitzer abordó el tema del desigual reparto de la propiedad de la

tierra y la represión violenta desde el punto de vista del conceptualismo del grupo New York Graphic Workshop, que integraba desde 1964, junto a la artista Lilliana Porter que también expuso en esa muestra. Desde 2012, la pieza forma parte de la colección del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía de la ciudad de Madrid.

un *selfie* para decir *¡vi el Guernica!*, y punto. Y es el problema del arte político en general. Que declara la posición del artista, pero no llega a cambiar la posición del observador. Cuando expuse la *Masacre...* por primera vez en Chile, la izquierda la rechazó porque no había sangre y, por lo tanto, no estaba la posición política que decía discutirse. La derecha también la rechazó, porque no había adhesión ideológica. Y entre ambas posiciones, la gente que no estaba ni de un lado ni del otro miraba desde la puerta de la sala y decía que todavía no había nada expuesto y se iba. Fue un gran fracaso.

BDD: Me quedo pensando en cómo esto que usted dice participa de cierta tensión que existe hoy en el arte político, el artivismo o el arte como una forma de activismo. En esas fronteras que se encuentran y desbordan entre las preguntas explícitas sobre la justicia, lo social, lo racial, el género, por nombrar algunos ejes, y las prácticas simbólicas del arte en tanto *lenguaje*. Hay cierta forma de abordar los problemas desde lo panfletario, lo enunciativo nomás, dejando en un segundo plano la forma de la expresión plástica o propia de cada disciplina y de su lenguaje. Es decir, estando nosotras muy a favor del panfleto como el resultado de un proceso colectivo –como un manifiesto, también–, encontramos que hay cierta forma de literalidad explícita, sin misterio, que cierra el sentido y el acceso a lo que la obra dice o denuncia y a su potencialidad transformadora, política.

LC: Sí, pero esa es la parte que poco o nada tiene que ver con arte. Es una declaración que,

por lo tanto, se agota en sí misma. La parte del arte es la pregunta por lo que queda después. Incluso políticamente el arte está basado en el ego. Si yo digo, por ejemplo, que estoy en contra de la guerra, lo único que digo es que mi arte está también en contra de la guerra. Eso no ayuda a convencer a otros y, si lo hago, entonces los convengo mal. Porque no hace falta que el otro esté en contra de la guerra porque yo lo estoy, sino que el otro llegue a la conclusión. Pero ahí el arte, bien hecho, es manipulador. Es más efectivo si yo creo condiciones que lleven al espectador a concluir que hay que estar en contra de la guerra sin tener que decirlo. Y es ahí donde el arte, que aparentemente nada tiene que ver con la política, puede ser un instrumento político.

BDD: También de la escuela, en el sentido más clásico, podríamos afirmar lo mismo. Hay una relación entre la escuela como centro educativo y también como espacio de contención social, por ejemplo, frente al hambre, la precariedad de la vida, el desarraigo de un futuro. Entonces, no solo nos enfrentamos al desafío de potenciar la imaginación y esa autonomía que usted siempre señala vinculada a ella, sino también, al de interpretar la realidad más cercana desde posiciones que no sean tan dogmáticas. Que sea posible una apertura a otros sentidos que se fuguen del disciplinamiento ligado a la institución escuela. ¿Cómo subvertir eso?

LC: La tentación siempre es adoctrinar. Y la realidad debiera basarse en crear condiciones para llegar a conclusiones. Pero, ¿qué puedo decir? Hay que cambiar el sistema educativo.

BDD: Y también el sistema del arte.

LC: ¡Sí! Justamente a mí esa parte me interesa cada vez menos. Por ejemplo, yo no haría hoy esa frase, *el museo es una escuela*, porque en realidad está dirigida a un público museístico. Creo que el problema es más grave, porque el problema está en la escuela, no en el museo. El porcentaje de la población afectado por el museo es mínimo, en cambio, el porcentaje afectado por la escuela es casi el total. Es ahí donde hay que trabajar.

BDD: Para desbordar la escuela, en el sentido clásico en cuanto a su alcance social, hacia otras posiciones algo más difusas.

LC: Eso ya es otra cosa: los términos *escuela* y *educación* están en la mentalidad geográfica. Se trata de un lugar preciso, cerrado con paredes, igual que el museo. Basado en la localización precisa y si salís de ahí es otro mundo. Se habla mucho de la educación para toda la vida, pero no hay una instrumentalización que ayude a usarla. Y el COVID-19 demostró eso y, extrañamente, no logró desarrollar los medios que lo corrijan. Los medios ya estaban, en cierto modo, desde una década o más atrás, pero diseñados hacia la cuestión de la adquisición del dinero y no tanto en relación con cómo cambiamos el sistema de educación.

BDD: ¿Cómo le gusta ser nombrado o cómo prefiere, mejor dicho, que se mencione la forma de sus intervenciones?, ¿como las de un artista pedagogo, político, activista, investigador?, ¿o alguna forma indivisible de todo eso junto, entendiendo que son posiciones más que identidades?

LC: A mí me irrita un poco eso. Porque, en el fondo, yo lo único que soy es un artista, y punto. Al mismo tiempo que un mensaje contra la clasificación, pero es una defensa, porque como artista me meto en campos que no tengo idea cómo operan, es un atrevimiento. Yo siempre puedo decir, soy artista, no soy sociólogo. Más allá de esto, creo que una de las bases del arte es ser generalista y mantener esa plataforma para ver todo y no los pequeños fragmentos como educador, curador o lo que sea. Es ahí donde no me gusta la lista de profesiones. La verdad es que es una pérdida de tiempo esto de las presentaciones personales. A veces se trata de una forma de escudo para una institución para justificar por qué invitó a alguien a dar una charla, por ejemplo. Al final lo que importa es si la charla deja una marca en las ideas del público o no. No importa quién sea. Al final de todo, el éxito del artista o del ponente se mide en la medida en que termina en el anonimato y no en la realidad que lo recuerda como individuo. Porque en el anonimato sabés que entraste en el consenso colectivo y que tuviste un impacto. Esa es la función política.

BDD: Y está fuera de nuestro control; de alguna forma también se cede una cuota del poder. Incluso en la forma más provocativa del arte, no será el artista quien controle el alcance de lo que queda o se pierde. Como mucho habrá una expectativa sobre la curiosidad del otro que asiste a un acto, una ponencia o se para frente a una pieza artística. También generosidad, como asistir a una cata a ciegas, es posible acercarse a

una obra sin saber nada acerca de quién la hizo, quien sea o haya sido esa persona.

LC: Pasa que la atribución al individuo, en cierto modo, es un envoltorio. Puede haber un estilo que te permita reconocer a tal o cual artista por la obra, pero es un envoltorio. No es la obra. Y en la medida que eso sobrevive, el impacto real queda atado, aprisionado y disminuido. Vuelvo al *Guernica*, siempre vuelvo, porque además no me gusta como obra, pero es de Picasso, no está liberada como acción. Es la declaración de Picasso. Mientras siga siendo así, el acto está disminuido.

BDD: Todo indica que seguirá en ese sentido, especialmente en este año de homenajes a Picasso.

LC: Claro.

BDD: Para ir cerrando, solo una cuestión acerca de la fantasía. Nuestro museo, desde sus inicios como residencia hasta la actualidad, conserva esa dimensión como un tesoro que tiene que ver con crear otras formas de imaginar y de hacer en un contexto donde la fantasía tiene por destino un universo infantil, y es una pena, porque se trata de un instrumento con una potencia creativa muy sólida y valorable. Por eso nos gusta mucho y nos sentimos muy cerca de la fantasía como palabra y gesto, tal y como usted la viene proponiendo, como una práctica que hay que atesorar.

LC: Y no solo eso. Para mí es la única manera de evaluar lo que no es fantástico, o sea, desde lo imposible podés criticar lo que es posible. O aceptarlo. Porque ahí es donde está la

plataforma crítica, en la imposibilidad. No podés criticar lo posible, desde lo posible. Tenés que irte al extremo para poder verlo. La pregunta fundamental es *¿qué pasaría si...?*, *¿qué pasaría si tal cosa?* La ciencia también se hace esta pregunta, pero desde la construcción lógica de causa y efecto. En arte es, qué pasaría si, cualquier cosa. Y es ese *cualquier cosa* lo que importa. Esa es la fantasía.



Imagen 1: Andreato, L. (2019). *Ejercicios para ocupar y sedimentar*. Museo Barda del Desierto. Río Negro, Argentina. Fotografía de A. Castaño.



Imagen 2: Herrera Fernandez, M. (2019). *Objeto escalonado*. Museo Barda del Desierto. Río Negro, Argentina. Fotografía de M. Morón.



Imagen 3: Munguía, G. (2019). *Máquinas de lo invisible #3: Resonancias de partículas del tiempo*. Museo Barda del Desierto. Río Negro, Argentina. Fotografía de M. Morón.



Imagen 4: Cría Films (2022). *Latitud/Longitud*. Museo Barda del Desierto. Río Negro, Argentina.



Imagen 5: Museo Barda del Desierto (2023). Visita Guiada «El Museo es una Escuela». Río Negro, Argentina. Fotografía de C. Maletti.



Imagen 6: Museo Barda del Desierto (2023). Visita Guiada «El Museo es una Escuela». Río Negro, Argentina. Fotografía de C. Maletti.



Imagen 7: Museo Barda del Desierto (2023). Visita Guiada «El Museo es una Escuela». Río Negro, Argentina. Fotografía de C. Maletti.



Imagen 8: Museo Barda del Desierto (2023). Visita Guiada «El Museo es una Escuela». Río Negro, Argentina. Fotografía de C. Maletti.



Imágenes 9: Museo Barda del Desierto (2023). Visita Guiada «El Museo es una Escuela». Río Negro, Argentina. Fotografía de C. Maletti.



Imagen 10: Museo Barda del Desierto (2023). Río Negro, Argentina. Fotografía de C. Maletti.

Cómo citar este artículo:

Cordero, M. E. y Beltramo, A. (2024). Museo Barda del Desierto, una arquitectura de la experiencia: conversación con Luis Camnitzer. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46348>

Referencias

- Museo Barda del Desierto (2014-2023). *Residencia artística BDD. Catálogos 2014-2023*. <https://bardadeldesierto.org/residencias/>
- Museo Barda del Desierto (2018). *Dislocaciones/Desplazamientos. Dispositivo Arte-educativo*. <https://bit.ly/3T5roNK>
- Museo Barda del Desierto (2022). *Latitud/Longitud. Dispositivo Arte-educativo*. <https://bit.ly/3TpJ6wU>

Biografía

Maria Eugenia Cordero

AUTORA

Argentina 1976. Vive y trabaja en norpatagonia argentina y São Paulo, Brasil, desde 2009. Está formada en la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires. Actualmente, es directora y curadora del Museo Barda del Desierto, que se inscribe dentro de las prácticas artísticas contemporáneas, tecnologías digitales y ecomuseos.

Contacto: bardadeldesierto@gmail.com

Biografía

Andrea Beltramo

AUTORA

Buenos Aires, 1976. Curadora, gestora y productora cultural especializada en poéticas e intervención de archivo. Trabaja en coordinación y programación en el Museo Barda del Desierto. Desde 2010, forma parte del grupo de investigación “Desigualdades, género y políticas públicas” (DGIPP/UIB) de la Universidad de las Islas Baleares, España.

Contacto: beltramoandrea@gmail.com

Asterisca. Un desmontaje del dibujo en sus aspectos

Asterisca. A disassembly of the drawing in its aspects



Lucas Di Pascuale

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Córdoba, Argentina

lucasdipascuale@unc.edu.ar

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 30/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46349>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/w4fa05zh7>

Resumen

Asterisca es una serie de dibujos que enfatizan la práctica artística al mismo tiempo que un apunte universitario –publicación que los contiene– sobre la enseñanza y el aprendizaje del dibujo, utilizado en la cátedra Dibujo IV (Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba). El propósito del presente texto es indagar relaciones entre práctica artística y práctica docente. Vamos a detenernos particularmente en describir Asterisca, queremos recorrer vínculos entre el dibujo como materia impartida en la academia y el dibujo como práctica artística contemporánea. Hacia el final vamos a preguntarnos más específicamente sobre el entre de ser artista y docente en artes.

Palabras clave

dibujo, desmontaje,
singular-plural,
educación artística,
dibujo contemporáneo

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Dossier / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



Abstract

Asterisca is a series of drawings that emphasize the artistic practice at the same time as a university note a publication that contains them on the teaching and learning of drawing, used in the course Drawing IV (Visual Arts, Faculty of Arts, National University of Córdoba). The purpose of this text is to investigate the relationship between artistic practice and teaching practice. We will focus particularly on describing *Asterisca*, we want to explore the links between drawing as a subject taught in the academy and drawing as a contemporary artistic practice. Towards the end we are going to ask ourselves more specifically about the between of being an artist and a teacher in the arts.

Key words

drawing, disassembling, singular-plural, art education, contemporary drawing

*Una mezcla de azar y sentido:
el azar, que pasa por ahí;
y el sentido, que recoge sus ofertas.*
Mariana Obersztern (2019, p. 195)

*La igualdad nunca viene después,
como un resultado a alcanzar.
Debe ubicársela antes.*
Jacques Rancière (2007, p. 9)

Iniciada a partir de una práctica docente en artes, *Asterisca* se expande, *deslimita* su territorio y ocupa también el de la práctica artística. Se trata de una serie de setenta y seis dibujos –cada uno la página de una publicación– que condensan investigaciones realizadas en la cátedra Dibujo IV (Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba), entre 2013 y 2023. Son investigaciones sobre aspectos plurales del dibujo, las cuales se enmarcan en un trabajo más extenso (actualmente en desarrollo) que incluye aspectos singulares.

Los dibujos fueron realizados en tinta sobre papel. En ellos podemos observar párrafos de textos, ejemplos de prácticas artísticas en torno al dibujo que solemos proyectar en clase, voces de autoras y autores que se desprenden de sus retratos. Están dibujados los números de página, están dibujadas la tapa y la contratapa, como así también las tramas que aparecen en sus retiraciones. Como publicación de autor, con una tirada de 300 ejemplares, *Asterisca* fue presentada en junio de 2024.

Asterisca es fruto de intercambios de saberes entre docentes y estudiantes. En ese intercambio siempre ha sido fundamental la generosa práctica en formación docente de estudiantes, egresados y egresadas que integraron los sucesivos colectivos de cátedra.

ASPECTOS

Nuestra idea inicial, a partir de encontrarnos a cargo de la materia Dibujo III Grabado,¹ fue la de ampliar los aspectos modelo y técnica, sobre los cuales se condensaba o reducía, según nuestro punto de vista, la enseñanza del dibujo en la mayoría de los espacios académicos. La manera que encontramos de ampliar esos aspectos fue intuitiva y sucedió antes de comenzar a llamarlos *aspectos*, antes de sistematizarlos en relación con el dibujo como práctica. En un primer momento, propusimos ejercitaciones que, en lugar de replicar aquellas que habíamos realizado en nuestra formación, surgieran de tomar como modelos a imitar y adaptar, prácticas artísticas del arte contemporáneo donde el dibujo tuviera protagonismo.

Una relación prioritaria entre práctica artística y docente aparece a partir de la observación del hacer del campo, al preguntarnos acerca

¹ Comencé en el año 2010 a desempeñarme como Profesor Adjunto a cargo de la materia Dibujo III Grabado. Esta pertenecía al plan 85 de la Licenciatura en Grabado y se dictaba en el cuarto año de la carrera. Actualmente, con el plan 2014, la materia se llama Dibujo IV y es común a todos los trayectos de la Licenciatura en Artes Visuales.

de las estrategias que este va incluyendo a la hora de “hacer arte” y abordar un programa de trabajo que las indague. Nos propusimos –antes que intentar una conquista “igualitaria” de destrezas por parte de la cursada– contribuir a la profundización de las singularidades de cada práctica, acompañarlas desde la expansión que sucede, de hecho, en nuestro campo. Habitamos críticamente un hacer artístico contemporáneo que se articula desde un compostaje de prácticas históricas.

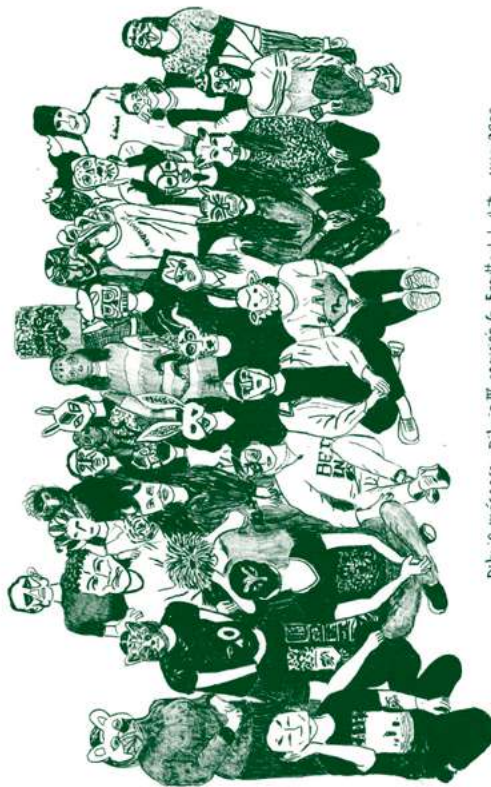
Cuando nos preguntamos por las estrategias que propone el hacer artístico actual, no pensamos en sustituir las del pasado por unas del presente, tampoco podríamos realizar una división entre unas y otras. Estamos proponiendo, principalmente, repensar críticamente los “sentidos” actuales de las prácticas de taller. Sabemos que no alcanza con mostrar innumerables ejemplos de prácticas artísticas contemporáneas como si se tratara de algo que la cursada podría concretar a futuro. Nuestro desafío es abordar ejercitaciones que se vinculen con deseos del presente. Detenernos de manera específica en el dibujo, no solamente desde lo técnico como herramienta, sino también desde lo técnico como contenido.

MODELO Y TÉCNICA

Comenzamos el armado de nuestro programa ensayando una contextualización y redefinición, a partir de pensamientos y prácticas contemporáneas, de dos aspectos que tenían un protagonismo histórico en la enseñanza del dibujo: modelo y técnica. Nos preguntamos qué implican en la contemporaneidad las ideas de *modelo* y de *técnica*, en relación con la práctica artística y, más específicamente, con la práctica del dibujo; cómo pensarlas desde un desbordamiento permanente del campo.

Al dibujar, el modelo puede estar de cuerpo presente, podemos apelar a la memoria y, desde luego, también al olvido. Modelo es una manzana, un paisaje o un cuerpo, como así también el hacer de otras y otros, incluso “mi propio hacer”, mis dibujos como modelos de mis dibujos. Quienes dibujamos desarrollamos de por vida la práctica de dibujo con modelo. El modelo es importante como punto de partida; no así como lugar de llegada.

Al repensar una idea de *técnica*, abordamos el conjunto específico de materiales, procederes, participaciones, decisiones y descubrimientos que conforman una producción artística. Solo aquello que desconocemos –lo más importante en una obra de arte– queda por fuera de la técnica a la que ese desconocimiento le debe su existencia. Todas las técnicas, algunas especialmente –aquellas que incorporan el azar o que convocan participaciones otras sin acotarlas a decisiones ya tomadas–, tienen la capacidad de traer lo desconocido.



Dibujo máscara, Dibujo III comisión 6, Facultad de Artes, UNIC, 2022.

Imagen 1: Di Pascuale, L. (2024). *Asterisca*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Tapa y contratapa.

ACCIÓN Y RELATO

Al tiempo que nos preguntamos por aquellos aspectos iniciales, nos propusimos repensar la exclusividad de sus protagonismos. Observamos que ese par de aspectos, que formaba parte de la práctica histórica del dibujo, compartía la escena con otros que estaban presentes de manera similar y que, incluso, algunas prácticas proponían como estelares.

Acción y relato fue el primer par de aspectos que consideramos entrecruzados con modelo y técnica. Al comprenderlos con una presencia importante en diversas prácticas contemporáneas del dibujo y del arte, programamos ejercitaciones

que, al enfatizarlos, los tuvieran en cuenta como aspectos centrales a investigar.

Consideramos que la acción aparece en relación con lo “performático” del dibujo, en sintonía con nuestra necesidad actual de mostrar experiencias, de mostrarnos en esas experiencias. Solemos insistir en piezas donde el proceso de producción tiene una fuerte presencia en aquello que hacemos circular como trabajo artístico. También sucede, a menudo, que las estrategias de circulación se mixturán, protagonizan o constituyen las propias experiencias de producción. Observamos la presencia del relato como aspecto que se evidencia de manera más o menos explí-

cita desde un fortalecimiento del carácter narrativo de nuestras producciones. Narraciones que, a veces, aparecen describiendo aquellas experiencias que originaron las propias producciones.

Entendemos por *acción* al hacer que ocasiona –o participa en– la existencia de una pieza artística. Si bien las acciones y *performances* son en sí mismas piezas artísticas, el dibujo –al igual que toda producción– lleva implícita una serie de acciones. Estas pueden manifestarse de una manera evidente o mantenerse en segundo plano, borroneadas por otros aspectos que han sido enfatizados en el trabajo dado a conocer. Algunos dibujos se caracterizan por resaltar fuertemente aquella acción mediante la cual fueron

generados. Puede ocurrir que el desborde –característico de toda obra de arte– que sucede en el espectador, sea producido por el descubrimiento de esta antes que por el dibujo como resultado. Nuestras acciones se hacen más evidentes en la medida en que se distancian de aquellas “clásicas” que propone la práctica del dibujo.

Al hablar del relato como aspecto plural del dibujo nos referimos a toda narración, sea esta formal, literaria o de cualquier tipo, que se manifiesta en una producción artística. Puede ser en relación con su propia existencia o traer historias que acontecieron –o no– en otro momento y lugar, puede que estén a la vista en detalle o que simplemente dejen traslucir su pre-

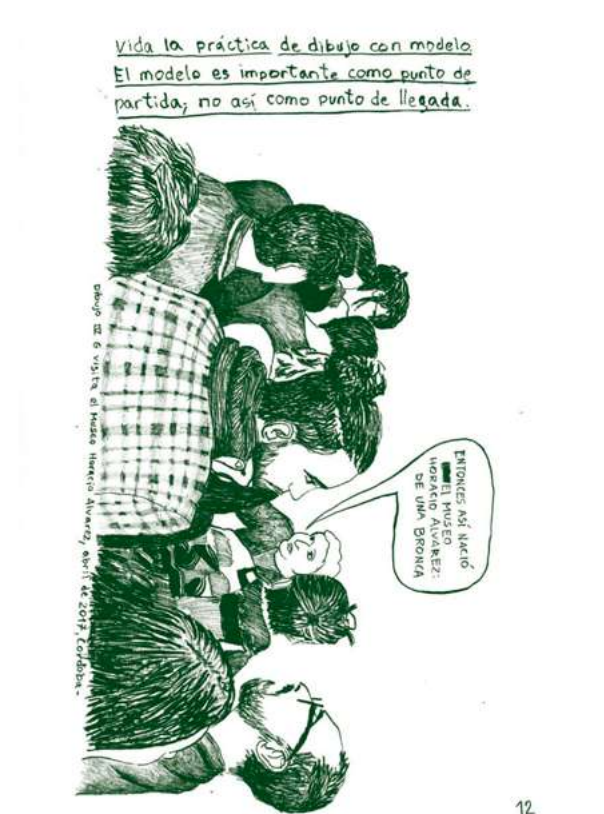


Imagen 2: Di Pascuale, L. (2024). *Asterisca*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Páginas 12 y 13.

sencia. Hay historias que afloran en la distancia del espectador. Favorecen la presencia del relato determinados soportes y formatos que juegan con la aparición del tiempo. El relato favorece la transmisión de experiencias. El relato siempre sucede solidario al ritmo.

MONTAJE

La primera *Asterisca* se trató de una exposición, en la cual me desempeñé como curador, llamada *Topología Asterisca*.² El texto curatorial intercalaba ideas iniciales, en relación con los aspectos que veníamos trabajando en Dibujo IV y reflexiones que habían surgido de parte de las y los artistas, como respuestas a preguntas que les formulamos: “De los aspectos: Modelo, Técnica, Acción y Relato, ¿cuál (o cuáles) crees que tiene o tienen preponderancia en tu trabajo? ¿Cómo crees que apareció esa preponderancia? ¿Consideras que esa preponderancia integra los ejes conceptuales de tu trabajo?” (Di Pasquale, 2018, p. 5).

Esos diálogos no solo fortalecieron las caracterizaciones que teníamos en relación con modelo, técnica, acción y relato, sino que también nos permitieron incorporar el aspecto montaje. Por un lado, a partir de lo propuesto por Jéssica

Agustina Gómez sobre su obra *álbum n°3 los dibujos urgentes* (2017):

Los dibujos y los vínculos entre los mismos generan relatos. En *álbum n°3 los dibujos urgentes*, la operación que se realiza sobre los dibujos, el montaje, pone en relación a las imágenes y atiende a lo que ocurre entre ellas. Se va disponiendo una trama donde las imágenes son parientes de otras imágenes; familiares cercanos, lejanos, no reconocidos, adoptados. El montaje va trazando un tejido entre los dibujos para dar lugar a los relatos. Los relatos que se extienden en los álbumes favorecen lecturas transversales, contaminadas y no unívocas (En Di Pasquale, 2018, p. 4).

Por su parte, los trabajos de Marisol San Jorge –su técnica es a partir del montaje– también contribuyeron a esta incorporación. San Jorge suele trabajar sobre el muro para ensayar relaciones entre cosas. Objetos industriales, siluetas pintadas y formas –de materialidades diversas, recortadas especialmente para la pieza– se encuentran, dialogan, se disponen mediante la operación de montaje. Marisol compone en el muro ofreciendo relaciones entre figuras que se parecen a una sombra muy oscura, la de algo que no vemos, y objetos que generan su propia sombra. Pensamos el montaje a partir de vínculos que se proponen entre distintas partes de una pieza o de una exposición. Es la copresencia de diferentes diálogos, espacios y energías que ocurre –generando relaciones de continuidad, de choque o de vacío– entre los fragmentos de un todo.

En otro párrafo del texto curatorial nos referíamos a los aspectos del dibujo:

² La exposición *Topología Asterisca. Aspectos y atributos del dibujo* tuvo lugar en Fundación OSDE de Córdoba en 2018. Contó con dibujos de Cecilia Afonso Esteves, Horacio Álvarez, Jéssica Agustina Gómez, Rosa González, Gastón Goulou, Martín Kovensky, Silvana Montecchiesi, Marisol San Jorge, Celeste Villanueva y Nacha Vollenweider.

Estos aspectos no abren ni cierran lista alguna, tampoco intentan generar categorías, actúan siempre entrecruzados. Me interesa indagar sobre los distintos énfasis con que estos aspectos aparecen en cada práctica. También descubrir nuevos aspectos, podrían ser incluso específicos de un solo dibujo (En Di Pasquale, 2018, p. 2).

CONTEXTO Y COLOR

El último par de aspectos del dibujo que incorporamos como plural fue el de contexto y color. Los dibujantes viajeros son, desde siempre, una manera contextualizada de mencionar la práctica del dibujo. Hacemos hincapié en el contexto cuando analizamos una práctica histórica. Hay una diversidad de contextualizaciones –relacionada no solamente a la producción, sino también a la circulación de lo que hacemos– que alimenta nuestras indagaciones. Solemos hablar de “práctica situada”.

Estamos pensando la práctica del dibujo en el contexto general del arte. Aunque ese campo que llamamos *arte* –y que desconocemos en su totalidad– tiene contextos diversos y particulares, así como también lo tiene cada una de nuestras prácticas artísticas, que siempre son contextuales. Podemos pensar que un énfasis del contexto aparece cuando este produce una extrañeza que determina nuestras búsquedas. Por *contexto* nos referimos al conjunto de situaciones –también estrategias– relacionadas con el espacio y el tiempo que rodean a una práctica determinada. Estas situaciones aparecen vinculadas a la pro-

ducción, como así también a la circulación. A la hora de pensar el contexto es importante tener en cuenta aquellas prácticas del dibujo que se desarrollan por fuera del campo específico del arte, aun cuando ese campo pueda incorporarlas como propias.

Proponemos al color como uno de los aspectos plurales del dibujo. Un aspecto que históricamente ha estado ligado, sobre todo, a la pintura; y, si bien esta suele reclamar la propiedad sobre el color, consideramos que, desde hace tiempo de manera progresiva y actualmente con mucha potencia, existen numerosas prácticas de dibujo donde el color tiene un marcado protagonismo. De más está decir que, actualmente, los límites entre pintura y dibujo se han vuelto borrosos.

DESMONTAJE

Nos propusimos problematizar prácticas históricas y, sobre todo, contemporáneas del dibujo. A partir de investigar, principalmente, aquellos protagonismos diversos que desarrolla el dibujo dentro de las prácticas artísticas contemporáneas, arribamos a un programa de trabajo que intenta desmontar –desmontaje como conocimiento– el dibujo en sus aspectos. Siguiendo ideas de *montaje* y *desmontaje* desarrolladas, entre otros, por Georges Didi-Huberman (2011), procuramos analizar distintas prácticas y realizar ejercitaciones que enfatizen algunos de esos

Proponemos no situarnos como alguien que está observando y que por lo tanto representa las formas que adquiere el cuerpo. De lo que se trata es de retratar las tensiones internas generadas por los movimientos. Esta acción de posar y luego dibujar se realiza tres veces: la reiteración tiene que ver con ir afianzando la memoria entre postura y dibujo.

Trabajamos una idea de modelo –un desdoblamiento– que no es la del otro como referencia, sino la de uno como modelo de sí mismo. En el dibujo de la figura humana solemos ocuparnos de un cuerpo desnudo que permanece inmóvil durante un período de tiempo. Aquí no hay inmovilidad y no hay un cuerpo otro al cual mirar. Inclusive, observamos a nosotros mismos no es una cuestión retiniana.

Al tratarse del propio cuerpo y siendo sus tensiones las que proponemos dibujar, sucede que ignoramos la "efectividad" de esas representaciones, ya que no tenemos una práctica instaurada en ese sentido. Esa ignorancia es también un lugar en el que nos interesa aprender a estar. Podemos analizar los dibujos desde las significaciones que despiertan en cada uno y también entenderlos desde la descripción que comparten los autores luego de realizar algún tipo de relajamiento.

36



Ejercicio Dibujo Yoga 2016
dibujo 136 Facultad de Artes UNC
Profesora de yoga invitada:
Agustina Pesci

37

Imagen 3: Di Pascuale, L. (2024). *Asterisca*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Páginas 36 y 37.

aspectos en particular, como una estrategia de reconocimiento y profundización de estos.

Realizamos este desmontaje del dibujo en dos series de aspectos. Por un lado, distinguimos aquellos que –tanto desde la tradición como desde lo contemporáneo– aparecen como comunes o plurales a diversas prácticas de dibujo: técnica, modelo, acción, relato, montaje, color, contexto. Por otro lado, consideramos aquellos que son singulares a determinadas prácticas. Si bien podríamos pensar estos como un listado infinito –hay tantos como personas que dibujan–, nombramos algunos solo a modo de ejemplo: cuerpo, colectivo, científico, intuitivo, simbólico, recolección, herencia, homenaje, testimonio, do-

cumental, terapéutico, cuantioso, casa, fuerza mental, azar, escritura, barroco, repetición, animado, orgánico, expansivo, infinito, automático. En definitiva, estamos proponiendo la práctica del dibujo como un diálogo entre aspectos plurales y singulares. Inmersos en ese cruce, nos interesa que cada quien pueda abordar búsquedas de “sentido” –ese *nada en común* del hacer arte– en su propia práctica artística. Pensamos ese lugar de cruce como un espacio topológico.

En términos de Boris Groys (2008),

lo que distingue al arte contemporáneo del de momentos anteriores es solo el hecho de que la originalidad de una obra de nuestro tiempo no se establece de acuerdo a su propia forma, sino a través de su inclu-

sión en un determinado contexto, en una determinada instalación, por medio de su inscripción topológica (pp. 71-80).

Un espacio, tal y como considera Martí Peran (2019)

en el que todos sus componentes mantienen entre sí una continuidad cualitativa. A diferencia de una geometría topográfica que se preocupa por calibrar las distancias entre los distintos enclaves de un espacio, la geometría topológica subraya las equivalencias y las convergencias entre la disparidad de elementos que entran en juego (párr. 2).

ASPECTOS SINGULARES

A partir de 2023, comenzamos a orientar nuestra investigación hacia aspectos singulares del dibujo. Puede ser que ese lugar singular tenga que ver con una manera de abordar alguno/s de los aspectos plurales; en ese sentido podríamos pensar que los aspectos singulares llevan dentro suyo a los plurales. Puede ser también que esa singularidad proponga una faceta distinta a tener en cuenta: un lugar de indagación propio de una práctica.

Creemos que en el *entre* de los aspectos están alojadas las potencias de cada práctica de dibujo. Cuando hablamos de *potencia* nos referimos a aquellas problemáticas, conceptos, poéticas y aspectos que una práctica investiga, ya sea de manera programada o azarosa. Práctica como ensayo, descubrimiento y expansión. Potencia en los fragmentos del tiempo. Potencia en la se-

ducción de lo desconocido. Potencia “sentidos” de la práctica artística, sentido desconocimiento, sentido conmoción, sentido flecha, sentido circulación, sentido nada en común.

Con relación a esto último, buscamos

un espacio para la emergencia de un sentido “singular” que no se reduce al mecanismo de producción de sentidos ya previamente impuestos o presupuestos en nuestro contexto sociocultural, sino que, de otro modo, mantiene una coincidencia problemática con la ausencia de sentido, con la apertura de un sentido hasta entonces impensado que se formula bajo la égida de la exposición de la experiencia –entendida allí no como lo común ya sabido, sino como “nada en común”– (Pedrosa *et al.*, 2021, p. 73).

ARTISTA DOCENTE

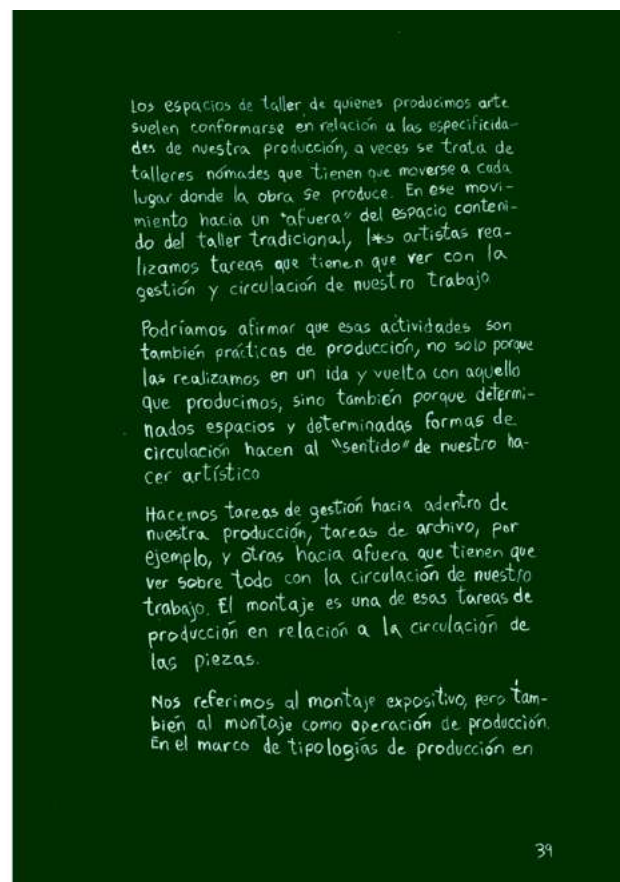
Asterisca es una pieza artístico-pedagógica, son dibujos aptos para ser montados en un espacio expositivo que contienen la sistematización de una práctica docente. Es un apunte sobre la enseñanza del dibujo cuyas páginas son dibujos. Es compartir una experiencia desde el puro dibujo en vínculo con la escritura. Una escritura que también es dibujo. Son dibujos a tinta, realizados con pincel número 0. Tinta aplicada en todos los casos de manera pura, sin agua, donde los grises están logrados mediante la técnica del pincel seco. El soporte es siempre un papel blanco y libre de ácido de 200 gramos, que mide 32 x 20,25 cm. Son dibujos sobre los aspectos plurales del dibujo.

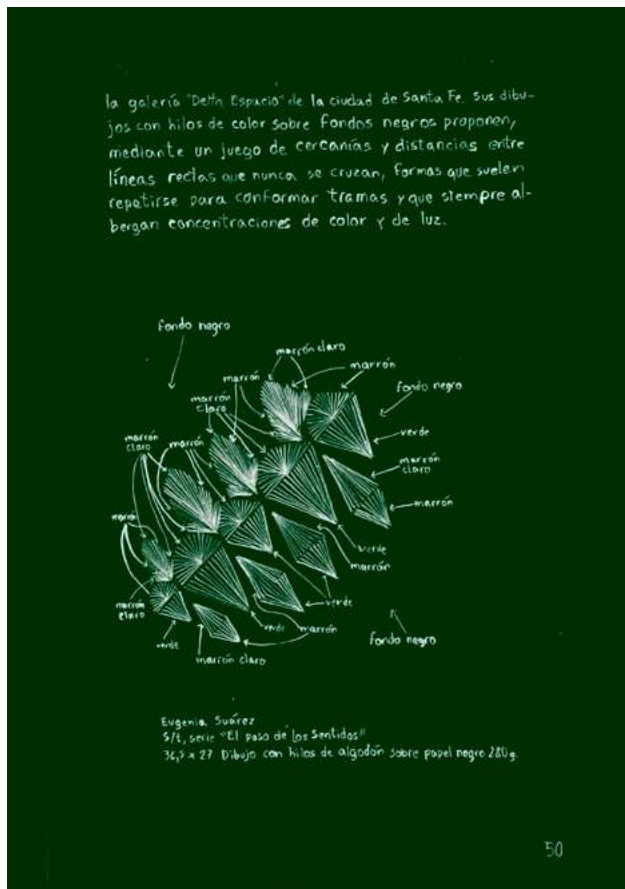
Comencé a utilizar la palabra *asterisca* a partir de un gráfico que representa ese espacio topológico donde se mixturán los distintos aspectos del dibujo. En este gráfico se cruzan líneas que trazan el trayecto de cada aspecto, se lo dibuja de manera similar a un asterisco, aunque aquí las líneas –curvas en lugar de rectas– portan distintas espesuras y no se cruzan en un punto central común a todas.

Cuidarla. Fue lo primero que pensé en relación con mi propia práctica artística al iniciarme como docente en la Facultad de Artes de la UNC. Según la percepción que tenía, la institución universitaria te incorpora de a poco en sus movimientos –quizás como cualquier trabajo–,

mientras vas dejando de lado tus actividades que están por fuera de ella. Lo inoportuno sucede cuando una de esas actividades que vamos dejando de lado es la práctica artística. No se trata de suscribir a la idea de que para ser docente en artes se debe ser artista; me interesa más pensar en la singularidad desde la cual somos docentes. Entiendo que siempre ocurre, aunque de distintas maneras, un poner en juego la identidad con la cual llegamos a la docencia, el trayecto desde el cual vamos a intentar sumar una capa particular de “sentido” que transforme –y viceversa– la institución educativa.

Me pregunto si observar el campo del arte desde la academia, es hacerlo desde dentro del





A la hora de formular un ejercicio desde el color podemos pensar en una primera decisión en relación a la paleta: elijo soporte y herramientas, pero sobre todo elijo con qué colores voy a trabajar. A partir de la paleta definida comienzo a dibujar lo que veo, lo que recuerdo, lo que el color me diga que dibuje.

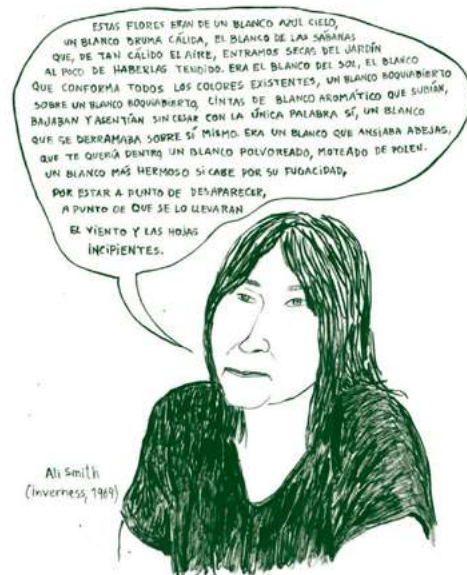


Imagen 5: Di Pascuale, L. (2024). *Asterisca*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Páginas 50 y 51.

propio campo. Me respondo que sí, que la enseñanza y todo lo que ella conlleva, forma parte del campo del arte, al igual que otros desempeños. Esto implica que la relación artista-docente no se problematiza, de por sí, desde un adentro-afuera. Al fuera de campo lo habitamos cuando concebimos nuestras prácticas de manera aislada; cuando nuestro hacer –docente, artístico o cualquier otro– se encuentra encapsulado, observando desde su casa de cristal. Situación que ocurre con mayor facilidad desde ciertas estabildades, por ejemplo, la que nos otorga –algunas veces– el ser docente universitario. Compartir la práctica docente con otras prácticas del campo del arte, participar en la escena desde distintos

lugares, posibilita adquirir una mirada que incorpore más fácilmente las contradicciones del campo. Desde luego que no para intentar resolverlas, simplemente para aprender a transitarlas.

Mi temor no era/es dejar la práctica artística en el sentido de una “pérdida”, la pérdida de algo que me hace bien, que necesito seguir haciendo; o que esa pérdida signifique un vacío de identidad, que incluso podría constituirse como oportunidad. Pero entiendo que esa pérdida no le viene bien al proceso de formación de quienes cursan nuestras carreras, entiendo que necesitamos prácticas docentes cuyo accionar trasvase los espacios de la institución universitaria. Creo que la potencia en una práctica docente –tam-

bién en una estudiantil– se alcanza desde su porosidad.

¿Cuál fue la manera de cuidarla? En un inicio, quizás, realizando mi trabajo desde un pensamiento que propone una relación de caminos paralelos –que cada tanto zigzaguean y se entrecruzan– entre práctica docente y práctica artística. Un dejar lugar para ambas prácticas, encastrar los momentos de mayor exigencia de cada una, descubrir espacios de retroalimentación entre ellas.

Con el correr del tiempo pude encontrar que la práctica docente nos da la oportunidad de ejercerla como un espacio de investigación, donde las metodologías pueden proponerse muy vinculadas a la práctica artística; y que lo mismo sucede desde la práctica artística en relación con la docencia. Actualmente, creo que la relación entre ambas prácticas no tiene tanto que ver con caminos paralelos que se entrecruzan. La imagen que se me viene –pensando relaciones entre práctica artística y escritura– es aquella que propone Juan Cárdenas (2021) cuando se refiere a “las ondas producidas por dos piedras distintas en lugares apartados de un estanque” (p. 168). Esas estelas circulares, que producen las piedras al tocar el agua, van conformando una trama de líneas que se mixturan, se contagian, se confunden. Nos permiten –algunas veces– desconocer la caída que les dio impulso.

La docencia también puede desarrollarse desde el desconocimiento. Podemos apelar al Profesor Jacotot que llevamos dentro y ser ese *maestro ignorante* que nos aconsejó Rancière

(2007). Se me ocurre que el colectivo que se constituye en un espacio universitario, integrado por equipo docente y estudiantado, puede funcionar también como un gran equipo de investigación. Siempre debería haber un algo a descubrir de manera conjunta. No alcanza –incluso cuando sucede con el mayor de los compromisos– cuando se trata de un grupo que comparte sus descubrimientos con el resto. Es imprescindible ese algo que se alimenta desde muchos descubrimientos.

En este sentido, y ya finalizando, quiero traer –de manera muy acotada– la experiencia que vamos compartiendo en la materia Seminario de Trabajo Final (Artes Visuales, Facultad de Artes, UNC). Nuestro programa expresa: “El seminario no cuenta con contenidos *a priori*, ya que se consideran contenidos del mismo a las problemáticas planteadas por las propias producciones de los estudiantes en el marco del desarrollo de su Trabajo Final” (Di Pascuale, 2023, p. 3). Nos hallamos en un contexto donde dependemos del descubrimiento colectivo. Nuestros objetivos son, precisamente, que cada quien pueda encontrar su lugar de producción relacionado con el trabajo final de la carrera y ojalá que también con el campo del arte desde lo profesional. Nuestra función es la de hacer lugar para que la búsqueda suceda de manera singular en cada estudiante. Para lograrlo, nos proponemos trabajar desde un lugar de igualdad, que no implica desconocer las diferentes responsabilidades que tenemos. Nos convoca una igualdad de potencias latentes con las que estudiantes y docentes llegamos a los espacios de formación. Sabemos que lo singular

Peran, M. (2024). "Hay lugar pose!" <https://maringeran.net>

Ramacciotti, J. y Maccioni, F. (2015). "Hacer el movimiento". Presentación del libro de Franco, E. García, L. y Mayana, P. (ed). "Montajes. Arte, filosofía y psicoanálisis en la encrucijada". Editorial Brujas.

Salmi, R. (2020). "una guía sobre el arte de perderse". Fiondo.

Smith, A. (2019). "La historia Universal". Nórdica Libros.

Agradecimientos

Asterisca es fruto de intercambio de Saberes entre docentes y estudiantes. En ese intercambio siempre ha sido fundamental la generosa práctica en formación docente de ayudantes alumnos y adscriptos que integran los sucesivos colectivos de cátedra.

Gracias inmensas a Jéssica Agustina Gómez, Paula Roque Bugna, Eva Pansati, Carla Scerbo, Abril Ferreyra, Abril Casa, Ramina Silva, Milena Bonmuyal, Alejandro Poggi, Antonella Bisutti, Constanza Cortez, Lucía González Cif, Joaquín Saavedra, Yoseli Leiva Uturbia, Constanza Casarino, Paula Stembek, Sofía Tejerina, Guamar Burbato, Aylón Barolano Luna, Gabriela Bustos, Belén Méndez, María Celeste Pérez, Tomás Alsogaray, Lucía Álvarez Pérez, Julia Tamagnini y Ana Sol Alderobe.

Imagen 6: Di Pascuale, L. (2024). *Asterisca*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Páginas 70 y 71.

puede ser difícil de encontrar –más aún en soledad–, que la puesta en común es una manera de conocer nuestra intimidad vinculada al hacer arte, que tenemos el desafío de crear contextos donde pueda ocurrir el conocimiento a la par del autoconocimiento. Nos interesa desjerarquizar nuestras voces docentes; afirmamos que quien más conoce sobre una producción artística determinada es quien la hace. Nos empeñamos en que ese conocimiento ocurra desde un diálogo plural. Muchas veces fallamos, docentes y estudiantes, también la carrera y la institución. Hay momentos en que nos tranquilizamos pensando que seguramente nos faltó tiempo y que más adelante aparecerá eso que debe aparecer. Una pregunta

que solemos hacernos es si a la igualdad no la estamos proponiendo tarde.

Finalmente, está el hecho de que la docencia –al igual que la práctica artística– es siempre un ensayo, y no solamente desde la experimentación “disciplinar”, sea dibujo o cualquier otra práctica o contenido vinculado a la formación artística. Ensayamos ser docentes. Nos proponemos descubrir, en cada clase, cómo se enseña y cómo se aprende el arte. Si acordamos que en esa enseñanza y en ese aprendizaje está dando vueltas la práctica artística como una búsqueda utópica y singular de “sentidos”, podríamos afirmar que la labor docente tiene que ver con facilitar herramientas para que cada quien entre

en contacto con esa búsqueda. Una búsqueda –de nuevo, utópica– que tiene lugar en medio de una constelación de singularidades.

Cómo citar este artículo:

Di Pascuale, L. (2024). Asterisca. Un desmontaje del dibujo en sus aspectos. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46349>

Referencias

Cárdenas, J. (2021). *Volver a comer del árbol de la ciencia*. Buenos Aires: Sigilo.

Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Di Pascuale, L. (2018). Catálogo de la exposición *Topología asterisca*. Córdoba: Fundación OSDE.

Groys, B. (2008). La topología del arte contemporáneo. En *Antinomies of Art and Culture. Modernity, Postmodernity, Contemporaneity*. Durham: Duke University Press. http://lapizynube.blogspot.com/2009/05/boris-groys-la-topologia-del-arte__175.html

Obersztern, M. (2019). Arquitectura de una conversación. En B. Hang y A. Muñoz (Comps.), *El tiempo es lo único que tenemos* (pp. 180-198). Buenos Aires: Caja Negra.

Pedrosa, C., Klinger, D., Wolff, J. y Cámara, M. (2021). *Indiccionario de lo contemporáneo*. La Plata: EME Editorial.

Peran, M. (2019, 25 de febrero). *Hay lugar pase*. Martí Perán. <https://martiperan.net/hay-lugar-pase-yamandu-canosa>

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Di Pascuale, L. (2023). *Seminario de Trabajo Final* [programa de la asignatura]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://artes.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/2/files/sites/2/Programas-Anuales-y-1%C2%B0C-2023-ARTES-VISUALES.pdf>

Biografía

Lucas Di Pascuale

AUTOR

Lucas Di Pascuale (Córdoba, 1968) realizó estudios de grado y postgrado en la Facultad de Artes de la UNC -donde se desempeña como docente-, y continuó su formación en diversas residencias. En sus ensayos, el dibujo, la escritura y la práctica editorial tienen un marcado protagonismo, indaga relaciones entre lo íntimo, lo cotidiano, lo público y lo histórico; relaciones entre lo singular y lo plural; entre lectura, dibujo y escritura; habita lo común entre práctica artística y práctica docente; genera prácticas que promueven lo original como ausencia. www.lucasdipascuale.com.ar

Contacto: lucasdipascuale@unc.edu.ar

Imagen: Julieta Daga, Mayra Tomás, Lucía Rinero y Milagros Pratto (2024). *Diálogos #10. Afectividad, pedagogías y resistencia. Registro audiovisual del encuentro/conversación. CePIA, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Fotografía de Valentina Gutiérrez Baez.*



a

DIÁLOGOS

DIÁLOGOS #10

“Afectividad, pedagogías y resistencia”

DIALOGUES #10

“Affectivity, pedagogies and resistance”



Julieta Daga

Universidad Provincial de Córdoba

Córdoba, Argentina

dagajulietalu@gmail.com



Mayra Tomás

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

mayra.tomas@mi.unc.edu.ar



Lucía Rinero

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

luciarinero@artes.unc.edu.ar



Milagros Pratto

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

milagrosapratto@gmail.com



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46255>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/iv2qqzr3w>

Resumen

En la décima edición de la sección “Diálogos”, nuestras invitadas comparten sus experiencias y reflexionan sobre el eje temático propuesto: *Afectividad, pedagogías y resistencia*. En esta oportunidad se sumaron a la charla:

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Diálogos / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



unc



artes
editorial



Julietta Daga, actriz, directora y profesora de nivel medio y superior, quien se especializa en *clown*, bufón y melodrama; Mayra Tomás, instrumentista de orquesta y profesora de música de nivel inicial y primario; la docente, investigadora y realizadora de cine comunitario, Lucía Rinero; y Milagros Pratto, docente de Artes Visuales en nivel inicial, primario y secundario, y docente de talleres de bordado para adultxs mayores.

A lo largo de la conversación, las invitadas nos cuentan sobre el modo de vinculación entre las prácticas artísticas y pedagógicas en los diversos espacios de enseñanza y aprendizaje que habitan. Valoran la importancia de habilitar entornos afectivos y sensibles a la imaginación, la creación y la expresión en las niñeces, juventudes y en la edad adulta; así como la función social de cada una de las prácticas que realizan: el teatro, la orquesta, el cine, el bordado. En este sentido, cada una de ellas, reflexiona sobre la particularidad de sus prácticas, en la construcción de comunidades afectivas, y sobre cuáles son las herramientas, los dispositivos y las formas de organización que despliegan para posibilitar estos encuentros y favorecer vías de apertura y reconocimiento de diversas subjetividades.

En el desarrollo, se preguntan cómo se conciben las diversas creaciones en esos espacios, qué otras formas artísticas se reconocen, qué tipos de artes se producen y/o reproducen, si estas propuestas se legitiman como artísticas y con qué lógica. Invitan a pensar *las artes* como un concepto en tensión y reflexionan sobre la capacidad que tienen estas prácticas pedagógicas de disputar los lugares comunes y validados sobre lo que son *las artes* y el *ser artista*. Creen en la pluralidad de las formas artísticas y en la potencia de su socialización. Por lo tanto, lo entienden como un concepto en constante “construcción y decostrucción”, capaz de movilizar procesos de creación que permiten, a su vez, generar procesos de “reexistencia” y de “resistencia” de lo normado y legitimado, encontrando formas para definirse desde lo disruptivo y pensarse desde lo propio.

Abstract

In the tenth edition of the “Dialogues” section, our guests share their experiences and reflect on the proposed thematic axis of Affectivity, peda-

Palabras clave

prácticas artístico-pedagógicas, comunidades afectivas, procesos de reexistencia

gogies and resistance. On this occasion, the following joined the talk: Julieta Daga, actress, director and middle and high school teacher, who specializes in clown, jester and melodrama; Mayra Tomás, orchestra instrumentalist and early and primary music teacher; the teacher, researcher and community film maker, Lucía Rinero; and Milagros Pratto, teacher of Visual Arts at the initial, primary, secondary level and teacher of embroidery workshops for older adults.

Throughout the conversation, the guests tell us about the way artistic and pedagogical practices are linked in the various teaching and learning spaces they inhabit. They value the importance of enabling affective and sensitive environments for imagination, creation and expression in childhood, youth and adulthood; as well as the social function of each of the practices they carry out: theater, orchestra, cinema, embroidery. In this sense, each of them reflects on the particularity of their practices, in the construction of affective communities and what are the tools, devices and forms of organization that they deploy to enable these encounters and promote ways of opening and recognizing diverse subjectivities.

In the development, they ask how the various creations are conceived in these spaces, what other artistic forms are recognized, what types of arts are produced and/or reproduced, if these proposals are legitimized as “Art” and with what logic. They invite us to think about “the arts” as a concept in tension and reflect on the capacity that these pedagogical practices have to dispute the common and validated places about what the arts and being an artist are. They believe in the plurality of artistic forms and the power of their socialization. Therefore, they understand it as a concept in constant “construction and destruction”, capable of mobilizing creation processes that allow, in turn, to generate processes of “reexistence” and “resistance” of what is regulated and legitimized, finding ways to define oneself from what is disruptive and think from what is one’s own.

Key words

artistic-pedagogical practices, affective communities, processes of re-existence



Click en la imagen para reproducir el video

Coordinación general: Carolina Cismondi y Constanza Molina

Dirección: Juan Tello

Dirección de arte: Carolina Vergara y Carolina Bravo

Asistentes de arte: Penélope De Cesaris y Marilina Fabbro

Sonido directo: Federico Ragessi y Ulises Alvarez Borla

Iluminación y coordinación técnica: Martín Igarzábal, Sebastián Cáceres, Daniel Scarello, Alejandro Costantino y Rocío Montamat

Cámaras: Vanina Gottardi, Juan Tello, Marcela Yaya y Lucia Cinalli

Registro Fotográfico: Valentina Gutierrez Baez

Edición y postproducción de imagen: Vanina Gottardi

Grafismo y animación: Matías Zanotto

Gráfica: Marina Fernández

Edición de sonido y pos-sonido: Matías Zanotto

Música: pixabay.com

Realizado en los estudios de







Cómo citar este artículo:

Daga, J., Tomás, M., Rinero, L. y Pratto, M. (2024). DIÁLOGOS #10 "Afectividad, pedagogías y resistencia". *Artilugio Revista*, (10).
Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46255>



JULIETA DAGA

Julieta Daga es actriz, directora, Licenciada en Arte y Gestión Cultural, docente de nivel medio y de la Universidad Provincial de Teatro de Córdoba. Se especializa en el lenguaje del *clown*, bufón y melodrama. Recibió premios como actriz en reiteradas oportunidades. Realizó giras nacionales e internacionales con el dúo payaso “Las Pérez Correa” y con obras como Bufón, La puta mejor embalsamada y La Celestina. Dicta talleres y capacitaciones en todo su país y en el exterior (España, Portugal, Colombia, Estados Unidos, Chile, Uruguay, Perú, Bolivia, Venezuela).

Contacto

dagajulietalu@gmail.com

Algunos links de referencia

<https://julietadaga.com.ar>



MAYRA TOMÁS

Mayra Tomás es profesora de música, egresada de la Escuela Musical Collegium, especialista en viola y flauta travesa. Actualmente, se desempeña como docente de nivel inicial y primario, profesora de la metodología Orquesta-Escuela en la Fundación JUVIPS, coordinadora y profesora de cuerdas de la Orquesta Sinfónica Cordobesa Ginastera y coordinadora pedagógica y de gestión cultural de la Fundación SOIJAr. Como violista integró diferentes cuerpos artísticos de la ciudad de Córdoba: la Orquesta Académica Juvenil, desempeñándose como guía de fila, la Orquesta Sinfónica de Córdoba y la Orquesta Barroca del Suquía. En la actualidad, forma parte de la Orquesta Sinfónica de la Universidad Nacional de Córdoba. Participó de diferentes festivales como F.E.M.U.S.C (Brasil, 2007, 2008 y 2010), Festival Filarmónico Juvenil (Chaco, 2016), Festival SOIJAr (Buenos Aires, 2022, 2023, 2024), entre otros. A lo largo de su trayectoria ha realizado diferentes cursos y talleres, entre los que se destacan la “Diplomatura en Orquesta-Escuela: orientación en coordinación general y profesora de violín-viola” (Universidad de San Martín, Buenos Aires, 2018) y la

Contacto

mayra.tomas@mi.unc.edu.ar

Algunos links de referencia

<https://www.youtube.com/watch?v=at9qEW5H26k>

<https://www.youtube.com/watch?v=L9bZNaebhQg>

<https://www.youtube.com/watch?v=HXsrpFqbAQE>

<https://www.youtube.com/watch?v=Os9y2q8clx0>

“Diplomatura en gestión cultural, política y praxis” (Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, 2020).



LUCIA RINERO

Licenciada en Cine y Televisión por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, se encuentra realizando el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina del CEA, UNC. Es becaria doctoral de CONICET y lleva adelante su tesis de investigación sobre Cine comunitario, apropiación tecnológica y formas de participación juvenil. Se desempeña como docente de la carrera de Cine y Artes Audiovisuales (FA, UNC) en las asignaturas Introducción a los Estudios Audiovisuales y Educación con Medios Audiovisuales. Ha realizado múltiples talleres de cine comunitario y educación popular en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba, entre ellos una experiencia ininterrumpida de diez años en el Centro Cultural Villa el Libertador. Es miembro fundadora de la Mesa de Cine Social y Comunitario de Córdoba y de la Red Argentina de Cine Comunitario.

Contacto

luciarinero@artes.unc.edu.ar

Algunos links de referencia

<https://www.youtube.com/watch?v=LcSxRIWMEjY>

<https://www.youtube.com/@taller-decinecentrocultural8237>

<https://www.youtube.com/@redargentinacinecomunitari9405/streams>



MILAGROS PRATTO

Licenciada en Grabado por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y docente de Artes Visuales en nivel inicial, primario y medio. Actualmente, se desempeña también como docente tallerista de bordado en el Programa Universitario para Adultos Mayores (PUAM), de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC. Su búsqueda e investigación textil comienzan en 2011, al cursar la Tecnicatura Universitaria de Arte Textil en la Escuela Superior De Artes Aplicadas L. E. Spilimbergo. Es por ello que el telar, el bordado y las diversas técnicas textiles integran su proceso de producción. Como parte de su formación realizó diversos talleres y cursos de bordado y dibujo, bordado y poesía, tintes naturales, telar criollo, joyería textil, entre otros. En 2022, participó en una residencia de “Arte Textil y Cultura Andina” en Perú.

Contacto

milagrosapratto@gmail.com

Algunos links de referencia

IG [@MILAPRATTO](https://www.instagram.com/MILAPRATTO)

FB Texere Taller de Bordado
milapratto.blogspot.com.ar

Imagen: Proyecto "Geoefectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas" (2023).
Un micelito de resistencias entre montañas [perforancia]. CePIA, FA, UNC.



q

SEGUIMIENTOS

Buscando las huellas del espectador

Finding the spectator's footprints



Alejandro Arnold

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

maximo.arnold@mi.unc.edu.ar



Valentina Etchart

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

valentina.etchart@unc.edu.ar



Guadalupe Pedraza

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

guadalupe.pedrazacba@gmail.com



Ximena Silbert

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

ximena.silbert@mi.unc.edu.ar



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46256>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/c5ilg97kk>

Resumen

Este artículo examina el teatro como una experiencia colectiva, destacando su carácter de acontecimiento, ritual y asamblea. Siguiendo a García Canclini (2022), se señala cómo los rituales teatrales conservan imaginarios, utopías e identidades, proporcionando sentido y fomentando la reflexión. Se

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Seguimientos / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



enfatisa en la importancia de la experiencia del espectador, trasladándolo simbólicamente al escenario para explorar sus prácticas y perspectivas. La premisa es que al compartir experiencias, estas se enriquecen, pueden ser investigadas y se generan preguntas comunes sobre la expectación y la reflexión estética.

El artículo también aborda la comprensión de los diversos tipos de producción discursiva en el teatro, su difusión, recepción y repercusión en diferentes segmentos sociales. Utiliza un enfoque sincrónico para analizar la circulación de discursos en momentos específicos, centrándose en lo simbólico. Examina cómo las experiencias teatrales generan reacciones en los espectadores, cómo estos las expresan y a quiénes van dirigidos sus discursos. Además, investiga la naturaleza crítica de estos discursos, identificando evaluaciones, descripciones y análisis de la experiencia cultural, y observando si son descriptivos o reflexivos.

Abstract

This article examines theater as a collective experience, highlighting its character as event, ritual and assembly. Following García Canclini, it points out how theatrical rituals preserve imaginaries, utopias and identities, providing meaning and encouraging reflection. The importance of the spectator's experience is emphasized, symbolically transferring them to the stage to explore their practices and perspectives. The premise is that sharing experiences enriches them, allows them to be investigated and generates common questions about expectation and aesthetic reflection.

The article also addresses the understanding of the various types of discursive production in theater, its diffusion, audience and repercussion in different social segments. It uses a synchronic approach to analyze the circulation of discourses at specific moments, focusing on the symbolic. It examines how theatrical experiences generate reactions in spectators, how they express them and to whom their discourses are addressed. In addition, it investigates the critical nature of these discourses, identifying evaluations, descriptions and analyses of cultural experience, and observing whether they are descriptive or reflexive.

Palabras clave

experiencia colectiva, ritual teatral, expectación, producción discursiva, reflexión estética, reacciones del público

Key words

collective experience, theatrical ritual, spectatorship, discursive production, aesthetic reflection, audience reactions

PRESENTACIÓN

Miramos al teatro como el arte de la experiencia colectiva, un arte compartido con otros espectadores y espectadoras que encontramos al salir de casa. El teatro es acontecimiento, ritual, asamblea y, parafraseando a García Canclini (2022), los rituales sirven para retener imaginarios, utopías, identidades; haciendo un paralelo entre el asistir al teatro y el “consumo” de bienes culturales, este consiste en darle sentido a los acontecimientos, sirve para pensar. Es allí donde hacemos foco y de alguna manera ponemos luz al lado oscuro de la sala y simbólicamente subimos al escenario a las/os espectadoras/es. Para profundizar la mirada, nos preguntamos: ¿qué prácticas realizan las/os espectadoras/es? Buscamos entender la experiencia de los públicos: el punto de partida es la experiencia expectatorial. Partimos de la premisa de que “vale la pena compartir la experiencia” no solo para enriquecerla, sino también para investigarla, hacerla consciente y dar cuenta de las preguntas compartidas en los procesos de expectación y reflexión sobre la experiencia estética.

Nos planteamos la necesidad de comprender los diversos tipos de producción discursiva, así como su difusión, recepción y repercusión en diferentes segmentos sociales, incluyendo tanto a los artistas como a los públicos. En parte abordamos la circulación de discursos en momentos específicos, adoptando un enfoque sincrónico, es decir, en un instante particular, sin considerar su continuidad o frecuencia temporal.

Nos centramos en el análisis de lo simbólico y examinamos cómo las experiencias vividas en la asistencia al teatro generan diferentes reacciones en las/os espectadoras/es. Asimismo, nos interrogamos acerca de qué hacen las/os espectadoras/es con lo que experimentan, qué expresan, cuándo y cómo lo hacen, y a quiénes van dirigidos esos “discursos”. Finalmente, indagamos en la naturaleza crítica de estos discursos, identificando evaluaciones, descripciones, valoraciones y análisis de la experiencia cultural, observando si los discursos adoptan una perspectiva descriptiva o reflexiva.

¿CÓMO ACCEDER A LAS EXPERIENCIAS DE EXPECTACIÓN?

Como integrantes del equipo de investigación del proyecto “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación”,¹ nos propusimos explorar formas para conocer más sobre la experiencia expectatorial, enfocándonos en el punto de vista de las/os espectadoras/es y su experiencia o, mejor dicho, en lo que cada espectador/a puede decir de ella. No nos detenemos en la situación particular del disfrute o goce estético, sino en el relato y la lectura que hacen de las propias experiencias vividas, puestas en discurso y com-

¹ Proyecto de investigación radicado en el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el período 2023-2024, mediante la convocatoria CePIAabierto (Dir. Ximena Silbert).

partidas. Motiva este enfoque la pregunta por el modo de acceder y capturar las experiencias de expectación particulares, que parte de la premisa de que estas están atravesadas por lo inefable (Dubatti, 2020), es decir, por la imposibilidad de poner en palabras toda la dimensión de lo experimentado por los sujetos.

Realizamos, entonces, un ejercicio investigativo para recolectar diversas experiencias de espectadores, sin dejar de considerar que la experiencia de expectación, por más que se ponga en discurso, tiene una zona de inefabilidad.

Es preciso señalar que las prácticas y expresiones que recuperan la experiencia son diversas y no se restringen al lenguaje verbal (ya sea oral o escrito). Esta es una certeza que tuvimos desde un comienzo, ya que nuestro grupo de investigación cuenta entre sus integrantes con algunos participantes del club de espectadores “Viluz y entré”, quienes ya venían produciendo material visual –dibujos, pinturas, bocetos realizados en la oscuridad de la sala o tiempo después– a partir de sus experiencias de expectación. Luego, resonó en nuestra práctica el modo en que Susan Kozel (2015) entiende la fenomenología del proceso, y la búsqueda de la autora de “trasponer la experiencia en palabras” (p. 11), por supuesto palabras con fines académicos. Para Kozel “dibujar no es una mera forma de anotación. Ni es una reducción, o una manera telegráfica de funcionar como sustitutos de palabras. Los dibujos pueden ser condensaciones de la experiencia fenomenológica” (p. 9). Finalmente, la autora asume que “la reflexión fenomenológica pone en movimiento

un proceso de traducción, transposición o transgresión de la experiencia vivida en escritura” (p. 1); es en medio de ese proceso donde se mueve nuestra investigación.

Con el propósito de socializar aproximaciones a la problemática de recuperar la experiencia de expectación, organizamos el “Escuchatorio de espectadores, actividades prácticas y creativas”, en donde difundimos algunos materiales recolectados del trabajo con los públicos, con las obras, su sistematización y compartimos las metodologías de trabajo con otros colectivos de espectadores. Asimismo, este “escuchatorio” se diseñó para dar lugar a la experiencia práctica compartida: se trata de una amplificación de la experiencia cultural de ir a ver teatro, una instancia donde reunidos, en presencia de otros y otras, se invita a reflexionar sobre la percepción. Convocamos a este encuentro, para comentar lo que sucede con los sentidos tiempo después de la función y lo que sucede entre espectadores (antes, durante y después de la expectación).

Nuestra formación en gestión y desarrollo de públicos, nos aporta la conciencia de la temporalidad en que suceden las prácticas que realizan las/os espectadoras/es; una temporalidad que excede el momento de la representación, que comienza tiempo antes, involucrando toda una dimensión sociocultural del acceso, y se extiende tiempo después repercutiendo en la vida de las personas que asistieron. El experimento de Mariano Pensotti, con su trilogía cinematográfica “El público”, “Le public” y “The Audience” en la que propone seguir a diferentes espectadores aden-

trándose en la singularidad de sus vidas durante el día posterior a la obra vista, nos movilizó tanto en la práctica como en la reflexión, y nos llevó a intentar capturar y también enunciar algo de esas experiencias (Greco, 2022).

En este punto hacemos una reflexión acerca del modo en que la experiencia de expectación se extiende tiempo después de la obra. Un debate que ocupó gran parte de la experimentación y las reflexiones del grupo de investigación surge a partir de una observación de Alejandro Arnold (integrante del grupo), quien señala que, luego de una salida al teatro, no es el recuerdo de la obra lo que aparece sino lo que la obra hace aparecer en el plano de la vida real. En otras palabras, es aquello que ahora podemos ver e interpretar de cierta manera, incluso es tan solo un acontecimiento de la vida real que antes de ver la obra no hubiéramos percibido y que ahora podemos

enlazar de algún modo con la obra, como si la experiencia espectral nos abriera la percepción al mundo.

Consideramos que lo que se pone en juego es una transexpectación de una transteatralidad en el ámbito de la vida, más allá del teatro, en un juego liminal de mutuo enriquecimiento. En los términos en que lo entiende Dubatti (2020): “Por su origen, la expectación teatral guarda un vínculo poroso, liminal, de entretejido con la expectación de la teatralidad y la transteatralización, que interactúan y son difíciles de distinguir en su singularidad” (p. 10).

Por eso, en el Escuchatorio sugerimos preguntas que tendían a ampliar la conciencia sobre lo que sucede con nuestra percepción en una temporalidad larga alrededor de la salida cultural. Las preguntas estimulan, hacen posible ese relato, poniendo el énfasis en que el teatro



Imagen 1: Proyecto “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación” (2023). *Escuchatorio de espectadorxs, actividades prácticas y creativas*. CePIA, Facultad de Artes, UNC. Fotografía de I. Petroni.

es un hecho social y político, y en su capacidad de imbricación con nuestra vida cotidiana. Buscamos una manera de ser públicos y tomamos ese rol de manera conjunta.

“ESCUCHATORIO DE ESPECTADORXS, ACTIVIDADES PRÁCTICAS Y CREATIVAS”

Este encuentro se realizó el 5 de mayo de 2023 en Córdoba, con la coordinación de Ximena Silbert, Guadalupe Pedraza y Valentina Etchart Giaghero; con la curaduría de Matilde Maceiras y Alejandro Arnold; y el acompañamiento pedagógico de Ivana Altamirano. Fue organizado por el proyecto de investigación “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación”, en el marco de la 14° edición del FIT Córdoba Mercosur.

Fueron convocadas cuatro agrupaciones de espectadoras/es de Córdoba, y las cátedras de Crítica Teatral –dictada por Valentina Etchart– y de Análisis del Texto Dramático –dictada por Ana Yukelson y Carolina Cismondi–, pertenecientes a la Licenciatura en Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. En total, participaron 60 estudiantes universitarios del ciclo lectivo 2023 de ambas cátedras.

A continuación presentamos (con sus propias palabras) a las cuatro agrupaciones de espectadores que formaron parte de la actividad y con quienes se continúa trabajando en virtud

de la conformación de la “Red de Espectadorxs Córdoba”:

- “La mirada sentida. Taller para espectadoras/es de Teatro”, de la Escuela de Espectadores Córdoba, es un espacio-taller donde se abre una conversación sobre el teatro a partir de una grilla mensual de propuestas escénicas de los circuitos oficial, comercial e independiente. Los encuentros entrecruzan material teórico (filosofía, teatrología, antropología, etc.), actividades vivenciales, entrevistas a realizadores y desmontajes específicos de las producciones a las que se asiste. Durante el año 2023, el lema fue “La mirada sentida”: se propuso ampliar la idea de *expectación* desde la noción de *corporeidad*, asumiendo que “mirar” es mucho más que “entender”.

- “Espectadores militantes”: es una grupalidad de espectadorxs que, desde una mirada interdisciplinar, sugiere una reflexividad política sobre las artes escénicas. “Somos un grupo de espectadores provenientes de campos diversos tales como la filosofía, las letras, la antropología, el periodismo y la actuación que proponemos una reflexividad política sobre las artes escénicas. Nuestra posición militante implica remarcar aquel contenido de verdad artístico que desborda la reproducción de lo establecido, entendemos el teatro como una instancia de creación colectiva capaz de desafiar lo existente”.² Especta-

² Texto inédito que la grupalidad acercó a pedido del equipo de investigación.

dores militantes es el resultado de “Proyecto transferencia. Teatro Abierto”, una iniciativa de Jorge Villegas y Rubén Gattino, quienes impulsaron un proyecto teatral capaz de incluir a las/os espectadoras/es en el proceso creativo de la interpretación de *Papá querido*, de Aida Bortnik, en ocasión del homenaje al hito de resistencia teatral y política de Teatro Abierto 1981. “Creemos importante que la comunidad teatral se sienta predispuesta a un diálogo poroso, por lo que el espectador funciona como parte activa y creadora, nos distanciamos de la concepción del espectador, pasiva, que observa externamente un proceso teatral que le resulta ajeno y extraño. Organizan debates post función, escritos colectivos, participan como espectadores en ensayos de obras en proceso y promueven grupos de discusión y debate”.

- “Mirar, Mover, Ampliar” es una reunión de alumnos/as y docentes de la Licenciatura en Teatro (FA, UNC), que surge de la cátedra Taller de Composición y Producción II, pero que protagonizan estudiantes de distintos años, buscando repensar sus prácticas, su “ser espectadores”. “Este proyecto invita a ampliar lo que entendemos por *ver teatro*, y, por lo tanto, por *construir escena*; pero también lo que entendemos por *ser estudiante de teatro*. Para eso es necesario mover. Es una ampliación que requiere mover un pensamiento hacia la intemperie, sin categorías firmes. Mirar, mover y ampliar desde la necesidad de conectar. De entender(nos) como veedorxs hacedorxs, que

nos juntamos, a conversar sobre lo que vemos en la escena. Con toda la potencia que tiene ese gesto si es auténtico.”³

- El proyecto “Vi luz y entré. Laboratorio de Gestión de Públicos y Club de Espectadores de Artes Escénicas” incentivó la irrupción de un nuevo público con el fin de que conozca obras que ya estén en el circuito cultural cordobés. Coordinado por Guadalupe Pedraza, Ximena Silbert y Sabrina Cassini, y apoyado por el Ministerio de Cultura de la Nación a través del programa Gestionar Futuro, se constituyó como un espacio de reflexión y acción para la conformación de nuevos públicos teatrales. Concretamente, se conformó un grupo de 10 espectadores de entre 18 y 25 años que no tuvieran experiencia previa con el teatro independiente, con el objetivo de que asistiera a diversas obras de teatro independiente cordobés. En todos los casos se les extendió una invitación con bastante antelación, se les comentó en distintas ocasiones sobre los deseos del grupo investigador y sobre la intención de realizar encuentros como instancias de reconocimiento mutuo. En particular, en el Escuchatorio dos integrantes de este grupo tuvieron un momento para, ya sea leyendo o enunciando oralmente con sus propias palabras, comentar al resto sobre la esencia del proyecto.

³ Texto inédito que la grupalidad acercó a pedido del equipo de investigación, donde se dan a conocer.



Imagen 2: Proyecto “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación” (2023). *Escuchatorio de espectadorxs, actividades prácticas y creativas*. CePIA, Facultad de Artes, UNC. Fotografía de I. Petroni.

LOS MATERIALES RECOLECTADOS: ¿CÓMO LAS EXPERIENCIAS PASAN A SER DISCURSOS?

Primeramente, relevamos qué formas de registrar la voz de los espectadores conocíamos y, además, habíamos puesto en práctica como grupo de investigación. Por un lado, la entrevista individual y el conversatorio o desmontaje grupal, en ambos casos inmediatamente después de la función y frente a otras personas. Por otro, el relato individual, recopilado en forma escrita o grabado a solas, en la intimidad y a posteriori, con un tiempo distendido y en diferido de la función de la obra. Finalmente, el que generamos en el Escuchatorio, con formato grupal, colectivo

–frente a y con otras personas– diferido en el tiempo de la experiencia.⁴

Identificamos y reflexionamos sobre las condiciones de producción de los discursos que las/os espectadoras/es generan, sistematizándolos en tres categorías:

- Producidos inmediatamente después de la salida de la función teatral, generalmente en el mismo lugar, entre las butacas o en el *foyer* del teatro, obtenidos por investigadores/as o periodistas con grabador en mano y de manera individual.
- Producidos tiempo después, en la intimidad. Se trata, en este caso, de audios, producciones escritas y/o gráficas realizadas en

⁴ El Escuchatorio tuvo lugar un día de semana por la mañana, donde las posibilidades de haber visto teatro ese mismo día eran nulas.

soledad, en el hogar de las personas, motivadas por preguntas guía o disparadoras.

- Producidos en comunión, inmediatamente después o en un tiempo diferido, en las salas de teatro, bares o espacios pautados para realizar el debate, desmontaje o conversatorio. En algunos casos, participan los/as artistas del espectáculo, así como también suelen designarse coordinadores o moderadores que guían la conversación. Estos discursos se registran con grabadores o cámaras, o no se registran.

Este trabajo busca ampliar la comprensión de cómo se articulan y expresan las experiencias teatrales, y cómo estas reflexiones pueden contribuir a la producción de nuevos textos y narrativas transmedia.

1. INMEDIATAMENTE DESPUÉS EN FORMA INDIVIDUAL

El discurso que se produce en una entrevista individual inmediatamente después de la obra está cargado de emociones crudas, que pueden ir desde la euforia y la fascinación hasta la confusión o el desagrado. Las palabras y los gestos de las/os espectadoras/es en estos momentos reflejan un estado emocional que es esencial para comprender la profundidad de su experiencia. Esta técnica permite capturar un discurso fresco y sin filtros, que refleja las emociones

y los pensamientos más genuinos. La proximidad temporal a la experiencia teatral asegura que las respuestas no estén aún mediadas por reflexiones posteriores o influencias externas.

Un apartado especial merece la interacción de las/os espectadoras/es con la prensa. Aquí se genera un tipo de discurso mediado por las preguntas y los enfoques periodísticos. Las percepciones y valoraciones pueden estar influenciadas por la intención de comunicar una opinión coherente y, a menudo, valorativa al público general. El análisis de estas interacciones revela, entre otras cosas, cómo las/os espectadoras/es negocian su experiencia personal con las expectativas y normas del discurso público.

Dentro de nuestra investigación, incluimos algunos audios de la columna llamada “Públicos dicen”⁵, la cual surgió como una extensión radial del grupo de investigación. Incluimos a continuación el testimonio de Alejandro Arnold sobre sus procesos y el tipo de interacción obtenida con las/os espectadoras/es en esta.

Con cada episodio nos encontramos cada vez más interesados, no tanto en la obra a la que íbamos a asistir, sino en adivinar qué tipo de público podría asistir a ella. Éramos cazadores de públicos, y elegíamos las obras a propósito, buscando encontrarnos con distintos tipos de espectadores.

Los testimonios que recolectamos a lo largo de siete ediciones estuvieron, desde el principio,

⁵ “Públicos dicen”, columna radial transmitida en el programa Alta Frecuencia por Radio Comunitaria La Quinta Pata (93.9Mhz FM), realizada por Yoseli Leiva y Alejandro Arnold.

condicionados por el hecho de ser entrevistas radiales. Aquellas personas a quienes tuvimos la oportunidad de entrevistar no estaban acostumbradas a ser el centro de atención de los micrófonos o de las crónicas. Por lo tanto, nos encontramos en varios casos con cierta renuencia para dar un testimonio. Vimos que remarcar que las entrevistas eran anónimas ayudó a relajar a quienes entrevistamos y así logramos testimonios más profundos. Cuando asistimos a la segunda obra, donde la mayoría del público se componía por docentes de escuelas, varias personas rechazaron ser entrevistadas y grabadas para un programa de radio. Fue a partir de entonces que empezamos a insistir con la aclaración de que los testimonios serían anónimos. La siguiente vez, esta nueva estrategia nos proporcionó un relato en un tono más relajado.

Por ejemplo, cuando cubrimos la cuarta obra, que sucedió en una sala de larga trayectoria, fue evidente la presencia de espectadores más ávidos y formados en su discurso. Recibimos el testimonio de una joven –que decidió asistir esa noche al teatro realizando una acción performática de interpretación de una “chica Almodóvar”–, en cuyo discurso logró rescatar un momento que encontró emotivo en la obra, que describió como:

Me llamaba más la atención la sombra del personaje [tipo Drag Queen], que lo que estaba sucediendo (...) y ahí es donde me fui con el sueño y con la pesadilla, y luego también la parte del zapateo como la ametralladora que mata a Federico [García Lorca].

Algunas obras pueden disfrutar de ser recomendadas fuertemente, mientras que hay espacios particulares donde las salas se llenan de familiares, amigos y allegados de los mismos actores. En la mayoría de los testimonios, nos encontramos con espectadores que querían que la obra les sorprendiese y que, por eso mismo, no habían querido enterarse previamente de nada acerca de esta. También nos encontramos con discursos particularmente positivos, independientemente de la obra a la que fuimos, que demuestran un cierto grado de condescendencia y compromiso con los elencos.

2. TIEMPO DESPUÉS EN LA INTIMIDAD: UN TIEMPO DILATADO

Los discursos generados en intimidad y soledad reflejan una introspección profunda y una conexión personal con la obra teatral. En este contexto, las/os espectadoras/es suelen elaborar percepciones y valoraciones subjetivas sin la influencia directa de la presencia de otras personas. Detallan sus impresiones y emociones, así como también descripciones de momentos singulares del acontecimiento que han quedado más registrados que otros. Nos llamó la atención cómo en todos los casos se repasan esos momentos en el discurso, se los repite verbalmente anexando detalles y sugiriendo preguntas que llevan a leer y reflexionar junto con las sinopsis de las

obras expresadas en las gacetillas. En todos los casos, se menciona a los realizadores. El análisis de estos discursos revela aspectos íntimos de la experiencia teatral, y permite destacar elementos emocionales y reflexivos que pueden perderse en discusiones grupales.

Les solicitamos a dos espectadoras del taller “La mirada sentida” que eligieran una obra sobre cuya bitácora de expectación quisieran hablar. Pedimos que lo hicieran en la intimidad de sus casas, en soledad, en formato de audio. Las preguntas que les solicitamos fueron: ¿Qué me dio placer durante la expectación?, ¿qué me sensibilizó?, ¿podría describirlo? Las preguntas fueron realizadas partiendo de la noción de Susan Sontag (1984): “En lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte” (p. 27). La posibilidad de abrir preguntas que permitan acceder a un registro no necesariamente valorativo ni concluyente permite un proceso de recreación otro de la experiencia; potencia una situación donde no hay buenas ni malas enunciaciones, sino que hay enunciaciones correctas “para esa situación y esa persona en ese momento y contexto en particular” (Errendasoro, 2017, p. 15).

El tiempo de la intimidad es un tiempo dilatado. ¿Qué hizo la obra en nosotros pasado el tiempo?, ¿qué dejó aparecer?, ¿qué quedó implícito en la cartografía de la corporeidad?

Cada espectadora describió aspectos que responden a estas preguntas, ampliando así la experiencia y retroalimentándola; pero esto sucede no solo para ellas sino también para las personas que las escuchamos. Dichas enunciaciones

espejan, resuenan y continúan la obra. Entonces, nos preguntamos: ¿dónde termina una función?

¿Dónde termina una película?, ¿ahora?,
¿cuándo aparece el letrero de fin?,

¿a la salida del cine cuando la discutimos?,

¿al mes siguiente, un mes después, un año después?,

o ¿cada vez que pensamos en ella?

Hay películas que terminan con los créditos finales,

pero hay otras, que creedme,

puede que no terminen nunca...

(Duprat y Cohn, 2021).

A diferencia de las entrevistas inmediatas, comentadas en el apartado anterior, en las que los espectadores se veían sorprendidos a la misma salida de una obra, en esta instancia la decisión acerca de a qué obra volver para responder las preguntas proponía a la expectación un ejercicio personal de selección, una curaduría íntima. ¿A qué obra volver? Las decisiones de las/os espectadoras/es fueron mayoritariamente sobre acontecimientos que les habían impresionado positivamente y les habían disparado reflexiones profundas en relación con sus momentos de vida personal o el contexto social.

Para continuar la investigación quedan resonando, entonces, las siguientes preguntas: ¿todas las obras motivan e inspiran a la reflexión?, ¿cuáles preferimos recuperar en la intimidad?, ¿cuáles obras nos inspiran y nos abren

la necesidad de una reflexión en comunidad? Entonces: ¿cómo influye la relación que acontece entre cada espectador y cada propuesta escénica con la decisión de enunciación posterior?, ¿existen buenas y malas obras?

3. EN COMUNIÓN

Cuando los discursos se producen en comunión, se generan relatos donde prevalece la acción de poner en contexto para el mejor entendimiento de los demás. Los discursos contruidos desde conversatorios, desmontajes o debates permiten reconstruir relatos y generar conversaciones entre los espectadores. Al deseo de vivir la experiencia del teatro se acopla el deseo de saber de los otros.

El espectáculo insta a imaginar que la persona haga su propia dramaturgia y sentido. El cuerpo es el órgano de nuestro pensar (Gabriele, 2021). La cabeza piensa allí donde los pies pisan, hay un aprendizaje que se construye en el diálogo reflexivo e interpelador en y de la experiencia.

CONVERSATORIOS Y DESMONTAJES POST-FUNCIÓN

En estos espacios, generalmente las/os espectadoras/es tienen la oportunidad de dialogar directamente con quienes trabajaron en la obra y con otros espectadores. Este intercambio facilita una comprensión más profunda y contextualizada del proceso de producción del espectáculo. La importancia del momento de desmontaje ante los ojos de las/os espectadoras/es después de la función radica en lo que las miradas del público construyen en torno al teatro. La interacción entre las/os espectadoras/es y las/os creadoras/es durante los conversatorios y desmontajes grupales da lugar a una construcción colectiva de narrativas. Estas interacciones no solo enriquecen la comprensión individual, sino que también fomentan un sentido de comunidad y pertenencia entre los participantes, ya sean espectadores en formación o espectadores avezados.

En estos casos, se impone la intención de ser comprendido por otros, de dar claridad en el discurso, al articular pensamientos y sentimientos sobre la experiencia teatral, como en los siguientes ejemplos: “Bah, es medio raro lo que estoy diciendo, ¿no? Se entiende, ¿no?” (espectador); “Si vi una escena que me hizo recordar a *La balsa de la Medusa*, la pintura, de repente, estaban ahí, y esa tensión entre, que es muy triste lo que está pasando y al mismo tiempo muy bello” (espectadora).

Al estar presentes, los artistas se nutren de una nueva mirada sobre su propia experiencia en el escenario desde las preguntas de las/os espectadoras/es: “Mientras te escucho, pienso, digo, cómo es que se fue dando en el proceso creativo de la obra eso” (actriz).

DEBATES A POSTERIORI

Estos encuentros permiten a los participantes comparar sus motivaciones y percepciones, creando un espacio de enriquecimiento mutuo para la reflexión y el análisis crítico conjunto. Cuando se construyen discursos solamente entre pares, es posible despejar el compromiso vincular con hacedores y pueden aparecer libremente aspectos emocionales y valorativos.

En ambos casos, al propiciar que las/os espectadoras/es tomen la palabra y compartan sus experiencias, se fomenta un territorio común donde la palabra circula libremente, construyendo colectivamente el sentido no solo de la obra teatral, sino de su contextualización social. Con la apertura y la invitación al diálogo, las/os espectadoras/es son motivados a compartir sus impresiones: “Además de preguntar, ¿quieren decir o compartir algo que les haya llamado la atención?” (coordinadora).

Comparten su intimidad y lo que les sucedió en la función, como este espectador que no solo interactúa con la obra, sino que también mantiene un diálogo interno, reflexionando sobre

lo visto y oído: “Estaba disfrutando lo que estaba viendo, pero todo el tiempo en mi cabeza decía: ‘wow, ¿escuchaste lo que están diciendo?’, y era como una interacción conmigo mismo” (espectador).

ESPACIO TALLER DE ESPECTADORES MODALIDAD SEMANAL

Advertimos, al observar la experiencia del taller semanal llevada adelante por “La mirada sentida”, que en esta instancia prolongada y sostenida de trabajo con y en análisis de la expectación se abre la inquietud por adquirir herramientas concretas y especializadas, para lograr un acercamiento también técnico al acontecimiento.

En los inicios del taller, en general, se ve inhibida la posibilidad de compartir impresiones personales, dado que las participantes principiantes dan por sentado que hay una “ignorancia” y que “no pueden decir nada interesante porque no saben nada de teatro” (espectadora).

En general, aparecen discursos que necesitan corroborar el buen entendimiento de la obra, asumiendo que hay una sola obra por entender. A lo largo de las instancias de taller se van habilitando preguntas como las que hemos citado anteriormente (¿A qué les recordó la obra?, ¿qué les dio placer del acontecimiento?, ¿qué les sensibilizó?, ¿qué les llamó la atención?,

etc.). Estas preguntas dejan aparecer sutil y lentamente las impresiones personales más desprejuiciadamente. Dichos discursos surgen apocados, luego comienzan a juntar valor y profundidad. Empiezan, entonces, a articularse con nociones técnicas, especializadas, compartidas en el taller y, de ese modo, nace un discurso mixto que amplía y leuda la experiencia de expectación. Al hacer esta reflexión en comunidad, la crítica valorativa establecida en un principio caduca: “¡pucha, ahora sí me gusta la obra, debería volver a verla!”; “¡vos viste otra obra!” (espectadora). La instancia de abrir las perspectivas personales, articulada al entendimiento de ciertos parámetros técnicos especializados, amplía capas de goce y de lectura.

ESCUCHATORIO DE ESPECTADORES

En el marco del pensamiento y la reflexión sobre las interacciones con lo cultural, en el Escuchatorio generamos un espacio de confianza, assembleario y amoroso, que da continuidad y reabre el proceso de producción de sentido y subjetivación. Con el objetivo de poner en foco la creación de discursos de las/os espectadoras/es y compartir tanto las problemáticas como las aventuras y delicias de este rol, nos encontramos para que los asistentes tomen la palabra.

Les pedimos que participen de una actividad práctica que describimos aquí tal cual fue presentada. Acerca de la última experiencia de expectación vivida, invitamos a realizar una producción (escrito, audio, dibujo) a partir de las



Imagen 3: Proyecto “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación” (2023). *Escuchatorio de espectadorxs, actividades prácticas y creativas*. CePIA, Facultad de Artes, UNC. Fotografía de I. Petroni.

preguntas: ¿qué te llamó la atención?, ¿podés identificar qué dejó aparecer la obra los días posteriores a la función?, ¿qué es lo que más te convoca de la salida al teatro (ir con amigos, la experiencia estética, el café o las cervezas posteriores, etc.)?

En función de la producción individual que hicieron, las/os invitamos a reunirse en grupos de cinco personas y compartir lo que desearan de su producción (quizás hay resonancias que se prefiere que queden en la intimidad). Después de socializar, el grupo debía elegir una de las obras sobre las cuales se había realizado una producción, y responder: ¿cómo invitarías a ver esta obra si...? (pudiendo elegir más de una)

- a) tuvieras que escribir un posteo por una red social
- b) tuvieras que invitar a alguien que nunca vio teatro
- c) tuvieras que invitar a un público especializado (estudiante de teatro, teatrista, docente de teatro, investigador de teatro)

Finalmente, en una puesta en común consultamos: ¿alguien quiere compartir?, ¿qué nos motiva y qué nos aporta como espectadores pensar las experiencias de expectación y haberlas compartido hoy? Le pedimos a cada grupo que fundamente sus respuestas e invitamos a observar y preguntarse: ¿qué se preguntan al salir del teatro?, ¿qué le preguntan a los demás?

Los testimonios de las/os espectadoras/es reflejan la variedad de percepciones y emociones experimentadas durante y después de la función.

A continuación, se presentan algunos ejemplos representativos:

Compartimos un poquito: lo que nos llama la atención es lo que ocurre luego del acontecimiento, aparece una zona de placer cuando se genera el contagio de lo que observamos y vemos, y eso se produce en el cuerpo. Podemos describir cómo salimos, que el cuerpo está agitado; me resulta interesante preguntarse cómo me contagiaron eso los actores. También hay un antes, cómo llegamos a ese teatro, hablamos de lo económico, de las disponibilidades, la inseguridad, que al sentarnos en la butaca eso desaparece. Pero lo que me queda es eso en el cuerpo, y sin palabras. Cómo el ver nos hace saber y dar cuenta que queremos producir, y hablamos del lugar, de la comodidad de la butaca, (...) poder ver teatro y hacer un teatro que haga partícipes a todos.

Lo vulnerable de esperar, para mí el teatro es un espacio de mucha socialización, y de lo incontrolable, distinto a la vida cotidiana. Siento que como trabajador de *home office* perdí la incertidumbre del día a día, y que el teatro lo sigue conservando, es un lugar de encuentro. Uno va con cierta apertura, y eso es cada vez menos frecuente.

Lo común tenía que ver en disfrutar mucho de la experiencia, y el encuentro con amigas, la salida implica nutrir un vínculo y el teatro es muy enriquecedor en ese sentido. Comentamos una escena y esa

sensación de vivir con las obras que nos gustan, la magia y sentir días después que hay escenas que tenían una escenografía, pero fue algo que nos imaginamos y no era tal.

Siempre hay algo que nos convoca, quizás una historia ya conocida, pero queremos verla en el teatro, voy más bien sola que acompañada y con el café antes o después. Muchas cosas decantan después, salvo que lo que movilizó no sea el placer, sino el displacer. Qué es esto de convocar a otro, lo hacemos con ganas, con pasión para que el otro se contagie. Fue muy buena la actividad.

Comentamos cosas, como una obra donde el actor hizo pochoclo y convidó al público y eso en el cine no pasa.

Compartimos el impacto del teatro oficial, su gran edificio y la otra cara, las salas de teatro independiente. Y después hablamos de cómo invitamos a otros, como una estrategia, un juego, como llevar a un amigo, o un familiar, si la obra te gusta podés conocer al artista ahí mismo.

A MODO DE CIERRE

Hemos advertido que las instancias de reflexión compartidas tiempo después resultan propicias para recuperar e incluso potenciar las experiencias individuales. De algún modo, el mismo

Escuchatorio funcionó en ese sentido, lo que no es del todo posible en la inmediatez de la salida del acontecimiento, cuando las personas pueden quedar “despalabradas” por el impacto emocional de la experiencia. Hemos visto que los discursos que se producen inmediatamente después de la salida de una función pueden estar influenciados por vínculos del espectador con el elenco o por el temor a quedar expuestos, de modo que puede aparecer cierta condescendencia y pueden primar los aspectos valorativos. En cambio, las reflexiones en la intimidad permiten cierta emancipación de toda influencia y las instancias compartidas tienden a amplificar lo experimentado, en diferentes variantes que producen enfoques también diferentes, ya sea en la experiencia social, en la experiencia estética o en ambas.

El Escuchatorio tuvo un carácter mixto respecto a nuestra propuesta de sistematización, ya que combinó “una reflexión íntima tiempo después” con la posibilidad de compartir en comunión, aunque no fuera acerca de la misma obra, lo cual habilitó, desde la diversidad de experiencias puestas en común, reflexionar sobre la práctica y el rol de ser espectadores. Creemos que, aunque no ha sido posible poner en palabras durante el encuentro qué es lo que nos aporta como espectadores pensar las experiencias y haberlas compartido, es posible entrever en los testimonios compartidos un deseo de contagio o de transmisión, una atención puesta en el modo en que la experiencia estética se prolonga de persona a persona más allá del momento de expectación. Es importante destacar que el encuentro reunió

a personas con un gran interés en la gestión de públicos y en empoderar el rol, ya sea porque se trataba de espectadores avezados o por la doble función de públicos-hacedores o estudiantes potenciales hacedores.

El Escuchatorio sirvió para transparentar algo que se viene dando: es muy poderoso el discurso de las/os espectadoras/es, sabemos que el “boca en boca” es importante, y estamos viendo qué es lo que hay en los discursos y en la crítica teatral que va tomando otros formatos. Profundizamos sobre esa capacidad de los espectadores, pues “son mucho más que receptores” (Dubatti, 2020, p. 10) y encarnan un gran poder multiplicador de su experiencia.

Selló la reunión la conformación de la “Red de Espectadorxs Córdoba”, motorizada por integrantes de las grupalidades presentes y por la propuesta de Ignacio Bisignano de “Espectadores militantes”. Al final, compartimos un regalo sorpresa para quienes asistieron y deseamos que siga circulando. Se trata del “Manifiesto de espectadores situado” (presentado en el I Congreso Internacional de Espectadores llevado a cabo en Barcelona durante octubre de 2022)⁶ en formato

de audio, junto a la invitación a seguir participando y sumando voces con un formulario donde nos preguntamos qué deseos, dudas y creencias tenemos como públicos teatrales.

6 Presentación del manifiesto: https://www.youtube.com/watch?v=g1DDp6DM80Y&ab_channel=Focus

Audio del manifiesto: <https://emeaxe.github.io/manifiesto/>

Lectura del manifiesto:

https://www.aforafocus.cat/wp-content/uploads/2022/10/Forma_Afora_Focus_CIET_Manifiesto_Web-1.pdf

Como grupo de investigación decidimos tomarlo de modelo para revisar, versionar y seguir ampliándolo.

Cómo citar este artículo:

Arnold, A., Etchart, V., Pedraza, G. y Silbert, X. (2024). Buscando las huellas del espectador. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46256>

Referencias

- Bacon, J. y Midgelow, V. (2017). Proceso de enunciación de la creación [Trad. Gabriela González]. En M. B. Errendasoro (Ed.), *Hacer es saber. I Jornadas Internacionales de Investigación a través de la Práctica Artística* (pp. 6-31). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.
- Dubatti, J. (2020). Hacia una Historia Comparada del espectador teatral. II Introducción. En M. Ortiz Rodríguez y M. Bracciale Escalada (Comps.), *De bambalinas a proscenio: perspectivas de análisis para el estudio de las artes escénicas* (pp. 8-24). Universidad Nacional de Mar del Plata. https://www.academia.edu/44790136/Primeras_experiencias_de_intervencionismo_estatal_en_teatro_la_Comisi%C3%B3n_Nacional_de_Cultura
- Duprat, G. y Cohn, M. (Dir.) (2021). *Competencia oficial* [largometraje]. España/Argentina: Mediapro.
- Gabriele, S. (2021, 15 de octubre). Mesa Actuación y Ciencias Cognitivas. De la teoría a la práctica y viceversa [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=x6ggvIW-PQc&t=1478s&ab_channel=TeatroMunicipalMor%C3%B3n
- García Canclini, N. (2022, 20 de octubre). Discurso principal. III Bienal Córdoba Ciudad Diseño 2022. Teatro Real, Córdoba, Argentina.
- Greco, J. (2022, 3 de junio). Miro, luego existo. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/el-publicole-public-the-audience-miro-luego-existo/>
- Kozel, S. (2015). Process Phenomenologies. En M. Bleeker, J. Foley Sherman y E. Nedelkopoulou (Eds.), *Performance and Phenomenology: Traditions and Transformations* (F. Centurión y S. Tambutti, trads.). London: Routledge.

Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación*. Barcelona: Seix Barral.

Materiales de trabajo del proyecto de investigación

Invitamos a les espectadorxs de Córdoba que sigan sumando sus dudas, creencias y deseos en este link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2QWEx24GWwlJsbsy-0FYf6AsTgY6T1kL-JqHgLZAlxzASY1g/viewform>

Selección de fotos del ESCUCHATORIO Créditos al equipo CePIA, Ilze Petroni: <https://drive.google.com/drive/folders/101h00IHAsrvaCZ4zCO846UOXKXKvIWjC>

Audios presentados en el ESCUCHATORIO: https://drive.google.com/drive/folders/139MKEHxeluwEYut8fdgBoLGRG3_xNiOy

Mantecón, A. (2023). *Pensar los públicos*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa/División de Ciencias Sociales y Humanidades Departamento de Antropología. <https://bindani.izt.uam.mx/downloads/5q47rp28m?locale=es>

Biografía

Alejandro Arnold

AUTOR

Estudiante de la licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del Club de Espectadores Vi Luz y Entré, productor y realizador de la columna radial Públicos Dicen. Integrante del proyecto CePIAbierto “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación”.

Contacto: maximo.arnold@mi.unc.edu.ar

Biografía

Valentina Etchart

AUTORA

Magister en Teatro (UNICEN - Buenos Aires). Licenciada en Comunicación Social (UNC- Córdoba). Docente titular de la cátedra “Crítica Teatral” Licenciatura en teatro (UNC - Córdoba). Mediadora en diferentes espacios de degustación escénica para espectadores. Actriz y directora formada en la Escuela Internacional de Teatro Jacques Lecoq (Paris - Francia). Directora Compañía Errante - Teatro. Posgrado en gestión de emprendimientos creativos (UNC -Córdoba) posgrado en Gestión Cultural (UNC -Córdoba). Integrante en variadas Investigaciones en dirección, formación de públicos SECYT. UNC y CePIA Abierto (UNC) (2018-2023). Coordinadora de Investigaciones en actuación CePIA -Abierto (UNC) (2018-2020).

Contacto: valentina.etchart@unc.edu.ar

Biografía

Guadalupe Pedraza

AUTORA

Licenciada en Comunicación Social (UNC). Gestora cultural. Docente adscripta en la Facultad de Comunicación Social (UNC). Integra la red de profesionales latinoamericanos para el desarrollo de públicos (REDLAP). Responsable de Comunicación del proyecto CePIAabierto “Nuevos públicos de artes escénicas: creación y formación”. Radialista, crítica de artes escénicas y jurado del Premio Provincial de Teatro.

Contacto: guadalupe.pedrazacba@gmail.com

Biografía

Ximena Silbert

AUTORA

Licenciada en Teatro (UNC). Doctoranda en Artes con beca SeCyT. Actriz, gestora y productora escénica. Desarrolla programas de Formación de Públicos. Con posgrado en Gestión de Emprendimientos Creativos y Culturales (UNC). Integra la red de profesionales latinoamericanos para el desarrollo de públicos (REDLAP). Dirige el proyecto CePIAbierto “Nuevos públicos: creación y formación”.

Contacto: ximenasilbert@unc.edu.ar

Metamorfosis inorgánica

Inorganic metamorphosis



Marcela Cecilia Marín

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

marcecimarin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3144-9129>



Pablo Paniagua

Universidad Nacional de las Artes

Buenos Aires, Argentina

paniaguapablotw@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-5726-8197>



Álvaro Julián Gutiérrez Paredes

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

juliangutierrezparedes@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4724-6863>



Mariana Laura Vargas

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

marianalauravargas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9939-4906>



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46257>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/scodvq708>



Resumen

Este artículo hace memoria de la conferencia performática *Un micelio de resistencias entre montañas* que tuvo lugar en Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA) en septiembre de 2023, llevada a cabo por el proyecto de investigación artística CePIAabierto “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” a partir del trabajo en territorios afectados por la minería en Casa Bamba, La Calera, Villa El diquecito y Dumesnil. Esta escritura retoma esta experiencia desplegando algunas líneas de sentido que siguen interpelando nuestro trabajo.

Palabras clave

*megaminería,
geoafectos, conferencia
performática,
cosmofonías*

Abstract

This article recalls a performative conference *Un micelio de resistencias entre montañas* that took place at CEPIA in September 2023, carried out by the artistic research project CEPIAabierto *Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas* from the work in territories affected by mining in Casa Bamba, La Calera, Villa El diquecito and Dumesnil. This writing recalls this experience and unfolds some lines of meaning that continue to question our work.

Key words

*mega mining, geoaffects,
performative conference,
cosmophonies*

*Seguir el flujo de la materia es itinerar,
ambular*
(Delueze y Guattari, 2010, p. 410)

*Lanza una piedra y destrozará una
ontología, dejarás la taxonomía en relucientes
fragmentos*
(Cohen, 2015. Traducción de
Marcela Marín)

INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2023, en el marco de las aperturas a públicos del proyecto de investigación artística CePIAabierto “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas”,¹ tuvo lugar una conferencia performativa o *perfoconferencia* bajo el nombre *Un micelio de resistencias entre montañas*.

Esta *perfoconferencia* se desarrolló en dos espacios. En un primer momento, en la sala Jorge Díaz; y, en un segundo momento, afuera, frente al Centro de Producción e Investigación en

Artes (CePIA), de cara a las sierras que asoman y pueden verse desde espacios altos de Ciudad Universitaria.

Dentro de la sala, postulamos un juego polifónico. La conferencia comenzó con un fragmento recolectado del testimonio de Sonia Kas-kelis, vecina de Casa Bamba que trabaja vendiendo comida en esa parada del Tren de las Sierras y referente de la resistencia contra la empresa Mogote Cortado en este territorio, a quien entrevistamos en nuestra primera visita, en julio de 2023, en el marco del proyecto. Su voz volvía en *loop* mientras nos instalábamos en el espacio. En algún momento, esta voz le dio paso a quienes estaban con micrófonos en sala: Gilda Collo –geóloga–, Joaquín Deón –geógrafo–, ambxs docentes de la carrera de Geografía de la Facultad de Filosofía y Humanidades e investigadores del CONICET, y una piedra conectada a un biosonificador. A esta última la recolectamos en nuestra segunda visita en el marco de este proyecto, esta vez por La Calera, Villa El Diquecito y Dumesnil, acompañadxs por Marilina y Gustavo, referentes de la Asamblea por la Reserva Casa Bamba, días antes de esta apertura a públicos, en septiembre de 2023.²

En un segundo momento, afuera de la sala, en una ronda en el pasto, al atardecer, frente al CePIA, realizamos una pequeña apacheta con las piedras que, en la invitación, le pedimos a

¹ Frente al avance extractivo en diferentes cuerpos-territorios, nos inspiramos en las prácticas propuestas por D. Haraway y V. Despret de *Fabulaciones para la supervivencia terrestre*. Comenzamos a ensayar una fábula especulativa imaginando formas de resistencias humanas y no humanas situadas desde las montañas afectadas por la megaminería. Frente a cierto reparto de lo sensible que piensa, organiza, distribuye el mundo entre “materia sorda” y “vida vibrante”, entre lo orgánico y lo inorgánico, este proyecto parte de los conceptos de *geoafectos* y *vitalidad material*, como apuesta teórica y metodológica que se aparta de postulados antropocéntricos y biocéntricos (Bennett, 2022, p. 144). En este sentido, proponemos ensayar fabulaciones como un *écart* estético-afectivo de y entre actantes/agencias heterogénex (Bennett, 2022) (Bardet, 2012). Véase: <https://cepia.artes.unc.edu.ar/geoafectos-grafias-entrelazadas-traducciones-humanas/>

² Un primer trabajo publicado sobre nuestra experiencia en estos territorios puede encontrarse en Marín, Paniagua, Gutiérrez Paredes y Vargas (2024).

lxs asistentes que recolectaran y trajeran (véase Flyer 2023).



Esta escritura hace memoria de aquella experiencia, desplegando algunas líneas de sentido que siguen interpelando nuestro trabajo. Remonta palabras, sonidos, piedras, cual fragmentos deshilachados, restos dispersos, relatos entrecortados; materias que seguimos y –perdimos– al contar esta experiencia.

ANACRONISMOS: MONTAJE DE TIEMPOS REMONTADOS³

*Crear la historia con los mismos detritus
de la historia*
(Benjamin en Oviedo, 2015, p. 23)

La geóloga Gilda Collo⁴ nos cuenta cómo nace y cómo muere una montaña, sus transformaciones mórficas y compositivas a través del tiempo, afectadas por fuerzas endógenas y exógenas, energías telúricas y cósmicas que generan toda forma de existencias. ¿Las montañas mueren o se transforman? Una montaña está formada por rocas que vienen de otras transformaciones de rocas y montañas. La transformación de rocas y montañas se perpetúa en una danza cíclica desde hace millones de años. Entonces, ¿cómo nace una roca? Las rocas nacen, casi, con el nacimiento de Gaia, tiempo geológico que tuvo lugar hace 4550 millones de años. Comparativamente, “si la vida de la Tierra fuera un día, lxs humanxs habríamos aparecido a las 11:58:43” (Collo, Deón y Proyecto Geoafectos, 2023, 3 min

³ [Relatos de Gilda y Joaquín.](#)

⁴ Dra. en Ciencias Geológicas por la Universidad Nacional de Córdoba, Especialista en Epistemologías del Sur por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Investigadora Independiente en CICTERRA-CONICET, Prof. Titular en el Departamento de Geografía de la FFyH, UNC. Integrante de la Comisión Socioambiental del CICTERRA y del área “Ambiente, Sociedad y Territorios” de la FFyH. Especializada en el estudio de minerales de arcilla como indicadores genético-ambientales y como materia prima en la alfarería arqueológica y tradicional. Desde hace algunos años lleva adelante proyectos de investigación y extensión con foco en el diálogo de saberes, la ciencia comunitaria y la geografía física crítica, como herramientas para el abordaje de problemáticas socioambientales.

49 s). “Gaia nació magma e inmediatamente se creó una piel”. Desde hace 4500 millones de años tenemos rocas en nuestro planeta y desde hace 3000 millones de años la piel rocosa casi estática, comenzó a danzar sobre su interior fundido: la corteza continental. En esa danza, desde hace 3000 años, esa piel se rehace constantemente. Aparecen las primeras rocas, ígneas, intrusivas y extrusivas. El ciclo continúa. En una especie de simbiosis entre la vida microbiana, la atmósfera y esta corteza de la Tierra aparece el gran evento de la oxidación que dispara un proceso llamado *meteorización*. La piel se meteoriza y aparecen las rocas sedimentarias, lutitas, areniscas, conglomerados, por ejemplo. El ciclo sigue. Las rocas sedimentarias continúan su camino hacia el interior de la tierra y la temperatura aumenta. Aparecen rocas metamórficas, filitas, lajas; más abajo esquistos y mármoles. Una metamorfosis lenta para la adaptación. Gneises y anfibolitas. El sólido finalmente se funde para dar lugar al magma. El ciclo se completa y se reinicia. Las Sierras de Córdoba son parte de este ciclo.

La historia humana se vincula con los tiempos cíclicos de las montañas. Como humanos, ¿es posible volver a producir afectaciones y nuevos lazos de parentescos con las piedras?, ¿se podrán acoplar estos tiempos?

Para intentar responder esta pregunta, el geógrafo Joaquín Deón⁵ postula una memoria de las pérdidas, despojos, de las formas de habitar y construir que se traman en las Sierras de Córdoba. Extractivismo conlleva destructivismo: hacer negocio con lo que ha se ha destruido. La herida del negocio es parte del negocio. Sigue la herida del cuerpo-territorio de la montaña y del obrero. Deón recapitula un hecho en el que “los mineros mutilados recibieron como forma de pago los restos de hierro de los barrenos como ocurrió en El Sauce” (Collo, Deón y Proyecto Geoafectos, 2023, 24 min 29 s). Así nos recuerda que ambos cuerpos son parte del mismo sistema extractivista y que podemos encontrar trazos del Antropoceno en las heridas que marcan los cuerpos. Por otra parte, el negocio extractivista no acaba en la extracción, sino que los cráteres diseñados y producidos forman parte del negocio.



Imagen 1: Proyecto “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” (2023). *Un micelio de resistencias entre montañas* [perfoconferencia]. CePIA, FA, UNC. Fotografía de M. E. Nicola.

5 Lic. en Geografía por la FFyH, UNC. Dr. en Estudios Sociales Agrarios del Centro de Estudios Avanzados, UNC. Dr. en Estudios Urbanos-Regionales Bauhaus Universität Weimar, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y FFyH, UNC. Habitante serrano y constructor con piedras y adobes. Director del proyecto de extensión “Diagnósticos colectivos para Ordenamiento Territorial Participativo (OTP) de Charbonier”. Coordinador del equipo de OTP de Villa Cerro Azul (2019-2024) y del proceso de patrimonialización del área serrana de Villa Allende (2018-2022). Profesor asistente con dedicación semixclusiva en la cátedra de Organización Territorial Rural 2 del Departamento de Geografía, FFyH, UNC. Becario posdoctoral CIECS-CONICET. Investigador asistente ingresante a CIC por Convocatoria Temas estratégicos (2022) con alta aprobada, seleccionado mediante concurso y en lucha colectiva por designación del cargo.

Al borde de las montañas perforadas, se ubican barrios privados con vistas al cráter, haciendo de la herida un paisaje.

Hemos mencionado por ahora los tiempos geológicos y los tiempos humanos, pero además aparece un otro tiempo que es el de la emergencia climática. Este es un encuentro entre procesos geológicos y procesos sociales. Para entenderlos, según Joaquín Deón, es importante hacer memoria de todo lo que no está y hacer esfuerzos para reencontrarnos con los espacios y territorios afectados, conocer los materiales que están al alcance y los procesos de producción, como por ejemplo, el barro que se transforma en ladrillo.



Imagen 2: Proyecto "Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas" (2023). *Un micelio de resistencias entre montañas [perfoconferencia]*. CePIA, FA, UNC. Fotografía de M. E. Nicola

Viene a la presencia el sonido de una piedra. Durante la conferencia lxs participantes pueden detectar un sonido ambiental de tono ominoso. Viene de un biosonificador que transforma pequeños impulsos eléctricos contenidos en las rocas en sonidos detectables para el oído humano. Este sonido transcurre de forma simul-



Imagen 3: Proyecto "Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas" (2023). *Un micelio de resistencias entre montañas [perfoconferencia]*. CePIA, FA, UNC. Fotografía de M. E. Nicola.

tánea y constante mientras dura el evento dentro del CePIA.

Al finalizar las presentaciones de Gilda y Joaquín se apagan las luces del auditorio y se encienden linternas que solo iluminan los textos que tienen entre sus manos lxs performers. Comienza una lectura del grupo Geoafectos. En este espacio los tiempos se amalgaman. La voz de la roca genera un eco.

Al finalizar la lectura, invitamos a lxs participantes a una última instancia. Les pedimos que transporten con sus manos esa piedra escogida y recolectada para venir al evento y que nos acompañen hasta el exterior del CePIA. Armamos una ronda en el pasto, esta vez, de cara a las sierras que asoman, compartimos unas palabras y, unx a unx, apilamos piedras conformando una apacheta. Este ritual ancestral de ofrenda y agradecimiento a la tierra y las montañas sirve también como marca de referencia para quienes andamos trepando y deslizando montañas. Cual



Imagen 4: Proyecto “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” (2023). *Un micelio de resistencias entre montañas [perfoconferencia]*. CePIA, FA, UNC. Fotografía de P. C. Vaamonde.



Imagen 5: Proyecto “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” (2023). *Un micelio de resistencias entre montañas [perfoconferencia]*. CePIA, FA, UNC. Fotografía de P. C. Vaamonde.

figura nómada⁶ (Braidotti, 2005) alumbrando otro

6 “Las figuraciones no son modos de pensar figurativos sino, antes bien, formas de trazar mapas más materialistas de posiciones situadas, o inscritas y encarnadas. Una cartografía es una lectura del presente basada en la teoría y marcada por la política. Una aproximación cartográfica cumple la función de proporcionar tanto herramientas interpretativas como alternativas teóricas creativas. En este sentido, responde a mis dos exigencias primordiales, a saber, dar cuenta de la propia localización tanto en términos espaciales (dimensión geopolítica o ecológica) como temporales (dimensión histórica o genealógica) y proporcionar figuraciones alternativas o esquemas de representación para esas mismas localizaciones en términos de poder en su sentido restrictivo (*potestas*), pero también en su sentido potenciador o afirmativo (*potentia*). Considero este gesto cartográfico como el primer movimiento hacia un análisis de la subjetividad nómada en tanto que éticamente responsable y políticamente potenciadora. Con el término

tiempo, ritual, esta vez, cada vez.⁷

TEXTO RITUAL

*Apilamos piedra sobre piedra, materia
extraña que viene de otra parte.
Cada mano cuenco transporta, en
su transhumancia, un pasado ancestral,
inconciliable.*

*Soplo indistinto de la forma sobrevive en
el vestigio de un movimiento.*

*Deseo y palabra se conserva y se pierde,
en secreto, en el fragmento que traemos, en la
parte que falta.*

Arriesgamos una forma, una apacheta.

(Geoafectos, septiembre 2023, junio
2024)

COSMOFONÍAS⁸

*La ocurrencia de la ficción fónica busca
ser un modo privilegiado de indagación
(que reflexiona sin renunciar a su parte de
imaginación) de la inestabilidad o suspensión
de la lengua en su umbral significativo, ahí
donde se expone la lengua en ficción, en*

figuración, hago referencia a un mapa, no políticamente neutro, que deslinda nuestra propia perspectiva situada” (Braidotti, 2005, pp. 14-15).

7 [Charla, cierre y apacheta.](#)

8 [Pieza electroacústica.](#)

fricción, en flexión: un campo fónico en acto continuo. Ahí donde las in-flexiones de una voz dan cuenta de una materialidad inaudita, ahí mismo se abre una pluralidad de ficciones donde es posible imaginar escenas de un paisaje fónico de la lengua. Sin destino, sin localización, sin tierra y sin tiempo, o mejor, en la indeterminación de ciertas coordenadas precisas, lo que hay son ficciones, paisajes fónicos; y la página -casi por compulsión etimológica: pagus, pays, página- los con-tiene, los hace vibrar
(Milone, 2022, p. 6)

Cuando el público ingresaba al auditorio, se sumergía en un nido sonoro compuesto por una pieza electroacústica y por el sonido de una piedra conectada a un biosonificador, ambas procesadas en tiempo real. La pieza estaba compuesta por fragmentos de la entrevista realizada a Sonia Kaskelis, registros de distintos paisajes sonoros y grabaciones realizadas con micrófonos de contacto de piedras en Dumesnil, Casa Bamba y El Diquecito.

Ensayamos una trama sónica que nos permita inventar un universo resonante, un cosmos sonoro que evoque e invoque -transporte- a seres y paisajes amenazados por el extractivismo minero en estas comunidades afectadas. Voces que componen esta pieza: el testimonio de una persona afectada por la privatización y el extractivismo, los paisajes sonoros locales (siempre al borde del enmudecimiento a causa de actividades antropogénicas) y los sonidos “del tacto” de las

piedras *in situ*, testimonios milenarios de los entornos.

En la voz de Sonia y de su hijo Milton, se pueden distinguir frases que cuentan el estado de incertidumbre en el que viven. Hace más de cien años que existe la comunidad de Casa Bamba, sin embargo, debido a intereses económicos vinculados a la actividad minera, funcionarios y empresas privadas niegan su existencia, buscando el desarrollo de la actividad minera en esa zona (Lacombe et al., 2022). Privatizaron el perímetro, bloquearon, a través de un portón, el acceso principal de lxs pobladorxs. Incluso llegan a negar y callar la existencia de la gente que habita el lugar: “Todos los políticos saben lo que pasa acá; todo el mundo se calla”, cuenta Sonia en la entrevista (0 min 25 s)⁹.

Sonia y sus vecinxs no solo resisten e indagan en diversas herramientas legales que les permitan seguir viviendo donde lo hicieron siempre, sino que, además, deben demostrar y justificar permanentemente su existencia previa en ese mismo lugar. Lugar que amenazan incluso, con rebautizar como Mogote Cortado, nombre de la empresa, como un (otro) gesto de ironía extractiva.

Dentro de la sala, a través de la composición sonora, las palabras de Sonia y Milton comparten espacio y simultaneidad con grabaciones de paisajes sonoros de diferentes territorios que se encuentran bajo la amenaza de diversas actividades extractivas -megaminería de cantera

⁹ <https://archive.org/details/pieza-electroacustica-con-voz-de-sonia-para-charla-cepia-19.09.23>

(Deón y Díaz, 2020; Deón, 2021), megaminería metalífera (Svampa y Antonelli, 2009; Svampa, 2015), *fracking* (Bertinat *et al.*, 2014), etc.–. Estas cosmo fonías exponen la riqueza y variedad de diversos entornos sonoros que peligran, como Casa Bamba.

Consideramos a esta materia sonora de la *perfoconferencia* como cosmo fonía, en disentimiento de la objetualización, fetichización y despolitización de muchos trabajos realizados a partir de grabaciones de campo que descontextualizan el sonido a través de diversidad de procesos. En esta presentación, indagamos, a través de las grabaciones y su posterior reproducción en la sala, en modos de reterritorializar, hacer presente los entornos a través de sus sonidos. Como sostiene Gabriela Milone (2022), “¿Qué es la voz sino esa tierra donde se abre la posibilidad de una imaginación hecha de fonías y grafías? ¿Qué es la voz sino el paisaje de una ficción fónica que figura una boca abierta, en la inminencia de una palabra y sus pliegues sonoros, al límite de un mundo nuevo? (p. 124). Esta indagación interpela estas voces como *vibrancia afectiva y afectada* en medio de otras materialidades fónicas.

En esta composición polifónica, buscamos evitar eso que Francisco López¹⁰ llama (parafraseando a David Dunn) el “movimiento ambientalista de sillón”. Tratamos de evitar reducir la experiencia al placer de deleitarnos estéticamente con los sonidos de cigarras y pájaros dentro de una sala preparada acústicamente. *Cosmo fonías*

es un nombre que fabula “ficciones fónicas” (Milone, 2022) situadas de cantos, voces, ruidos que susurran sentidos y significaciones múltiples, casi imperceptibles, expuestas al olvido, la desatención, la desaparición bajo el signo del Fonoceno, como sostiene Despret (2022), siguiendo a Haraway:

Es no olvidar que si la Tierra cruje y rechina, también canta. Es no olvidar tampoco que esos cantos están desapareciendo, pero que desaparecerán más aun si no les prestamos atención. Y que, con ellos, desaparecerán múltiples maneras de habitar la Tierra, invenciones de vida, composiciones, partituras melódicas, apropiaciones delicadas, maneras de ser e importancias. Todo lo que hace territorios y lo que hacen los territorios animados, ritmados, vividos, amados. Habitados. Vivir nuestra época llamándola “Fonoceno” es aprender a prestar atención al silencio que el canto de un mirlo puede hacer existir, es vivir en territorios cantados, pero es asimismo no olvidar que el silencio podría imponerse. Y que a falta de atención, de igual modo correremos también el riesgo de perder el coraje cantado de los pájaros (p. 159).

Sumado al diálogo entre grabaciones y procesamiento de diversos sonidos, viene el sonido que emite una de las rocas que se encuentra en la sala, conectada a un biosonificador. Este dispositivo tecnológico trabaja a partir de las microfluctuaciones eléctricas que emite la piedra (aunque también se pueden utilizar en hongos, plantas, etc.). Tomando estas microfluctuaciones y convirtiéndolas en señal MIDI[3], se le asigna una “voz” a esa piedra mediante un software de audio, y se “traduce” así, en sonido/voz audible

¹⁰<https://www.franciscolopez.net/env.html>

por nuestros oídos. El resultado de este cúmulo de sonoridades es un paisaje sonoro, una composición y/o un agenciamiento sonoro a partir de ciertas problemáticas situadas que afectan estos territorios.

Esta composición –singularizada a partir de variabilidades tímbricas, tonales, de intensidades y diversas duraciones de distintos registros antes mencionados– acontece en la sala como experiencia sonora introductoria que envuelve la actividad que sigue. El sonido está implicado en la configuración topológica y afecta las diversas temporalidades que se hacen presentes. Retornan, en esta experiencia inmersiva, diversos sonidos grabados, venidos de otra parte y otro tiempo, reterritorializados en la sala; tiempos geológicos remontados en la presencia y *sonificación* de la roca; relatos de la voz humana que se expande, rebota y es absorbida por el entorno. Resuena entre cuerpos una escucha.

“EL OÍDO PREPARA LA ESCRITURA”¹¹

*Cantar es desandar una geografía
Cantar es hacer del oído una geografía
(Alfaro Palma, 2023, p. 42)*

Dentro de la sala, la actividad culminó con una lectura performática en la que lxs integrantes del equipo compartimos un texto. Esa

lectura proyectada desde diferentes ocupaciones en el espacio (arriba, al centro, adelante, en los laterales de la sala) configuraba, por momentos, superposiciones, clusters corales, yuxtaposiciones de palabras, sonidos, silencios. Como ensayo de lectura en voz alta multidireccional formaba parte de esa fabulación sonora.

A diferencia de Gilda, Joaquín y la piedra, las voces de quienes leíamos no tenían micrófono. A diferencia de Sonia y de los paisajes sonoros recolectados, no estaban grabadas. La lectura se realizó en penumbras, solo con linternas de mano dirigidas al texto, siguiendo cierta oscuridad de la vida subterránea en una mina, lo que intensificaba una acusmática.

Como sostiene Diego Alfaro Palma (2023), el oído traduce la tierra que habitamos, la escritura traduce el recuerdo de una escucha, de vibraciones y ritmos que nos domicilian en el mundo. Si el territorio no preexiste a la “escenografía expresiva” (Sauvagnargues, 2006, p. 148) de la marca cualitativa –afectiva– puesta en escena; si hacer territorio es “crear modos de atención” (Despret, 2022, p. 159), el oído recolecta un territorio, graba, imprime –como se hiende la gubia en la madera– una escucha en un oído, en un disco de memoria, en una nube; guarda en un cuerpo las marcas del sonido (Alfaro Palma, 2023, p. 40).

Volverse oído, ex-tendiendo el cuerpo a la experiencia de una escucha. El oído recolecta impresiones: ¿qué hace un cuerpo con lo que escucha? Venimos a la escucha con una piedra en la mano, vamos a la escritura con un canto ron-

¹¹ Alfaro Palma, 2023, p. 24.

dando un oído. Caminamos en una escucha ambulante y ondulante abandonando tierra firme.

En la duración de la lectura como acto de resonancia, el ensayo de fabulación cobró fuerza tectónica, en fricción, ensamble y desplazamiento de capas y caudales de vibraciones lítico-humanas. Este ensayo de *contact* improvisación sonoro componía otra escucha, otra manera de estar en el mundo, otra sonosfera (Oliveros, 2019).

Cuando Mariana inicia una parte de la lectura ensayamos una escucha, agazapados en la penumbra del auditorio, a la caza de algún ruido o silencio que nos dé pie para saltar a la composición. Arrojamus el cuerpo-voz desde diferentes puntos en la geometría del espacio del CePIA, desde arriba, desde atrás, desde el frente, hasta perder la referencia cardinal que da la vista, descentrar el orden instituido por la arquitectura y abrir el orden del ritual, del acontecimiento corporal de la lectura-escucha. Estar a y en la escucha siguiendo vislumbres de apenas una voz heterogénea, emergente, difusa, nómada



Imagen 6: Proyecto "Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas" (2023). Un micelio de resistencias entre montañas [perfoconferencia]. CePIA, FA, UNC. Fotografía de M. E. Nicola.



Imagen 7: Proyecto "Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas" (2023). Un micelio de resistencias entre montañas [perfoconferencia]. CePIA, FA, UNC. Fotografía de M. E. Nicola.

SEGUIR LA METAMORFOSIS DE LA PIEDRA

Donde Heidegger dice que 'la piedra es sin mundo, Nancy responde que "la piedra ejerce una presión sobre el suelo. Y con ello 'toca' la tierra". Heidegger determina negativamente el tacto de la piedra sobre la tierra porque según su parecer la tierra no está dada para la piedra. Nancy afirma su peso –el peso del contacto que abre la superficie de una relación– la de su transitividad pasiva que para el sentido lo singular-plural concreto. Por ello, Nancy no duda: "la piedra es un mundo", antes o después del objeto y del sujeto. En el aquí o allá del estar de la piedra en su compacta concretud, el sentido toca la piedra porque se choca con ella como si se chocara con el mundo. Por ello el sentido es el tacto concreto de las configuraciones y constelaciones

singulares que se abren en lo expuesto a lo plural de sus designaciones. La presión de la piedra sobre el suelo es la existencia que se hace sentir por su peso como cuerpo diferente y singular aunque este ya sea mundo
(Cangi, 2013, p. 82)

El metal y la metalurgia ponen de manifiesto una vida específica de la materia, un estado vital de la materia como tal, un vitalismo material que sin duda existe por todas partes, pero de ordinario oculto o recubierto, transformado en irreconocible, disociado por el modelo hilomórfico. La metalurgia es la conciencia o el pensamiento de la materia-flujo, y el metal el correlato de esa conciencia. Como lo expresa el panmetalismo, existe coextensividad del metal a toda la materia, y de toda la materia a la metalurgia. Hasta las aguas, las hierbas y las maderas, los animales, están poblados de sales o de elementos minerales. No todo es metal, pero hay metal en todas partes. El metal es el conductor de toda la materia
(Deleuze y Guattari, 2010, p. 412)

Este apartado remonta la imagen de esta roca conectada al biosonificador durante la *perforconferencia*. La piedra que recolectamos es una roca metamórfica,¹² probablemente un frag-

mento de lo que explotan en la cantera Cantesur. Según nos explica Gilda, por su transformación, se llama *gneis granítico* (ortogneis), es foliada (bandeada), de metamorfismo de alto grado (formada a más de una decena de kilómetros debajo de la superficie) cuyo protolito es una roca ígnea, por lo que la roca antes de ser metamorfizada, posiblemente haya sido un granito. La pátina amarilla podría ser un hidróxido de hierro (goetita o limonita) generado por la meteorización química de la roca al estar en la superficie y potenciado por la fragmentación mecánica de la explotación (que genera una mayor superficie de exposición susceptible de ser meteorizada)

Bajo el signo de explotación del subsuelo, la piedra, el metal, pueden enredarse en hipótesis evolucionistas de técnica y tecnología, arma y herramienta, presa y proyectil (Deleuze, Guattari, 2010) (Parikka, 2021). Sin embargo, “no puede excluirse que las armas y las herramientas entren todavía en otras relaciones de alianza, si son incluidas en nuevos agenciamientos de metamorfosis” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 404). Desde una “ecología afectiva” (de Kerangal y Despret,

las rocas metamórficas tienen una roca madre: la roca a partir de la cual se formaron. El metamorfismo, que significa «cambio de forma», es un proceso que provoca cambios en la mineralogía, la textura y, a menudo, la composición química de las rocas. El metamorfismo tiene lugar cuando las rocas se someten a un ambiente físico o químico significativamente diferente al de su formación inicial. Se trata de cambios de temperatura y presión (esfuerzo) y la introducción de fluidos químicamente activos. En respuesta a esas nuevas condiciones, las rocas cambian gradualmente hasta alcanzar un estado de equilibrio con el nuevo ambiente. La mayoría de los cambios metamórficos ocurren bajo las temperaturas y presiones elevadas que existen en la zona que empieza a unos pocos kilómetros por debajo de la superficie terrestre y se extiende hacia el manto superior” (Tarbuck y Lutgens, 2005, p. 228).

¹²[E]l metamorfismo es la transformación de un tipo de roca en otro. Las rocas metamórficas se forman a partir de rocas ígneas, sedimentarias o incluso de otras rocas metamórficas. Por tanto, todas

2023, p. 19) y una “semiótica afectiva” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 404) podemos interrogarnos por la atracción, el señuelo, el encanto, el artilugio que despliegan el nomadismo de los guijarros o los cantos rodados, las piedras sueltas de diferentes tamaños que hacen temblar la pisada, volver la mirada al suelo, al río, hacer de la mano una “bolsa transportadora” (Le Guin, 2020), “un vehículo que lleva hacia otra parte lo que sostiene” (Coccia, 2020, p. 128). ¿Qué artilugios propone una piedra en el deseo de ser afectada por otros? Como sostienen Maylis de Kerangl y Vinciane Despret (2023), “los artilugios ameritarían, sin embargo, otras historias” (p. 12). Otras formas de afectarse, de atraerse, de conectarse entre cuerpos; agencias líticas y no líticas tejen nuevos lazos e historias, encuentros que cuentan, bifurcan las historias, las multiplican, las propagan, llevan los relatos a otra parte. Ensayar fabulaciones como un *écart* estético-afectivo de y entre actantes/agencias heterogéneas (Bennett, 2022) (Bardet, 2012) permite desviar lo lítico hacia hipótesis que reorienten la mirada, que activen otros relatos, decortizando narraciones. Si artilugio es, entonces, “inteligencia de deseo”, historia mezclada de afinidades y sensualidades que cuentan lo que los cálculos han externalizado en sus costos, lo que han desechado, desdeñado, la piedra en el ensamblaje cuenta:¹³

Estos deseos exigen que activemos otras historias, no que construyamos los relatos dominantes, sino que los desviemos (...) que respondamos al deseo de relato con un

relato de deseos, un relato donde el pensamiento y la sensualidad entren y se afecten mutuamente. No desmontamos la escena, buscamos otra, más amplia, más aireada, más acogedora para los movimientos (de Kerangal y Despret, 2023, p. 14).

Seguir la metamorfosis de la piedra es fabricar y decorticar relatos como fuerza de desplazamiento, variación, reinención que activa la metamorfosis. Multiplicar relatos que multiplican mundos es actuar políticamente, sostienen de Kerangal y Despret (2023). Abrir relatos, henderlos, para hacer lugar a lo que no ha sido tenido en cuenta; dejarnos afectar y afectar la materia de lo que puede ser contado. Hacer de la materia del relato una relación afectiva entre varios: ¿Qué hace mundo para esa red de alianzas con lo lítico?

Fabricar relatos es fabricar herramientas “que intensifican la atención, herramientas que hacen existir lo extraordinario, para combatir la idea de que solo hay un único mundo y un único relato para contarlo. Estos relatos son herramientas de lucha, se comparten como pan en combate” (de Kerangal y Despret, 2023, p. 18). Precisamos reinventar, desmontar, disputar gramáticas e imaginar figuras nómades, difusas, que sigan la variación material del metal en el suelo y subsuelo, en sus acontecimientos y afectos. “Formas de vida no orgánica” y “afectos metálicos” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 413) cuentan la metamorfosis de las piedras.

La metamorfosis de las piedras es un jeroglífico que en su escritura cuenta afectos que acontecen en el subsuelo de la tierra con otras

¹³<https://etimologias.dechile.net/?calcular>

agencias tales como el calor y la presión. Resurgimiento y pérdida multiplican las formas. La fuerza metamórfica es una deriva que cuenta en la no continuidad lo que ha dejado de ser. Difiere de la forma heredada, marca una alteridad y, sin embargo, horada la sucesión en el pulso de un tiempo que viene de otra parte. Metamorfosis es otro nombre para compostaje, para abrazar la descomposición de las formas y la interagencia compositivo-afectiva de la materia ancestral.

“Perforar las montañas en lugar de escalarlas, excavar la tierra en lugar de estriarla, agujerear el espacio en lugar de dejarlo liso, convertir la tierra en un *gruyere*” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 414): la metamorfosis despliega una geografía, sostiene Coccia (2020, p. 67).

A partir del registro sonoro que arrojó la experiencia del biosonificador, estamos trabajando en la realización de un espectrograma con un fragmento del sonido registrado (Despret, 2022, p. 146). La definición de *espectrograma* como “representación gráfica de un sonido realizada por un espectrógrafo” nos permite volver a reflexionar sobre la escritura como inscripción sensible que excede la forma lingüística, escritura como grama, huella –“el pensamiento de la huella sería fundamentalmente materialista” (Sollers, 1986, p. 13)–, como traza (Vinciguerra, 2020). Postulamos esta escritura en términos de una “narración inorgánica” (Lucero, 2021). ¿Cómo cuenta la metamorfosis de la piedra? (Cohen, 2015); ensayando una “composición polifónica” (Despret, 2022) entre “cosmo-grafías” (Vinciguerra, 2020) a partir de ciertos ejercicios de

traducción especulativa de sentidos entre sonidos y tactos.

CODA



Imagen 8: Proyecto “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” (2023). Experiencias vibrátiles de un pasar [caminata + performance]. CePIA, FA, UNC.

Toda mina es una línea de fuga
(Deleuze y Guattari, 2010, p. 412)

Hacia el final de esta *perfoconferencia*, el sonido de detonación de una cantera trajo a la conversación la memoria de un cerro, el cerro Pan de Azúcar, Supaj-Ñuñu. Tras los rastros de la memoria de esa escucha, montamos otra apertura a públicos, esta vez, en ese cerro, en junio de 2024. ¿Cómo suena esta montaña? Esta



Imagen 9: Proyecto “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” (2023). *Experiencias vibrátiles de un pasar [caminata + performance]*. CePIA, FA, UNC. Fotografía de I. Petroni.

agencia colectiva llega en tramas. Las montañas tejen rizomas ondulantes de fuerza performativa, instalan presencias, acumulan experiencias en diferentes alturas.

En esta otra experiencia, Geoafectos contó con el acompañamiento de Preludio,¹⁴ un grupo de producción artística también radicado en el CePIA. Con ellxs, y junto a quienes se sumaron, compartimos una caminata por este cerro. Conseguimos hacer cumbre; no era objetivo, sin embargo, se volvió deseo esa mañana, en esa tierra sacudida que se desgrana en cada pasaje. Trans-

portamos, en la subida, agua, comida, ensayos de fabulación impresos en papel, hojas y consignas para dibujar y escribir, micrófonos piezoeléctricos; Alva llevó todo el viaje un parlante de dimensiones considerables. Otra vez, lectura y escucha de ensayos de fabulación; otra vez, una piedra nos prestó su voz. Esta vez, en la bajada, recolectamos una piedra y montamos una apacheta.

MANIFIESTO GEOAFECTOS

¿Qué historias podemos contar con las sierras afectadas por la minería?

*Caminamos rastreando trazas de resistencias escritas en la dureza y duración de las montañas
Disputamos lo especular y la especulación técnico-científica capitalística*

Reptamos y resbalamos en escalas de sentido y sensibilidad cosmológicas

Ensayamos fabulaciones jugando a horadar gramáticas e inventar figuras

Vibrancia afectiva que derrubia por el tajo colonial abierto entre lo orgánico y lo inorgánico

Memoria la escritura una escucha

Tiembla el espectro en la grama, en la grava

La grafía es afectiva; la piedra, trinchera

(Junio de 2024)

¹⁴ <https://cepia.artes.unc.edu.ar/preludio-cultivar-raizes/>

AGRADECIMIENTOS

Al CePIA, por alojar este proyecto junto a otros y sostener la trama colectiva aun en tiempos de tanta hostilidad e incertidumbre. Agradecemos, especialmente, a Carolina Cismondi y a Ilze Petroni por acompañar, facilitar y potenciar este espacio vital y precario llamado Geoafectos; y a Pablo Huespe, por el envión en su gesto de irrumpir en una conversación que alentó nuestro ingreso. Al Fondo Nacional de las Artes, por otorgarnos la Beca de Creación Grupal que nos permitió garantizar el desarrollo de este proyecto. Al proyecto Preludio por esta comunidad efímera que cada tanto remontamos como barrilete al viento. A Pablo Méndez, por acompañar este trayecto, aun a la distancia. A Gilda Collo y Joaquín Deón, por su tiempo dedicado a esta *perfoconferencia* y a instancias de formación del equipo, por compartirnos trabajos y bibliografía de consulta, por acompañar nuestras salidas a territorios. A quienes nos esperaron con pan calentito, mate, agua, tiempos, relatos y abrazos en cada territorio que visitamos: Sonia, Milton, Marilina, Gustavo. A quienes compartieron con nosotrxs la visita al cerro Pan de Azúcar Supaj-Ñuñu y nos animaron a subir juntxs desafiando, en el cuidado colectivo, el ritmo de “¡biciiiiiiiii!”.

Cómo citar este artículo:

Marín, M. C., Paniagua, P., Gutiérrez Paredes, Á. J. y Vargas, M. L. (2024). Metamorfosis inorgánica. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46257>

Referencias

- Alfaro Palma, D. (2023). *Valles sonoros. Un ensayo en torno al viaje, la poesía y la escucha*. Santiago: Alquimia.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bertinat, P., D'Elia, E., Observatorio Petrolero Sur, Ochandio, R., Svampa, M. y Viale, E. (2014). *20 Mitos y realidades del fracking*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Cangi, A. (2013). Posfacio: "Del sintiente y del sentido" En *Jean Luc Nancy Archivada. Del sintiente y del sentido* (pp. 75-88) (M. Bardet y V. Bulo, trads.). Buenos Aires: Quadrata.
- Coccia, E. (2020). *Metamorfosis*. Buenos Aires: Cactus.
- Cohen, J. J. (2015). *Stone: an ecology of the inhuman*. Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Collo, G., Deón J. y Proyecto "Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas" (2023). *Un micelio de resistencias entre montañas [perfoconferencia]*. CePIA, FA, UNC.
- de Kerangal, M. y Despret, V. (2023). Prefacio. Dos investigadoras en el camino de las metamorfosis. En C. Hustak y N. Myers, *Ímpetu involutivo. Afectos y conversaciones entre plantas, insectos y científicos*. Buenos Aires: Cactus.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Deón, J. y Díaz, M. G. (2020). Megaminería de canteras en las sierras pampeanas. Resistencias sociales al desarrollismo minero en Argentina. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 13 (3), pp. 35-61. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145593>
- Deón, J. (2021). Geo-grafías de la megaminería de canteras en Argentina. Conflictos mineros no metalíferos en las Sierras de Córdoba. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 14. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s23141174/n5arutxry>
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.
- Lacombe et al. (2022). Informe preliminar interdisciplinario “Casa Bamba” Vulneración de derechos y patrimonio histórico-cultural y natural en peligro. Córdoba: FFYH-UNC.
- Le Guin, U. K. (2020). *La teoría de la ficción como bolsa transportadora* (Colectiva Materia, trad.). *Cuadernos Materialistas*, 5, pp. 12-15.
- Lucero, G. (2021). Más allá del afecto humano. Expresividad inhumana y memoria. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 67, pp. 91-106.
- Marín, M. C., Paniagua, P., Gutiérrez Paredes, Á. J. y Vargas, M. L. (2024). Memorias vibrátiles de un pasar: una especulación. *Del Prudente Saber Y El máximo Posible De Sabor*, 19. <https://doi.org/10.33255/26184141/1870/e0033>
- Milone, G. (2022). *Ficciones fónicas: Materia, paisajes, insistencias de la voz*. Santiago de Chile: Ediciones Mimesis.

- Oliveros, P. (2019). Auralizando en la Sonosfera: Vocabulario para el sonido interno y la emisión del mismo. En J. L. Espejo (Ed.). *Escucha, por favor. 13 textos sobre sonido para el arte reciente* (pp. 15-19). Madrid: Publicaciones de Arte y Pensamiento, PROAP.
- Oviedo, A. (2015). Nota preliminar. En G. Didi Huberman, *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes* (pp. 11-28). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Parikka, J. (2021). *Una geología de los medios*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sauvagnargues, A. (2006). *Deleuze: del animal al arte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sollers, P. (1986). Introducción: un paso sobre la luna. En J. Derrida, *De la gramatología*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Svampa, M. (Coord.) (2015). *El desarrollo en disputa. Actores, conflictos y modelos de desarrollo en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Svampa, M. y Antonelli, M. A. (Eds.) (2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Tarbuck, E. J. y Lutgens, F. K. (2005). *Ciencias de la Tierra. Una introducción a la geología física*. Madrid: Pearson Educación S. A.
- Vinciguerra, L. (2020). *La semiótica de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

Biografía

Marcela Cecilia Marín

AUTORA

(Argentina) Licenciada en Letras Modernas. Doctora en Letras (FFYH, UNC). Ha sido becaria doctoral (2012-20117) y posdoctoral (2018-2021) del CONICET. Profesora asistente en Teorías de los Discursos Sociales II, Escuela de Letras (FFYH, UNC). Directora del proyecto de investigación artística “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” radicado en el CePIA (FA, UNC). Directora de proyecto de investigación SECyT ClFFyH “Geonarraciones: figuraciones con hilos de cobre”.

Contacto: marcecimarin@gmail.com

Biografía

Pablo Paniagua

AUTOR

(Argentina) Profesor de artes visuales. Especialista en Lenguajes Artísticos Combinados (UNA). Responsable de Comunicación y Técnica en el proyecto de investigación artística “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” radicado en el CePIA (FA, UNC). Integrante de proyecto de investigación SECyT CIFYH “Geonarraciones: figuraciones con hilos de cobre”.

Contacto: paniaguapablotw@gmail.com

www.pablopaniagua.com.ar

Biografía

Álvaro Julián Gutiérrez Paredes

AUTOR

(Argentina) Licenciado en Teatro (FA, UNC). Integrante del proyecto de investigación artística “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” radicado en el CePIA (FA, UNC). Integrante de proyecto de investigación SECyT ClFFyH “Geonarraciones: figuraciones con hilos de cobre”.

Contacto: juliangutierrezparedes@gmail.com

Biografía

Mariana Laura Vargas

AUTORA

(Argentina) Licenciada en Teatro (FA, UNC). Integrante del proyecto de investigación artística “Geoafectos: grafías entrelazadas, traducciones humanas” radicado en el CePIA (FA, UNC). Integrante de proyecto de investigación SECyT ClFFyH “Geonarraciones: figuraciones con hilos de cobre”.

Contacto: marianalauravargas@gmail.com

Imagen: González Mussano, E. (2018). *Sacude y educa*5 [estampa vinilo holográfico]. Córdoba, Argentina.



a

INDETERMINACIÓN

DISTANCIAS MÍNIMAS: Configuraciones vastas

MINIMUM DISTANCES: Vast Configurations



Sofía M. Grimaux

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Departamento de Teatro

Córdoba, Argentina

so.grimaux@mi.unc.edu.ar

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 28/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46350>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/t2ur6l0uk>

Resumen

Video-poema experimental realizado de manera remota y virtual en el año 2021 a partir de una investigación sensorial y poética de las herramientas y aplicaciones que teníamos disponibles como medio de encuentro de nuestros cuerpos durante el aislamiento por la pandemia de COVID-19. El objetivo del proyecto fue experimentar nuevos modos de creación escénica en la distancia y, como consecuencia, surgieron distintos materiales digitales y audiovisuales. Las imágenes y los sonidos de este material tecnoescénico se recuperaron del archivo digital de ensayos realizados por videollamadas mediante las plataformas ZOOM, WhatsApp y Google Drive, desde Córdoba, y el sur y el norte de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). Participan como

Palabras clave

videoarte, artes
escénicas, experimental,
cuerpo, pandemia

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Indeterminación / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



unc



artes
editorial



CePIA



performers de voz y en dirección conjunta con la autora del artículo, Delfina Oyuela y Eva Palottini.

El video-poema orbita la pregunta ¿quién es YO? La constante oscilación entre la búsqueda y la pérdida de la identidad. Entremedio, distintas posibilidades de ser. Soy la *performer* y la cámara subjetiva. Soy máquina y agua en igual proporción. Soy este cuerpo devenido sombra, vertiente y renacuajo. Me configuro en río, en piedra, en musgo. Edipo se arranca los ojos para no volver a ver. Yo incendio los míos porque nunca había visto lo suficiente. El origen de nuestra identidad siempre a la vera de un río.

Este proyecto forma parte de la investigación final de la Licenciatura en Teatro titulada “DISTANCIAS MÍNIMAS: Configuraciones de cuerpo en la creación escénica a distancia”, radicada en el Departamento de Teatro de la Facultad de Artes (Universidad Nacional de Córdoba), actualmente en desarrollo.

Esta obra se ha presentado con anterioridad en abril de 2022 con su participación en el “2do Festival Internacional de Ecoperformance”, organizado por la Compañía Taanteatro (Maura Baiocci de Brasil y Wolfgang Pannek de Alemania); en septiembre de 2022 con su participación en la “Muestra de VideoArte 11ª Edición Mercado de Fotografía”, organizado por La Fotosfera Producciones y el Centro Cultural España Córdoba; en noviembre de 2022 con su participación en el Ciclo de Videoarte de “OCUPAR: Festival Periférico de Danza”, organizado por el Grupo Garabato (Alta Gracia, Córdoba); y en 2022-2023 como participante de la plataforma “Puentes Culturales de Vivamos Cultura” (Buenos Aires).

Abstract

Experimental video-poem made remotely and virtually in the year 2021 from a sensory and poetic investigation of the tools and applications that we had available as a means of encountering our bodies during the isolation due to the Covid-19 pandemic. The objective was to experiment new ways of scenic creation in the distance and as a consequence, different digital and

Key words

video art, performing arts, experimental, body, pandemic

audiovisual materials emerged. The images and sounds of this techno-scenic material were recovered from the digital archive of rehearsals carried out through video calls using the ZOOM, WhatsApp and Google Drive platforms from Córdoba, the south and the north of the city of Buenos Aires (Argentina). Delfina Oyuela and Eva Palottini participated as voice performers and co-directed with the author of this article.

The video-poem orbits the question: who am I? The constant oscillation between the search and the loss of identity. In between, different possibilities of being. I am the performer and the subjective camera. I am machine and water in equal proportion. I am this body that has become shadow, spring and tadpole. I shape myself into river, into stone, into moss. Oedipus tears out his eyes never to see again. I set fire to mine because I had never seen enough. The origin of our identity always by the side of a river.

This project is part of the final research of the Bachelor's Degree in Theater entitled Theater "MINIMUM DISTANCES: Body configurations in remote stage creation", based in the Department of Theater of the Faculty of Arts (National University of Córdoba), currently under development.

This work has been previously presented in April 2022 with its participation in the "2nd INTERNATIONAL ECOPERFORMANCE FESTIVAL", organized by Taanteatro Company (Maura Baiocci from Brazil and Wolfgang Pannek from Germany); in September 2022 with its participation in the "Muestra de VideoArte 11º Edición Mercado de Fotografía", organized by La Fotosfera Producciones and Centro Cultural España Córdoba; in November 2022 with its participation in the Video Art Cycle of "OCUPAR: Festival Periférico de Danza", organized by Garabato Group (Alta Gracia, Córdoba); and in 2022-2023 with its participation in the platform "Cultural Bridges of Vivamos Cultura" (Buenos Aires).



Grimaux, S. M. (2021). *DISTANCIAS MÍNIMAS: Configuraciones vastas* [videopoema]. Córdoba, Argentina.

Cómo citar este artículo:

Grimaux, S. (2024). *DISTANCIAS MÍNIMAS: Configuraciones vastas*. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46350>

Biografía

Sofía M. Grimaux

AUTORA

Creadora escénica, actriz, dramaturga y tallerista de Teatro. Estudió la Licenciatura en Teatro en la Universidad Nacional de Córdoba y la Licenciatura en Artes Escénicas en la Universidad de Guanajuato, México. Ha participado en diversas giras, ciclos y festivales por Argentina, México, Colombia, El Salvador y Brasil. Creadora de los proyectos *Engrupida Teatro* y *Distancias Mínimas*. Desde 2021, radica en el Valle de Paravachasca creando obras, dictando talleres y realizando la gestión cultural de “OCUPAR: Festival Periférico de Danza”.

Contacto: so.grimaux@mi.unc.edu.ar

Sacude y educaS

Sacude y educaS



Eugenia González Mussano

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

mussanoeugenia@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0000-1529-5436>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 24/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46351>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/a44gt9y2d>

Resumen

Sacude y educaS es un palíndromo y también el nombre del proyecto en el cual me apropio y reformulo algunas ideas de Luis Camnitzer sobre la función que el arte podría tener en la sociedad. Estas ideas fueron estampadas con vinilo holográfico multicolor en remeras accesibles a bajo costo que fueron distribuidas en numerosos lugares. De esta manera, las remeras funcionan como una plataforma móvil de exhibición. Las frases están vinculadas a ciertos pensamientos que *linkean* arte y educación, un espacio transdisciplinar que, quizás, permita en su fusión activar otro tipo de relaciones con el mundo, irrumpiendo en la percepción funcional al poder y en el adormecimiento de

Palabras clave

arte y educación, arte contemporáneo, acción, remeras, circulación



unc



artes editoriales



CePIA



nuestras vidas cotidianas. Estas consignas invitan a imaginar y vivenciar lo desconocido como un lugar de destrucción de las estructuras hegemónicas.

El proyecto se expandió por múltiples ciudades dentro de Argentina: Córdoba, Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, La Rioja, La Plata, Santa Fe, San Martín de los Andes, Rosario, etc.; y también por fuera del país: Montevideo, Madrid y Berlín. Las voces se multiplican con cada persona que viste las remeras, otorgándoles nuevos sentidos y nuevos contextos.

Dicho proyecto comenzó en una acción realizada en el marco de la muestra *Detonantes* del Museo Bonfiglioli en Villa María, Córdoba. Curada por Florencia Magaril, en la que también participaron Luciana Burba y el mismo Luis Camnitzer como invitado especial. La acción consistió en vestir las cinco remeras juntas con sus diferentes frases e ir sacándomelas una a una mientras decía en voz alta lo que en ellas está escrito:

*La función del arte es ser subversivo,
Invierte las fuerzas culturales,
El arte es una actitud,
Exprime la incertidumbre,
Sacude los paradigmas fosilizados.*

Imagino el proyecto como una red invisible que nos une al vestir las remeras tomando de nuestro día a día su pulsión de vida.

Abstract

Shake and educateS is a palindrome and also the name of the project in which I appropriate and reformulate some of Luis Camnitzer's ideas about the function that art could have in society. These ideas printed with multicolored holographic vinyl on T-shirts accessible at a very low cost were distributed in numerous places. In this way, the t-shirts function as a mobile exhibition platform. The phrases are linked to certain thoughts that link art and education, a transdisciplinary space that perhaps allows in its fusion to activate other types of relationships with the world, breaking into the functional perception of power and the numbness of our daily lives. These

Key words

*art and education,
contemporary art, action,
t-shirts, circulation*

slogans challenge us to imagine and experience the unknown as a place of destruction of hegemonic structures.

The project expanded to multiple cities within Argentina: Córdoba, Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, La Rioja, La Plata, Santa Fe, San Martín de los Andes, Rosario, etc.; and also outside the country: Montevideo, Madrid and Berlin. The voices multiply with each person who sees them, giving them new meanings and new contexts.

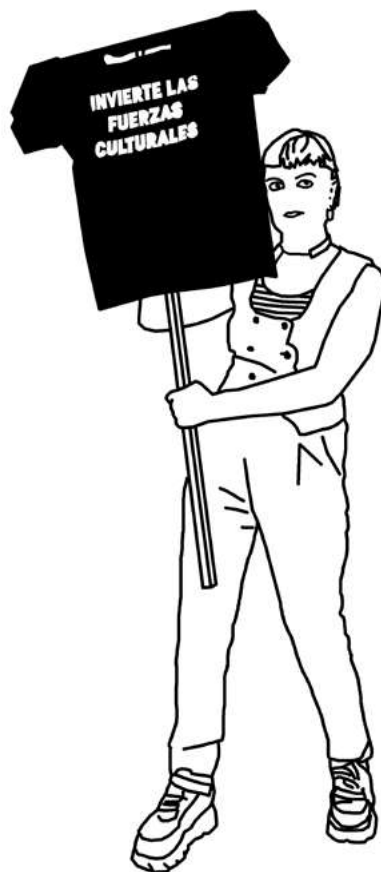
This project began in an action carried out within the framework of the “Detonantes” exhibition at the Bonfiglioli Museum in Villa María, Córdoba, curated by Florencia Magaril, in which Luciana Burba and Luis Camnitzer himself also participated as a special guest. The action consisted of wearing the five t-shirts together with their different phrases and taking them out one by one while saying out loud what is written on them:

*The function of art is to be subversive,
It inverts cultural forces,
Art is an attitude,
It squeezes out uncertainty
Shakes up fossilized paradigms.*

I imagine the project as an invisible network that unites us when we wear the t-shirts, taking its drive for life from our daily lives.



 <p>Buenos Aires</p>	<p>Juli love La gata lopez Mari Soli mosquera Gisele Kilorvo Hugo albrieu Estefania santiago Sole Hugos Candide Coty rubin Jessi gomez Ale mizrahi Sofi watson Maxi giraldes Guille Nat albanese Fran menardi Cariñola Petete Manoel san jorge Desarmario Ale mizrahi Papá desarmario Cande lizarraga Juli seco Lali zanotti Pablo martin Juli Far Cande Rumamateos Toia falco Cata urtubey Nehue Flor forchino Mariana saur Manu Pau roque Gustavo piñero Charo Jaffvi (salta)</p>	<p>Val vargas (ba) Lafaner Dani rodi (la pampa) Julian (ba) Mecha Lau gonzalez Ceci cordi Vale lópez Tom Ale mizrahi Ludm Mons Tia vi Maru Milagros cabral Ariana beilis Andaluce Ivangorx Sole.maus Macou.fernandez Belkys Eva Finquetstein Giuliana zoni Mara wolansky Diego ipa melani_passandi joaquinbarrera mariana.ri marram darkviolet barriou sohaalicio florescia clari appendino facundo milagro gabita gabita gabita gabita rullimoreno carlos.stia</p>	<p>dolo canepa anette ine tilious deborra velazco patriciotrangoni santiago krause ranonita.montiel malen_ota piilar lascano Merly pala caroli.h Eva D victoria rociocarnicio priscilaenlagaxia paulinacruzео plunkett gi_cassetai gi_cassetai gi_cassetai Sofi Torres Kosiba ivan peccha Mariana Csneros JOSEFINA la china Johanna Palmeyro ro barcos lucia.b theo gonza b Ana gonzalez Ariel Bal Laura B Facundo Diaz Marinara zeke MARGOT Sofi Sartori lu von sprecher maru guagliano André-decime.elle carmen caxhin solo sánchez goldar pablito bisio</p>	<p>sandra mutal claudia santanera is.AVA -isabel_alvarellos Juan gabriel funes grimaux Agus Dominguez Agus Dominguez esteban martinez Manu Pino lauri fre londeto londero londero londero londero Juan gabriel funes grimaux Vero meloni ofrendav flor_breccia flor_breccia_ karenbendeke orfla.casadearte decoPETEGESTIONCULTURAL (bea) Magda Segura Florencia Parodi Canavas coty Eze para mi para mi</p>	 <p>Montevideo</p>
 <p>Rosario</p>	<p> </p>	<p> </p>	<p> </p>	 <p>Catamarca</p>	 <p>Tucuman</p>











Imágenes: González Mussano, E. (2018). *Sacude y educaS* [estampa vinilo holográfico]. Córdoba, Argentina.

Cómo citar este artículo:

González Mussano, E. (2024). *Sacude y educaS*. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46351>

Biografía

Eugenia González Mussano

AUTORA

Nació en Bahía Blanca, Buenos Aires, Argentina, en 1983. Es artista visual, curadora y docente. Actualmente, vive en Córdoba, donde realizó sus estudios de grado en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se especializó en curaduría en el Programa de la Universidad Torcuato Di Tella. Trabaja como docente en la UNC y como coordinadora de la Colección José Luis Lorenzo. Además, como artista ha realizado numerosas muestras, clínicas y residencias.

Contacto: mussanoeugenia@gmail.com

Bordear la Bestia. Cuaderno de notas de América imaginaria

Border the Beast. Imaginary America notebook



Ana Karina P. Castro

Proyecto Fauna Fantástica
Brigada Textil
Valparaíso, Chile
taller.fauna@gmail.com



Mariana Carrasco Ruiz

Cooperativa de Relatos
Escuela Documentales de Barrio
Valdivia, Chile
marianacruz@gmail.com

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado: 12/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46353>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/5ckuqj3t2>

Resumen

Cuaderno de notas de América imaginaria es una instalación interactiva compuesta de dos proyecciones de video simultáneas y una mesa de luz en el centro utilizada como soporte para que visitantes puedan dibujar su experiencia en torno a la obra. Una de las proyecciones corresponde a un relato animado donde alimañas y bestias se adentran en el concepto de *imaginario* desde una interpretación libre del texto *América Imaginaria*, del investigador Miguel Rojas Mix (1992). Parte del compendio de este libro cobra vida a través de la animación de grabados e ilustraciones que retratan arquetipos de la

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Indeterminación / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



unc



artes
editorial



CePIA



colonización y personajes que invitan al público a dibujar su propio imaginario. La segunda proyección es una secuencia gráfica de la recopilación de dibujos, frases y garabatos de quienes visitaron la obra en la sala MAPA del Museo de Arte Popular Americano Tomás Lago, ubicada en el Centro Cultural Gabriela Mistral, en el marco del montaje *Bordear la Bestia* y su recorrido por la Región Metropolitana durante el año 2022.

El imaginario de lo monstruoso –presente en las criaturas que desde los áticos de la psique de la Europa occidental encarnan los afectos *salvajes* que la sociedad civilizada busca expeler de sí misma y de los territorios que coloniza– constituye, al día de hoy, una forma particular de codificar y comprender a los pueblos originarios de nuestro continente. Su trazado fue parte del marco moral que legitimó los mecanismos de dominación del Imperio español: basiliscos, acéfalas, mantícoras, orejones, caníbales, cíclopes, *homo sylvestris*, se instalaron en las crónicas, ilustraciones y cartografías que nutrieron los relatos del *nuevo continente*. Por eso, esta obra exhorta en su interlocución a invocar a esas criaturas, observando con la mano en el interior de las bestias propias y colectivas. Entre el 2022 y 2023, a partir de la proyección del video *Cuaderno de notas de América imaginaria* en distintos espacios, se recopiló un archivo gráfico, comunitario y anónimo, que cristaliza el tiempo y el espacio en imágenes revueltas entre personajes de animé, mensajes de amor, insignias de los equipos de fútbol local, memes, frases y dibujos para la aprobación del plebiscito constitucional, y muchos otros trazos libres.

Esta instalación nace como una colaboración de la Cooperativa de Relatos, Proyecto de Artes Mediales y Comunicación Popular, dirigido por Mariana Carrasco (Valdivia), para el ciclo de exhibiciones *Bordear La Bestia*, *Imaginario y Oficio Textil en Tierras y Tramas*, de la artista Ana Karina P. Castro. En esta propuesta expositiva, convergen piezas elaboradas por la colectiva Fauna Fantástica y cartografías guiadas por el proyecto Brigada Textil, como síntesis de un proceso creativo conformado por redes y comunidades colaboradoras del Valle del Aconcagua, Región de Valparaíso, Chile. Se presentan piezas de la colección y piezas inéditas, precisadas para cada montaje. Hasta la fecha se han realizado cuatro versiones en diversos espacios y territorios: Museo de Historia Natural de Valparaíso (2019), Corporación

Palabras clave

*América imaginaria,
oficio textil, arte popular,
video-instalación,
instalación interactiva*

Cultural de Recoleta (2022), Museo de Arte Popular Americano Tomás Lago (2022) y Centro de Extensión del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio CENTEX (2023). Procesos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes.

El objetivo de esta instalación es visibilizar el concepto que propone Miguel Rojas Mix (1934-2022), historiador y observador de los imaginarios latinoamericanos, referente creativo y teórico, que ha acompañado el proceso investigativo del proyecto Fauna Fantástica, junto con la obra de Pedro Linares (1906-1992) de México llamada *Alebrijes*, técnica que inspira y abre una reinterpretación desde una mirada propia.

Abstract

Cuaderno de Notas de América Imaginaria is an interactive installation composed of two simultaneous video projections and a light table in the center used as a support so that visitors can draw their experience around the work. One of the projections corresponds to an animated story where vermin and beasts delve into the concept of the imaginary from a free interpretation of the text *América Imaginaria*, by researcher Miguel Rojas Mix. Part of the compendium of this book comes to life through the animation of engravings and illustrations that portray archetypes of colonization and characters that invite the public to draw their own imagination. The second, a graphic sequence of the compilation of drawings, phrases and doodles of those who visited the work in the MAPA room of the Tomás Lago Museum of American Popular Art, located in the Gabriela Mistral Cultural Center. Within the framework of the assembly *Bordear la Bestia* and its journey through the Metropolitan Region during the year 2022.

The imaginary of the monstrous –present in the creatures that from the attics of the psyche of Western Europe embody the savage affections that civilized society seeks to expel from itself and the territories it colonizes– constitutes today a particular form of codify and understand the native peoples of our continent. Its layout was part of the moral framework that legitimized the mechanisms of domination of the Spanish Empire: basilisks,

Key words

imaginary America, textile craft, popular art, video installation, interactive installation

acephalans, manticores, orejones, cannibals, cyclops, homo sylvestris, were installed in the chronicles, illustrations and cartographies that nourished the stories of the new continent. For this reason, this work exhorts in its interlocution to invoke these creatures, observing with one's hand the interior of one's own and collective beasts. Between 2022 and 2023, based on the projection of the Cuaderno de Notas de América Imaginaria video in different spaces, a graphic, community and anonymous archive was compiled, which crystallizes time and space in images mixed between anime characters, messages of love, insignia of the local soccer teams, memes, phrases and drawings for approval during the constitutional plebiscite, and many other free strokes.

This installation was born as a collaboration of the Story Cooperative, Media Arts and Popular Communication Project, directed by Mariana Carrasco (Valdivia), for the cycle of exhibitions *Bordear La Bestia, Imaginarios y Oficio Textil en Tierras y Tramas*, by the artist Ana Karina P. Castro. In this exhibition proposal, pieces made by the Fantastic Fauna Collective and Cartographies guided by the Textile Brigade Project converge, as a synthesis of a creative process made up of the collaborating networks and communities of the Aconcagua Valley, Valparaíso Region, Chile. Pieces from the collection and unpublished pieces are presented, specified for each assembly. To date, 4 versions have been made in various spaces and territories: Valparaíso Natural History Museum (2019), Recoleta Cultural Corporation (2022), Tomás Lago Museum of American Popular Art (2022) and the Extension Center of the Ministry of Cultures, Arts and Heritage CENTEX (2023). Processes financed by the National Fund for Cultural Development and the Arts.



Título: Cuaderno de notas de América imaginaria

Duración: 06 min 45 s

Realización: Mariana Carrasco

Animaciones: Felipe Contreras

Investigación: Ana Karina P. Castro

Invierno 2022

Título: Iconografía popular

Duración: 11 min 53 s

Realización: Mariana Carrasco

Dibujos recopilados y seleccionados de la video instalación realizada en la sala MAPA del Museo de Arte Popular Americano Tomás Lago, ubicado en el Centro Cultural Gabriela Mistral, en el marco del montaje *Bordear la Bestia* y su recorrido por la Región Metropolitana durante el año 2022.

Diseño de Sala: Mariana Carrasco, Sebastián Gil y Ana Karina P. Castro

Cómo citar este artículo:

Castro, A. K. y Carrasco Ruiz, M. (2024). *Bordear la Bestia. Cuaderno de notas de América imaginaria*. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46353>

Referencias

Bronowski, J. (1975). *Pedro Linares, Artesano Cartonero/ Documental*.

México: The Works. <https://vimeo.com/135641142>

Rojas Mix, M. (1992). *América Imaginaria: Clásica y fantástica*. Barcelona: Lumen.

Biografía

Ana Karina P. Castro

AUTORA

Licenciada en Arte por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), especializada en el área de Historia del Arte y Arte Precolombino. Durante el año 2011, y en el marco de un proceso de investigación sobre arte popular e iconografía americana, fundó el proyecto Fauna Fantástica. Proyecto independiente y colaborativo que aborda conocimientos provenientes del oficio textil, en donde se han construido, junto a otrxs, durante más de una década, esculturas textiles, fruto de investigaciones que cruzan la búsqueda de imaginarios, pedagogías alternativas y oficios ancestrales. Durante el año 2018, inicia una nueva rama de investigación y acción, denominada Brigada Textil, enfocada en la observación de un territorio específico a través del uso de la cartografía como herramienta metodológica.

Contacto: taller.fauna@gmail.com

Biografía

Mariana Carrasco

AUTORA

Directora Audiovisual y Licenciada en Comunicación Social (PUCV). Desde el año 2013 dirige la Escuela Documentales de Barrio, espacio comunitario que, desde la pedagogía crítica, promueve la formación, la deformación y el encuentro de niñeces, jóvenes y vecinas con el lenguaje documental, material fílmico y video experimental, como soportes para la articulación, vinculación afectiva y exploración del lugar en el que viven. Posteriormente, el año 2018, inició la Cooperativa de Relatos, proyecto de colaboración principalmente con comunidades en emergencia, para la ocupación del espacio público y la investigación colectiva, desde las artes mediales y la comunicación popular.

Contacto: marianacruz@gmail.com

Sin título

No title



Ariana Kletzel

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

arianakletzel@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-4197-7301>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 25/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46354>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/ah68vyq7b>

Resumen

Dos personas se abrazan. Existe movimiento en la inacción. Los cuerpos se sienten, se escuchan, se contagian, se sostienen. Con su pausa, la acción interviene el espacio público y su ruido, una cotidianeidad apresurada donde desconocidxs se cruzan sin mirarse. En contextos hostiles donde la empatía y la conexión se perciben escasas, un abrazo se convierte en guarida y la ternura en necesidad. Tenemos la capacidad de encontrar consuelo y fuerza en la conexión con otrxs.

El proyecto parte de un pequeño gesto performático: un abrazo entre dos personas. Esta acción se captura de dos maneras: por un lado, se realiza un registro audiovisual y, por el otro, mediante la sensibilización –con

Palabras clave

*prácticas artísticas,
registro audiovisual,
fotografía, performance,
afectividad*



unc



artes
editorial



químicos fotográficos– de prendas que visten las personas que participan del abrazo, se realizan fotogramas de manos y brazos producto del contacto entre ellas y el efecto de la luz. Para obtener dichas impresiones es necesario que la acción se extienda en el tiempo al menos 10 minutos.

Esta *performance* se realiza en distintos escenarios/contextos para indagar cómo estos cuerpos, además de verse afectados entre ellos, son afectados por el entorno y el entorno por ellos. Los escenarios elegidos para las acciones son, entre otros, la peatonal San Martín, donde transitan diariamente miles de personas; la reserva natural San Martín, donde predomina la naturaleza; una esquina de Alta Córdoba, donde transcurre poca gente; el patio de la casa de un familiar o de unx amigx.

Las prendas a utilizar por las personas accionantes serán prendas donadas por lxs *performers* y otras de tiendas/ferias de ropa usada.

Otra instancia del proyecto se conforma por retratos fotográficos a las personas accionantes con las prendas puestas ya reveladas, donde pueda verse la huella de ese abrazo que tuvo lugar anteriormente. Luego, estas prendas juntas conformarán un archivo de experiencias sensibles.

Esta acción, el pequeño gesto de abrazar, es un dispositivo de “investigación con” que indaga en los cuerpos, los afectos y el entorno. Al mismo tiempo, es un acto de resistencia contra la violencia circundante y una declaración acerca de la capacidad de encontrar esperanza, incluso en los momentos más oscuros.

Abstract

The project starts from a small performative gesture: a hug between two people. This action is recorded in two ways: on the one hand, an audiovisual record is made and, on the other, by sensitizing –with photographic chemicals– the clothes worn by the people participating in the hug, it is possible to make frames of hands and arms product of the contact between them and the effect of light. To obtain these impressions, it is necessary that the action last at least 10 minutes.

This performance is performed in different scenarios/contexts to investigate how these bodies, in addition to being affected by each other, are

Key words

*artistic practices,
audiovisual recording,
photography,
performance, affectivity*

affected by the environment and the environment by them. The scenarios chosen for the actions are, among others: the San Martín pedestrian street, where thousands of people pass through daily; the San Martín natural reserve where nature predominates; a corner of Alta Córdoba where few people pass by; the patio of a family member or friend's house.

The clothes to be used by the people taking part will be clothes donated by the performers, and others from used clothing stores/fairs.

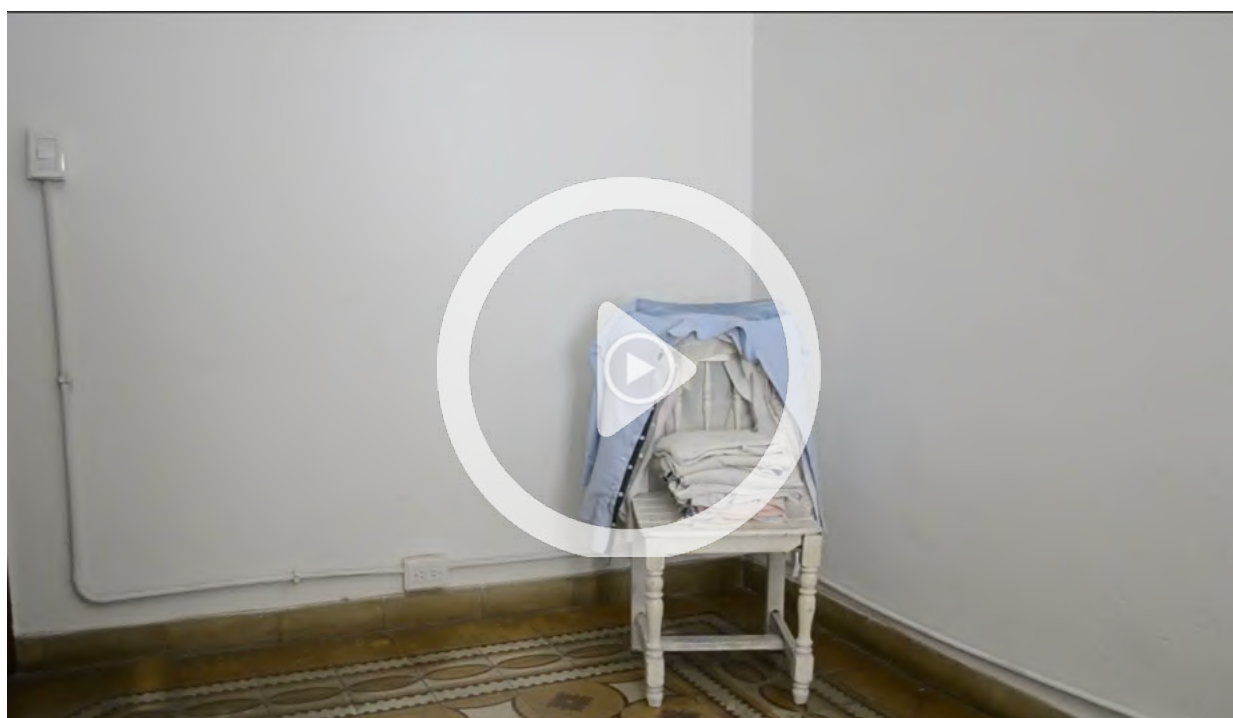
Another instance of the project is made up of photographic portraits of the people involved with the clothes already revealed, where the trace of that hug that took place previously can be seen. Then these garments together will make up an archive of sensitive experiences.

This action, the small gesture of hugging, is a device of "research with" that investigates bodies, affects and the environment. At the same time, it is an act of resistance against the surrounding violence and a statement about the ability to find hope even in the darkest moments.



Imágenes 1-4: Kletzel, A. (2023). *Sin título [performance]*. Córdoba, Argentina.





Cómo citar este artículo:

Kletzel, A. (2024). *Sin título*. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46354>

Biografía

Ariana Kletzel

AUTORA

Es artista visual, enmarcadora y tallerista. Participó en diferentes espacios de reflexión y formación en torno a las artes visuales. Exhibe de manera individual y colectiva; y su obra forma parte de colecciones públicas y privadas. Vive y trabaja en Córdoba, Argentina.

Contacto: arianakletzel@gmail.com

Aprender a desaprender

Learning to unlearn



Manuel Molina

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Instituto de Humanidades

Córdoba, Argentina

mm88.molina@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2948-9220>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 25/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46355>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/hrd6tztss>

Resumen

En este artículo he intentado analizar algunos elementos críticos de mi experiencia docente que quisiera reunir alrededor del programa de una docencia negativa, concentrada en aprender a desaprender, en negar algunas de las instituciones regresivas del presente que ingresan en la educación de nivel medio: la temporalidad acelerada y discontinua, la ideología del puro presente, la adolescencia como carencia y el carácter policíaco de la sociedad.

Palabras clave

conceptos de aprendizaje
e investigación,
pintura, arte corporal,
instalación, crítica

Artilugio, número 10, 2024 / Sección Indeterminación / ISSN 2408-462X (electrónico)

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.



unc



artes
editorial



CePIA



Abstract

In this work I have tried to analyze some critical elements of my teaching experience that I would like to gather around the program of a negative teaching, focused on learning to unlearn, on denying some of the regressive institutions of the present that enter middle level education: the accelerated and discontinuous temporality, the ideology of the pure present, adolescence as a lack and the policing character of society.

Key words

*learning and scholarship
concepts, painting, body
art, instalation, critique*

LA CIRCUNSTANCIA

Durante tres años (2012-2014) trabajé como docente en el Instituto Secundario El Salvador, a cargo de la materia Artes visuales, para los cursos A y B de 4º año, con un grupo de aproximadamente 44 estudiantes en cada división. El colegio se trata de uno mediano (cuya población ronda los 500 estudiantes), semiprivado, con subvención estatal, fundado y dirigido hasta hoy por la familia Barros. Es un colegio semireligioso porque, si bien no es oficialmente religioso ni tiene formación católica, tampoco alcanza a ser laico. Está ubicado en Poeta Lugones, un barrio del norte de la ciudad de Córdoba habitado por un sector aspiracional de la clase media. El colegio y el barrio mantienen una relación simbiótica, pues la mayoría de las familias inscribe a sus hijos allí, y este, a su vez, colabora con la institución familia por medio del Club Poeta Lugones y la Iglesia Santa María de la Paz, además de la formación. Educación, deporte y religión, quizás junto con el mercado (Hiper Libertad), configuran el centro de las actividades cotidianas que normalizan el sentido, las subjetividades y los hábitos de comunidad legítimos para los adolescentes y las familias de la zona.

Las horas que tomé forman parte del ciclo de especialización en Administración de empresas y gestión de las organizaciones, la única orientación que ofrece el colegio. En ese marco, las artes tienen un lugar, cuanto mucho, accesorio. Junto con ello, en el 2012 entró en vigencia el cambio de plan de estudio según el cual la materia Plás-

tica pasó a llamarse Educación artística: Artes visuales, y se dicta solo hasta el 4º año de la currícula. Se trató entonces de una oportunidad especial para convertir las certezas de las artes plásticas en un problema difuso, o sea, en arte contemporáneo. La situación ambigua y dispersa del arte en la época presente del neoliberalismo globalizado, impacta en la enseñanza formal de las artes bajo el signo de la crisis: ¿desde dónde se enseña lo artístico?, ¿qué materiales, técnicas y temas permiten enseñar artes visuales cuando ya no hay nada estable ni evidentemente artístico en ninguno de ellos? Esta situación epistemológica crítica del arte contemporáneo, que pone en crisis también a la pedagogía en artes, se inscribe en otras dos situaciones institucionales críticas: por un lado, la crisis histórica de la escuela normal, como espacio formal del intercambio ilustrado, estandarizado y positivista del saber, frente a los procesos de aceleración, fragmentación y virtualización de la vida cotidiana; y, por otro lado, la crisis históricamente instituida de la subjetividad “adolescente”.

En función de esta circunstancia, y como la burocracia docente exige planificar el año completo, pensé un plan de trabajo que representara conceptualmente la transición que el nombre de la materia atravesaba: del paradigma moderno de las artes plásticas hacia el paradigma contemporáneo de las artes visuales, cuya bisagra histórica son las vanguardias del periodo de entreguerras y las neovanguardias de la posguerra. Mi plan de trabajo consistió en que la primera mitad del año devenga en taller de arte moderno dedicado

a trabajar con el material plástico por excelencia de la modernidad, la pintura representativa; y la segunda mitad, en taller de arte contemporáneo dedicado a jugar contra lo aprendido en la primera mitad del año, en pos de descubrir los potenciales contemporáneos de lo visual. Así, la coyuntura nominal de la materia también señalaba una coyuntura histórica de lo artístico, desde la cual extraje la organización de los contenidos y de las actividades.

CRÍTICAS INSTITUCIONALES

En el primer año, les propuse a los estudiantes hacer ejercicios de arte contemporáneo, aprovechando la experiencia de la libertad estética: “Si la hora de plástica es asumida por los chiques habitualmente como la hora libre, haremos que sea la hora más libre de todas”. Así compartimos experiencias artísticas con la pintura, la *performance* y la instalación.

Contra la institución del tiempo contemporáneo acelerado por la digitalización, pasamos los tres primeros meses pintando, cada estudiante, un fragmento de la pintura de Velázquez *Las lanzas* y de *El rapto de Hipodamia* de Rubens, que ensamblamos como un rompecabezas.



Contra la institución de lo adolescente, sujeto carente que se actualiza en el nombre *a-lumno* (sin luz), hicimos un proceso de *performance*, que culminó en un Festival de *Performance*, donde cada uno llenó el espacio y el



Link a registro audiovisual: https://youtu.be/FQoA2y02_7k

tiempo con una acción, poniendo el cuerpo y desplegando su propia subjetividad. Para abordar la *performance*, invité a la *performer* cordobesa Lucrecia Requena a accionar en el aula, para encender la chispa performática, antes de cualquier clase teórica o histórica sobre el arte de acción.

Contra la institución de lo educativo en la escuela normal que transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje en una reproducción burocrática de la sociedad administrada, les chiques izaron sus uniformes alto en el cielo del patio



interno del colegio, a modo de crítica institucional y treparon el registro en redes sociales bajo el *hashtag* #LaPromoQueColgoElUniforme.

A partir de esta experiencia germinal brotó una serie de estrategias y tácticas metodológicas y pedagógicas que desde entonces he intentado conceptualizar como un programa de *docencia negativa* (Molina, 2015). Esta consiste en *aprender a desaprender*, en negar determinadas instituciones regresivas del presente que ingresan en la educación de nivel medio: la temporalidad acelerada,

la experiencia digital discontinua, la ideología de vivir en el puro presente, la reducción de la adolescencia a carencia y el carácter policíaco de la escuela. El proyecto de una docencia negativa busca insertarse como una crítica inmanente a la enseñanza tradicional y normalizante, pero, a la vez, se diferencia de las escuelas alternativas como Waldorf o Montessori. Se articula, más bien, con la tradición de pedagogías que toman de la producción artística el comportamiento mimético con materialidades concretas (Adorno, 2004) y de la experiencia estética el momento autorreflexivo del distanciamiento de las reglas sociales automatizadas (Rebentisch, 2003). Esto es, una pedagogía infiltrada con la fuerza de lo artístico, pero que va más allá de los contenidos específicos de la asignatura “plástica” o “artes visuales”. Por lo tanto, la docencia negativa no consiste en un abandono del proceso formativo ni en una recaída en una pluralidad o una horizontalidad anárquica, libre de todo límite en el aprendizaje. Consiste, por el contrario, en una interrupción reflexiva, una negación determinada de la aceleración capitalista, la reducción edadista y la desubjetivación de lo normativo.

Contra la reducción edadista, un valioso aporte lo hace la obra de arte-pedagógico de Ana Gallardo (2023), desmontando la organización evolutiva de la subjetividad en edades asociadas rígidamente a una serie de capacidades en desarrollo en la infancia, de esplendor en la adultez y de discapacidades o atrofia de las capacidades en la vejez. Gallardo desmonta el edadismo precisamente desde el otro extremo: el proyecto se llama

Escuela de envejecer. El volumen que recopila la experiencia de este trabajo lleva por subtítulo *Aprendizaje coral sobre saberes otros, materiales efímeros y poderes para hacer lo que soñamos*. La vejez se retrata ahí como una posibilidad del ejercicio lúdico de la libertad determinada, precisamente la que la docencia negativa pretende, por fuera de las obligaciones automáticas. Gallardo rapta lo lúdico para la vejez, algo que parece reservado para la naturaleza de la niñez. Señala Cristina Urzaiz Mediz:

Ahora, a mis ochenta y cuatro años de vida, con setenta de haber vivido como lo marcaban las obligaciones, los convencionalismos y el deber ser, me doy cuenta de lo afortunada que he sido. Desde que cumplí setenta, vivo como yo lo decido, no le tomo parecer a nadie, gozo cuando lo siento, pero cuando quiero (...) tomo mis decisiones con absoluta libertad (En Gallardo, 2023, p. 163).

La infancia creativa, desaprendida, se aleja de la falta (de límites, de experiencia y de desarrollo) y puede ser leída ahora como una alianza intuitiva con ciertas bondades de la vejez (la calma, la espera, el desenfado). Desde los extremos se hace saltar a la adultez como parte del problema.

Pero tal proceso de inmiscuir las estrategias artísticas en las pedagógicas, tampoco deja intactas las tácticas del arte, porque les exige salir de su zona de comodidad, de los espacios institucionalizados del arte burgués moderno, como el museo, la academia superior y la galería, y expandirse hacia el conflictivo terreno de la escuela, donde se encuentran en tensión otras

fuerzas y escenarios sociales circundantes, como la familia, la vecindad, la Iglesia, los clubes y las pantallas.

Hay un camino, de esto que llamo aquí *docencia negativa* orientada a aprender a desaprender, ya abierto por el artista, docente e intelectual uruguayo Luis Camnitzer. Analiza Camnitzer (2008), en *Didáctica de la liberación*, una relación entre las neovanguardias latinoamericanas, las pedagogías de la emancipación –como la de Paulo Freire (1969)– y el contexto cotidiano de enseñanza:

El arte contemporáneo en América Latina trató de sacar al arte del lugar en el que normalmente se supone que está, es decir, el campo de los síntomas culturales. Su nuevo lugar ahora estaba en un escalón más arriba, en el campo de la práctica cotidiana (...) Las aproximaciones didácticas eran bienvenidas, aunque esto no quería decir que había que limitarse a una transmisión simplista y tradicional del mensaje político. Es justamente esta clase de transmisión, típica de la vieja pedagogía, la que se clasifica como adoctrinamiento. El nuevo objetivo no era el lavado de cerebros, sino el equipar a la gente con herramientas creativas (p. 150).

Estas herramientas creativas, sin embargo, se han visto profundamente alteradas por nuevas mediaciones del mundo contemporáneo, si tenemos en cuenta el nuevo estadio de los modos de producción y circulación del valor, del lazo social, de la información y de las imágenes. El capitalismo tecnológico ha precipitado fenómenos de subjetivación en masa asociados a la proliferación de imágenes digitales, la aceleración de la experiencia, la profundización de la ansiedad,

la fragmentación de la atención y la tendencia al aislamiento (Brea, 2010). Fenómenos todos que irrumpen en las generaciones de infancias y adolescencias nativas digitales con mayor fuerza.

Para repensar aquellas *herramientas creativas* de las que habla Camnitzer, el docente e investigador también uruguayo, Fernando Miranda (2021), propone en su trabajo “Educación y cultura visual: ¿Qué hay de nuevo, viejo?” actualizar las estrategias pedagógicas a la altura del estado *pantallizado* del mundo, incluyendo el aula. En vez de ofrecer una resistencia ciega que haría morir de inanición a la escuela en una suerte de torre de marfil arruinada, esta actualización se orienta al trabajo con la cultura visual e informática digital, desplegando allí “pedagogías colectivas” dirigidas a construir una “posproducción educativa”: “En la posproducción educativa en la que estoy pensando, las visualidades deben ser transformadas, movidas y vueltas a enfocar, puestas en perspectiva; guionadas en nuevos relatos, y vueltas a usar” (p. 372). El punto altamente productivo de este aporte de Miranda para una *docencia negativa* es la fuerza de lo sensible, de lo visual y de lo artístico en medio de la digitalización imperante, que inunda la pedagogía escolar contemporánea.

La posproducción educativa tiene que poner a disposición los contenidos de la cultura visual y las artes no para provocar un ajuste de sentido, sino para ampliar los sentidos posibles; para enriquecer la experiencia estética a partir de los diversos repertorios visuales y de lo que acontece en torno a estos (p. 372).

Aquí y ahora, de un modo todavía más urgente que a comienzos de siglo, la capacidad sensible para discernir entre imagen y cibervigilancia, información y manipulación, conexión y aislamiento en el mundo analógico-virtual se ha convertido en un horizonte decisivo del desaprendizaje.

Cómo citar este artículo:

Molina, M. (2024). Aprender a desaprender. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46355>

Referencias

- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Madrid: Akal.
- Camnitzer, L. (2008). *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Buenos Aires: Centro Cultural España-Buenos Aires ediciones.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Gallardo, A. (2023). *Escuela de envejecer. Aprendizaje coral sobre saberes otros, materiales efímeros y poderes para hacer lo que soñamos*. Buenos Aires: Metaninfás ediciones.
- Miranda, F. (2021). Educación y cultura visual: ¿Qué hay de nuevo, viejo? En S. Alonso y F. Miranda (Eds.), *No fue posible encontrar lo que buscábamos. Reflexiones sobre prácticas culturales, acciones artísticas y educación* (pp. 125-131). Montevideo: Ediciones Casamario.
- Molina, M. (2015). #LaPromoQueColgóElUniforme. Enseñanza negativa en la escuela secundaria, en Córdoba, hoy. *Un pequeño deseo*, 25(8), pp. 72-81. Córdoba: Casa Trece Ediciones.

Biografía

Manuel Molina

AUTOR

Córdoba, Argentina, 1988. Trabaja como investigador en filosofía del arte, docente y artista visual. Doctor en Artes visuales y Licenciado en Pintura, ambos títulos por la Universidad Nacional de Córdoba. Su recorrido está orientado hacia una exploración de los materiales de la pintura y de las artes visuales contemporáneas, desde una perspectiva híbrida que integra el materialismo histórico, la teoría crítica, la filosofía del arte y la producción artística.

Contacto: mm88.molina@hotmail.com

Cuerpos nuevos, última primavera

New bodies, last spring



Agustín Daría Poncio

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Córdoba, Argentina

dariaponcio@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0000-0195-4808>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 15/07/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46356>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/g5pclg9o2>

Resumen

Cuerpos nuevos, última primavera es un videopoema de cuatro minutos de duración que aborda el rol de la juventud contemporánea ante la crisis climática y socioeconómica que acontece en todo el mundo, especialmente en el entorno en donde fue filmado: la deforestada, caliente, tierra de la provincia de Córdoba, en el centro de una Argentina con profundas convulsiones sociales y económicas.

“¿Qué traían entonces de nuevos nuestros cuerpos?” se pregunta en una línea esta obra audiovisual de poesía, que toma el poema homónimo escrito por el autor de este artículo en 2022 y autoeditado en la plaqueta *Mi cuerpo es un museo de lo irreversible* (Poncio, 2023).

Palabras clave

videopoema, juventud, ambiente, afectividad, crisis



El rodaje estuvo a cargo de Manuel Káplan y Micaela Müller, integrantes del estudio de arte aplicado Nave para el ciclo de videopoemas “Gomón y Mecha”. Para dicho ciclo, se editaron dos poemas del autor –Daría Poncio–, que no incluían el material de la obra presente. El autor tomó los archivos de audio y video, y reeditó el material, incorporándole registros audiovisuales de sus archivos afectivos personales.

La edición y el montaje acontecieron el día después de la segunda vuelta de las elecciones presidenciales en Argentina, en el mes de noviembre de 2023, en la que resultó electo Javier Milei. Dicho candidato, ahora presidente de la República Argentina, declaró públicamente en reiteradas ocasiones que no *cree* en el cambio climático, ignorando una agenda de acciones concretas. La temperatura de la Tierra sigue acrecentándose, al igual que los índices de pobreza en nuestro país. La obra es un grito ahogado a la acción política, pero también un canto a la creatividad afectiva y a la ternura radical. En este sentido, el cortometraje se propone como un *tiempo-excusa* para la proliferación de preguntas, cuestionamientos, conversaciones posibles entre espectadores, en el marco de su distribución a través de esta revista. Esto es, la creación de un posible *espacio-excusa* para la confección de saberes en torno a la problemática y fugas imaginarias que podamos incurrir, al menos desde las prácticas artísticas. Es decir, una pedagogía de lo imaginario, una pregunta por lo posible, para pensar “las películas que dijimos hacer y no se han hecho” sobre “esa flor pendiente, rojiza”.

Abstract

New bodies, last spring is a four-minute-long videopoem that addresses the role of contemporary youth in the face of the climatic and socioeconomic crisis that is happening all over the world, especially in the context where was filmed: the deforested, hot, land of the province of Córdoba, in the center of an Argentina with deep social and economic convulsions.

What, then, was new in our bodies? asks in one line this audiovisual work of poetry, which takes to images and sound the homonymous poem

Key words

Argentinian art,
Contemporary art,
Originality, Archive,
Imagined theory

written by the author in 2022 and self-published in the plaquette *My body is a museum of the irreversible*.

The shooting was in charge of Manuel Kápilan and Micaela Müller, members of the applied art studio “Nave” for the cycle of video poems “Gomón y Mecha”. For this cycle, two poems by the author were edited, which did not include the material of the present work. The author, Daría Ponce, took the audio and video files, and reedited the material, incorporating audiovisual records from his personal emotional archives.

The editing took place the day after the second round of the presidential elections of Argentina in 2023, in November, in which Javier Milei was elected. This candidate, now president of Argentina, has repeatedly stated publicly that he does not *believe* in climate change, ignoring an agenda of concrete actions. The Earth’s temperature continues to rise, as well as the poverty rates in our country.

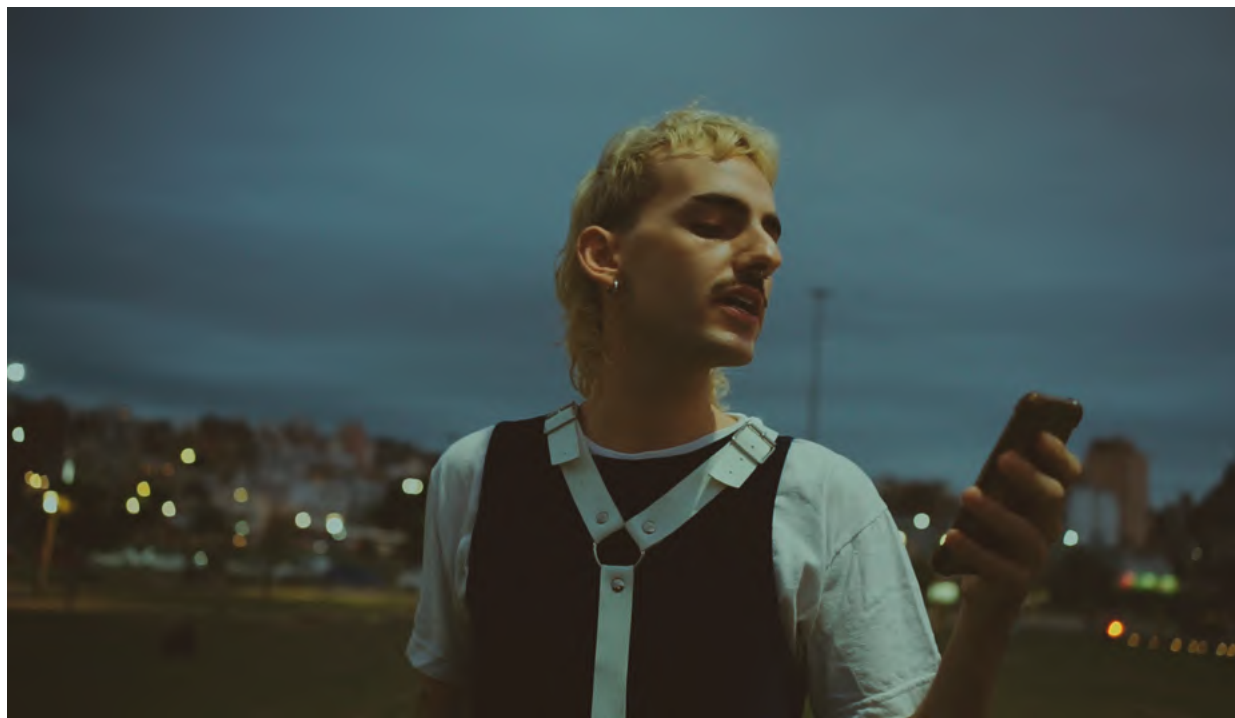
The audiovisual work is a stifled cry for political action, but also a hymn to affective creativity and radical tenderness. In this sense, the short film proposes itself as a *time-excuse* for the proliferation of questions, questionings, possible conversations between spectators, through its distribution in this magazine. That is, the creation of a *space-excuse* for the confection of knowledge around the problematic and imaginary fugues that we can incur, at least from the artistic practices: a pedagogy of the imaginary, a question for the possible, to think about *the films we said we would make but have not made about that pending, reddish flower*.



Imágenes: Poncio, A. D. (2024). *Cuerpos nuevos, última primavera* [cortometraje]. Argentina: Estudio Nave.



Imágenes: Poncio, A. D. (2024). *Cuerpos nuevos, última primavera* [cortometraje]. Argentina: Estudio Nave.



Imágenes: Poncio, A. D. (2024). *Cuerpos nuevos, última primavera* [cortometraje]. Argentina: Estudio Nave.

Cómo citar este artículo:

Poncio, A. D. (2024). *Cuerpos nuevos, última primavera*. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46356>

Referencias

Poncio, A. D. (2023). *Mi cuerpo es un museo de lo irreversible*.
Córdoba: Milveces Editorial.

Biografía

Agustín Daría Poncio

AUTOR

Río Cuarto, 1998. Comienza a escribir poesía y ensayos durante su adolescencia en Villa María. Estudia la Licenciatura en Cine y Televisión en la Universidad Nacional de Córdoba, y actualmente cursa su tesis de grado. Tiene una editorial independiente de poesía y fotografía, llamada Milveces, y da talleres literarios y audiovisuales. Trabaja como Consultor Junior de Comunicación Audiovisual en ILGA World (International Lesbian and Gay Association).

Contacto: dariaponcio@gmail.com

Les que miran, trazan relatos

Those who look, draw stories



Julieta Diaz

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Córdoba, Argentina

juldiaz@mi.unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0007-1592-829X>



Rocío M. Pérez

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Artes

Córdoba, Argentina

rocio.perez@unc.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0007-1054-6858>

Recibido: 01/03/2024 - Aceptado con modificaciones: 06/06/2024



<https://doi.org/10.55443/artilugio.n10.2024.46357>



<https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s2408462x/nqmdaz1ay>

Resumen

Dibujo para preservar fue un proyecto colectivo integrado por vecines de Sierras Chicas. Se desarrolló dentro del área protegida por la Reserva Los Quebrachitos, en Unquillo, durante los meses de marzo a diciembre del 2023. Este territorio tiene una urgencia preexistente, preservar el monte, y para esa tarea de cuidado se requiere de cierta obstinación. Afectos, miradas atentas, estrategias y tácticas sensibles puestas en una herramienta horizontal y colectiva: el dibujo.

Palabras clave

registros, dibujar,
preservar, montaje,
escrituras colaborativas



En diálogo con la metodología participativa construida a lo largo de los encuentros, donde el dibujo se convirtió en herramienta de conocimiento y forma de vincularse, hacer y observar, el siguiente texto reúne parte de esas voces y materiales, con el deseo de expandir la experiencia de manera colaborativa entre palabras, relatos, recuerdos e imágenes.

Movimos los registros de un lugar a otro con la intención de reproducir, en el sentido de *volver a producir*, un material que tenga nuevos sentidos. Estos relatos no siguen una secuencia lineal, sino que se comportan como una serie de elementos que pueden combinarse entre sí.

El proyecto se sostuvo gracias al apoyo de becas y subsidios a Proyectos de Extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC, y al acompañamiento del Centro Vecinal Cabana y la Biblioteca Popular Tere Andruetto de Unquillo.

Abstract

Drawing to preserve was a collective project made up of residents of Sierras Chicas. It was developed within the area protected by the Los Quebrachitos Reserve, in Unquillo, during the months of March to December 2023. This territory has a pre-existing urgency, to preserve the mountain, and for this care task a certain obstinacy is required. Affection, attentive gazes, sensitive strategies and tactics put into a horizontal and collective tool: drawing.

In dialogue with the participatory methodology built throughout the meetings, where drawing became a tool of knowledge and a way of linking, doing and observing, the following text brings together part of those voices and materials, with the desire to expand the experience, in a collaborative way between words, stories, memories and images.

We moved the records from one place to another with the intention of reproducing, in the sense of re-producing, material that has new meanings. These stories do not follow a linear sequence but rather behave as a series of elements that can be combined with each other.

This project was sustained thanks to the support of the scholarships and subsidies for Extension Projects from the UNC University Extension Secretariat, and the support of the Cabana Neighborhood Center and the Tere Andruetto Popular Library of Unquillo.

Key words

records, draw, preserve, assembly, collaborative writings

Caminar y observar junto a otros, lugares y espacios dentro del área de Reserva Los Quebrachitos. Posibilitar múltiples formas: trazar líneas, hacer-mirar paisajes y dibujar sobre una hoja en blanco, individual y colectiva, imágenes o palabras. ¿Qué preservan nuestros dibujos?, ¿aquellos que vemos?, ¿nuestro vínculo con lo mirado?, ¿nuestra mirada?

Después de casi un año volví a los registros de la experiencia. Los dibujos, los videos, las fotos, las palabras escritas con apuro en un cuaderno o en un chat de WhatsApp. Mover todo de un espacio a otro. Hacer pruebas. Este dibujo con este relato. Esta foto con estas palabras. Estos silencios como parte del proceso. Un ejercicio de translación. Un gesto claro. “Cada texto como un campamento: deja rastro de los lugares por los

que he transitado, en un paisaje que no dejar de cambiar” (Mata, 2023, p. 8). ¿Cómo compartir el proceso del proyecto a otros?

El sitio específico que habitamos fue el área de la Reserva Hídrica, Recreativa y Natural Los Quebrachitos, que comprende varios barrios de la localidad de Unquillo, dentro del Corredor Biogeográfico de las Sierras Chicas de Córdoba. Este territorio tiene una urgencia preexistente, preservar el monte, y para esa tarea de cuidado se requiere de cierta obstinación. Afectos, miradas atentas, estrategias y tácticas sensibles puestas en una herramienta horizontal y colectiva: el dibujo.

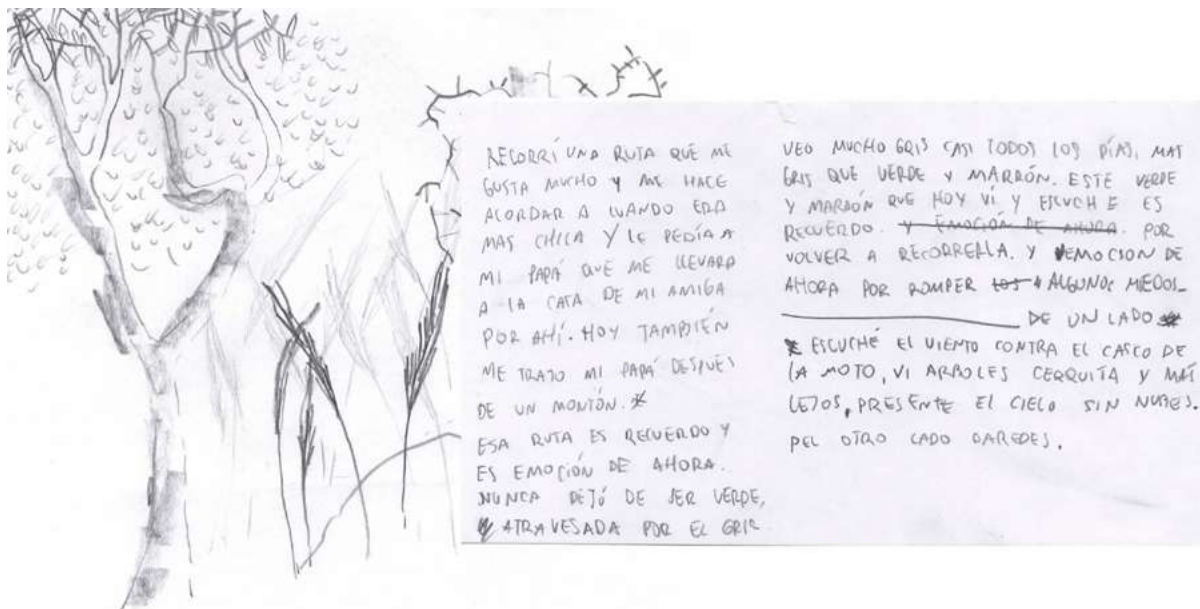


Imagen 1/Registro 1: Autoría colectiva (2023, 29 de abril). *Dibujo para preservar*. Los Quebrachitos, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; lápiz grafito sobre papel obra. Actividad: Dibujo fragmento.

Imagen 1/Registro 2: Autoría colectiva (2023, 1 de abril). *Dibujo para preservar*. Centro Vecinal de barrio Cabana, Unquillo, Córdoba, Argentina. Actividad: Dibujo recuerdo.

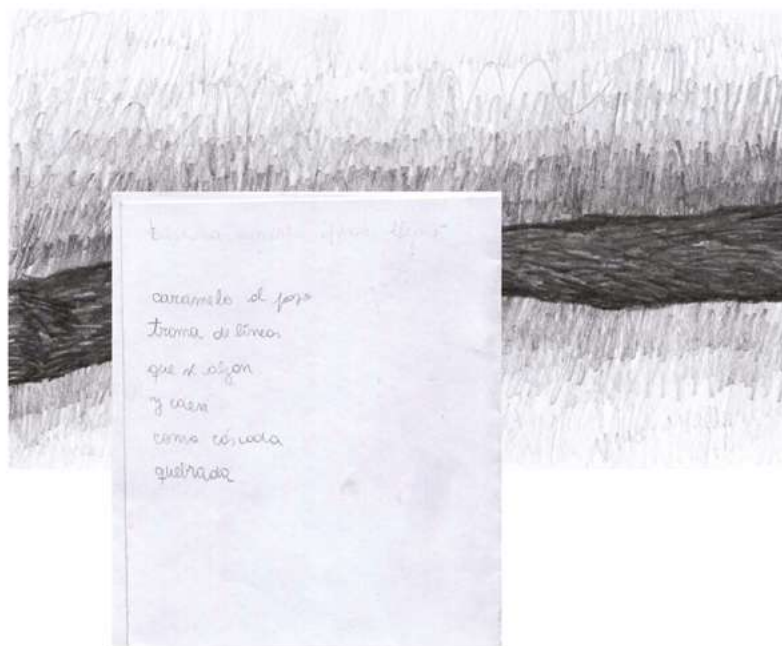


Imagen 2/ Registro de atrás: Autoría colectiva (2023, 1 de abril). *Dibujo para preservar*. Centro Vecinal de barrio Cabana, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; lápiz grafito sobre papel obra. Actividad: Mi dibujo como copia de mi dibujo.

Imagen 2/ Registro de adelante: Autoría colectiva (2023, 1 de abril). *Dibujo para preservar*. Centro Vecinal de barrio Cabana, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; lápiz grafito sobre papel obra. Actividad: Dibujo pista, dibujo adivinanza.

¿Crees que todes estemos familiarizados con el dibujo? S me responde que sí, sin dudar, mientras con su mano traza una línea curva sobre la tierra seca en la plaza del barrio. “Necesitamos democratizar el acceso a esta herramienta olvidada para muchos. Quizás recuperar vestigios de la infancia. El dibujo (...) constituye un souvenir del tiempo en que siendo chicos nos ocupábamos de dibujar, y no de cómo dibujar” (Del Río, 2016, p. 38). Quizás simplemente dejar expuestas las vulnerabilidades de las que estamos hechos, que se hacen evidentes mientras dibujamos, como también frente al monte y su inmensidad.

El grupo de vecinos que se fue reuniendo y encontrando fue diverso. Docentes, un psicólogo, una taxista, varies artistas, algunos jardineros, una trabajadora de la salud, una bióloga, una geógrafa, un guardaparques y algunos niños, hijos de los participantes. Los saberes y las experiencias se nutrieron de todos esos universos.



Autoría colectiva (2023, 26 de agosto). *Dibujo para preservar*. Sendero Santa Rita, Barrio Don Bosco, Unquillo, Córdoba, Argentina. Registro de audiovisual con cámara de celular. Actividad: Dibujo recorrido, dibujo caminado.

Vi hormigas, vi plantas, olí flores, me
sentí bien.

(C, 7 años)

Es que mientras camino pienso ¿qué
tanto de eso que miro tiene que ver conmigo?

(J, 37 años)

Pa, este es el agua que hay bajo nuestros
pies.

(F, 9 años)

Este momento es único en el transcurso
del tiempo, del tiempo pasado y del tiempo
futuro: es la última oportunidad de dibujar lo
que no volverá a ser visible, lo que ha ocurrido
una vez y no volverá a ocurrir.

(J. B.)

Dice Roger Callois que en las piedras se
oculta un misterio más lento, más vasto y más
serio que el destino de una especie pasajera como
la nuestra. Dice también que les envidiamos su
duración, y que sean enteras aún quebradas
(Mata, 2023, p. 10).

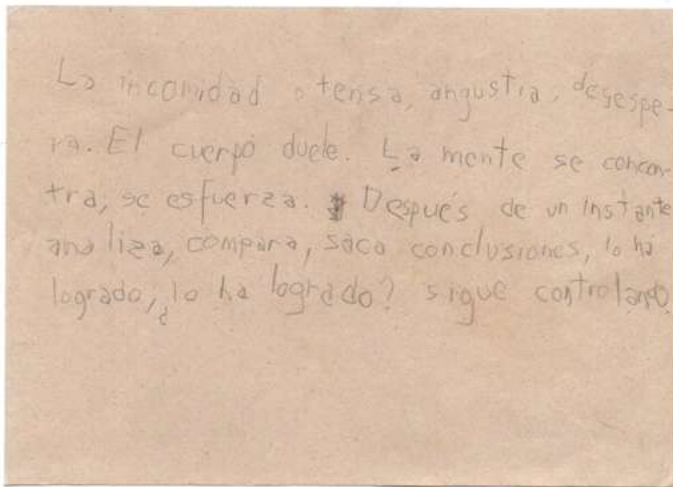


Imagen 3/ Registro 1: Autoría colectiva (2023, 29 de julio). *Dibujo para preservar*. Centro Vecinal de barrio Cabana, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; lápiz grafito sobre papel madera y obra. Actividad: Escribir como dibujar.

Imagen 3/ Registro 2: Autoría colectiva (2023, 29 de abril). *Dibujo para preservar*. Barrio Los Quebrachitos, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; lápiz grafito sobre papel madera y obra. Actividad: Dibujo fragmento.

Sentada en una piedra al costado del arroyo escucho a S hablar del paisaje que fue, el que estaba acá a nuestro alrededor, de lo diferente que era.

Imagino catástrofes. Algunas intempestivas, otras livianas, casi al pasar. Tal vez una crecida de aguas furiosas, tal vez la erosión liviana del viento, de la corriente del arroyo o de nuestros cuerpos circulando en el espacio.

Siento una necesidad, casi una urgencia de registrar lo que escucho, veo, huelo.

Froto el lápiz sobre el papel, imprimo la textura de la piedra sobre la que estoy sentada.

Pruebo una, dos, tres, cuatro veces. Intento copiar las heridas, los hongos, los cambios de pigmentación. ¿Cuándo muere una piedra? ¿Cuándo llega su final?

Algunes sostienen el lápiz como si fuera una ramita seca, sus líneas peludas dan cuenta de la cantidad de intentos por querer aproximarse a la forma de la hoja de un tala. Otros lo sujetan con fuerza, sus líneas gruesas son la apuesta por dejar en evidencia los contrastes de tonos entre el río y la tierra.

Ella observa las líneas de ella, piensa que las suyas son imperceptibles en relación con las otras.

Están les que solo registran plantas, las dibujan como si fuera la última vez, y aquellos que toman notas, mirando los movimientos del resto del grupo, modulan su trazo entre claros y oscuros. Aparecen de a poco les que no dudan, generan una línea en continuidad con sus palabras, recorriendo la hoja tal como van sus ojos; y les que construyen de su trazo una narración.

Las líneas dibujadas tejen relaciones, tal como lo hacen las especies entre sí, entre el ecosistema que las cobija. Los vínculos transforman: hojas, espacios, lugares. ¿Cómo son los vínculos que estamos construyendo, con eso otro que nos siente, mira, huele, escucha, percibe?



Imagen 4: Autoría colectiva (2023, 14 de octubre). *Dibujo para preservar*. Barrio Los Quebrachitos, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje: lápiz grafito, plumas, palos, cinta, sobre papel obra. Actividad: Dibujo recolección.

Camino durante un tiempo prolongado, con la intención de observar el suelo, la vegetación que hay en él, concentrarme en los detalles que lo hacen diferente al sur. Intento que la información que sobrevuela en el aire se convierta en parte del sonido natural, pero después de varios pasos algo me lo impide. Saco el celular que deje a mano en el bolsillo de la mochila. Pensaba sacar fotos en algún momento, tal vez grabar, pero esto es más importante. Abro mis notas y traduzco todo lo que escucho. Tala, manzano de campo,

romerillo. Hay un dicho que dice: lo que no te alimenta te cura. Falso anís, acacia negra, álamo. Levanto la vista –por fin algo que puedo reconocer desde la infancia–. Guayacán, cucharero, chañar. C dice de este se hace arrope y la corteza te cura la garganta, nos lo contó la señora de tercer grado.

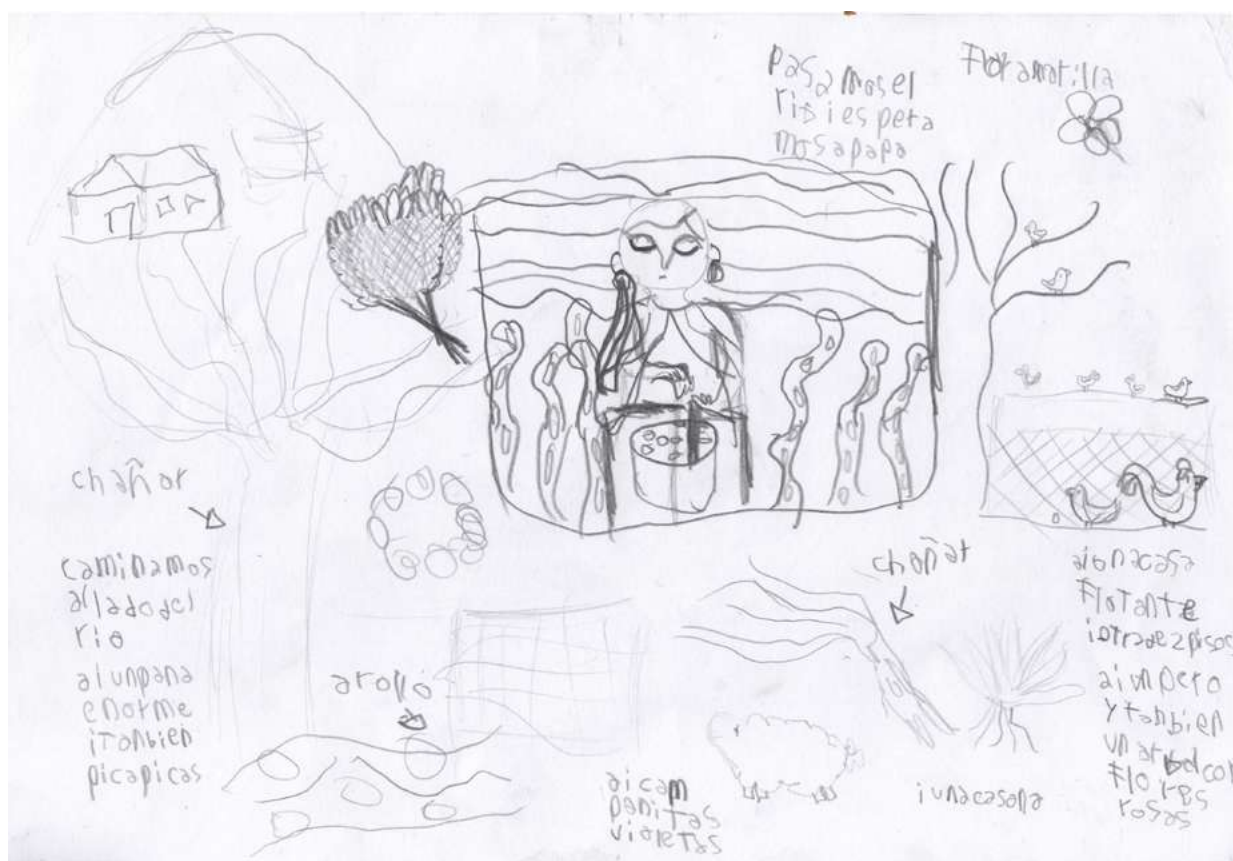


Imagen 5: Autoría colectiva (2023, 26 de agosto). *Dibujo para preservar*. Sendero Santa Rita, barrio Don Bosco, Unquillo, Córdoba, Argentina. Lápiz grafito sobre papel obra. Actividad: Dibujo caminado.

Volviendo, río arriba. Miramos los dibujos y parecen como un hallazgo. Es que en realidad un poco de eso son, tomamos algo del entorno que en la hoja encuentra otra presencia, desde un punto de vista único, aunque todes miremos lo mismo. El registro hecho dibujo, construido desde la experiencia y la observación atenta es

una forma de recuperar lo dañado, de que lo visto no desaparezca, no se olvide.

Les que miran trazan relatos, hacen huellas imperceptibles a simple vista. Así como el dibujo, erosionan lo mirado realizando pequeños huecos en la tierra, abren túneles subterráneos. Cambios mínimos y constantes.

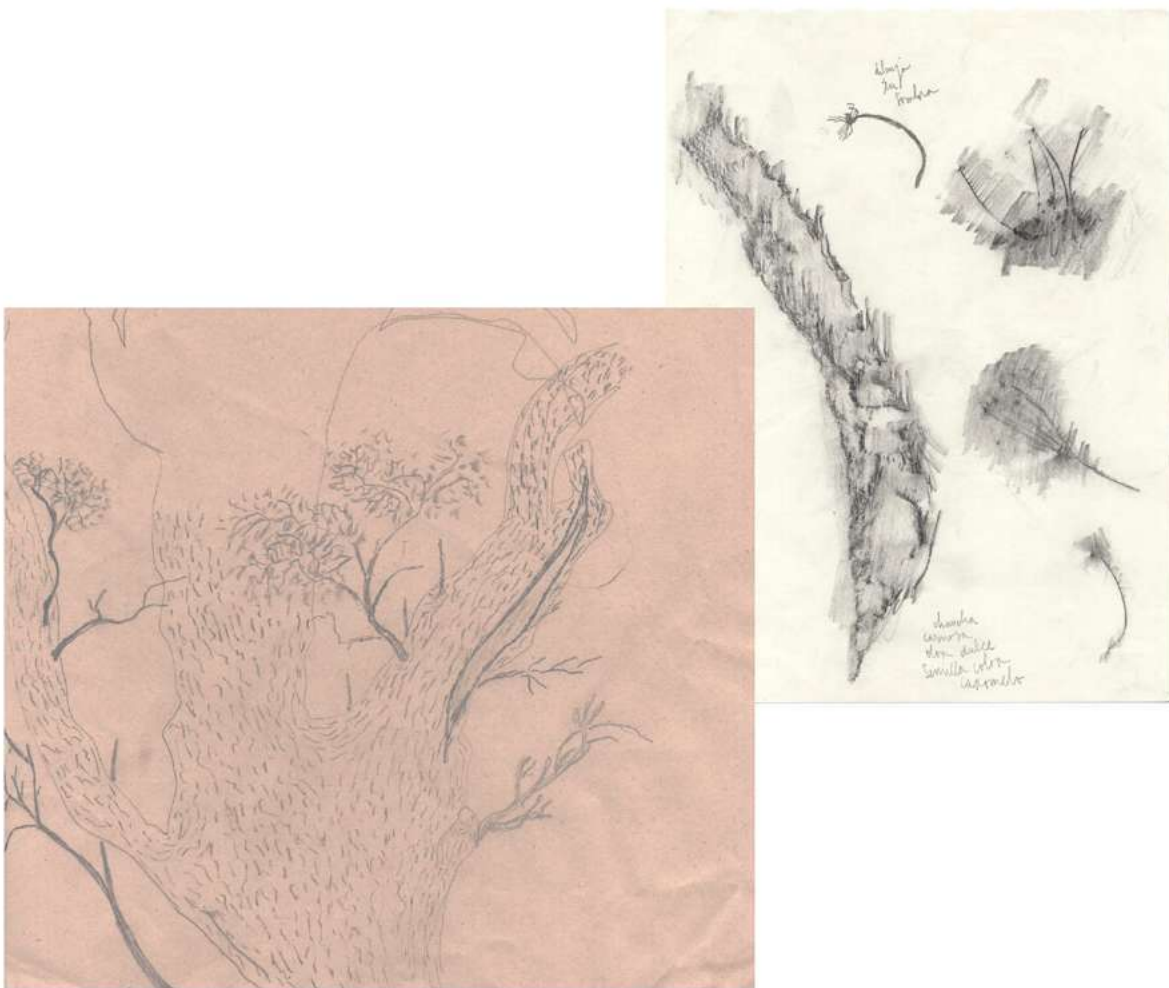


Imagen 6/Registro 1: Autoría colectiva (2023, 11 de noviembre). *Dibujo para preservar*. Ex Cantera del Agua, barrio Las Ensenadas, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; lápiz grafito sobre papel madera y obra. Actividad: Dibujo deriva.

Imagen 6/ Registro 2: Autoría colectiva (2023, 29 de abril). *Dibujo para preservar*. Los Quebrachitos, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; lápiz grafito sobre papel madera y obra. Actividad: Dibujo fragmento.

El dibujo fue y es una manera de vincularse con eso que observamos y entre nosotros, no buscando una representación fiel, sino dejando en evidencia cómo estamos en permanente relación con el monte. Veo ese gesto también en lo colectivo, en salir a dibujar entre varios, en la acción grupal. La idea de trama y de sistema que se entrelaza. La mirada como parte constitutiva del ecosistema, como parte de la diversidad, que piensa, reflexiona, hilvana, relata. Un juego de relaciones entre partes. Tal como los puntos que hacen a las líneas escritas sobre papeles.

Hubo un día en el que ensayamos la escritura como otra manera de dibujar. En el papel quedaron escrituras que hoy se convierten en huellas.

P escribió: [\(AUDIO 1\)](#)

M: [\(AUDIO 2\)](#)

Y N: [\(AUDIO 3\)](#)

Audios 1-3: Autoría colectiva (2023, 29 de julio). *Dibujo para preservar*. Centro Vecinal de barrio Cabana, Unquillo, Córdoba, Argentina. Actividad: Escribir como dibujar.



Imagen 7: Autoría colectiva (2023, 11 de noviembre). *Dibujo para preservar*. Ex Cantera del Agua, barrio Las Ensenadas, Unquillo, Córdoba, Argentina. Lápiz grafito sobre papel obra. Actividad: Dibujo deriva.



Imagen 8: Autoría colectiva (2023, 14 de octubre). *Dibujo para preservar*. Barrio Los Quebrachitos, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje: lápiz grafito, plumas, palos, cinta, sobre papel obra. Actividad: Dibujo recolección.

Juntas, pasando la hoja de mano en mano, escribimos: “Salimos de aventuras, expectantes de las plantas, diferentes y entrañables. Uno tras otro sonido y silencio. En fila y sin apuro. Juntos, algunos dibujos los poníamos juntos y otros ¿de qué están hechos? Ese día vino de visita y dejó estos dibujos hermosos. Vino a reparar todo eso que en la tierra no”.

Caminamos cerca de diez minutos por una huella difusa, intentando amojonar el trayecto a partir de lo que íbamos recolectando al pasar. Guardados con cuidado en nuestros bolsillos, en el celular o al margen de la hoja, se volverían hallazgos importantes, para el asombro y el recuerdo compartido. Pelos de oveja enganchados en el alambrado, aromitos, flores rojas y diminutas, varias pencas, un relato sobre la vez que subimos al Cerro El Mogote, el sonido de los zorzales, las ramas y los troncos trasladados por el hombre de gris, una mirada esquiva en un cuerpo

encorvado. “¿Cómo será vivir junto al arroyo?”, dice L. Más tarde, la lista se vuelve herramienta para dibujar la forma del camino, una cartografía de nuestros pasos.

La mamá de N dijo “hace unos años acampamos acá, había mucho más lugar, el paisaje era diferente”. Pensé en las palabras de J en el taller anterior: dibujo para preservar. ¿Qué preservan nuestros dibujos?, ¿el paisaje?, ¿nuestras miradas?, ¿los vínculos afianzándose de un encuentro a otro?

Sus recuerdos, las miradas que tienen sobre el paisaje, las historias que cuentan del lugar, me hacen sentirme parte. Este paisaje desconocido empieza a convertirse en un lugar amable. Estas personas desconocidas empiezan a convertirse en mi vecindad.



Imagen 9/ Registro 1: Autoría colectiva (2023). *Dibujo para preservar*. Centro Vecinal de barrio Cabana, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; tinte sobre papel obra; fotografía con celular. Actividad: Dibujo color a partir de una planta nativa.

Imagen 9/ Registro 2: Autoría colectiva (2023, 29 de abril). *Dibujo para preservar*. Los Quebrachitos, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; tinte sobre papel obra; fotografía con celular. Actividad: Dibujo fragmento. Puesta en común junto al arroyo.

Acomodando registros, encontré papeles con notas al margen de cuando empecé a pensar en los encuentros desde el dibujo: llegué hasta imaginarnos desplegando una extensa hoja de papel sulfito blanco. Ocupaba la mitad de la calle 5 de Octubre, iba desde el Centro Vecinal, del barrio de Cabana, hasta el cruce camino a Capilla Buffo. Caminando, sostendríamos un gesto: compartiríamos una hoja en común, mientras otros, con lápiz grafito, marcarían las sombras de los algarrobos proyectadas en el papel.

En el camino hacia la Capilla Buffo
hablamos del encuentro pasado.
De la adivinanza de caramelo al paso,
que había hecho C para F.
De lo difícil que era.
De la emoción que sentí
cuando volviendo a su casa
encontraron un tala en la vereda lleno de
frutos.
De la primera vez que probó ese caramelo
natural.

Si tuvieras que realizar un dibujo entre
vecines, ¿cómo, con qué materiales y en qué
espacio lo construirías?



Imagen 10: Autoría colectiva (2023, 2 de septiembre). *Dibujo para preservar*. Puente Peron, barrio Quebrada Honda, Unquillo, Córdoba, Argentina. Montaje; fotografía con celular; acrílico negro sobre papel sulfito. Actividad: Dibujo fase, dibujo señalamiento.

Escribimos en papeles grises de gran tamaño. Nuestros pinceles marcan el trazo, hacen de la letra un dibujo. Recuperamos deseos, hurtamos relatos propios y ajenos. Con los papeles construimos pancartas, con soportes recogidos de la calle armamos estructuras endeables. Sostenemos palabras olvidadas, apenas visibles a la mirada. Llegamos al punto y durante un corto tiempo levantamos la pancarta, la palabra, el gesto. Luego la enrollamos, guardamos los dichos y los dejamos a un costado. Lo que queda

de esa acción es un registro, una fotografía. Para muchos es como si no hubiera nada en ella: se les aparece un rectángulo en blanco. A otros el registro les devuelve un reflejo, un eco, una existencia: en uno de los límites del área de Reserva, sobre el Arroyo de Cabana, donde antes nos mojamos los pies, hoy sostenemos acuerdos en pancartas, para no olvidar. Pensamos en el poder de las imágenes y en lo político de dibujar, como una manera de proteger el monte que nos queda.

Cómo citar este artículo:

Díaz, J. y Pérez, R. M. (2024). Les que miran, trazan relatos. *Artilugio Revista*, (10). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/46357>

Referencias

Mata, V. (2023). *Todo lo que se mueve*. Córdoba: Ediciones Documenta Escénicas.

Del Río, C. (2016). *Ikebana Política*. Rosario: Ediciones Ivan Rosado.

Biografía

Rocío Mariel Pérez

AUTORA

Neuquén, Argentina, 1987. Profesora Superior de Educación en Artes Plásticas con Orientación en Grabado y Licenciada en Artes Plásticas con Orientación en Grabado (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba). Doctoranda en Artes (FA, UNC). Codirectora del Proyecto de Investigación “Pedagogías ambulantes: indagaciones procesuales de creación colectiva y situada” (Centro de Producción e Investigación en Artes, FA, UNC). Ha participado en múltiples proyectos de extensión ligados al arte, la educación y el territorio.

Contacto: rocio.perez@unc.edu.ar

Biografía

Julieta Diaz

AUTORA

Córdoba, Argentina, 1986. Profesora Superior de Educación en Artes Plásticas con Orientación en Pintura y Licenciada en Pintura (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Prácticas Artísticas Contemporáneas (posgrado FA, UNC). Integrante del Proyecto de Investigación “Pedagogías ambulantes: indagaciones procesuales de creación colectiva y situada” (Centro de Producción e Investigación en Artes, FA, UNC). Integrante Equipo de Extensión radicado en la FA. Becaria del Proyecto de Extensión (SEU, UNC).

Contacto: juldiaz@mi.unc.edu.ar

Artilugio

ISSN 2408-462X (electrónico)

#10, 2024

Afectividad, pedagogías y resistencia



EQUIPO EDITORIAL

Directora / Editora: Lic. Carolina Cismondi - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Comité editorial (FA/UNC):

- Lic. Florencia Agüero - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Daniel Halaban - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Dra. Daniela Martín - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Sofía Menoyo - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Constanza Molina - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Mgter. Carolina Senmartin - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Juan Tello - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Marcela Yaya - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Federico Ragessi - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Coordinadoras de sección Dossier:

- Mgter. Carolina Senmartin - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Rocío Pérez - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Coordinadores/as de sección Diálogos:

- Lic. Carolina Cismondi - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Constanza Molina - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Juan Tello - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Daniel Halaban - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Coordinadores/as de sección Indeterminación:

- Lic. Florencia Agüero - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Dra. Daniela Martín - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Sofía Menoyo - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lic. Marcela Yaya - Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Comité académico asesor:

- Dra. Cecilia Almeida Salles - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- Dr. Óscar Cornago - Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.
- Prof. Eduardo Feller - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Dr. Rubén López Cano - Escola Superior de Música de Catalunya, España.
- Dra. Ana Patricia Fumero - Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Dr. Norberto Bayo - Universidad de las Artes, Ecuador.
- Dra. Ahtziri Molina - Universidad Veracruzana, México.
- Mgter. Diego Benalcázar - Universidad de las Artes, Ecuador.
- Dra. Laura Baigorri Ballarín - Universitat de Barcelona, España.
- Dra. Verónica Muriel - Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango, Colombia.
- Dr. Pablo Andrés Cardoso Terán - Universidad de las Artes, Ecuador.
- Dr. Miguel Molina Alarcón - Universitat Politècnica de València, España.
- Dr. Guilherme André Aderaldo - Universidade Federal de Pelotas, Brasil.
- Mgter. Gabriela Eugenia Golder - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- Dra. Verónica Tell - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina / Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Dr. Jorge Ortiz Leroux - Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, México.
- Mgter. Juan Martín Cueva - Universidad de las Artes, Ecuador.
- Dra. María Laura Rosa - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina / Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Dra. Ana María Carrillo Rosero - Universidad de las Artes, Ecuador.
- Dr. Ricardo Forriols - Universitat Politècnica de València, España.
- Dr. Andrey Astaiza - Universidad de las Artes, Ecuador.
- Dr. Iker Fidalgo Alday - Universidad del País Vasco, España.

Equipo técnico de producción editorial:

- Dra. Lucía Tamagnini (Secretaria editorial, gestora y editora técnica OJS) - Editorial de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Téc. / Lic. Valentina Goldraj (Corrección de estilo) - Editorial de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Téc. Marina Fernández (Diseño y maquetación) - Editorial de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- DI. Florencia del Río (Diseño y maquetación) - Editorial de la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

COMITÉ DE REFERATO #10, 2024

- Ana María Cubeiro Rodríguez - Universidad Provincial de Córdoba.
- María Cecilia Priotto - Universidad Provincial de Córdoba / Universidad Nacional de La Rioja.
- Fabricio Cipolla - Universidad Provincial de Córdoba / Universidad Nacional de Córdoba.
- Fwala-lo Marin - Universidad Provincial de Córdoba / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina / Universidad Nacional de Córdoba.
- Irene Depetris Chauvin - Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
- Natalia Taccetta - Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
- Diego A. Moreiras - Universidad Nacional de Córdoba.
- Verónica Plaza Schaefer - Universidad Nacional de Córdoba.
- Brenda Judith Caro Cocotle - Investigadora independiente.
- Alejandro Brianza - Universidad Nacional de Lanús / Universidad Nacional del Litoral.
- Jesica Lourdes Orellana - Universidad Provincial de Córdoba.
- Carla Pessolano - Universidad Nacional de las Artes / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
- María Eugenia Bifaretti - Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
- María Guimarey - Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
- Martin De Mauro Rucovsky - Universidad Nacional de Córdoba / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
- Adriana Jiménez Rodríguez - Universidad de Costa Rica.
- Cristina Andrea Siragusa - Universidad Nacional de Córdoba / Universidad Nacional de Villa María.
- Ana Gabriela Llimós - Universidad Nacional de Córdoba.
- Eugenia Eréndira Gómez Espinosa - Universidad Veracruzana.
- Paula Mesa - Universidad Nacional de La Plata.
- Marina Rosenzvaig - Universidad Nacional de Tucumán.
- Lorena María Pastor Rubio - Universidad Católica del Perú.
- María Cecilia Irazusta - Universidad Nacional de Córdoba.
- José Mela - Universidad de O'Higgins.
- Natalia Trujillo Arbeláez - Investigadora independiente.
- Gabriela Eugenia Simón - Investigadora independiente.
- Celina Hafford - Universidad Nacional de Córdoba.
- Celia Liliana Salit - Universidad Nacional de Córdoba.

- Lila Insúa Lintridis - Universidad Complutense de Madrid.
- Natalia Calderón García - Universidad Veracruzana.
- Gustavo Javier Cabrera - Universidad Nacional de Río Negro / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.
- Griselda Osorio - Universidad Nacional de Córdoba.
- César Marchesino - Universidad Nacional de Córdoba.
- Isabel Alvarez Merchán - Universidad Técnica Particular de Loja.
- Hernán E. Bula - Universidad Nacional de Córdoba.
- Tania Castellano San Jacinto - Universidad de La Laguna.
- Carolina Bravo - Universidad Nacional de Córdoba.
- Ana Eugenia Gilardi - Universidad Anahuac.
- Janaina Carrer - Escola Superior de Artes Célia Helena.
- Nancy Mansilla Alvarado - Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile.
- Alicia Karina Valente - Universidad Nacional de La Plata.
- Paula Fernández - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- María Belén Moro - Investigadora independiente.

AUTORIDADES

Facultad de Artes (FA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Decana: Mgter. Ana Mohaded

Vice-Decano: Lic. Federico Sammartino

Centro de Producción e Investigación en Artes, FA, UNC

Directora: Lic. Carolina Cismondi

Editorial de la Facultad de Artes, UNC

Directora: Lic. Carina Cagnolo

Artilugio

ISSN 2408-462X (electrónico)

Centro de Producción e Investigación en Artes | Facultad de Artes | Universidad Nacional de Córdoba

DIRECCIÓN POSTAL

Av. Medina Allende s/n, Ciudad Universitaria,

CP 5000, Córdoba Capital, Provincia de Córdoba,

ARGENTINA.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA

Web: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART>

<http://artilugiorevista.artes.unc.edu.ar>

Correo electrónico: artilugio@artes.unc.edu.ar

Facebook: [@revisartilugio](https://www.facebook.com/revisartilugio)

INDEXACIONES

[Latindex \(Catálogo 2.0\)](#); [Núcleo Básico \(CAICYT-CONICET\)](#); [REDIB](#); [DOAJ](#); [CORE](#); [ERIH PLUS](#); [BASE](#); [EuroPub](#); [ROAD](#); [DRJI](#); [I2OR](#); [ICI World of Journals](#); [Latinoamericana revistas](#); [MIAR](#); [DARDO](#); [Modern Language Association](#); [LatAm-Estudies](#); [CiteFactor](#); [JournalTOCs](#); [LatinREV](#); [Malena \(CAICYT-CONICET\)](#); [AURA](#); [Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología \(MINCYT\)](#), entre otras.

AVISO

Las opiniones expuestas en los trabajos publicados son responsabilidad de los/as autores/as y por lo tanto no expresan necesariamente el pensamiento del Equipo Editorial o de las autoridades. Todos los artículos, obras y proyectos artísticos originales e inéditos recibidos han sido sometidos a un proceso de evaluación a través de un sistema de pares doble ciego (Sección Reflexiones y Dossier) y ciego (Sección Indeterminación). Los artículos de las secciones Seguimientos y Diálogos, son coordinados y evaluados por el propio Comité Editorial de la revista.

Más información sobre el proceso editorial, políticas de la revista, código de ética, directrices para autores/as, etc., puede consultarse en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/about/>.

LICENCIA



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>.



unc



**artes
editorial**





ARTILUGIO
REVISTA

- SEPTIEMBRE 2024 -